

ATIVIDADE FÍSICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Da disciplinarização ao prazer da expressão corporal

por

Hilton Borba e Silva

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina
Como requisito parcial à obtenção do título de Mestre

Abril de 2000

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

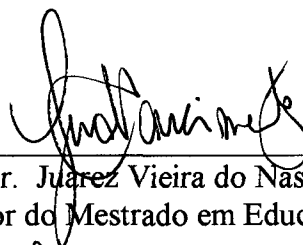
A dissertação *ATIVIDADE FÍSICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Da disciplinarização ao prazer da expressão corporal*

elaborada por HILTON BORBA E SILVA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Setor de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de

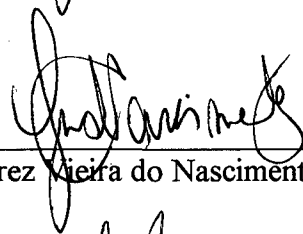
MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica

Data 12/04/2000

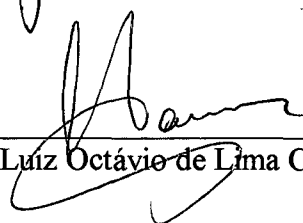


Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

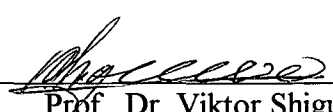
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento - Orientador



Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo



Prof. Dr. Viktor Shigunov



Prof. Dr. Elehor Kunz
Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Mabel Tharcila, Angélica Isabelita e Eduardo Amós para que, de alguma forma, possam se inspirar à uma prática pedagógica democrática, copromissada com o afetivo, a superação da alienação e a liberdade, quer vivenciando a Escola ou qualquer outro segmento do cotidiano social.

À companheira Silvia que, como um *“raio de sol”*, iluminou e revigorou os momentos difíceis, de mais este desafio. A ela minha inesquecível gratidão.

Ao contribuinte brasileiro e catarinense, que constituiu os recursos financeiros necessários à manutenção do referido curso de mestrado, bem como à cobertura do ônus causado pelo meu afastamento profissional. A esse “meu” povo retornarei com toda militância possível pela sua superação.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - Diretoria de Planejamento e Coordenação - Gerência de Formação e Capacitação, que concedeu a liberação de minhas funções profissionais, a fim de que eu pudesse me dedicar ao Curso de Mestrado.

Ao Programa de Mestrado em Educação Física da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, na pessoa do seu Coordenador, Professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento, bem como aos professores: Dr. Viktor Shigunov, pelas orientações específicas no campo da *aprendizagem social em Educação Física*; Dr. Markus Vinicius Nahas; Dra. Maria de Fátima da Silva Duarte; Dr. Sidney Ferreira Farias; Dra. Marli Auras; Dra. Edel Ern; Dr. Ubirajara Oro; Dr. Elenor Kunz e aos Mestres Thelma Belmonte de Paula Xavier e Joaquim Felipe de Jesus, pelo apoio das orientações acadêmicas e constantes incentivos.

Ao Professor Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo (UNIP/SP), pelas orientações específicas no campo da *Teoria do Lazer* e por ter aceito vir integrar a respectiva banca examinadora da presente Dissertação.

Aos demais professores, colegas e funcionários do Curso de Mestrado que, de alguma forma, me fizeram processar dúvidas e certezas a respeito do *sentir, pensar, querer e agir* em Educação Física.

A meus pais Walmysoliva e Eduarda, que já passaram para o *outro lado*, mas que muito fizeram para me legar o bem da educação e da cultura.

À minha querida esposa Silvia, por acompanhar, interessada e solícita, todos os momentos da elaboração deste estudo, contribuindo com suas apreciações e socorrendo-me, com sua peculiar luz de otimismo, nos momentos mais difíceis desta trajetória acadêmica.

Aos meus fraternos e amados filhos Eduardo, Angélica e Mabel, que sempre estiveram por perto, aquecendo e inspirando minhas esperanças e projeções pedagógicas.

RESUMO

ATIVIDADE FÍSICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Da disciplinarização ao prazer da expressão corporal

Mestrando: Hilton Borba e Silva

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo

A elaboração deste estudo tem como objetivo maior, confirmar a vocação disciplinarizadora do entendimento de *atividade física*, para depois reconceituá-la com os significados do prazer da expressão corporal. Por tratar-se de uma pesquisa histórico-filosófica, com observância ao método de Análise de Conteúdo, ao qual se adaptou a técnica da *reconceptualização histórica*, resolveu-se situar a análise em três partes e, em cada uma, buscou-se investigar signos e significados que poderiam vir responder à situação-problema. Na primeira parte, procura-se rever o entendimento de *atividade física* que, consignado pela transição feudalismo-capitalismo, altera-se com o advento da Revolução Industrial, até sedimentar-se no século XVIII, quando os seus significados atrelam-se à idéia de *corporalidade disciplinarizada*. Na segunda parte, acatando a referência foucaultiana sobre a existência de uma "*história política do corpo*", passa-se a refletir sobre as influências do pensamento moderno dos pedagogos liberais que não prescindiam da utilização dos exercícios físicos, origem dos métodos ginásticos e da própria Ginástica. Em seguida esta análise pontua a trajetória do pensamento positivista, mais especificamente, as consequências do propagado "*Consensus Universalis*" que contribuiu para forjar e fixar uma visão de mundo ordeira e progressista e que, neste estudo, é reconceituada como sociedade do consenso. Na terceira parte, considerando a preocupante influência de fatores psicosocioculturais negativos sobre o ambiente escolar, propõe-se a continuidade da discussão, hoje um tanto desaquecida, sobre as possibilidades de uma Educação Física pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer. Concluindo o estudo, apresenta-se algumas considerações a respeito da premente necessidade que o campo da Educação Física tem, em procurar outras explicações, outros fundamentos, para justificar melhor o exercício e a manutenção de suas relações com o campo dos valores terapêuticos e socioculturais (pedagógicos) do lazer.

Palavras-chaves: *descorporalização, corporalidade, "disciplinas", disciplinarização, sociedade do consenso, atividade física, ambiente-escola, angústia social, valores do lazer.*

ABSTRACT

PHYSICAL ACTIVITY IN THE PHYSICAL EDUCATION

From the disciplinary acts to the pleasure of body language

Author: Hilton Borba e Silva

Advisor: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Co-advisor: Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo

The making of this study has as its biggest goal to confirm the disciplinary endowment of the understanding of *physical activity*, to later conceptualize this term in different ways, using the pleasure meanings of the body language. Being a historic-philosophical research executed observing the subject analysis method, to which was adapted the *historical conceptualizing* technique, it was decided to expose the analysis in three segments, using each one of these segments to investigate signs and meanings that could be the answer to the situation-problem. On the first segment it is reviewed the understanding of *physical activity*, which, consigned with the feudalism-capitalism transition, alters itself with the coming of the Industrial Revolution, until settling in the 18th century, when their meanings were associated to the idea of *disciplinay corporality*. On the second segment, attacking Foucault's reference about the existence of a "*political body history*", reflections are made about the influences of the modern thought of the liberal pedagogues who didn't dispense the utilization of physical exercises, the origin of the gymnastic methods and the Gymnastics itself. Following, this analysis shows the trajectory of the Positive Thinking, more specifically, the consequences of the disseminated "*Consensus Universalis*" which contributed to forge and settle a world sight of order and progress that is, in this study, conceptualized again as the consensus society. On the third segment, considering the worrisome influences of negative psychological and social-cultural factors over the school-environment, it is proposed the pursuit of the discussion, not in vogue these days, about the many possibilities of a Physical Education and the therapeutic and social-cultural values of leisure . The study is concluded showing some considerations regarding the urgent need that the Physical Education field has in searching for other explanations, other basis, to better justify the exercise and the maintenance of its relations with the field of therapeutic and social-cultural (pedagogic) values of leisure.

Key-words: *discorporealization, corporality, "discipline", the act of discipline, consensus society, physical activity, school-environment, social-anguishness, therapeutic and social-cultural values of leisure.*

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	vii
-----------------------	-----

Parte I

1. INTRODUÇÃO.....	1
--------------------	---

Pressupostos e formulação da situação-problema

Justificativa

Objetivos, delimitação e relevância do estudo

Questões investigadas

Definição dos termos constitutivos do estudo

2. METODOLOGIA	18
----------------------	----

Tipo da pesquisa adotada

O método adotado

Sobre a técnica da *Reconceptualização*

Fases do processo da reconceptualização

Parte II

3. BUSCANDO AS ORIGENS DA DISCIPLINARIZAÇÃO	23
---	----

Exclusão social como gestação da “*Descorporalização*”

A Guerra dos Trinta Anos: segregação e exclusão dos famintos

O gesto uniforme da *Internação*: amparo ou alienação

Signos e significados da marginalização pela miséria

A utilidade econômica da *Internação*: o trabalho punição

Resumindo

4. A DISCIPLINARIZAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONSENSO	37
---	----

O Século XVIII: indicativos históricos relevantes à análise da corporalidade

A história da relação *poder-saber* na corporalidade humana

A sutil institucionalização do poder disciplinar sobre o corpo

A disciplinarização no pensamento dos precursores da Educação Liberal

A sociedade do consenso: ordem e progresso através da disciplinarização
A evolução das concepções de ginástica e os interesses da sociedade do consenso
Militarismo, Eugenismo e Higienismo: bases *novistas* da Educação Física
Recreação! uma sutil estratégia de disciplinarização
O entendimento instrumental e utilitarista de *atividade física*
Resumindo

**5. NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DE UMA
EDUCAÇÃO FÍSICA PELO E PARA OS VALORES DO LAZER 93**

**A realidade social para a qual se almeja uma Educação Física pelo e para
os valores do lazer**
Por que propor uma Educação Física pelo e para os valores do lazer?
Educação Física pelo lazer: uma discussão pedagógica que não pode cessar
A Educação Física para o Lazer: uma outra “*percepção*” do cotidiano
Resumindo

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 124

8. ANEXOS 133

LISTAS DOS ANEXOS

8. ANEXOS	133
-----------------	-----

Anexo 01 - CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Análise da 1ª (p. 03-162) e 3ª (p. 351-543) partes do Livro

“História da Loucura na Idade Clássica”(1995)

INDICADORES PARA INFERÊNCIAS HISTÓRICO- FILOSÓFICAS	134
---	-----

Anexo 02 - AUTORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

QUE TOMAM O ENTENDIMENTO *FOUCAULTIANO* COMO REFERÊNCIA

INDICADORES PARA INFERÊNCIAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS	141
--	-----

Parte I

I. INTRODUÇÃO

Nesta última década do século XX, presenciam-se alterações radicais na conjuntura sociopolítica e econômica do planeta, com consequências diretas sobre o projeto sociocultural de cada país e, por extensão, sobre a qualidade de vida de suas populações. Dentre uma multiplicidade de questões problemáticas e paradoxais, desponta o surgimento e a intensificação do *stress* entre crianças e jovens, com consequências desastrosas sobre o processo de formação e expressão das qualidades pessoais e sociais. No entanto, são pouquíssimas as iniciativas pedagógicas que levam em conta o perfil do convívio social do adolescente e jovem urbano brasileiro que, a cada dia, apresenta-se mais desconfiado com o mundo institucional dos adultos. A escola, embora envolta a tantos modismos filosóficos e metodológicos, a cada ano, parece tornar-se mais indiferente ao referido perfil, ou seja, ela sente-se pressionada a ignorar o cotidiano comunitário de seus alunos, postura que pode estar assinalando a diminuição do afeto e da estima que sempre propiciou aos seus integrantes.

A Educação Física, entendida neste estudo, como um campo de conhecimento da área da Educação, campo este constituído de espaços e tempos socioculturais, começa a demonstrar sua preocupação para com o cotidiano escolar e, neste sentido, tem produzido e experimentado propostas pedagógicas, buscando fazer frente aos desafios que a sociedade, como um todo, lhe impõe. Dentre as exigências mais contemporâneas e atuais, intensificam-se os chamamentos à reflexão sobre a qualidade de vida, o meio ambiente, a ética e a saúde social e, mais recentemente, sobre o ambiente-escola.

Por verificar que a discussão do cotidiano escolar encerra todas aquelas questões e por acreditar que a Educação Física, com toda sua tradição de experiências e valores, está se constituindo numa grande frente de pesquisa e elaborações pedagógicas, este estudo escolheu tratar da historicidade da *atividade física*, a fim de poder, mais objetivamente, assumir a tarefa de discutir e propor saídas para a preocupante e delicada situação do ambiente-escola,

principalmente aquele que envolve os Cursos de Ensino Médio do sistema público de ensino.

A razão desencadeadora do interesse pelos signos e significados implícitos em alguns conceitos que explicam a idéia de *atividade física*, foi o desafio de contribuir para a superação das consequências do desconhecimento e da indiferença para com os três fatos que mais influenciaram o forjamento daquela referida idéia, ou seja: o processo histórico da “*descorporalização*” (GONÇALVES, 1997, p. 17-18); a institucionalização das “*disciplinas*” (FOUCAULT, 1998, p. 118) e a tese positivista, do “*consensus universalis*” (COMTE, citado por SANDER, 1984, p.17).

Essa intenção de superação pretende, ainda, complementar-se com a defesa (discussão) de uma outra noção de *atividade física*, desta feita centrada nos valores socioculturais e terapêuticos do lazer, tais como: descanso, relaxamento, prazer, divertimento, alegria, entretenimento, quebra e liberação da rotina, livre escolha, liberdade, imaginação, sensibilidade, fantasia, vertigem, criatividade, comunicabilidade, sociabilidade, ética, solidariedade, criticidade, denúncia, aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social, articulação e compromisso sociocultural, descontração da corporalidade, consciência ecológica, saúde social, qualidade de vida, cultura cotidiana, e cidadania.

Infelizmente, a literatura enfocando conteúdos que sugerem uma Educação Física vinculada aos valores do lazer, quase sempre, deixa de manifestar os fundamentos teóricos que dão causa aos posicionamentos e atividades nela sugeridas.

Pressupostos e formulação da situação-problema

As sugestões que alguns autores insistem em apresentar, ainda, não chegaram a constituir, uma abordagem, um programa curricular de conteúdos específicos ou um novo modelo de prática educacional, enfim, até o momento, não se tem conhecimento de alguma nova orientação de Educação Física, que contemple, especificamente, o prazer da expressão cultural da corporalidade, pelos e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer.

Essas constatações causaram reflexões e elaborações que, acumuladas e devidamente reformuladas, tornaram-se os motivos determinantes da realização da presente pesquisa, que tem como pressuposto:

1) a suposição, de que a grande maioria dos iniciantes interessados na análise do enfoque teórico da *atividade física centrada no prazer da expressão corporal* carece de uma certa base histórica e epistemológica, a fim de poder compreender e conviver melhor com as linguagens, metodologias, concepções e sutilezas ideológicas das teorias;

2) a importância sociopolítica e cultural da ação de desvelar o entendimento de signos e significados implícitos nas conceituações que chegaram ao século XVIII e sedimentaram a idéia de *atividade física centrada na disciplina corporal* para a ordem, o consenso, o trabalho e o progresso;

3) o reconhecimento de que a Educação Física, por sua própria denominação, pressupõe estar inserida no universo das ciências educacionais e, neste, constituindo-se em campo de produção e exercício de conhecimentos científicos e filosóficos;

4) o entendimento de que todos os componentes curriculares da Educação Física, devem estar, também, correlacionados à melhoria das relações cotidianas na comunidade escolar;

5) a importância de se rediscutir e recuperar o entendimento sociocultural e terapêutico dos valores do Lazer no âmbito da Educação Física, desta feita, como necessidade, direito e possibilidade de interação, de entretenimento, de divertimento, descanso, aprimora-

mento cultural e, mais especificamente, de ampliar o conhecimento sobre a corporalidade, a fim de transconceituá-la em *corporeidade*;

6) a necessidade de verificar as possibilidades de se constituir uma Educação Física, inspirada pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do Lazer, pois necessita-se de orientações mais especializadas, no que tange à melhoria da qualidade das relações do cotidiano escolar;

7) a convicção de que os questionamentos formais e políticos sobre as relações cotidianas, são os caminhos mais efetivos para se compreender, elaborar e interferir na realidade.

Por fim, a insistência na importância deste estudo, tem origem em três constatações localizadas: a *primeira* - que admite a continuidade da crise de identidade, competência e conteúdo da Educação Física, crise que, poderá estar diretamente vinculada à hegemonia da idéia de *atividade física disciplinarizada e disciplinadora*; a *segunda* - diz respeito a repetição rotineira, desprazerosa e desestimuladora dos conteúdos recreativos das aulas de Educação Física, dissociadas das relações socioculturais do cotidiano escolar e; a *terceira* - tem a ver com a crença nos valores pedagógicos, socioculturais e terapêuticos do lazer, entendendo-os como elementos incrementadores de uma nova concepção de atividade física, agora, priorizando o prazer (*satisfação*) da expressão corporal.

Por essas constatações, é que se acredita na importância do pretendido estudo, presumindo que o seu desenvolvimento poderá significar alguma interferência histórico-epistemológica e metodológica no campo da Educação Física. A respeito desta relevância e, principalmente, por se pretender um tipo de investigação que relaciona um passado histórico à reflexões filosóficas e socioantropológicas, é oportuno observar o alerta de CASTRO quando diz:... "*sem uma idéia do que já aconteceu, do que já se sabe, perde-se a perspectiva. Ademais, uma pesquisa se justifica pela importância ou premência das perguntas não respondidas anteriormente*" (1977, p. 76).

Com esses pressupostos chegou-se a seguinte situação-problema: **O lazer pode reorientar os significados terapêuticos e socioculturais das atividades de Educação Física, deslocando-os do âmbito da disciplinarização para o do prazer da expressão corporal ?**

Justificativa

Desde a década de 80, as bases históricas da Educação Física vêm sendo discutidas e aprofundadas sob diferentes abordagens e enfoques pois, sempre existiu a necessidade do resgate, da reelaboração e da projeção (mais verdadeira possível) da realidade, dos fatos, fenômenos e conceitos que envolvem e explicam o ser humano em seu plano corporal. MEDINA confirma a existência dessa preocupação para com a historicidade da Educação Física quando conclui:

Não foi sem razão que um número crescente de professores de Educação Física começou a sentir a necessidade de buscar explicações sociológicas e filosóficas às questões cada vez mais complexas que eram colocadas à comunidade que pensava a Educação Física.[...]. Começa a se delinear a idéia de que não se poderia entender a Educação Física a partir dela própria. Para entendê-la seria preciso entender melhor, e de forma crítica, como funciona a nossa sociedade, concretamente, dentro da dinâmica das sociedades contemporâneas e sua história (citado por OLIVEIRA, 1994, p.14).

Comumente, os signos e significados que têm explicado a idéia de disciplinarização corporal, são atribuídos e discutidos por diferentes tipos de análises tais como: *da corporalidade, da Ginástica e da organização e exercício curricular da Educação Física.*

Nos últimos quinze anos, os textos de Educação Física que referem-se às origens da relação entre atividade física e disciplina corporal, têm fundamentado-se nos estudos do filósofo social Michel Foucault, principalmente quando situam as influências do poder da ordem e do controle político sobre o corpo humano. Observa-se, também que, os autores que recorrem às análises foucaultianas, elegem o exercício das *disciplinas*¹ como a principal estratégia dos processos de docilização e dominação corporal, que dá continuidade à “*descorpo*

¹ Trata-se de um conceito criado e manifestado por FOUCAULT, onde explicita os “... métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. [...] fórmulas gerais de dominação (1998, p. 118).

ralização”, processos estes concebidos pelas sociedades e culturas clássicas, gestados pelas sociedades pré-industriais e dissimulados pela Europa, a partir do século XVIII.

Refletindo, mais demoradamente, sobre o contexto teórico em que Foucault levanta as “disciplinas”, discutindo-a como um novo signo de poder sobre o corpo, descobre-se, necessariamente, outras densas obras, a exemplo da *História da Loucura; Microfísica do Poder; Vigiar e Punir; História da Sexualidade*, todas constando algum tipo de análise a respeito da relação *poder-corpo*. O entendimento histórico-filosófico dessa relação, foi assim manifestado por FOUCAULT: “*O corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), ...espaço experimental de conflitos e da coexistência da repressão e de incitamento*” (1999, p. 22).

Dessas primeiras reflexões sobre às análises críticas de FOUCAULT, já é possível constatar que suas elaborações (filosóficas, psicológicas e históricas), a respeito da disciplinarização corporal, se constituem em relevantes referenciais teóricos e, por assim ser, já estão contribuindo na composição de uma *fase pré-científica* da Educação Física.

Mas, mesmo considerando as insistentes citações às análises de FOUCAULT e a respectiva discussão entre os próprios autores da Educação Física², não se tem notícia de alguma literatura que manifeste, especificamente, as origens dos signos e significados dos processos de disciplinarização da atividade física, como também, ainda não se sabe de algum estudo que tenha cotejado o exercício do poder disciplinarizador (que apropriou-se da *atividade física*) e, ao mesmo tempo, a busca do prazer pela expressão de um corpo em lazer.

Assim, hipotetizando que *alienações corporais* de toda ordem (históricas) têm interferido na composição da idéia de *atividade física*, justifica-se esse estudo, basicamente, por que ele insistirá no resgate das origens dos signos e significados, que desde o século XVII, vêm influenciando a elaboração e o exercício daquela referida idéia.

² Dentre o grande número de textos do campo da Educação Física que remetem-se a FOUCAULT, pode-se conferir as seguintes autorias: *Revista do CBCE*: Carmo (1988), Rigo & Chagas (1990), Mocker (1992), Siebert (1994), Silva (1996), Werneck (1997), Pardo (1999), Sá (1999), Gonçalves (1999), Devide & Votro (2000); *Revista Motivência*: Siebert (1994), Silva (1994), Olivier & Marcelino (1996), Gonçalves Andrezo & Oliveira (1996), Souza (1996); *Livros*: Kofes (1986), Santin (1992/93), Cunha (1993), Freire (1993), Castellani (1994), Moreira (1995), Gonçalves (1997), Carvalho (1998), Soares (1998) e tantos outros (vide ANEXO 2).

Objetivos, delimitação e relevância do estudo

A análise que segue tem como objetivo geral proceder a uma reconceptualização histórico-filosófica da concepção instrucional e educacional de *atividade física*, deslocando-a do âmbito da disciplina corporal para uma concepção voltada ao prazer da expressão corporal pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer.

Através das relações entre os conceitos-chaves, selecionados e reunidos nos três momentos da análise, pretende-se a consecução dos seguintes objetivos específicos:

- levantar, relacionar e interpretar signos e significados implícitos nos conceitos que, direta ou indiretamente, podem ter contribuído para compor o entendimento de *sociedade repressora*, que suplicia, segrega e exclui; de "*sociedade disciplinar*", que prende, vigia e dociliza e, mais tarde; de *sociedade do consenso* à ordem, ao trabalho e ao progresso, que estratifica, submete, ideologiza, coisifica, aliena e controla;

- a partir do entendimento das sociedades sugeridas anteriormente, levantar os remanescentes históricos da idéia de *atividade física*, como produção cultural dos ideais higienistas, eugenistas e militaristas dos séculos XIX e XX até chegar no seu atual entendimento;

- após o levantamento dos momentos históricos que mais caracterizaram e continuam caracterizando o processo de disciplinarização corporal, elaborar uma justificativa da necessidade de intensificação do debate a respeito da noção de *atividade física*, desta feita, centrada no prazer da expressão corporal pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer e preocupada em melhorar as relações cotidianas dos alunos, professores, especialistas, direção e servidores das Escolas e seus Cursos de Ensino Médio.

Já se está afirmando que, de um modo geral, a Educação Física continua fundamentando-se (tendo como pressuposto) na idéia de *atividade física disciplinada e/ou disciplinarizadora*, isto é, o entendimento de atividade física encontrado nos conceitos analisados sempre é *estruturalista e/ou funcionalista-sistêmico*. A utilização desse pressuposto nos dois primeiros

momentos desta análise, deve ser entendida como a forma encontrada para delimitar as análises procedidas, exclusivamente, sobre os signos e significados que identificam o processo histórico da *descorporalização* (nele destacando-se disciplinarização e o consenso para o controle e alienação da atividade corporal).

Ciente das polêmicas que suas teses têm causado, porém, considerando tratar-se de um dos primeiros filósofos pós-modernos que, em suas diferentes obras, analisa, filosófica e historicamente, os aspectos socio-políticos, econômicos e culturais do exercício do poder e das suas influências *subjetivas* sobre a corporalidade, toma-se FOUCAULT, como base de referência conceitual para os diferentes momentos desta análise. A escolha da base teórica foucaultiana e a indicação da *disciplinarização* como categoria chave, denotadora de outras tantas sub-categorias (signos e conceitos), também, é mais uma forma que se encontrou para delimitar o presente estudo.

Entende-se também que, ao se apontar os valores terapêuticos e socioculturais do lazer, está se delimitando o tipo de abordagem com a qual se pretende construir a justificativa (defesa) da necessidade de discussão do lazer, enquanto mais uma possibilidade pedagógica no exercício da Educação Física.

O problema das relações humanas no ambiente escolar envolve todos os *sujeitos* da escola, porém, com relação aos alunos, a proposta, contida no terceiro momento da análise, é dirigida a adolescentes, jovens e pré-adultos, que enquadram-se entre 14 a 22 anos de idade.

Possíveis impasses sobre o entendimento de lazer, enquanto estratégia terapêutica e sociopedagógica e suas relações com as perspectivas de tempo, atividade e atitude, deverão ser resolvidos, observando o seguinte princípio: o tempo das aulas de Educação Física deve ser entendido como *tempo disponível* que se transfigura em *tempo de lazer*, cujas as atividades socioculturais (*interesses físico-esportivos, artísticos, intelectuais e sociais*) objetivam despertar o exercício da consciência crítico-social e influenciar o surgimento de um comportamento (cultural) mais solidário e cotidiano. O cultivo de uma consciência crítico-social abre a visão sociopolítica e cultura de professores e alunos, fazendo-os perceber e compreender as consequências do exercício da *atividade física*, quer seja disciplinarizadora ou a prazerosa.

Durante a elaboração das proposições, contidas no terceiro momento desta análise, optou-se por não discutir as decorrências curriculares e viabilidades legais, visto que o presente estudo deve ser entendido, como mais uma fase de debate e amadurecimento teórico.

Estabelece-se os valores terapêuticos e socioculturais do lazer como os principais fundamentos dos conteúdos a serem desenvolvidos por este tipo de Educação Física, significando que os signos da competição e do trabalho corporal produtivo deverão ser evitados.

Com essas delimitações, desde já, ficam explicitados os objetos de investigação deste estudo: 1) a identificação do processo de “descorporalização” na análise foucaultina da “Grande Interação” dos Séculos XVII e XVIII; 2) a confirmação ou não da relação entre as consequentes (sucessivas) sociedades: reprimida, disciplinar, consensual (controlada), tendo como parâmetro as formas históricas de interesses e influências sobre corporalidade humana e; 3) a construção de um argumento de defesa (justificação) sobre a necessidade de se intensificar a discussão das possibilidades pedagógicas de uma Educação Física, norteadas pelos valores terapêuticos e socioculturais do lazer.

A importância do presente estudo pode ser justificada pelo fato de se constituir em mais uma possibilidade de pesquisa, reflexão e elaboração histórico-filosófica a respeito da identidade, da competência e do conteúdo da Educação Física, principalmente no momento em que, dentre suas principais questões, intensificam-se as discussões epistemológicas à respeito da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Outro aspecto relevante, que este estudo assinala, é a preocupação para com a fase pré-científica da Educação Física, constituída de períodos históricos dinâmicos e comprometedores, no que tange as marcas da repressão, da disciplinarização e do consenso, deixadas (subjativadas) na corporalidade humana.

Quanto a efetividade deste estudo, espera-se que o mesmo possa vir causar proveitosos desdobramentos teóricos e práticos nas questões que sugere e discute, como por exemplo, a proposição de mais um modelo de prática de Educação Física, a partir do entendimento da idéia de *atividade física*, entendimento este, agora, assentado sobre os valores terapêuticos e socioculturais do lazer.

O estudo demora-se na caracterização de diferentes momentos históricos da sociedade ocidental e suas respectivas consequências sobre a corporalidade humana, a fim de demonstrar como se consolidou, o caráter acadêmico conservador da Educação Física tendo em vista que a principal preocupação é, ao final, levantar a discussão sobre as possibilidades de uma Educação Física pelo e para os valores do lazer.

Questões investigadas

O presente estudo, ao proceder a análise sobre a historicidade da idéia de *atividade física*, estabelece três momentos históricos, cada um compreendendo um determinado período, no qual vigorou um ou mais tipos de visão sociopolítica que, por sua vez, influenciou o aparecimento de diferentes entendimentos da relação *homem - corpo*, bem como de estratégias políticas que buscavam interferir e dar conta daquela relação:

Num primeiro momento, o estudo pretendeu levantar se a “Grande Interação” dos séculos XVII e XVIII produziu novas concepções de ordem, de equilíbrio e de apassivamento socio-político, que pudesse alterar o entendimento das idéias de punição, disciplina e poder, considerando os novos signos e significados, modos de pensamento e instituições que estes termos passaram a representar após a transição feudalismo - capitalismo;

No segundo momento, a análise quis confirmar: 1) se a generalização da crença nas vantagens do “*poder disciplinar*”, consolidou a idéia de *atividade física* centrada na disciplinarização corporal; 2) se as “*disciplinas*” institucionalizaram-se, também, através dos Métodos e Sistemas Ginásticos; 3) se o entendimento de *atividade física* dos séculos XIX e XX correlaciona-se com os signos do consenso à higiene, à eugenia, ao trabalho e progresso, e à segurança nacional; 4) e se, de fato, esta correlação contribuiu para o surgimento de uma Educação Física conservadora, segregadora e funcionalista;

E no terceiro momento, onde se projeta no futuro a idéia de *atividade física*, e se propõe a discussão do prazer da expressão corporal, indagou-se sobre quais as possibilidades da

Educação Física vir contribuir, no sentido de conter e superar as influências dos fatores psicossocioculturais negativos sobre o ambiente-escola.

Definição dos termos constitutivos do estudo

Alienações Corporais - são todas as ações, coercitivas ou não, cujas as consequências podem caracterizar algum processo de disciplinarização, ou seja: de controle, de limitações e até intimidação da expressão corporal, como por exemplo: impedimento do livre deslocamento de um indivíduo, impedimento este sutil ou marcado por algum tipo de visível coerção.

Angústia - Neste estudo esta palavra sinonimizará as idéias de aperto, aflição, agonia, sofrimento, tormento, inquietação mental e ansiedade.

Angústia Social - Será o entendimento, ainda muito particular, que se terá da angústia, quando esta, provocada por um mesmo motivo, aflige determinada camada ou segmento social : comunidade, bairro, vizinhança, região, sociedade, minorias, instituições, e grandes organizações (Constructo do mestrando responsável por esta Dissertação, 1998).

Ansiedade - “Um estado estressante que resulta da antecipação de perigo. A ansiedade tem um componente psicológico - a reação de alarme ou reação de fuga ou luta, um aspecto cognitivo, particularmente no afunilamento da atenção e uma experiência subjetiva de desconforto. Cada um desses componentes pode ajudar a pessoa a lidar efetivamente com os perigos reais e imediatos, claramente identificados, mas pode ser psicológica e fisicamente prejudicial quando a ansiedade persiste, como ocorre em situações de stress ocupacional ou em conflitos inconscientes não resolvidos.” STRATTON & HAYES, 1994, p. 13). “Emoção caracterizada por um sentimento de antecipação de perigo, tensão e aflição por excitação do sistema nervoso simpático (DAVIDOFF, 1983, p. 712).

Atividade Física - “Entende-se todo o movimento corporal produzido pela musculatura esquelética e que resulta em gasto energético acima dos níveis de repouso. [...] Em termos mais gerais as atividades físicas do ser humano podem ser classificadas em de trabalho e de lazer” (CASPERSEN e BARANOWSKI, citados por NAHAS, 1996, p. 29). “...designa o movimento humano global, organizado (estruturado), não utilitário (no sentido ocupacional ou de subsistência), que se manifesta usualmente em jogos ativos, esportes, ginástica e dança.” (KENYON, citado por BETTI, 1991, p. 23-24).

“O termo atividade física carrega toda e qualquer ação humana que comporte a idéia de trabalho como conceito físico. Realiza-se trabalho quando há gasto de energia. O gasto de energia ocorre quando o indivíduo se movimenta.[...]. Existem dois tipos de atividade física: a compulsória, que se circunscreve ao mundo do trabalho, e a que se desenvolve no mundo do não trabalho ou que se desenvolve no tempo disponível, ou seja, não descontextualizada do mundo do trabalho, todavia não diretamente determinada por ele. A tarefa aqui é analisar a atividade física que se concretiza no mundo do não trabalho - a prática da atividade física como atividade do lazer” (CARVALHO, 1998, p. 49 e 50).

Atividade Física de Lazer - “...na perspectiva da cultura e da qualidade de vida, passa, necessariamente, por alguns parâmetros que identificam a experiência de lazer: a ludicidade, a livre escolha; a participação espontânea, o incentivo à criatividade, a busca de uma ocupação prazerosa no “tempo possível”, os elementos de motivação intrínseca, o contexto marcado pela percepção de liberdade e o amor, no sentido amplo que o significado de amor encerra” (BRAMANTE, 1997, p. 92).

Categoria - Neste trabalho, o termo categoria estará sendo utilizado “para estabelecer classificação” ou seja “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” GOMES, 1994, p. 70). “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise de multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade (CURY, 1998, p. 21).

“Consensus Universalis” - Expressão utilizada por August Comte em seu “Curso de Filosofia Positiva” (1892). Neste caso, consenso significa “adaptação, solidariedade, integração, ... comunhão de idéias existente entre os participante de determinada sociedade ou organização”. Daí, tem-se uma “Sociologia do Consenso - que considera a ordem, o equilíbrio e o controle como fatos sociais centrais.[...]. Dessa forma, a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a ser mantidas em ordem, em um estado de consenso e equilíbrio, único estado capaz de conduzi-las ao fim preestabelecido, ou seja, ao progresso (COMTE, citado por SANDER, 1984, p. 17).

Corpo - O corpo é aqui representado como “a base para as nossas relações intersubjetivas e nossos investimentos afetivos na vida social, em oposição a tudo aquilo que se expressa através de formas discursivas da elaboração”. Na perspectiva crítica pode significar “... um local de “intextuação” e de “corporificação”, isto é, “como um local no qual códigos epistemológicos aprimoram os corpos em normas sociais”. Segundo FOUCAULT “... o corpo está diretamente mergulhado num campo político. “As relações de poder têm alcance sobre ele: elas o investem, o marcam, o dirigem...” (1999 p. 28).

Corporalidade - Por se tratar de um estudo histórico, optou-se por um significado bem abrangente, atingindo diferentes épocas e espaços. No entanto, a idéia primitiva de “corporalidade” limita-se a expressão, apenas, corpórea, fato que faz o presente estudo a apelar e a configurar este conceito à estrutura básica dos significados da “corporeidade”.

Assim sendo, a partir do terceiro momento desta análise, a idéia de corporalidade estará significando a expressão corpóreo-mental, ou seja, a expressão corporal conseqüente de um processo psicossociocultural que envolve e assiste cada indivíduo.

Corpo Signico - É o entendimento que o “o corpo pode ser tomado como um suporte de signos, ou seja, suporte de qualquer fenômeno gerador de significação e sentido” (FERREIRA, In. ALVES & MINAYO, 1994, p. 102).

Cotidiano - “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, ... com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentimentos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade” (AGNES HELLER, citado por NETTO & FALCÃO, 1989, p. 23).

Cotidiano Escolar - Neste estudo será entendido como o espaço e o tempo, onde as relações entre alunos, professores, pais, direção, funcionários, amigos e visitantes, fazem materializar e transcorrer fatos e fenômenos que compõem o dia-a-dia da escola, e que devem ser considerados e consignados com muita atenção (cuidado de observador crítico), pois este cotidiano, quando compreendido, revela as causas e interesses das relações de poder que o integram. (NETTO & FALCÃO, 1989, p. 22-28).

“Descorporalização” - De acordo com estudos de ELIAS, FOUCAULT e ZUR LIPPE são “as conseqüências que o processo de civilização trouxe para a vida do homem moderno ocidental, no que diz respeito a sua corporalidade. [...] - significa, por um lado, que, ao longo do processo de civilização, em uma evolução contínua da racionalização, o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados. [...] ” (GONÇALVES, 1997, p. 16 a 18).

Disciplinarização - Neste estudo, num sentido mais restrito, este termo terá o sentido de conjunto dos significados e signos do poder disciplinar. Também significará todas as interferências político-administrativas sobre a atividade física e suas conseqüentes alterações sobre a corporalidade humana: conformação, obediência cega, medo, servilidade, perda da liberdade, docilização, diminuição da capacidade de se remeter do nível da consciência ingênua para o nível da consciência crítica, acomodação e alienação;

“Disciplinas” - São métodos utilizados na época clássica e moderna “... permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. [...] ...as disciplinas se

tornaram fórmulas gerais de dominação”. As disciplinas foram estratégias de controle em direção à docilização dos corpos e à utilidade e obediência (FOUCAULT, 1998, p. 118).

Disciplina Corporal - Neste trabalho significará, o conjunto de cuidados para com execuções de gestos, posturas, posições, jeitos, arranjos e tratamento do corpo físico, no sentido de mantê-lo, eugenicamente, esbelto, reto, rígido e, ao mesmo tempo flexível, automatizado e preparado para ações morais que se fizerem necessárias na sociedade (SOARES, 1994, p. 66-73).

Educação Física - “... é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica ...” (COLETIVO DE AUTORES, 1996, p. 50).

Estresse - “Em geral, o efeito sobre uma pessoa de ficar submetida à estimulação nociva ou à ameaça dessa estimulação, especialmente quando ela é incapaz de evitar ou de pôr fim à condição. Descobriu-se que grandes mudanças na vida da pessoa (eventos de vida) costumam ser fontes de **stress**, que deixam-na vulnerável à depressão. SELYE encontrou reações fisiológicas e psicológicas similares a stresse prolongado, independente da natureza da fonte. Embora o **stress** seja desagradável e frequentemente prejudicial é também reconhecido que ele pode ser ativamente buscado, como no caso de pessoas aparentemente sadias que saltam de aviões por divertimento, constituindo uma importante fonte de motivação.” (citado por STRATTON & HAYES, 1994, p. 95).

Genealogia - em sua “Genealogia” FOUCAULT propõe uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, sem ter que referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimento, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da vitória (1999, p. 07).

“Grande Internação” - É o título do segundo capítulo, do livro *História da Loucura na idade clássica* no qual Michel Foucault informa sobre os 150 anos de internamento - “...uma reação à miséria e à ociosidade [...], uma das respostas dadas pelo Século XVII à uma crise econômica que afeta o mundo ocidental em sua totalidade.” (FOUCAULT (1995, p. 56 e 66).

“Homens Livres” - Europa dos Séculos XVI e XVII - “Assim são considerados os homens em ociosidade - escória..., malfetores insubmissos... que vivem sem lei e sem apetite” ...significava algo como vagabundos ou “trounds”, estudantes errantes, chaga antiga da sociedade escolar”(ARIÉS, 1981, p. 184-185).

Ideais Higienistas - “Planificar e restaurar meticulosamente o espaço das cidades, higienizar casas, ruas, demolir antigos casarões, rasgar largas avenidas em meio a vielas sombrias, matar insetos através de contínuas desinfecções, promover campanhas de vacinação em massa e consolidar a ordem.” (SOARES, 1994. p. 120-121).

Ideais Eugenistas - Constituíam-se de ideais científicos que explicavam a Eugenia como sendo “*uma Ciência que, exercendo o “controle social... poderia melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras, ou por outras palavras, ... era o estudo das medidas sociais, e econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.*” (AZEVEDO citado por SOARES, 1994, p. 143-144).

Lazer - Dentre muitos conceitos que podem ser adotados, escolheu-se (com algum questionamento) o entendimento de DUMAZEDIER assim expresso: “*Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais*” (1976, p. 34).

“Microfísica do Poder” - Significa, tanto um deslocamento do espaço de análise, quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção às suas formas locais, a seus últimos lineamentos, têm como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo - gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos (FOUCAULT, 1999, p. XII).

Movimento Humano - Será aqui entendido como “... *conduta para algo, como voltar-se a algo para sua compreensão. Não pode ser jamais uma conduta por simples reação externa. ... consiste sempre de uma totalidade de relações concretas e sentidos/significados para quem, individual ou coletivamente, o pratica*” (KUNZ, 1994, p. 96).

Ociosidade - Terá o sentido atribuído ao comportamento dos “*indigentes dos Séculos XVI e XVII ...de nada fazer, de mendigar e provocar desordens, roubos*”. Os indigentes deste período são, basicamente, os camponeses escurraçados de suas terras, mais tarde os soldados em licença ou desertores, operários sem trabalho, estudantes (escolares pobres), vagabundos, deficientes, doentes e loucos (FOUCAULT, 1995, p. 64-65).

Paradigma do Consenso - Será aqui entendido, conforme recomenda GOMES, quando diz: “...*representado sobretudo pelo funcionalismo em Sociologia e pela Teoria do Capital Humano em Economia. Basicamente o paradigma do consenso vê a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns, que geram um consenso espontâneo.*” (1986, p. 18 a 32).

Poder Disciplinar - Trata-se de uma relação específica de poder que é exercida sobre os indivíduos, incidindo sobre os seus corpos e sua corporalidade. Gestos, posturas, jeitos e costumes corporais, cuidadosamente planejados, são utilizados para conformar, apassivar, docilizar e controlar o indivíduo, levando-o a aceitar determinada ordem socio-moral, política e econômica. (FOUCAULT, 1998, 118-119). Neste estudo, será também enunciado pelo termo “*disciplinarização*”.

Prazer - Entendido neste estudo com o significado do *sentimento de satisfação* - de ver, de falar, de tocar, de ouvir, de degustar, de cheirar, de perceber, de elaborar, de avaliar, de criticar, de rever. Este termo será, também, refletido com observação às idéias de RUBENS ALVES que lhe atribui, quando trata do prazer na educação - *“o prazer de constituir-se na lógica do trabalho corporal, ou seja: o que é bom tem de ser repetido... O ato de conhecer deve oferecer algum tipo de prazer. Então a gente pensa para que o corpo tenha prazer. Como será possível um mundo sem prazer, sem gosto, sem tesão, sem paixão?”* (In. MARCELINO, 1996, p. 12-13).

Proveniência - A Genealogia como análise da “Proveniência” está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. *“Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história...”* (FOUCAULT, 1999, p. 22).

Reconceptualização - É uma das técnicas da *Análise de Conteúdo* que busca, tanto *“interpretação dos significados atribuídos pelos historiógrafos”*, como *“a complementação desses estudos, esclarecendo ou reespecificando os conceitos polêmicos”*. (MENDONÇA, 1988, p. 28).

Significados e Signos: Para efeito deste Trabalho Dissertativo, os termos signos e significados terão o entendimento *antropo-semiológico*: Significado - *“é a interpretação (o conceito) do signo, que por sua vez indica um objeto. O significado é a “outra” face do signo, a face invisível, a “outra coisa” pela qual está o “algo”* (EPSTEIN, 1997, p. 20). Signo - ou *“Símbolo - são realidades físicas ou sensoriais às quais os indivíduos que os utilizam lhes atribuem valores ou significados específicos. Comumente representam ou implicam coisas concretas ou abstratas”* (MARCONI & PRESOTTO, 1992, p. 50);

Signo Ideológico: É a denominação qualitativa à *palavra*, *“pois produto da interação social ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam”* (BAKHTIN citado por BRANDÃO, 1994, p.10) . Outra concepção do caráter ideológico do signo diz que: *a ideologia deve ser buscada não apenas nos temas onde tem sido mais facilmente percebida, mas sobretudo, nas formas, isto é, no funcionamento significativa da linguagem que é o lugar onde se dá a sua materialidade...”*. (BARTHES, citado por BRANDÃO, 1994, p. 11).

Sociedade do Consenso - Trata-se de uma expressão que, neste estudo, é utilizada para manifestar o tempo e o espaço em que determinada população se adapta e se integra, resignadamente, indiferentemente ou solidariamente, conformando-se em idéias ordeiras com sentido de mútua ajuda. Este entendimento constituía o grande ideal positivista almejado pelo *“Consensus Universalis”* de COMTE. De acordo com a *Sociologia do Consenso*, a principal evidência para a consecução de uma *Sociedade do Consenso*, é o acontecer de três fatos sociais determinantes: *“a ordem, o equilíbrio e o controle”*, juntamente com o aparecimento de uma preocupação excessiva com a *“definição do fim e*

dos objetivos a serem alcançados em função da comunhão de idéias dos participantes da sociedade ou da organização” (SANDER, 1984, p. 17).

Tecnologia do Corpo - Segundo FOUCAULT essa tecnologia do corpo pressupõe “um saber do corpo, um controle do corpo” (1999, p. 28).

Tempo Livre – “Denomina-se “tempo livre” aquele que se encontra nesse intervalo, desobrigado do trabalho e das imposições familiares, sociais, econômicas, políticas e religiosas. Contudo só será livre mesmo, se puder ser empregado pelo indivíduo de forma como lhe apraz. Vê-se no entanto que a liberdade é relativa, pois não é o homem quem escolhe o momento ou quem “cria” esse tempo. É a máquina que o oferece, ou melhor, o impõe ao homem. [...] A grande maioria dos que trabalham, em todos os níveis profissionais, considera esse tempo liberado como tempo livre e o consagra em atividade de lazer” (ROLIN, 1989, p. 47 e 50).

Valores terapêuticos do lazer - Considerando-se que “Terapia é o nome usado para qualquer tentativa de tratar de uma moléstia ou perturbação” (MORGAN, 1977, p.246), e que a Psicoterapia utiliza técnicas de tratamento de perturbações de caráter psicológico, técnicas estas que envolvem atividades de lazer, neste estudo se reconhecerá que, os conteúdos de lazer desenvolvidos por professores de Educação Física junto ao ambiente escolar, poderão ter efeitos terapêuticos (quando fazem frente as perturbações do quadro de angústia) e por assim ser, passarão a ser refletidos como valores terapêuticos.

Valores socioculturais do Lazer - A grande maioria dos autores do campo da Educação Física e do Lazer atrelam este conceito ao comportamento humano coletivo de determinado contexto, aos usos e costumes, à herança cultural, e às tradições. Este estudo acatará o pensamento de DUMAZEDIER que relaciona a esfera do sociocultural aos interesses do lazer “físicos, práticos (ou manuais), artísticos, intelectuais e sociais”. Por interesse, entende o sociólogo: “...um conhecimento enraizado na sensibilidade individual e vivido na cultura adquirida” (1980, p. 155). MARCELINO explica essa classificação do lazer (que traduz os valores socioculturais), dizendo que ela “...situa as atividades que buscam o atendimento das necessidades do corpo conferindo destaque especial às habilidades manuais, da mente, da sensibilidade, e da sociabilidade” (1987, p. 121).

2. METODOLOGIA

Tipo da pesquisa adotada

Face a natureza teórica do problema, que tem a análise conceitual como sua principal preocupação metodológica, optou-se por uma *pesquisa do tipo histórico-filosófica*, tencionada em levantar signos e significados de conceitos que, de alguma forma, estão relacionados entre si. *A pesquisa histórica, ou investigação histórica, é uma crítica dos acontecimentos, desenvolvimentos e experiências do passado, pesagem cuidadosa da evidência da validade de fontes de informação sobre o passado e a interpretação da evidência* (KERLINGER, 1980, p. 347).

A pesquisa histórica aqui concebida recebe, também, a qualificação de *filosófica*, por entender-se que suas pretensões, além de científicas, também questionam os fundamentos do saber contido em cada conceito irvestigado e, por assim ser, configuram-se como epistemológicas. Sobre esta preocupação, FARIA Jr. acrescenta:

A pesquisa filosófica é a busca da compreensão geral dos valores e da realidade da Educação Física através, principalmente, de meios especulativos. Muitas das mais importantes áreas problemáticas da Educação Física devem ser trabalhadas com o método filosófico. Assim, objetivos, currículos, programas e conteúdos de cursos, pré-requisitos e metodologias de ensino têm sido alguns temas estudados pela pesquisa filosófica (1992, p.28).

O método adotado

Do naipe de opções apresentado por BASTOS (1998, p. 05) e comentado por FARIA Jr. (1992, p. 16-33) resolveu-se escolher o Método de Análise de Conteúdo. E em TRIVIÑOS encontrou-se as orientações básicas sobre o referido método, sempre fundamentadas na obra de BARDIN, que assim conceitua a Análise de Conteúdo:

É um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção/recepção destas das mensagens (1987, p. 160).

TRIVIÑOS ressalta a importância da Análise de Conteúdo, enquanto “*método no campo da pesquisa qualitativa*” propiciando o acontecer de um processo de “*inferência*” envolvendo procedimentos, tais como “*classificação de conceitos, codificação dos mesmos, categorização, etc*” (1987, p. 160).

O Método Análise de Conteúdo pretende exercer, tanto “*a função de verificação de hipóteses e/ou questões.*” como também, a função de “*descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado*” (GOMES, 1994, p.74).

Este método constitui-se de um conjunto de técnicas de reconstrução do conhecimento, originadas de diferentes campos de análises das ciências humanas e sociais. De um modo geral, a Análise de Conteúdo “*procura elucidar o significado dos conceitos [...] é quando se tenta esclarecer o sentido do termo, seus diferentes significados, ou para especificar um sentido particular*” (MENDONÇA, 1988, p. 37).

A compreensão da utilização da Análise de Conteúdo exige o domínio de suas peculiaridades que na conceituação de BARDIN caracterizam-se como sendo: 1) um meio de estudar as “*comunicações*” entre os homens; 2) uma forma de proceder “*inferências*”, quer seja a partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, quer seja a partir das premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação; 3) como um “*conjunto de técnicas*”, procedimentos indispensáveis à utilização da Análise de Conteúdo, envolvendo a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização, a reconceptualização e outras tantas técnicas que poderão ser adaptadas. Sobre a *Inferência*, alerta o metodólogo que esta “*não será possível se não dominarmos os conceitos básicos das teorias*” (citado por TRIVIÑOS, 1987, p. 160-161). E é com base nesta orientação que, na anterior sessão Definição dos Termos Constitutivos do Estudo, elenca-se todos os termos que dão significância ao conteúdo das idéias aqui discutidas e consignadas.

Sobre a técnica da *Reconceptualização*

Aproveitando princípios e regras de algumas técnicas da Análise de Conteúdo, sugeridas por LAZARSELD, MENDONÇA propõe aos estudos históricos, a adoção da chamada técnica da “*reconceptualização*”, técnica esta que:

possibilita, não só a interpretação dos significados que o historiador dá, mas também de complementar o estudo, esclarecendo ou reespecificando o conceito. Seria percorrer o caminho inverso que fez o historiador, isto é, partir do conceito para chegar ao conhecimento do fato histórico, dentro de um contexto mais amplo possível (1988, p. 28).

Trata-se de uma técnica que exige e propaga a formação de uma mentalidade de “*investigação crítica e sistemática de conceitos históricos básicos, [...] embasada no método interativo entre as ciências...*”, significando que recebe o apoio de diferentes áreas do conhecimento. MENDONÇA elenca alguns procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da técnica de reconceptualização:

- 1) *Toda unidade a ser trabalhada deve ser bem delimitada. Ao longo da unidade de estudo, a exposição, a discussão e a síntese devem-se executar em função dos conceitos levantados;*
- 2) *Selecionar uma lista de todos os conceitos fundamentais a serem utilizados na unidade e trabalhar com cada um isoladamente, até ao que se expõe no item n.6;*
- 3) *Indicar o significado do conceito, isto é, enunciar o significado aceito de um termo e descrevê-lo com auxílio de outros termos cujos significados devem ser previamente compreendidos;*
- 4) *Fazer a especificação do conceito; trata-se de analisar os elementos significativos do conceito, que são os seus aspectos, as suas dimensões. Em alguns casos, podemos deparar com contradições entre esses elementos. Este passo, como o seguinte, permite-nos evidenciar a origem das ambiguidades de alguns conceitos;*
- 5) *Relacionar o significado obtido com o significado do mesmo termo em outras áreas como a Filosofia, a Economia, a Sociologia, a Política, etc;*

- 6) *Enriquecer a extensão do conceito na perspectiva temporal e espacial trata-se de verificar os aspectos da realidade histórica em diferentes áreas e em períodos distintos que estejam em relação ao conceito;*
- 7) *Estabelecer a relação entre os conceitos históricos analisados, significa focalizar as realidades históricas concretas através da conexão dos fatos que estão compreendidos nos conceitos;*
- 8) *Voltar à literatura, isto é, procurar em diferentes autores os vários usos do termo. Frequentemente se verifica que o conceito não foi claramente definido, mas é possível perceber como foi aplicado em cada estudo;*
- 9) *Interpretar os fatos históricos da unidade a ser estudada através de uma visão global do processo histórico; em outras palavras, fazer o estudo dos eventos contidos na unidade dentro do quadro traçado pelas definições e relacionamentos dos conceitos (1988, p. 29-30).*

Esta técnica possui *limitações*, com pouca articulação com os contextos das mensagens veiculadas. Ela não diz muito sobre os *fatos*, sobre a *realidade empírica*. Muitas vezes, a compreensão do conceito não permite a correlação do seu conteúdo teórico com o mundo real. No entanto, a “*Reconceptualização*” promete dar conta dos objetivos desta pesquisa, em razão dela ter um caráter, parcialmente, descritivo e apoiado em categorias de análise que podem auxiliar a esclarecer as concepções e os conceitos aqui problematizados.

Como em toda técnica de Análise de Conteúdo utilizada em pesquisa qualitativa, na técnica da *Reconceptualização histórica*:

não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no “conteúdo manifesto” dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o “conteúdo latente” que eles possuem...[...] ...muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências, etc. das características, dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise, apenas, do conteúdo manifesto, a análise do conteúdo latente torna-se dinâmica, estrutural e histórica (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

A “*Técnica de Reconceptualização*”, na classificação MEIER, seria tida como uma transição entre “*técnica de Investigação Hermenêutica*” para a “*técnica de análise crítica*” (citado por CAVALCANTI, 1997, p. 54).

Fases do processo da reconceptualização

A concretização das pretensões acima enunciadas esteve condicionada aos seguintes procedimentos de análise:

I. - Pré-análise ou organização do material

- I.1. - Leitura de todo o referencial bibliográfico e definição do referencial teórico:
Leitura e fichamento das obras de FOUCAULT, bem como de autores do campo da Educação Física que remetem-se ao pensamento foucaultiano;
- I.2. - Revisão teórica e definição dos conceitos-chaves: Eliminação e/ou adoção de novos conceitos, idéias e expressões, no sentido de identificar a *Categoria-chave*;
- I.3. - Seleção da Categoria-chave, das referências conceituais, dos significados (sentidos), dos signos e das sub-categorias;

II. - Descrição analítica ou constituição do "corpus" do estudo

- II.1. - Montagem dos quadros de categorização e classificação de conceitos: reespecificações e esclarecimentos em unidades de contexto e de conteúdo dos indicadores para as inferências histórico-filosóficas (vide ANEXOS 1 e 2);
- II.2. - Procedendo a escrita com observância aos quadros de categorização e classificação dos conceitos, bem como à literatura de apoio;
- II.3. - Avaliação das reconceituações procedidas: revisão das elaborações dos dois primeiros momentos da análise: (1º) BUSCANDO AS ORIGENS DA DISCIPLINARIZAÇÃO CORPORAL e (2º) A DISCIPLINARIZAÇÃO CORPORAL NA SOCIEDADE DO CONSENSO);

III. - Interpretação referencial ou estabelecimento das relações entre teoria-realidade (3º) NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PELO E PARA O LAZER):

- III.1. - Indicação do *ambiente escolar* como a realidade visada e sobre a qual recai a presente reflexão teórica e conseqüentes *intuições*;
- III.2. - Enquadramento das enunciações de *atividade física* centrada no prazer da expressão corporal pelo e para os valores do lazer;
- III.3. - Revisão e enunciação da justificativa para o exercício de uma Educação Física, cujo o *prazer da expressão corporal* constitui-se em "veículo" e "objeto" do sugerido processo pedagógico, terapêutico e sociocultural, processo este, resultante da fusão dos interesses (metodológicos e epistemológicos) entre os campos de conhecimento da Educação Física e do Lazer .

Parte II

3. BUSCANDO AS ORIGENS DA DISCIPLINARIZAÇÃO

Exclusão social como gestação da “Descorporalização”

Descobriu-se em FOUCAULT que, governantes e parlamentos do século XVII viram-se envoltos com a premente necessidade de revisar e alterar os efeitos das punições, principalmente dos castigos corporais, que serviam para coibir, inibir e desmobilizar qualquer reação popular aos abusos de poder do Monarca e aos privilégios dos aristocratas e do clero:

A ordenação de 1670 regeu, até a Revolução, as formas gerais da prática penal. Eis a hierarquia dos castigos por ela descritos: A morte, a questão com reserva de provas, as galeras, o açoite, a confissão pública, o banimento. As penas físicas tinham, portanto, uma parte considerável. Os costumes, a natureza dos crimes, o “status” dos condenados as faziam variar ainda mais (1998, p. 30).

Em “*História da Loucura na idade clássica*” (1995), o filósofo francês faz despontar todo um denso estudo das consequências das pestes e das super-populações das grandes cidades sobre a corporalidade humana. Ele descreve o período que inicia logo após o término das Cruzadas até a grande guerra religiosa do século XVII. E a medida que desenvolve sua história sobre a insanidade, FOUCAULT vai delineando a história do, até então desconhecido, período de gestação da “descorporalização”, período este identificado a partir da decisão dos monarcas e parlamentos, em adotarem a “Internação” como forma de controle e de ordem sobre a população marginal das cidades mais ricas e movimentadas³.

Apesar de seu estudo objetivar a discussão de outros significados e signos da loucura, FOUCAULT inicia suas análises históricas sobre a insanidade, reportando-se à forma mítica, segregadora e exclusória, com que as sociedades da alta Idade Média já convivera com os leprosos e portadores de doenças venéreas.

³ Optou-se pela análise da obra *História da Loucura*, visto que, nela FOUCAULT, já descreve indicativos do processo de “descorporalização”.

A partir do século XVII, os insanos, chamados por FOUCAULT de *alienados*, são isolados juntamente com os portadores de doenças venéreas, pobres, mendigos, vagabundos e presidiários. Desconhecida pela tolerância e indiferença das sociedades, só agora a loucura é percebida como doença mental, e o louco deixa de ser sinônimo de vida errante e alienada para ser detido e isolado:

Se o louco aparecia de modo familiar na paisagem humana da Idade Média, era como que vindo de um outro mundo. Agora, ele vai destacar-se sobre um fundo formado por um problema de "polícia", referente à ordem dos indivíduos na cidade. Outrora ele era acolhido porque vinha de outro lugar; agora será excluído porque vem daqui mesmo, e porque seu lugar é entre os pobres, os miseráveis, os vagabundos. A hospitalidade que o acolhe se tornará, num novo equívoco, a medida de saneamento que o põe fora do caminho...ele perturba a ordem do espaço social. Despojada dos direitos da miséria e de sua glória, a loucura, com a pobreza e a ociosidade, doravante surge, de modo seco, na dialética imanente dos Estados (1995, p. 63).

Já no século XVI, assegura FOUCAULT, a loucura passa a ser expurgada com o encaminhamento dos insanos à chamada "*nau dos loucos*", embarcação que navega pelos rios da Europa, transportando a carga insana de um porto ao outro. Mais tarde os antigos leprosários da Alemanha, França, Inglaterra, foram transformados nos primeiros Hospitais Gerais onde os loucos passam a ser internados. Essa exclusão se dá mais pelo estado de vagabundagem do louco do que pela sua debilidade.

Antecedendo o Édito de abril de 1656, que cria o Hospital Geral e desencadeia toda a sucessão de internamentos, as decisões e proclamações do Parlamento Francês são descritas por FOUCAULT, como as primeiras medidas a perseguir e punir a mendicância e ociosidade. De certa forma, o filósofo está contando (revelando) uma outra história do corpo, ou melhor, do poder político sobre o corpo, a história da disciplinarização física:

Em 1532, os mendigos são obrigados a trabalhar nos esgotos da cidade, amarrados dois a dois por correntes; Em 1534, ordena-se os pobres escolares e indigentes para que saiam da cidade; Em 1606, os mendigos têm a cabeça raspada e são expulsos da cidade; Em 1607, para impedi-los de voltar, criam-se as Compahias de Arqueiros, com a tarefa de abater todos os indigentes nas portas das muralhas das cidades (FOUCAULT, 1995, p. 64).

Até aqui, já é possível inferir que a *Grande Internação* fez-se necessária, não num sentido médico de prevenção ou tratamento e cura, mas como “*imperativo de combate à crescente mendicância e ociosidade*”.

Não se pode esquecer, também, que nessa época o entendimento de trabalho implicava na idéia de posse e propriedade de escravos, servos, serviçais e vassalos. Desde as classes dos patrícios, passando pelos aristocratas até a burguesia conservadora, institucionalizou-se a inferiorização do trabalho, trabalho este que foi entendido mais pelos seus significados socio-morais (atividade de gente pobre e ignorante) do que como atividade econômica. Assim, o trabalho sempre foi um diferencial entre os aristocratas e a plebe pobre, escrava, servil e vassala, fato que justifica o repúdio dos monarcas e parlamentos para com a ociosidade, a mendicância e a vagabundagem, independentemente do porquê e como foram causadas.

Esse repúdio, devidamente aproveitado e reelaborado pelo clero conselheiro, veio pouco a pouco institucionalizando-se num novo “*poder disciplinar*” que, por sua vez, passou a forjar um novo sistema punitivo no mundo ocidental, desde o final do século XVII até o Século XIX (FOUCAULT, 1998, p. 9 a 28).

O repúdio aristocrático à ociosidade, à mendicância e à vagabundagem da população marginal, a princípio, foi consequência do preconceito histórico para com o ato do trabalho, mas a partir da Revolução Francesa outros signos e significados, como por exemplo: a condição de pobreza, passam a justificar a idéia de valorização do trabalho humano.

A decisão pelo emprego da “*Internação*”, também foi considerada como uma intervenção estratégica do Estado, com aquiescência da Igreja, no sentido de atenuar os problemas populacionais, visando controlar o já preocupante inchaço das grandes cidades: “*No momento em que Henrique IV empreende o cerco a Paris, a cidade que tem menos de 100.000 habitantes, conta com mais de 30.000 mendigos* (FOUCAULT, 1995, p. 64).

A Educação Física, conforme será demonstrado mais adiante, herdará o espírito e as consequências daquelas históricas decisões, visto que se constituirá para legitimar, juntamente com outros mecanismos socio-políticos, um conjunto de idéias e ações disciplinares.

A Guerra dos Trinta Anos: segregação e exclusão dos famintos

Em 1618 tem início a Guerra dos Trinta Anos e a situação socio-econômica da Europa volta a se alterar, recolocando o problema da ociosidade e da mendicância. Esta Guerra, constituiu-se, a princípio, de pequenos conflitos devido a divergências ideológico-religiosas entre calvinistas e católicos⁴. Porém, a solução diplomática tardou e ela transformou-se num conflito em escala mundial.

Por exigir um considerável aumento dos efetivos militares, a Guerra dos Trinta Anos recrutou grande parte da população viril, tanto na cidade como no campo. Os efeitos dessa guerra agravaram a situação sociopolítica e econômica da Europa e contribuíram para intensificar os processos de segregação e exclusão social.

CORVISIER ao tratar das consequências da referida Guerra, elenca pontos que revelam as origens do agravamento (aumento) da ociosidade, mendicância e vagabundagem nas principais cidades européias:

O recrutamento esvaziou a força de trabalho no campo (mulheres, idosos, jovens e crianças passam a buscar o amparo da cidade). No campo, por onde passavam as tropas inimigas, expulsavam os camponeses, apropriavam-se dos seus víveres, destruíam e queimavam suas casas[...]. Os exércitos tomam um caráter internacional (sentimentos de guerra, de perda e de destruição tomam conta da Europa). O soldo tornava-se um único liame entre o soldado e a causa que ele serve. Não sendo pago ele saqueia mais que habitualmente e se transfere para outro exército.[...]. A brutalidade generaliza-se e as populações civis vingam-se sobre os soldados isolados dos incêndios, das pilhagens, dos assassinatos e das violações (1976, p. 213 e 214).

Esse mesmo historiador enfatiza a Guerra dos Trinta Anos, como uma das principais marcas históricas do século XVII, descrevendo a abrangente e perigosa situação de miséria generalizada deste período, que ele chama de “*Europa dilacerada (1609 - 1661)*”.

⁴ “De guerra religiosa limitada ao Império(Germânico), o conflito torna-se rapidamente político-econômico, ou seja, em escala européia. Provocou dificuldades internas para cada um dos Estados envolvidos. Enfim, as negociações não cessaram de interferir com as operações militares” (CORVISIER, 1976, p. 204).

Em 1648 a Guerra dos Trinta Anos chegava ao seu final, porém, suas vicissitudes ficariam marcadas no íntimo de cada homem e mulher humilde, simples camponeses, artesãos, soldados. Os efeitos da expropriação, da pilhagem, do escorraçamento, da miséria, da mendicância, da segregação e da exclusão pelo internamento, associados à intensificação, generalização e duração do estado de fome da população pobre, além de terem provocado um amplo “*dilaceramento das infra-estruturas*” socioeconômicas dos reinos e nações envolvidos no conflito, afetaram a vida privada de cada indivíduo com consequências sobre as expectativas sociopolíticas da população européia.

De certa maneira, a tese jungueana do “*inconsciente coletivo*”⁵ e a crença na herança de marcas culturais, estimula este estudo a inferir que, o duradouro quadro de sofrimentos psicológicos e físico-orgânicos da “*Grande Internação*”, impregnou nas estruturas mentais do indivíduo pós-guerra e nas gerações que se sucederam sentimentos de medo, resignação, ódio, vingança, culpa e desilusão, enfim, passou a influenciar para o agravamento do conjunto de traumas históricos, que cada indivíduo carrega consigo e que evidencia e transparece nos seus hábitos, jeitos, trejeitos, costumes, tradições, conflitos e iniciativas.

Experimentando as pressões físicas e psicológicas desta Guerra, a população pobre e escurraçada foi a mais afetada e alterada desse contexto. Ficando impossibilitada de preocupar-se com a saúde, a expressão e a realização dos seus corpos, esta população distanciou-se, ainda mais, da percepção de sua *identidade corporal*, e assim incorrendo tornou-se, por um lado, passiva, atrofiada, vulnerável e, por outro, agitada, tensa, violenta e seguidora. Os corpos dessa população, ao invés de apresentarem-se como integrados no *sentir, pensar e querer e agir* de cada indivíduo, tornaram-se acompanhantes passivos e desvalorizados.

⁵ Segundo o psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961) “O entendimento de Inconsciente compreende o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. O Inconsciente coletivo corresponde às camadas mais profundas do inconsciente, aos fundamentos estruturais da psique comuns a todos os homens e funciona, na interpretação psicológica, como o denominador comum que reúne e explica numerosos fatos impossíveis de entender, no momento atual da ciência, sem sua postulação. Enquanto o inconsciente pessoal é composto de conteúdos, cuja existência decorre de experiências individuais, os conteúdos que constituem o Inconsciente coletivo são impessoais, comuns a todos os homens e transmitem-se por hereditariedade” (citado por SILVEIRA, 1981, p. 71-76). “*Presume-se que os enunciados poéticos, míticos e religiosos derivem dessa fonte [...] - símbolos e imagens emocionalmente carregados, que JUNG chamava de “arquetipos”*” (citado por DAVIDOFF, 1983, p. 525-526).

O corpo sofrido, desacreditado, inútil do homem pobre e escurraçado será objeto de manipulação das mais diversas relações de poder (Governantes, Igreja, Parlamentos, Tribunais, Corporações, Tronos, Famílias, Escola,...), até que alguém, já no final do século XVIII, resolva resgatar sua utilidade e relevância. Os primeiros passos na sistematização da Ginástica recolocarão na pauta dos interesses sociopolíticos e culturais, a valorização da atividade corporal, através de movimentos disciplinados e disciplinadores.

O gesto uniforme da *Internação*: amparo ou alienação

Das posições conflitantes entre a brandura dos julgamentos dos parlamentos e a intensa e severa crítica da Igreja, cria-se o Hospital Geral e, pelo mesmo Édito Real, proíbe-se a mendicância e esclarece-se as penas para os transgressores:

Fazemos expressa a proibição de todas as pessoas de todos os sexos, lugares e idades, de toda qualidade de nascimento e seja qual for sua condição, válidos ou inválidos, doentes ou convalescentes, curáveis ou incuráveis, de mendigar na cidade e nos subúrbios de Paris, ou em suas Igrejas e em suas portas, às portas das suas casas ou nas ruas, nem em nenhum outro lugar público, nem em segredo, de dia ou de noite... sob pena de chicoteamento para os transgressores na primeira vez, e pela segunda vez as galeras para os homens e meninos e banimento para as mulheres e meninas (FOUCAULT, 1995, p. 65).

Agora, ao invés de ser escorraçada ou punida, a população marginal dos principais centros urbanos europeus é amparada pelo Estado, a custo de sua própria liberdade individual. Estabelece-se uma reciprocidade de obrigações entre o interno e a sociedade. FOUCAULT sintetiza esse contrato tácito com a seguinte observação: “*Ele tem direito de ser alimentado, mas deve aceitar a coação física e moral do internamento*” (1995, p. 66).

Como já foi dito anteriormente, num mesmo Hospital Geral ou de Caridade, ou numa Casa de (Detenção e Correção) Misericórdia são internados, conjuntamente, portadores de

doenças venéreas, insanos, escolares⁶, pobres, mendigos, vagabundos, desordeiros e mais tarde, por contingência da Guerra dos Trinta Anos, salteadores, presidiários, desertores, soldados em licença, operários em trabalho, camponeses escorraçados de suas terras e doentes.

O internamento uniforme dos indivíduos de diferentes categorias sociais e patológicas só fez agravar as alienações mentais e corporais. Não havia sequer a preocupação científica ou mais técnica, no sentido de identificar e classificar a transgressão ou a doença e, assim justificar a detenção e o internamento.

Durante um século e meio o homem comum foi internado por ser considerado: “*debochado*”, “*imbecil*”, “*pródigo*”, “*enfermo*”, “*espírito arruinado*”, “*libertino*”, “*filho ingrato*”, “*pai dissipador*”, “*prostituta*”, “*insano*” (FOUCAULT, 1995, p. 83). Percebe-se logo que são características que não distinguem, por exemplo: um mendigo de um louco, ou um louco de um portador de doença infectocontagiosa. “*Internar alguém dizendo que é um furioso, sem especificar se é doente ou criminoso, é um dos poderes que a razão clássica atribui a si mesma, na experiência que teve da loucura*” (p. 112).

Qualquer indivíduo pobre, mesmo honesto e passivo, mas que não conseguisse provar sua origem ou procedência domiciliar, era igualado aos “*homens livres*” e insubmissos que viviam sem leis, à margem da *sociedade civilizada* e, por assim ser, merecedor do gesto de amparo coletivo e uniforme da “*Internação*”. FOUCAULT reflete sobre as intenções do entendimento que se fazia das categorias sociais e patológicas do século XVII, quando diz:

Esse gesto que proscreeve é tão abrupto quanto aquele que isolou os leprosos [...]; ... por volta de 1657, a centésima parte da população de Paris não foi internada a fim de que a cidade se livrasse dos “a-sociais”. Esse gesto tinha, sem dúvida, outro alcance: ele não isolava estranhos desconhecidos, durante muito tempo evitados por hábitos; criava-os, alterando rostos familiares na paisagem social a fim de fazer deles figuras bizarras que ninguém reconhecia mais. (1995, p. 81).

⁶ “Nos séculos XVI e XVII, os contemporâneos situavam os escolares no mesmo mundo picaresco dos soldados, criados, e, de um modo geral, dos mendigos. As pessoas honestas que possuíam algum bem desconfiavam tanto de uns como de outros. Um cônego de Dijon, falando sobre a juventude dourada da cidade (à qual pertencia o filho do presidente da Corte Suprema) e de sua partida em 1592 para “ir para as universidades das Leis em Toulouse”, chamava-a literalmente de escória: “É um grande bem nos vermos livres dessa escória” como de um bando de malfeitores” (ARIÈS, 1981, p. 184 e 185).

Signos e significados da marginalização pela miséria

Acompanhando a análise foucaultiana sobre as contradições do Grande Internamento descobre-se, na essência das intenções que estavam por trás desse planejado processo de controle social, todo um sentido de resposta repressora à crise econômica que, no século XVII, afetava toda Europa ocidental.

Apesar das medidas tomadas na Inglaterra contra o desemprego e a queda dos salários, a pobreza continuou a aumentar a cada dia, a tal ponto que, os paroquianos de algumas “*paróquias*”⁷ eram instigados e impelidos a mendigar, trapacear ou roubar para sobreviver, e assim, todo o reino começa a ser infestado por trapaceiros e miseráveis. Citando F. EDEN (1797) em “*História da Loucura ...*”, FOUCAULT faz menção a um intrigante indicativo antropológico, que diz respeito uma espécie de cultura da vagabundagem:

... todos aqueles que vivem em ociosidade e não querem trabalhar em troca de soldados razoáveis ou que gastam o que têm nos cabarés.... Deve-se puni-los de acordo com as leis e pô-los nas casas de correção; quanto aos que têm mulher e filhos, é preciso verificar se se casaram, se seus filhos são batizados, pois essas pessoas vivem como selvagens, sem se casarem, sem se enterrarem ou se batizarem; é esta liberdade licenciosa que faz com que tantas pessoas sintam prazer em ser vagabundos (1995), p. 66-67).

Os estudos de FOUCAULT passam a idéia de que os mendigos incomodavam tanto os aristocratas Ingleses, que levaram o Lord Prefeito Cromwell a assim se queixar: “... *praga atropelando-se na cidade, perturbando a ordem pública, assediando viaturas, pedindo esmolas em altos brados às portas das Igrejas e das casas particulares (1995, p. 67).*

⁷ *Paróquias* são regiões administrativas pré-delimitadas do Reino Inglês, onde haviam inspetores encarregados de recolher os tributos. O produto da coleta, mais um auxílio estipulado pelo Governo central, permitia a criação e manutenção pelas *paróquias* das “casas de correção”. [...] Só serviam para atender aos pobres da *paróquia* em que estavam localizadas; qualquer recém chegado era um intruso do qual era preciso libertar-se. A “Lei do Domicílio”, de 1672 reforçou ainda mais o poder regional das *paróquias*, [...] que tinha o direito de devolver à região de origem o indivíduo que chegasse a ela sem autorização necessária, Mas em fins do Séc. XVIII, ...os trabalhadores assistidos pela *paróquia* aceitavam baixos salários, pois contavam com a complementação, e quem não tivesse registro e assistência da *paróquia* local não podia obter o mínimo para subsistir (NOVO CONHECER, 1978, Vol. VII, p. 1717).

Diante desse quadro de eminente convulsão socioeconômica e política, onde os mendigos e trapaceiros podiam, a qualquer momento, congestionar e interferir no poder das principais cidades dos reinos e nações do século XVII, havia que se tomar alguma medida.

A exemplo do que Portugal já fizera, inicialmente propôs-se transferí-los para as colônias das Índias (Américas). A Inglaterra foi aos poucos resolvendo o problema da miséria, a medida que aperfeiçoava a sua “*Lei dos Pobres*”⁸, instituída desde 1572. Em 1630, através de decretos reais, iniciam os processos contra *mendigos e vagabundos em ociosidade; punição do internamento nas casas de correções e garantias da família pelo casamento.*

Fica claro nas análises de FOUCAULT que, os Hospitais Gerais e as Casas de Detenção e Correção serviam para acomodar e isolar todas as categorias marginais que comprometiam a tranquilidade social das cidades. Aquelas instituições constituíam a infra-estrutura de um amplo projeto de controle da ordem social e que, também, passou a contar com a aprovação da Igreja:

O mundo católico vai adotar um modo de percepção da miséria que se havia desenvolvido sobretudo no mundo protestante. São Vicente de Paula aprova inteiramente em 1657 o projeto de “reunir todos os pobres em lugares próprios para sua manutenção, instruí-los e dar-lhes uma ocupação... no entanto ele hesita...”. A Igreja tomou partido e... dividiu o mundo cristão da miséria, que a Idade Média em sua totalidade havia santificado. De um lado haverá a região do bem, que é a da pobreza, submissa e conforme à ordem que lhe é proposta. Do outro, a região do mal, isto é, da pobreza insubmissa, que procura escapar a essa ordem. A primeira aceita o internamento e aí encontra seu descanso. A Segunda se recusa a tanto, e por isso o merece (1995, p. 60 e 61).

Até aqui, tem-se a primeira visão da Grande Internação, ou seja, o seu sentido excludório e segregador. Um período de 150 anos de internação, mantido e justificado pelos sig

⁸ *Lei dos Pobres* “assim chamada por instituir o “imposto dos pobres”, tributo este pago pelos habitantes ativos de determinada paróquia e que tornou-se o recurso financeiro responsável pela criação e manutenção das Casas de Correção. Todas as legislações e disposições já tomadas anteriormente no decorrer dos Séculos XV e XVI foram consolidadas e organizadas por dois importantes decretos da Rainha Elizabeth I (de 1558 a 1603). O principal objetivo dessa regulamentação era reprimir e limitar a mendicância profissional que se desenvolvia cada vez mais. Passando pelos séculos, essa Lei vigorou até 1934, quando foi criado o Ministério do Desempregado (NOVO CONHECER, 1978, Vol. VII, p. 1717).

nificados místicos da miséria sacralizada, sutilmente inculcada pelos obscuros poderes da “*mitologia cristã da caridade*” e materializada pelos seus rituais de hospitalidade (*hospital*).

Portanto, o fenômeno social da miséria e mendicância foi, politicamente, explorado pela arquitetura e manipulação de monarcas, parlamentos e estruturas secretas de poder, ligadas ou não ao âmbito clerical.

A manutenção da população marginal em constante estado de miséria (fome) e a perseguição incessante da mendicância, por toda Europa, são intervenções políticas que, certamente, influenciaram o homem ocidental na deficiente percepção de sua corporalidade.

Dessas análises históricas é possível deduzir que a idéia de marginalização da criatura humana já era muito conhecida como uma eficiente estratégia para manutenção dos interesses aristocratas do século XVII. Sobre este assunto, DEL PRIORE, ao tratar da relação marginalidade e amparo institucional, alerta:

... o problema real do marginal se converte em ideologia da marginalização, que se concretiza, por sua vez, na sistemática proposta de criação de instituições destinada a cuidar do marginal (instituições que cada vez mais estão adequadas à necessidade de manipulação que, somente na aparência, representam uma solução) mediante o dilema de sociedade anônima ou comunidade terapêutica (1996, p. 168).

A utilidade econômica da *Internação*: o trabalho punição

Nas descrições históricas de FOUCAULT é possível identificar o sentido obrigatório do trabalho. Em períodos de estabilidade a “*Internação*” passa a ter um sentido de *utilidade*, visto que o *interno* tem, agora, acesso a algum tipo de trabalho. Mas mesmo com esta característica assistencial e econômica, a “*Internação*” mantêm-se como potente estratégia de disciplina, inclusive corporal, e de controle social.

Toda vez que se produz uma crise, e que o número de pobres sobe verticalmente, as casas de internamento retomam, pelo menos por algum tempo, sua original significação econômica.[...] dar trabalho aos que foram presos, fazendo-os servir com isso a prosperidade de todos. A alternativa é clara: mão-de-obra barata nos tempos de pleno emprego e de altos salários; e em período de desemprego, reabsorção dos ociosos e proteção social contra a agitação e as revoltas (1995, p. 67).

Os internos (prisioneiros) são descobertos como mão-de-obra barata, fato que motiva os primeiros arranjos e acordos entre os administradores das Casas de Internação e empresários e demais representantes das iniciativas privadas, que passam a subsidiar grande parte das despesas dessas entidades:

Todos os pobres que são capazes de trabalhar devem fazê-lo durante os dias de trabalho, tanto para evitar a ociosidade, que é a mãe de todos os males, como para acostumar-se ao trabalho e também ganhar parte de sua alimentação (FOUCAULT, 1995, p. 69).

Mas, de todas as razões que explicam a decisão pela adoção do internamento, não existe uma explicação que consiga justificar a necessidade de se manter, em regime de prisão, a força produtiva da população marginal (uma espécie de reserva da *força motriz humana*). Pode-se inferir daí que, disponibilidade e subordinação eram qualidades profissionais raras e, por assim ser, pouco exigidas na época. O trabalhador prisioneiro (*interno*), dominado e expoliado, conformava-se em trocar a força do seu trabalho por uma insignificante recompensa, representada por míseros gêneros alimentícios e pobres vestimentas.

FOUCAULT juntamente com os autores em que se fundamenta, questiona a significância econômica do trabalho imposto nas Casas de Internamento, estranhando:

“...a localização estratégica nas regiões industrializadas da Inglaterra e Alemanha; a obrigatoriedade do trabalho; e da motivação ética que estava por trás da decisão de punição laboral...[...] Nesse primeiro impulso do mundo industrial o trabalho não parece ligado a problemática que ele mesmo suscitaria; é percebido, pelo contrário, como solução geral, panacéia infalível, remédio para todas as formas da miséria.[...]. Após a queda do homem, o trabalho punição recebeu um valor de penitência e resgate. Não é uma lei da natureza que força o homem a trabalhar, mas sim o efeito de uma maldição (1995, p. 71).

Portanto, para FOUCAULT, a significação econômica do trabalho continua sendo substituída por significados éticos e míticos. Mesmo considerando a exigência econômica e moral da “*Internação*”, que substituiu a grande exclusão da *lepra*, as formas clássicas de detenção e confinamento traduzem interesses ligados a uma estrutura de poder, muitas vezes superior ao poder do próprio Monarca. É o poder das “*disciplinas*” dissimulado e disseminado por todas as áreas e campos do conhecimento e da atuação humana, cujas as consequências (socio-políticas, culturais e econômicas), serão tratadas no capítulo seguinte.

Resumindo

Todo o período, chamado por FOUCAULT de “*Era Clássica*”⁹ e situado entre o *aparecimento dos regulamentos mercantis elementares e o grande sonho burguês*, é marcado pelo exercício de um grande internamento que, em suas *formas primitivas*, funcionou como um mecanismo social, justificado como *síntese autoritária da natureza e da virtude*.

Quando se estuda a “*Grande Internação*” dos séculos XVII e XVIII, quer sob a perspectiva do tratamento das doenças contagiosas, quer sob a perspectiva do controle e da ordem social, tem-se logo a seguinte inquietação: se a decisão pela “*Internação*” não desejava impedir o contágio, nem o convívio com os portadores das doenças infectocontagiosas e nem livrar-se dos “*a-sociais*”, qual era o verdadeiro alcance daquela medida?

E é o próprio FOUCAULT que, ao concluir sobre o sentido daquele tipo de interna-

⁹ A expressão “*Era Clássica*” foi utilizada por FOUCAULT para situar um período histórico que sucedeu o Renascimento. Durante a “*Era Clássica*” (Séc. XVII) “...a burguesia avança na concepção de uma forma de pensar própria, capaz de transformar o conhecimento não só numa exaltação da vida e dos feitos de seus heróis, mas também, num processo que desse frutos em termos de utilidade prática. Afinal o desenvolvimento industrial se anunciava em toda sua potencialidade; os empreendimentos, quando bem dirigidos, prometiam lucros miraculosos”. Neste período surgem as conhecidas “*teorias sociais da Ilustração*”...que tiveram o poder de orientar a ação política e lançar as bases do que veio se tornar o Estado capitalista, constitucional e democrático desenvolvido no século XIX. Lançaram, também, as bases para o movimento político pela legitimação do poder, fosse de caráter monárquico, como a *Revolução Gloriosa da Inglaterra*, fosse de caráter republicano, como a *Revolução Francesa*, ou ainda do tipo ditatorial, como o *Império Napoleônico*. Vários aspectos da *Filosofia da Ilustração* prepararam o surgimento das *Ciências Sociais* no século XIX. Claro está que a sociedade européia da época não se dava conta das nefastas consequências que a *Revolução Industrial do Séc. XVIII* teria para o mundo tradicional, agrário e manufatureiro”. (COSTA, 1987, p. 27,31 e 35).

mento, contribui para o desencadeamento de um tipo específico de investigação e discussão, relevante e pertinente à História da Educação Física, quando de suas preocupações para com as *origens da atividade corporal (física) disciplinada e disciplinadora*.

De forma mais abrangente, a “Internação” foi utilizada para exercer o duplo papel “resolver o desemprego ou, pelo menos ocultar seus efeitos sociais mais visíveis e controlar os preços quando eles ameaçam ficar muito altos” (FOUCAULT, 1995, p. 70). Esse agir alternado sobre o mercado de mão-de-obra e a política de preços da produção, por algum motivo fracassou pois, no momento em que se internavam os desempregados, aumentava-se o desemprego nas regiões vizinhas ou em setores similares. E no que diz respeito aos preços de mercado, não havia uma proporção com o custo real, se calculado de acordo com as despesas provocadas pelo próprio grande internamento.

Mas, se por um lado, “...as casas de internamento podem ser consideradas um fracasso, ... um remédio transitório e ineficaz, precaução social muito mal formulada pela industrialização nascente” (FOUCAULT, 1995, p. 70-71), por outro lado, pode-se inferir sobre realizações e possibilidades que a estratégia da “internação” causou no comportamento socio-político e, por extensão, em toda corporalidade do homem ocidental, nos séculos XVII e XVIII.

Uma situação característica desse processo de “internação” diz respeito ao seu entendimento amplo e abrangente, fazendo com que a população detida, confinada, ou banida, seja entendida e até tratada como internados ou *internos*, jamais como *prisioneiros*.

As casas de internação (Casas de Detenção e Correção, de Misericórdia, Hospitais Gerais e de Caridade) transformam-se em “*ciudades moral*”, onde “o direito impera apenas através de uma força contra a qual não cabe recurso”. Nesses ambientes, a soberania do bem é representada pela *ameaça* e a *virtude* só explica-se pela fuga do castigo (1995, p.76).

Dentre a multiplicidade de fatos e fenômenos decorrentes ou influenciados pela “Internação” destaca-se um novo e longo processo de revisão das normas punitivas que, agora, passa a considerar, basicamente, os interesses socio-político e econômicos. E são exatamente as inovações na estruturação e aplicabilidade da Lei Penal, que despertarão o interesse de go-

vernantes e legisladores para a intensificação do poder disciplinar sobre o corpo humano e que FOUCAULT chama de “*disciplina corporal*” (1998, p. 152).

A população européia que experimentou a “*Internação*” durante 150 anos, teve toda sua corporalidade afetada pelas limitações de espaço, de expressão e de realização. Os traumas e desequilíbrios oriundos dessa situação, forjaram um indivíduo, ora tenso e desgarrado, ora abatido e desiludido que, por sua vez, reproduziu, dentre os integrantes de sua classe pobre e serviçal, pelo menos, duas gerações de indivíduos, igualmente, tensos, impressionados e culturalmente vulneráveis, perfil ideal à aceitação, sem qualquer questionamento, dos valores liberais revolucionários e/ou conservadores, da burguesia do século XVIII.

A pertinência da reprodução e comentários das análises de FOUCAULT, a respeito da “*internação*” da população marginalizada dos séculos XVII e XVIII, pode ser percebida no fato d’ele (mesmo considerado “*descontínuo*”) promover um elo na análise histórica da corporalidade entre as concepção da Idade Moderna feudal e da Idade Moderna capitalista, pois, trata-se de um período histórico de 150 anos, que antecede o surgimento dos Métodos Ginásticos, das Escolas Ginásticas e da própria institucionalização da Educação Física.

Quem sabe, se poderia identificar este período como *a última fase da Pré-História da Educação Física*, momento em que se dá a definição de um processo que institui a idéia de *disciplina corporal*, como sendo o fundamento do entendimento da *atividade física*, idéia esta que, define-se melhor, a partir dos interesses políticos implícitos nos ideais eugênicos e higiênicos das classes médica e militar do século XIX, ideais estes, consequentes de uma visão de mundo, organicista, cientificista, evolucionista e, finalmente, positivista.

Por fim, convém reafirmar que, a utilização da análise foucaultiana é justificada pela forma anárquica (impetuosa e desconcertante) com qual denuncia a educação liberal (que se pretende moderna) toda centrada na disciplinarização.

4. A DISCIPLINARIZAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONSENSO

Neste segundo momento de análise, faz-se, gradativamente, a transposição do referencial teórico, ou seja: até então apreciou-se os signos e significados de algumas categorias e subcategorias conceituais que estão a indicar a gênese do processo de disciplinarização da corporalidade, representada pela “*Grande Internação*” - uma estratégia político-econômica analisada por FOUCAULT em seu livro “*História da Loucura - na idade clássica*” (1995). Agora, a análise histórico-filosófica da disciplinarização da atividade corporal evolui para a discussão da história do poder político sobre o corpo.

Toma-se então, como referência o Iº capítulo da primeira e segunda partes e os dois primeiros capítulos da terceira parte da obra “*Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*” (1998); o Iº e o IXº capítulos de “*Microfísica do Poder*” (1999) e; algumas partes da “*História da Sexualidade: a vontade de saber*” (1997).

Além do referencial foucaultiano, toma-se, também, as orientações teóricas de outros autores, principalmente quando a questão da disciplinarização for correlacionada à fase dos Métodos Ginásticos, ao desenvolvimento da sociedade do consenso e às tendências que influenciaram a institucionalização da Educação Física. Embora que rapidamente, este estudo, também, analisa e posiciona-se quanto ao exercício da Recreação enquanto componente curricular da Educação Física. As análises deste foco, fundamentam-se cronologicamente, em estudos históricos de autores, tais como: René Rémond, Karl Polanyi, Lino Castellani Filho, Philippe Ariès e M. Del Priore.

O Século XVIII: indicativos históricos relevantes à análise da corporalidade

A “*Grande Internação*” adotada no Séc. XVII como estratégia político-administrativa de apassivamento social e, mais tarde, percebida como mais uma possibilidade (mecanismo) de controle socio-econômico, considerando os interesses da sociedade industrial que já se

anunciavam, projetou nos séculos seguintes, todo um conjunto de consequências psico-físicas, tais como: medo, submissão, sujeição, vulnerabilidade, coisificação, manipulação, docilização, alienação, dominação e exclusão. Essas consequências, cujos signos e significados estão sendo reconceptualizados neste estudo, poderão reanimar e até vir esclarecer os discursos sobre o longo e polêmico processo de disciplinarização corporal.

Durante toda a primeira metade do século XVIII; a “*Grande Internação*” continuará acontecendo, “*utilizando prédios velhos em pedaços, úmidos e mal distribuídos [...] e misturando furiosos, alienados tranquilos, alienados incuráveis, indigentes e pobres*” (FOUCAULT, 1995, p. 117). Com essas características, a “*Internação*”, por si só, passa a ser um pesado castigo, um tipo de punição que gera medo e angústia. Na mesma proporção de expansão da “*Internação*” no século XVII, tem-se no século XVIII um crescer assustador do medo. “*Medo que se formula em termos médicos, mas que é animado, no fundo, por todo um mito moral*” (p. 353).

Novamente parece repetir-se o “*horror medieval*”. As casas de internamento passam a ser objeto de boatos que as responsabilizam por doenças contagiosas. Em algumas cidades chega a ocorrer “*movimentos de pânico*”. Em 1780, espalhara-se uma epidemia por Paris e atribuiu-se a origem do surto à infecção do Hospital Geral. Só que esse surto doentio não passava de um “*indício imaginário de um mal físico e moral ao mesmo tempo*”, que adquire poderes aterrorizantes e passa a ser chamado de “*febre das prisões*”.

E é, justamente, neste período de medo e de experimentação das novas formas de punições, onde a Europa, ainda, recupera-se das nefastas consequências das grandes guerras que, pela primeira vez, o corpo passará a ser preocupação, não só dos médicos, mas influenciados por estes, tornar-se-á alvo do interesse de estrategistas políticos e militares.

De certa maneira, as análises de FOUCAULT sobre o medo social e a questão das alterações no processo de punição pelo Estado, constituem um quadro de caracterizações de três “*dispositivos de punição*”: punição segundo o Velho Direito Monárquico (o Soberano e sua força); Punição enquanto processo para requalificação (o Corpo Social) e; Punição como técnica de coerção (o Aparelho Social), dispositivos que se defrontarão até final do século XVIII.

Além deste importantíssimo fato (*mudanças no processo de punição*), outros acontecimentos históricos, que repercutiram na discussão da corporalidade, vêm marcar o séc. XVIII. Convém, neste ponto, lembrar a importantíssima indagação de RÉMOND a respeito do século da modernidade: “*Qual o aspecto do mundo nos meados do século XVIII ?*”. Esse historiador inicia a caracterização desse século, dizendo que “*o mundo não existe enquanto unidade para a humanidade;...ele não é vivido como experiência*” (1983, p. 19). Faltava-lhe o elo das redes de comunicação para integrá-lo e, conseqüentemente, o plano do conhecimento era, por demais, limitado, centralizado, sacralizado e oculto, principalmente, pela Igreja e algumas corporações secretas

A sociedade do século XVIII (do Antigo Regime) tem sua organização social marcada por dois tipos de fatores: uns técnicos e econômicos (divisão do trabalho, distribuição das tarefas, especialização profissional); outros culturais (intelectuais, ideológicos, filosóficos, tecnológicos). Tem-se então Guerras limitadas geograficamente, desencadeadas por divergências político-ideológicas, mas sempre localizadas. A distância entre um lugar e outro constitui-se obstáculo, condicionando as comunicações - “o ritmo à transmissão das novidades ou das idéias, fato que forçava os reis administrarem seus reinos de forma itinerante (indo e vindo de província em província)” (p. 20).

Os indivíduos não se libertam de círculos estreitos, aldeia, paróquia e, por não existir um intercâmbio cultural entre os povos, os mercados são limitados, a economia é substancial (de sobrevivência). O homem deste século não conhece a unidade política - “... as diversas partes do globo ainda não se relacionam umas com as outras [...] só tem uma visão ainda fragmentária e confusa do conjunto da humanidade” (p. 22).

As relações econômicas também eram localizadas - não havia intercâmbio de um reino para outro. Foi só a partir de meados do século XVIII que as “relações econômicas e de interdependência foram-se estabelecendo entre os diversos países”, influenciando preços, salários, lucros, produção e crescimento econômico.

Em 1750 o efetivo total dos seres humanos em todo mundo é avaliado por volta de 700 milhões de habitantes. Muitos camponeses europeus ainda estão sujeitos à obediência da servidão, do direito feudal. O alto índice de mortalidade desse século virá se manter até meados do Século XX, quando do progresso da higiene e de outras transformações conjunturais. A distribuição da população pelos continentes é muito desigual. Em 1789 a França, por exemplo, contava com 26 a 27 milhões de habitantes dos quais, mais de 20 milhões viviam no campo, o que tornava a sociedade rural predominante.

América praticamente vazia... não havia mais do que 12 milhões de homens.... Da Oceania quase nada se sabe. Em 1750, ela acabava de ser descoberta... talvez 1 milhão de indígenas. Da África fala-se em torno de 100 milhões... é preciso lembrar a a população da África negra, de dois séculos e meio para cá, diminuiu, por causa do tráfico que provoca uma hemorragia demográfica; A Ásia é o mais povoado de todos os continentes. É mais do que todos os outros reunidos: 450 milhões ... A Europa é bem menos povoada do que a Ásia, mais do que a África, muito mais do que a América. Calcula-se em cerca de 140 milhões o número de europeus em 1750. O grande movimento de emigração se desencadeará depois das guerras da Revolução e do Império, tomando proporções consideráveis.[...]. A revolução demográfica precedeu a revolução industrial e o aumento da população ultrapassou as possibilidades de empregos. Toda uma população de indigentes está sobrando e espera trabalho (RÉMOND,1983, p. 29-35) .

França e Inglaterra são sociedades que continuam embaraçadas com o excesso de população: vagabundos, indigentes, que vão de aldeia em aldeia, ou se aglomeram, amontoados nos arrabaldes. São tantos os *andarilhos* que RÉMOND fala em *quarto estado*. Em outros países (Estados da Igreja, Reino de Nápoles, Espanha, Calábria, Grécia), aqueles em que a ordem pública não está assegurada de modo tão eficaz, como nas monarquias absolutas, essa massa de trabalhadores sem emprego alimenta o banditismo. Ao final de sua caracterização, o historiador francês busca estabelecer uma ponte histórica entre a população marginal do Século XVIII e as subseqüentes:

Será preciso esperar que a Revolução Industrial e seus efeitos, para que, pelo menos na Europa, se reabsorva pouco a pouco o excedente da população; mas todos os países ditos em vias de desenvolvimento conhecem esse problema, quer se trate da África ou da América Latina, esses grupos pobres, amontoados nos arrabaldes, nos corços, nas janelas, são os irmãos dos vagabundos, dos andarilhos da Europa Ocidental de meados do Século XVIII (RÉMOND, 1983, p. 38).

Por outro lado, em fins do século XVIII não existe mais os grandes surtos de doenças infectocontagiosas, nem as abrangentes e demoradas guerras religiosas e nem as massas ociosas e marginais invadindo as grandes metrópolis. Agora, a sociedade está preocupada (envolvida) em apoiar ou resistir às pressões políticas dos interesses burgueses.

As décadas que antecedem e sucedem a Revolução Francesa caracterizam um período de revisão das relações de poder, afetada pelos conflitos de consciência cristã, pela marginalização da corporalidade e pelos interesses econômicos da industrialização, revisão esta que, por inquietar outros tronos, comprova a expansão das estratégias burguesas:

A burguesia já se sentia suficientemente forte e confiante em seus próprios objetivos de vida para dispensar a figura do rei como seu aliado contra os privilégios feudais. [...] Fortalecida, a burguesia propunha agora, formas de governo baseadas na legitimidade popular, até mesmo governos republicanos. Conclamava o povo a aderir à defesa do liberalismo econômico, da igualdade jurídica e do sufrágio universal (COSTA, 1987, p. 26 a 28).

A história da relação *poder-saber* na corporalidade humana

A construção e consolidação do Estado Moderno já a partir de meados do século XVIII, junto com o processo de industrialização, significou por trás de seu discurso ético-humanista e progressista, um desenvolvimento inusitado de práticas, instituições, saberes e tecnologias destinadas a observação, controle, vigilância e outras tantas medidas de correções minuciosas das operações do corpo, *“a fim de torná-lo útil e produtivo em termos econômicos, dócil e obediente, em termos políticos”* (FOUCAULT citado por BELLO & OCHSENIUS, 1993, p. 92-93).

A Europa do século XVIII e princípios do século XIX conhece projetos políticos e socio-econômicos, que consideram o corpo humano como uma realidade bio-política e como tal passível de mensuração, generalizações e classificações neutras. Nesta crença, o capitalismo passa a considerar e investir no biológico, no somático, no corporal, pois a classe burguesa, buscando de todas as maneiras manter-se hegemônica, pensa em forjar um tipo de homem com capacidades para resistir às exigências de nova ordem político-econômica: “...é muito importante este momento histórico para compreender a Educação Física, uma vez que foi neste período que se elaboraram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho (SOARES, citada por SIEBERT, 1994, p. 188-189)

Nessa época ocorrem transformações e inovações envolvendo, especificamente, o âmbito corporal no que se refere a relação corpo - máquina - produção. Talvez SANTOS seja o autor que mais explicita essa virada do século:

... as máquinas simples passam a ser combinadas para formar as máquinas complexas, contra as quais os corpos devem agir para exercer um trabalho corporal corretivo ou formador. Com essa nova tecnologia pretende-se decompor, escalonar e planejar as ações de maneira a avaliar, calcular e contabilizar seu efeito sobre o corpo sobre os músculos, no limite sobre cada fibra particular. Essa consolidação da dinâmica geometrizada indica que mudou a economia dos gestos e a geometria das atitudes. Dos procedimentos de contenção aos exercícios físicos de uma atividade formadora capaz de codificar os movimentos, toda uma nova pedagogia dos corpos, está em vias de se implantar (1997, p. 11).

Fica claro nas análises desse autor que a *atividade física* tornou-se mais um instrumento (*ferramenta*) de trabalho utilizado sobre o próprio corpo “*uma ação sobre o corpo visando, progressivamente, ultrapassar os limites que ele impõe, objetivando subjugar e superar cada resistência bem como cada resíduo inercial que ele possa encerrar (p. 12).*

O capitalismo investe no corpo não apenas explorando sua força de trabalho no processo de produção, mas também criando para o corpo “necessidades” (valores-de-uso).

Inúmeros autores da área da Educação Física têm se dedicado ao estudo do corpo e da corporalidade humana, mas foi FOUCAULT o primeiro pensador a reivindicar uma “*História Política do Corpo*” (1998, p. 25). Uma história que pudesse tratar da “*tecnologia do poder sobre o corpo*”. Ele concluiu que, há muito tempo, os historiadores vêm abordando a história do corpo “*no campo de uma demografia ou de uma patologia histórica*”; sob vários enfoques e interesses, mas sempre considerando “*a base puramente biológica da existência*” esquecendo que:

O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no à 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 de 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 cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (1998, p. 25 e 26).

SANTIN, utilizando a idéia de “*corporeidade*”, didaticamente, está tratando das questões corporais, anunciando-as em categorias que, no conjunto, representam o que ele chama de “*dimensões da corporeidade do cotidiano individual e coletivo*”. Este autor discute o entendimento de “*corpo ritualizado*”, “*corpo utensílio*”, “*corpo propriedade*”, “*corpo mercado*”, “*corpo ideologizado*”, “*corpo sexuado*” (1990/a, 141-144).

Tanto SANTIN, que escolheu discutir os valores da idéia de “*corporeidade*”, quanto CUNHA que aprofundou estudos sobre o que chamou de “*motricidade humana*” (1993, p. 91 a 105), entregaram-se à análise e elaboração epistemológica dos significados implícitos naqueles conceitos, a fim de poderem formular, mais explicitamente, suas hipóteses e, ao final, suas teorias. Percebe-se nesses teóricos a preocupação para com um “*saber*” sobre a corporalidade. Para FOUCAULT, é possível haver um “*saber do corpo*” que não trata exatamente do seu funcionamento, mas do controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las, e que é chamado de “*Tecnologia Política do Corpo*”.(1998, p. 26).

Mas não é tão fácil perceber como esse “*saber político sobre o corpo*” é exercido.

Aquele autor então sugere, que se atente para todo um processo de dissimulação, caracterizado por relações localizadas de poder, que ele chama de “*microfísica do poder*”

E é, principalmente, na Escola e pela Educação Física que o corpo humano será alvo das investidas do capitalismo moderno, pois a idade escolar é propícia à assimilação dos novos jeitos, trejeitos, hábitos (manias), capacidades e habilidades necessários ao corpo humano ideal da sociedade capitalista (*corpo produtivo*). Acatando a idéia foucaultiana da “*microfísica do poder*”, RIGO & CHAGAS, autores da Educação Física concluem que:

A Escola como um todo, exerce forte influência nesta anatomia política, ela controla os gestos e o comportamento das crianças sutilmente, quando os condiciona manterem-se sentados durante quatro horas por dia, sujeitos a um controle rígido da disciplina, que os coloca passíveis a castigos corporais e morais... pois é condição indispensável para qualquer trabalhador que pretende manter-se o dia inteiro dentro de uma fábrica sem desperdiçar seu tempo, seu corpo deve estar condicionado a essas normas estipuladas pelo professor e posteriormente exigidas pelo patrão. Dentro de todo esse contexto maior onde a escola procura forjar modelos e controlar os hábitos dos alunos, necessários ao trabalho industrial, a Educação Física, inserida na educação, contribui significativamente, para que se perpetue esse ciclo (1990, p. 182).

Para concretizar o intento acima, o regime capitalista influenciou, em diferentes momentos históricos, a constituição de diferentes propostas pedagógicas, cada qual buscando dar conta da sua tarefa de inculcação de hábitos e de controle da corporalidade. Houve, inclusive, pedagogias sutis que exerceram todo seu autoritarismo e controle privilegiando os esportes competitivos: “*ao mesmo tempo que um outro grupo de alunos (“rejeitados”) ... sujeitam-se muitas vezes a uma prática de atividades físicas desconsiderada... na opinião dos professores (competitivistas), estes alunos não possuem condições de atingir os padrões mínimos necessários para fazerem parte da elite esportiva da escola (p. 182).*

Portanto, grande parte da política burguesa capitalista incutiu na Educação Física a visão de “*corpo-máquina, formado por peças anatomicamente separáveis, comandados pelas leis da mecânica*”.

Esta concepção privilegia a “*repetição de exercícios, fragmentação do conhecimento, modelando o comportamento na forma de adestramento-automação*”.

Finalmente, disso tudo, resulta a idéia de “*disciplinamento*” que, por consequência, contribui para a “*omissão do homem na construção de sua ação*”. Toda a significância do comportamento humano não interessa para os mecanicistas, que estão preocupados tão somente com a economia, a eficácia dos movimentos, os esquadrinhamentos do corpo no tempo e no espaço, aumentando a aptidão e acentuando a dominação (FOUCAULT, 1998, p. 119). Esta discussão sobre a visão de corpo transformado em máquina é muito bem elaborada pelas análises e sugestões propostas por MOCKER, quando pensa a relação pedagogia e Educação Física:

Todo este esquema pedagógico constitui a base de uma prática educativa individualizante, desintegrada do todo, comprometendo a participação do homem no tocante à transformação de uma realidade desumanizante. Para se reverter este processo uma proposta pedagógica deve vir vinculada a uma clara opção político-filosófica para reconstruir os caminhos educacionais (1992, p. 294).

Mas disciplinarização do corpo e da mente não se deu, apenas, nas relações do cotidiano escolar e familiar. Antes mesmo de atingir essas básicas instituições sociais, a conformação da corporalidade humana é pensada pelos sistemas punitivos e seus processos de punição, desta feita, para a consecução dos projetos políticos liberais, e será materializada, não pela estratégia do suplício (que estava sob *intenso protesto*), nem tão pouco pelas sumárias decisões pelo *ilosamento, confinamento e banimento*, mas apresentar-se-á embutida nos sistemas punitivos do judiciário, bem como no âmbito das instituições militares, religiosas, educacionais e até no seio familiar, pois descobriu-se que era preciso continuar punindo, mas sob outras formas que não a do sofrimento corporal, a fim de que a justiça, agora, possa sobrepujar a mera vingança de algum monarca ou a cólera de determinado grupo social.

Progressivamente, reinos e nações vão substituindo as severas penalidades, como “*a marca do ferro quente*” e o “*acoite*” (chicoteamento) por práticas punitivas mais toleráveis, mais brandas, até tornarem-se *púdicas*.

As *penas físicas* passam a ter outros propósitos e, por isso, outras características. Não se deve mais tocar no corpo, pois o que se pretende agora é atingir “*algo que não é o corpo propriamente...*”. O corpo passa a ser apenas um instrumento intermediário e “*qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade...*”. Os castigos passam a ser regidos pela lógica econômica da privação (“*direitos suspensos*”). Para dar conta dessa inovadora concepção da relação Estado - corpo, apelou-se às novas especializações, a outros tipos de recursos humanos tais como: “*os guardas; os médicos; os capelães; os psiquiatras; os psicólogos; os educadores*” (FOUCAULT, 1998, p. 14). E toda essa “*metamorfose dos métodos punitivos*”, também entendida como “*suavidade penal*”, vem instituir a moderna “*economia política do corpo*” materializada nas ações de trancar, corrigir e docilizar as forças corporais.

O filósofo, de certa forma, está propondo uma reflexão mais profunda sobre a história da disciplinarização do corpo quando interroga: “*É certamente legítimo fazer uma história dos castigos com base nas idéias morais ou nas estruturas jurídicas. Mas pode-se fazê-la com base numa história dos corpos, uma vez que só visam à alma secreta dos criminosos ?*” (FOUCAULT, 1998, p. 25).

A “*sujeição*”, segundo análise foucaultiana, não é consequência, apenas, do emprego da violência ou da ideologia, mas, também, da força física, “*da força contra a força... sem no entanto ser violenta*”. Basta que se calcule, se organize a punição e o castigo, tornando-os sutis “*e no entanto continuar a ser de ordem física*” (p.26).

Os séculos XVIII e XIX são, notadamente, marcados por concepções mecanicistas, organicistas, cientificistas, funcionalistas e positivistas que, influenciaram a consolidação de um entendimento de corpo atrelado à lógica do capital, da produtividade e do lucro.

Basicamente, devido a manutenção desses fundamentos, muito bem internalizados no “*inconsciente coletivo*” da sociedade moderna, um número razoável de estudos sobre o corpo, de uma maneira geral, consegue, apenas, elaborar entendimentos incompletos (*parciais*), fragmentando e reduzindo, ainda mais, a compreensão dos significados da corporalidade humana:

... as teorias implícitas do corpo que subentendem as disciplinas das quais o corpo constitui o campo de investigação privilegiada, estão destinadas a engendrar representações puramente funcionalista do corpo, espécie de ferramenta ajustada a fins particulares que devem ser satisfeitas para que ele possa preencher as funções que lhe são socialmente assinaladas (BOLTANSKI citado por CARVALHO, 1998, p. 34).

Há outras possibilidades de reflexão a respeito da noção de corpo que consideram os elementos subjetivos da corporalidade, interessando-se por questões tais como: *quem*, concretamente, nos atribui um corpo? *quem*, efetivamente, produz o nosso corpo? como ele será capaz de se desenvolver num espaço social? E é sobre essas questões subjetivas, que auxiliam o entendimento mais profundo do exercício da corporalidade, que alguns autores já começam dirigir suas análises, a exemplo de GUATARI, quando afirma:

'você tem um corpo nu, um corpo vergonhoso, você tem um corpo que tem de se inscrever num certo tipo de funcionamento de economia doméstica, de economia social. O corpo, o rosto, a maneira de se comportar em cada detalhe dos movimentos de inserção social é sempre algo que tem a ver com o modo de inserção na subjetividade dominante (citado por CARVALHO, 1998, p. 35).

A sutil institucionalização do poder disciplinar sobre o corpo

É sobre a égide da industrialização capitalista dos séculos XVIII e XIX que o processo de “descorporalização”, em gestação nos séculos anteriores, rebenta e passa a desenvolver-se em todo o mundo ocidental. GONÇALVES descobre em ELIAS, FOUCAULT e ZUR LIPPE estudos que apontam para as consequências que o processo de civilização trouxe à corporalidade do homem moderno ocidental (1997, p. 16-17).

Há que se considerar também, o tipo de delinquência desta nova época, repleto de novos anseios e expectativa. Os chamados “*crimes de sangue*” diminuíram consideravelmente, assim como as agressões físicas violentas e os assassinatos.

A delinquência ocasional, frequente nas classes mais pobres, é substituída por uma delinquência mais esperta. E, como já foi dito anteriormente, as perspectivas do capitalismo e as novas práticas de delinquência levaram os governantes e seus planejadores a elaborar e exercer um novo ordenamento penal

No período que FOUCAULT chama de “*época clássica*”, o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder, sendo considerado preso e apertado entre a coroa, a igreja e os aristocratas, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações. Mas, a partir da Segunda metade do Século XVIII, punir é, antes de tudo, um exercício sutil, discreto e peculiar das forças que constituem algum tipo de poder sobre a corporalidade, visando sempre inquietar, desequilibrar, docilizar, coisificar e alienar o indivíduo das classes mais necessitadas.

A arte de punir, que evoluiu por diferentes tipos de penas, no século XIX definiu-se pela prisão, como “*a forma essencial de castigo*”, com os seus significados da “*escuridão*”, da “*violência*” e da “*suspeita*”: *Esse teatro punitivo, com que se sonhava no Séc. XVIII, e que teria agido essencialmente sobre o espírito dos cidadãos, foi substituído pelo grande aparelho uniforme das prisões cuja a rede de imensos edifícios se estenderá por toda a França e a Europa (1998, p. 96).*

Surgem os Reformatórios, mais com a função de evitar que um crime recomece do que apagá-lo. Os Reformatórios eram Casas de Detenção que, “*preocupadas*” com o futuro dos detentos e da sociedade, organizavam-se no sentido de corrigir o transgressor com métodos reformadores que objetivavam “*bloquear a repetição do delito*”.

Desde o século XVIII a punição da prisão (*detenção*) foi muito questionada e a sua adoção oficial sofreu intensa oposição, a ponto de ser considerada *ilegal*. Mas, mesmo ligada à ilegalidade, num breve período de tempo torna-se uma prática punitiva comum, integrando alguns dos grandes modelos punitivos da “*época clássica*”, dentre os quais destacam-se os que adotavam os princípios relacionados: à duração das penas, ao trabalho obrigatório, ao pagamento de salários aos prisioneiros, ao sistema de proibições e obrigações (exortações e leituras espirituais), à vigilância contínua.

A disciplinarização corporal, enquanto estratégia ideológica e político-administrativa, não foi pensada, apenas, pelas instituições socio-filantrópicas, hospitalares, corretivas e penais, mas institucionalizou-se, também, no âmbito da instrução militar e da educação escolar.

A punição, ao mesmo tempo, que configura-se como mecanismo de prevenção à desobediência e à transgressão, constituiu-se num conjunto de significados que melhor explica o processo de disciplinarização corporal ocorrido entre os séculos XVIII e XIX.

Antes de se controlar e utilizar o corpo como meio de produção capitalista fez-se necessário ideologizar o seu entendimento entre os membros da sociedade moderna, já minada pelos sentimentos de medo e de culpa, muito bem disseminados e inculcados pelos discursos da ética cristão-judaica. Os primeiros arcanos do capitalismo, em seus planos e elaborações secretas, previam a necessidade de consolidar o combate da idéia pecaminosa do *prazer corporal* pela idéia libertadora do *prazer laboral*, prazer este que só é alcançado através de muita disciplina e perseverança no trabalho (*Amor pelo Trabalho, pela Empresa e pelos Patrões*) e, caberia às instituições confessionais dar conta deste projeto. O corpo é culpado de todos os vícios e pecados, até mesmo os de pensamento. Nesse sentido, importa vigiar o corpo e reduzi-lo à total submissão. A admissão de um corpo culpado, dentre tantas consequências disciplinarizadoras, conduz o indivíduo, de uma sociedade misticamente culpada à uma *sociedade singularmente confessada e submissa*. O instituto da “Confissão”:

... difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; [...]. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperati vo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo” (FOUCAULT, 1997, p. 59).

FOUCAULT foi um dos primeiros filósofos pós-modernos a analisar as influências dos significados da disciplinarização corporal sobre a sociedade industrial, estranhando que tratavam o corpo, não como uma unidade indissociável, mas como algo mecânico, do qual *por meio de exercício deve-se tirar o máximo em economia, eficácia e organização interna (ideal de expansão capitalista)*, ao mesmo tempo que diminui, no trabalhador, a sua capacida

de de crítica e de revolta (*docilização*). Assim a disciplinarização dissocia o poder do corpo em aptidão e capacidade e inverte (*sufoca*) a energia (*potência*) humana, fazendo dela uma relação de estrita sujeição. Enquanto a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. Sobre este aperfeiçoamento do poder disciplinar, VAN BALEN assim discorre:

A disciplina extremamente aperfeiçoada das sociedades industriais alcança seus objetivos com muita eficácia, porque atinge o corpo de seus membros, penetrando na vida cotidiana, controlando cada detalhe do comportamento - os gestos, as atitudes, os hábitos e os discursos. É ela que vai dar forma ao poder na sociedade capitalista, visto que preenche a necessidade de fabricar o tipo de homem indispensável à sustentação e ao funcionamento de sua dominação.[...]. ...o poder disciplinar tenta recuperar como força de trabalho aqueles que não se submetem à ordem social. O poder, então, cria saberes capazes de normalizar, de regular o comportamento de cada pessoa e da sociedade como um todo (1983, p. 10-11).

A idéia de *disciplina* orientada por FOUCAULT, sempre vem atrelada à idéia de controle, pois a disciplinarização não se mantém sem o exercício do controle, da *vigilância*:

“O controle tem por método a disciplina aplicada em direção à docilidade dos corpos, isto é, a utilidade e a obediência”(1998, p. 117). A obediência tornou-se o grande ideal industrializante ao lado da idéia de utilidade das energias do corpo. A disciplinarização é o processo responsável em repartir esses corpos, extrair e acumular o tempo deles.

As técnicas utilizadas para a disciplinarização da sociedade, que incidem diretamente sobre os corpos dos indivíduos, constituem o que FOUCAULT chama de *“Política de Coerções”*, que controla e manipula as expressões, tempos, espaços e ações desses indivíduos. Para se entender melhor a abrangência do *“poder disciplinador”* na sociedade moderna é necessário compreender as idéias de *“esquadrinhamento”* ou *“repartição disciplinar”* como novas formas de se exercer o poder, seja nos presídios, nas casernas, nas fábricas, nas escolas, nos lares (famílias), nos hospitais. Nessa caracterização da disciplina, VAN BALEN lembra que ela *“... fixa; imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, as repartições calculadas.[...] para extrair*

dos corpos o máximo de tempo e de forças... Enfim, a disciplina tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível..., o menos dispendiosamente possível...” (VAN BALEN, 1983, p. 80).

Inferre-se daí que, o poder característico da sociedade capitalista é o “disciplinador”, independentemente do tipo de contexto cultural onde a corporalidade humana se manifesta. Embora tenha sido idealizado e elaborado desde os princípios do século XVIII, foi somente no século XIX que o *poder disciplinador* passou a ser adotado como uma forma específica de *dominação*, fato, talvez, influenciado pela extinção, em 1848, das penas que provocavam sofrimentos físicos, como o *suplício* e, também, pela necessidade que os Estados tiveram de revisar seus sistemas punitivos. Descobre-se a eficácia do adestramento sobre o intelecto, a vontade, as disposições, as paixões e os ideais dos indivíduos. E é assim que este poder foi descoberto, como *uma arte do corpo que não só visa o aumento de suas habilidades mas, antes de tudo, torná-lo mais obediente e mais útil* (SANTIN, 1990/b, p. 61).

A análise foucaultiana sobre as relações de poder na sociedade, prende a atenção de qualquer interessado (seja ele humanista ou tecnicista) na corporalidade humana, visto que este tipo de análise levanta outras possibilidades de entendimento da idéia de poder. A grande maioria das pessoas intrigadas com o tipo de explicação dada, tanto pela “direita” como pela “esquerda”, sobre o “problema do poder”, sempre está a alimentar alguma dúvida em relação a uma dessas duas posições:

Pela direita, estava somente colocado em termos de constituição, de soberania, etc., portanto em termos jurídicos; e, pelo marxismo, em termos de aparelho do Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no outro, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global [...], mas a mecânica do poder nunca era analisada (FOUCAULT, 1999, p. 6).

ROCHA esclarece essa análise foucaultiana dizendo que ela consiste em:

1) *apresentar o outro lado do poder, o lado positivo, seu caráter produto, incitador, sendo ao mesmo tempo afetante e afetável; 2) considerar seu caráter molecular, sua onipresença, que o leva a tocar a cada instante todos os pontos. O poder está*

em toda a parte não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares e; 3) na convicção de que o poder não é uma instituição nem se identifica com nenhuma delas, mas é o nome dado a uma certa situação estratégica numa sociedade determinada, que objetivam integrar correlações de forças heterogêneas, desequilibradas, instáveis (1993, p. 98).

A disciplinarização no pensamento dos precursores da Educação Liberal

No século XIX, a classe burguesa da Europa descobriu que a *capacidade física* da população deveria ser considerada quando da avaliação dos níveis de crescimento econômico. O vigor físico passa a ser entendido como necessário ao avanço do capital e sendo assim, o trato com o corpo torna-se preocupação da classe dominante, que nele passou a investir:

Todavia esse investimento deveria ser limitado para que o corpo nunca pudesse ir além de um corpo de um “bom animal”. Era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo... discipliná-lo enfim, para sua função na produção e reprodução do capital. Concorrerão para este adestramento e disciplinarização diferentes instituições sociais (SOARES, 1994, p. 43).

Além das influências médicas e das instituições militares, a instituição escolar exerceu e ainda exerce grande influência na disciplinarização das diferentes classes e categorias socio-profissionais que compõem determinada sociedade. A princípio as escolas, contando com os préstimos de instrutores militares, adotaram os exercícios físicos, resultando mais tarde nos primeiros Métodos Ginásticos, depois na própria Ginástica e, desta, na institucionalização da Educação Física.

Ao falar da *Educação Liberal* SOARES destaca a Educação Física como um importante fundamento estratégico na experimentação e propagação das idéias pedagógicas surgidas entre os séculos XVIII e XIX: “A referência aos pensadores liberais clássicos coloca-se como fundamental... uma vez que são as suas idéias sobre a Educação Física que

irão servir de base filosófica e pedagógica para o seu desenvolvimento ao longo dos Séculos XVIII e XIX” (1994, p. 47).

Este estudo concorda com a seleção dos pensadores apontados por aquela autora, acreditando que a mesma contempla, pedagogos e estudiosos da corporalidade humana, cujas obras, influíram na fundamentação clássica da Educação Física. A seguir, com o auxílio da historiografia educacional, manifesta-se as principais realizações daqueles precursores, a fim de que seja possível compor o referencial histórico-pedagógico que norteou os primeiros momentos da Educação Física.

John Locke (1632-1704), racionalista, é considerado dentre pensadores realista-sociais como o mais importante precursor do *conceito de educação* como disciplina intelectual, conceito este que até hoje, ainda influencia para manutenção dos processos de disciplinarização da sociedade. A idéia de educação formal contida em sua teoria admite que o estudo “*de qualquer matéria produz na mente humana, além da aprendizagem específica dessa matéria, um desenvolvimento da função intelectual posta em exercício, sendo esse desenvolvimento mais importante, do ponto de vista educativo, do que a aprendizagem realizada*” (AYRES BELLO, 1978, p. 154-155). Este historiador educacional ainda informa que *Locke*, nos trinta parágrafos iniciais dos “*Pensamentos sobre a Educação*” recomenda a “*educação física*” (os exercícios físicos), tendo como objetivo “*tornar o corpo bastante forte para resistir aos sofrimentos, como instrumento dócil da alma, principalmente para a prática da virtude*”.

Fica claro que aquele educador prescrevia a educação física para, no entanto obter uma educação moral, esta última necessária a formação do homem virtuoso, utilitarista e prático. “*Como a fortaleza do corpo repousa principalmente na capacidade de suportar os sofrimentos, assim também sucede com o espírito, e o grande princípio e o fundamento de toda virtude e valor estão nisto*” (p. 155-156).

Portanto, objetivando construir um modelo de educação que pudesse fazer frente às barreiras que o feudalismo impunha à liberdade de comércio, de crenças e de idéias, *Locke* projetou uma educação utilitária e prática, ligada às necessidades da indústria e do comércio:

“... para os pobres a instrução deveria ter por finalidade devolver-lhes a obediência, extremamente útil para uma existência virtuosa” (SOARES, 1994, p. 47).

Apesar de *Locke* ter se preocupado em pensar “o cuidado com o corpo”, tal preocupação só despontará, com mais intensidade, na segunda fase do liberalismo, quando a burguesia passa a ser considerada como “classe contra-revolucionária” (p. 49).

Mas, se pelo lado da burguesia inglesa, *Locke* foi o grande tradutor do pensamento pedagógico, pelo lado francês, coube ao pensador suíço *Rousseau* fundamentar os ideais educacionais apregoados pela Revolução de 1789, fundamentos estes que repercutiriam sobre o entendimento de educação no fim do século XVIII e por todo o século XIX.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pregava um sistema linear de ensino, onde a primeira educação deveria ser inteiramente física, depois moral, intelectual e, finalmente, religiosa. Assim, já é possível perceber em *Rousseau* o desconhecimento da idéia de educação enquanto processo. Porém no que se refere a educação física, segundo AYRES BELLO, o filósofo francês assim pensava:

“É necessário que para obedecer à alma seja vigoroso o corpo: uma boa servente há de ser robusta. Quanto mais débil é o corpo, mais ordena, quanto mais forte, mais obedece. “Um corpo débil debelita a alma”. [...]. De sorte que, apesar de se formar sem dependência do corpo a verdadeira razão do homem, a boa constituição corporal é que torna fáceis e seguras as operações do entendimento” (1978, p. 164-165).

Os pontos polêmicos e inovadores da visão pedagógica de *Rousseau* em relação à atividade física podem ser resumidos no fato deste pensador não ter reduzido toda educação física no entendimento dos exercícios ginásticos ou da prática dos esportes da época (como se pretende fazer atualmente). Ao invés disso *Rousseau* fala de uma educação física envolta com hábitos e atitudes relacionadas à conservação da saúde, com a destreza e o fortalecimento do corpo: “Não exerciteis exclusivamente as forças, exercitai ao mesmo tempo os sentidos que as dirigem... Convençei o menino (refere-se ao seu personagem “Emílio”) de que nunca deve fazer esforços insuficientes ou supérfluos...” (1978, p. 165).

Ao tratar da relação histórica entre exercícios físicos e educação, SOARES manifesta a seguinte conclusão: “Podemos afirmar que é Locke, num primeiro momento, e Rousseau, num segundo, aqueles que fornecem os elementos essenciais que serão desenvolvidos no Século XIX, sobre a necessidade e a importância do exercício físico na educação do homem” (1994, p. 50).

Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet (1742-1794), em seu sistema educacional (“Raport sur l’instruction publique”), acreditava que a disciplina escolar iniciava ao se adequar o ensino em graus, pois desta forma se classificava o aluno de acordo com sua condição de classe.

Louis Michel Lepeletier (1760-1793), incluiu a idéia de disciplina em todas as suas leis educacionais, visando o desenvolvimento do novo regime político e social.

Foi um dos precursores na adoção dos exercícios físicos como componente curricular obrigatório, pois pregava que a educação nacional deveria ser capaz de “fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios de ginástica; acostumar as crianças ao trabalho das mãos; endurecê-las contra toda espécie de cansaço, dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar...” (citado por SOARES, 1994, p. 53-54).

Johan Bernard Basedow (1723-1790), professor de filosofia e autor de trabalhos pedagógicos, deixando-se imbuir das idéias do “Emílio”, tornou-se um apóstolo ardoroso de Rousseau, efetuando uma modificação completa na natureza da educação e da instrução da Alemanha. Em 1774 copilou Rousseau, Bacon e Comenius em sua famosa “Obra Elementar”. Criou uma modalidade de instituição educativa que chamou de *Philantropinum*¹⁰, que se multiplicou em estabelecimentos congêneres, propagando a idéia do “retorno à natureza” (AYRES BELLO, 1978, p. 173-174). Este instituto tinha como principal objetivo “formar os cidadãos do mundo... mais útil e também mais feliz”. No trabalho de historiografia da Educação Física, ACCIOLY apresenta o *Philantropinum* como “a primeira es-

¹⁰ *Philantropinum* era uma espécie de Grande Ginásio, considerado pela maioria dos historiadores da Educação Física, como sendo o primeiro espaço pedagógico da ginástica. Foi no *Philantropinum* de Schnepfenthal criado por Christian G. Salzmann em 1785, que Guts Muths inicia sua ginástica pedagógica (LANGLADE & LANGLADE, 1976 p. 24).

cola a incluir a ginástica no currículo, no mesmo plano das matérias chamadas teóricas ou intelectuais” (citado por SOARES, 1994, p. 54). Mas PONCE, um outro historiógrafo, ao analisar a obra de *Basedow*, torna superficial as colocações de ACCIOLY sobre a obra do pedagogo alemão:

Antes de tudo ele distinguia dois tipos de escolas, uma para o pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes.[...]. Os filhos das classes superiores devem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos a metade do seu tempo aos trabalhos manuais...[...]. ...os mestres também devem cuidar daqueles deveres que são próprios das classes populares... (pois) felizmente, as crianças plebéias necessitam menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do tempo aos trabalhos manuais (citado por SOARES, 1994, p. 55-56).

Mesmo limitando-se às indicações históricas de SOARES, já é possível verificar que, as proposições pedagógicas de *Basedow*, relacionadas com os exercícios físicos, estão caracterizadas pela nítida idéia de *classe social*, pelo preconceito contra a classe trabalhadora e pela inexistência de qualquer preocupação para com a “*educação dos sentidos*” pregada por seu mestre *Rousseau*.

As proposições do criador do *Philantropin* eram, naquela mesma época, admiradas pelo educador suíço *João Henrique Pestalozzi (1746-1827)*, que em suas elaborações pedagógicas, também, valorizava a educação dos sentidos das crianças, principalmente através da música e da ginástica. SOARES sustenta que *Pestalozzi*, ao propor a ginástica “...procurava evidenciar a sua inegável utilidade para o corpo e o enorme proveito moral que dela se podia retirar. Este educador, acreditando que “a ordem social havia sido criada por Deus”, também, diferenciava a educação de acordo com os tipos de classes sociais: o filho do aldeão deve ser aldeão e o filho do comerciante, comerciante”. E é PONCE que em sua crítica aos pedagogos liberais, aponta a concepção de educação de *Pestalozzi*, como uma educação de classe: “...nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza (citado por SOARES, 1994, p. 57).

Ao se preocuparem com os exercícios físicos, com a experimentação dos métodos ginásticos e, por fim, com a adoção da própria ginástica, enquanto componente curricular dos seus modelos educacionais, Locke, Rousseau, Leppelletier, Condorcet, Basedow, Pestalozzi, passam a ser os precursores do pensamento pedagógico da Educação Física, que conforme pode-se constatar anteriormente, tem sua gênese já marcada pelo signo da disciplinarização processo que deve ser entendido, também, como indicativo de *subjetivação cultural dos períodos absolutistas*. Sob a influência daqueles pedagogos e estrategistas, e de uma série de acontecimentos sociopolíticos, econômicos e culturais, a *Educação Física*, ainda não institucionalizada, vem se consolidando no universo educacional.

Apesar de não se poder desconsiderar as influências desses grandes idealizadores e estrategistas culturais, foram as idéias do individualismo liberal-burguês de Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Condorcet e demais *enciclopedistas* da Revolução Francesa que, definitivamente, marcaram as sociedades ocidentais do século XVIII.

A sociedade do consenso: ordem e progresso através da disciplinarização

As cidades tiveram suas populações multiplicadas com o fluxo de massas camponesas atraídas pelo trabalho nas fábricas; aparece uma nova classe social industrial - o trabalho industrial; surge a questão social como consequência da monstruosa exploração do homem pelo homem, nessas fábricas onde se trabalha até dezesseis horas por dia, em condições infra-humanas. Enfim, a nova sociedade teve aí seu nascedouro - a sociedade industrial...(NETO & NETO, 1987, p. 09-10).

Buscando desenvolver-se, a sociedade liberal constitui diferentes tipos de movimentos sociais: ampliação dos direitos políticos, intensificação das discussões pela democracia; surgimento da legislação trabalhista e do direito de organização sindical. Ao mesmo tempo surgem necessidades, tais como: avaliação da instrução pública; transformação do processo produtivo devido aos avanços técnico-científicos, necessidade de força de trabalho na indústria e no comércio; necessidade de formação de recursos humanos especializado. Todos esses

acontecimentos identificaram um momento histórico decisivo no desenrolar da Revolução Industrial. Era preciso atender a todas essas necessidades que já caracterizavam a segunda fase da história da acumulação do capital. Após ter explorado ao máximo as massas populares, a burguesia percebeu que necessitava instruir tecnicamente as famílias dos trabalhadores.

Mesmo protegida em seu próprio e diferenciado sistema educacional, a burguesia depara-se com um grave e preocupante dilema, ou seja - o trabalhador instruído tornar-se-ia mais crítico, exigente e menos obediente, passando a reagir ao processo de disciplinarização? processo que, desde o século XVII, vinha interferindo na sua família, submentendo e sujeitando-a.

Mas, bem rapidamente a burguesia resolveu os seus temores em relação a possibilidade de conscientização dos trabalhadores, propiciando-lhes uma *instrução básica limitada*, impregnada de valores que acentuavam a diferença de classes e suas respectivas funções laborais.

Entre os séculos XVIII e XIX novas ideologias começam a surgir, sempre objetivando responder às consequências da sociedade capitalista, que experimenta o início de seu apogeu.

O anarquismo, o socialismo, o sindicalismo em suas várias formas e anuances, eram as interpretações da vida social, de sua organização política e de sua estrutura econômica e de algum modo, prenunciam e antecipam a ciência social.

O filósofo francês *August Comte (1798-1857)*, influenciado pelas idéias de *Condorcet e Saint Saimon*, intuiu que a humanidade já amadurecera o suficiente para merecer uma “*ciência da sociedade*” que, mais tarde, chamou de sociologia. Buscando desenvolver uma ciência social que desse conta das questões das sociedades, COMTE elaborou uma extensa teoria que, dentre outras coisas, combatia os valores ideológicos como “*pré-juízos*” (preconceitos) a fim de que a sua *ciência da sociedade* pudesse ser objetiva e verdadeira, critérios essenciais para obter uma “*ciência positiva*”.

As teorias de COMTE, ao pregarem a superação das explicações teológicas e metafísicas e, ao mesmo tempo, pretender dar uma explicação exclusiva do real, no conjunto tornou-se uma doutrina, uma filosofia social, passando a ser conhecida como “*positivismo comtiano*”. Esse *positivismo* apresenta-se então como uma prática científica, isenta de juízo de valores, rigorosa e neutra, que “*não admira nem amaldiçoa os fatos políticos*”, neutrali-

neutralidade esta que, paradoxalmente, transforma-se numa função ideológica, conforme o próprio discurso:

O Positivismo tende poderosamente, pela sua natureza, a consolidar a ordem pública, pelo desenvolvimento de uma sábia resignação. Porque, não pode existir uma verdadeira resignação, isto é, uma disposição permanente a suportar com constância e sem nenhuma esperança de mudança, os males inevitáveis que regem todo os fenômenos naturais que, senão, através do profundo sentimento dessas leis invariáveis. A filosofia positiva, que cria essa disposição, se aplica a todos os campos, inclusive ao campo dos males políticos (COMTE, citado por LOVY, 1985, p. 40).

Percebe-se aqui a tendência autoritária (disciplinadora) e hegemônica do *positivismo* quando relaciona *ordem pública, resignação (social) e leis naturais invariáveis*, no sentido de compor uma estrutura consensual frente aos *males políticos, ao desemprego, à miséria, à fome, à monarquia absoluta*, justificando-os como *resultantes de leis naturais, tão inevitáveis e independentes de qualquer vontade social (p. 40)*.

Em sua grande e reconhecida obra *Curso de Filosofia Positivista*, COMTE, define um modelo de sociologia, tendo a Física como inspiração (Física Social: primeira denominação da Sociologia comtiana). É da física que COMTE traz a idéia de *estática (ordem) e dinâmica (progresso) social*. Vale lembrar a influência positivista no lema da Bandeira Nacional, atribuído pelos militares republicanos - "*Ordem e Progresso*" - reflete, não apenas o objetivo central da doutrina positivista mas, também, a filosofia política adotada para orientar os destinos da sociedade brasileira, no sentido do "*consenso*".

Ao desenvolver seus estudos sobre a "*estática social*", COMTE incluía a análise do indivíduo, da família e da "*sociedade global*", sendo desta última que lhe surgiu a idéia de "*consensus universalis*" - significando "*adaptação, solidariedade, integração, ...comunhão de idéias existentes entre os participantes de determinada sociedade ou organização*" (SANDER, 1984, p. 17), ou, também, como "...*uma unidade de pontos de vista e de sentimentos (verdade científica) que faz a própria unidade fundamental de uma sociedade - o consenso científico do período positivo*" (NETO & NETO, 1987, p. 11-12).

Embora suas idéias de consenso tenha, já em sua época, fracassado, o fato é que COMTE fez desencadear uma *sociologia do consenso* originada das idéias organicistas¹¹, evolucionistas e positivistas, muito em voga naquela época, e que passou a influenciar na visão de mundo dos líderes das sociedades ocidentais do Século XIX, refletindo em seus projetos socio-políticos, culturais e econômicos. Propagou-se então uma profunda crença na “*ordem, no equilíbrio e no controle social*”:

Dessa forma, a sociedade e suas organizações são concebidas como totalidades a ser mantidas em ordem, em um estado de consenso e equilíbrio, único estado capaz de conduzi-las ao fim preestabelecido ou seja, ao progresso.(SANDER, 1984, p. 17).

A filosofia positivista marca o pensamento do século XIX, tido por POLANYI como “*cem anos de paz - 1815 a 1914*”. Paz necessária aos interesses desenvolvimentistas do estado liberal, que se fundamentava em quatro instituições: I) um sistema de equilíbrio de poder que evitava, durante todo este século, a ocorrência de guerras prolongadas e devastadoras; II) o padrão internacional do ouro, que passou a simbolizar uma organização única na economia mundial; III) o mercado auto-regulável, que produziu um bem estar material sem precedentes; IV) o surgimento do Estado liberal (1980, p. 23).

Mesmo com este rápido estudo a respeito das origens, contextualização e intenções do *positivismo* consensual, não é difícil perceber que trata-se de uma filosofia social, que desde sua gênese, apresentou-se ideologizante, propagando uma visão de ciência e de mundo autoritária (única), moralista e segregadora. Descobri-la, os mentores da nova sociedade liberal capitalista dela se apropriaram, complementando-a com o *caráter disciplinador*.

Assim caracterizada, esta filosofia esteve e está a serviço do regime de classe e sua respectiva ordem social, centralizando seu discurso no mal esclarecido *consenso de idéias e*

¹¹ O *Organicismo* - é doutrina que concebe a sociedade à luz de um modelo orgânico das ciências naturais, que de certa forma está presente no *Positivismo* - redefinido por COMTE, como doutrina filosófica que tenta interpretar o mundo com base na experiência, medida em termos empíricos e experimentais (COSTA, 1987, p. 43).

de posturas, trunfo que, nos contextos mais vulneráveis e alienados (das nações periféricas), tem lhe garantido a manutenção da resistência à valorização da historicidade, da criticidade, do conflito e pluralismo de idéias, enfim, uma visão de mundo que impõe-se contra a superação e a liberdade.

Alguns historiadores do *positivismo*, não querendo admitir o processo de distorção dos conteúdos dessa filosofia pelos interesses capitalistas, saem em sua defesa, enaltecendo-a publicamente:

“É lamentável que todo o esforço do pensamento nos últimos duzentos anos, toda luta travada pelos iluministas e pelos cientistas positivistas contra a superstição, a ignorância e o preconceito, terminassem por gerar, como último elo da revolução, um idiota materialista completamente cretinizado pela mídia publicitária pelos programas televisivos” (SCHILLING, 1995).

A visão positivista tendo forjada uma sociedade do consenso está, ainda hoje, muito presente nas diferentes esferas da vida social cotidiana. Mas, não é tão fácil desvelar e manifestar os significados desta sociedade do consenso e as suas relações com os processos de disciplinarização corporal. Essa visão de mundo positivista, resultou na supervalorização do consenso. Todas as instituições sociais básicas (aquelas que influem no comportamento social), como todos os seus seguimentos passaram a cultivar idéias, posturas e ações que privilegiavam, basicamente, a ordem, a harmonia, o equilíbrio, o trabalho e o progresso, significando dizer que a dúvida, o questionamento, a criticidade, o conflito de idéias e a inovação eram aspectos que não encontravam guarida no Estado liberal, sendo constantemente rechaçados.

Forjar o *individuo beneplácito* era o grande ideal da Psicologia, do Direito, da Biologia, da Fisiologia, ciências que, até princípios do século XX, eram hegemônicas na explicação do entendimento corporalidade humana. Essas mesmas ciências ao fundamentarem concepções humanistas e desenvolvimentistas, desconsideraram a relação dialética entre interesse social, poder político-econômico, conhecimento e a prática social.

A sociedade do consenso não duvida, não questiona, não reclama nem reivindica por que foi levada à resignação por diferentes estratégias capitalistas, dentre as quais: a necessidade de sobrevivência, medo, trabalho incessante, controle e vigilância, repressão (punição), ideologização (meias verdades, obediência, respeito cego, disciplina, redenção celestial), diferenças de classes (*segregação e exclusão*), educação deficiente, baixos salários, alto custo de vida e arrogância intelectual.

Os métodos ginásticos (evolução solta dos exercícios físicos), constituíram e institucionalizaram a Ginástica militar, escolar e correcional. A partir dela cria-se uma elite constituída pelos “*melhores*” (meritocracia), mentores, seguidores, instrutores, militares, atletas, homens fortes, destemidos, bons reprodutores e homens recuperados física e moralmente:

a ginástica, passara as se constituir no conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso.[...]. ...torna-se receita e remédio ditada, para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e, desse modo passa a integrar o discurso médico, pedagógico...e familiar (SOARES,1994, p. 60-61).

Eis o surgimento de um modelo de entendimento da prática corporal disciplinada e disciplinadora que, por sua vez, reforçará a manutenção dessa sociedade pacificadora (paz para o progresso capitalista...) e que, de acordo com SANTIN, escamoteia a marginalização da maioria de seus integrantes: “*Lá fora, no cotidiano, continuam os corpos famintos, abandonados, executados, desdentados, humilhados e explorados de milhares de trabalhadores, homens e mulheres crianças e velhos. Estes nem precisam de exercícios disciplinadores, pois a luta pela sobrevivência já os disciplinou...*” (1993, p. 66).

O consenso que marca a sociedade do século XIX vai se estender pelas quatro primeiras décadas do século XX e, principalmente, nos países dependentes, essa marca é mantida graças a doutrinação religiosa que, na época, centrava sua pregação redentora no espírito de conciliação, na perseverança do trabalho, e no cultivo da moral cristã, princípios que, por si só, garantiriam uma vida feliz na sociedade. E era exatamente esta crença que mais reforçava a expansão do capitalismo.

A evolução das concepções de ginástica e os interesses da sociedade do consenso

É durante o período de reorganização dos interesses da burguesia capitalista que a ginástica se estrutura e se consolida, após evoluir num processo, onde, de mero conjunto de exercícios físicos, torna-se método de cultura e disciplinamento físico até, finalmente se definir como um sistema de atividades que se chamará Ginástica e se consolidará como campo pedagógico e disciplina curricular.

A gênese das estruturas e sistematização da ginástica acontece durante o predomínio do novo caráter burguês, inebriado pelos ideais de nacionalização e que, no dizer de CABRAL, constitui-se de *“uma mescla do falso, do hipócrita, da aparência e da obscuridade. Enfim, entre os que praticavam e os que pregavam, havia um vão imenso para se chegar ao que de fato assumiam (1995, p.147)*. E é, exatamente, durante todo o período em que se estabelece a sociedade industrial que, segundo os mais respeitáveis historiadores da Educação Física, a Ginástica evolui e compõe sua história.

De acordo com LANGLADE & LANGLADE, foi sob a influência das idéias renascentistas que os exercícios físicos tornaram-se conhecidos e adotados, como mais uma possibilidade de manifestação e realização humana pois, até então, os mesmos eram excluídos por influência do pensamento *“acético”* que os considerava *indecentes e indecorosos*:

“En cuanto a la influencia del Renacimiento sobre los ejercicios fisicos afirmemos que ella fue considerable, encendiendo un nuevo sentir y una nueva filosofia com respecto al cuerpo y sus cuidados” (1976, p. 19).

Mesmo considerando as influências renascentistas descritas por aqueles historiadores, percebe-se, no entanto, excessiva seguridade em seus argumentos, quando apresentam o aparecimento da ginástica como um fato redentor que salvaria os jovens de um cotidiano de limitações, repressões, excessos e vícios. Ao mesmo tempo, os historiadores, mesmo que não tenham tido a intenção, deixam revelado os papéis repressor, correccional e disciplinador da ginástica ao descreverem seus objetivos de contenção das desordens sociais, de correção das posturas corporais e de disciplinarização da sociedade, como um todo.

No se puede poner el pie sobre la válvula de escape, sin peligro de que explote la caldera. Y eso era lo que ocurría con el deseo y la necesidad de ejercicio y recreación de la juventud en las antigua universidad medievales (LANGLADE & LANGLADE, 1976, p. 19).

As descrições históricas daqueles autores enfatizam as influências renascentistas como responsáveis pelos significados humanistas, que marcam a gênese da ginástica, chegando a identificá-la como “*agentes de educaci3n*”.

Até princípios do século XIX perdura a visão atlética da ginástica, quando então surgem novas formas de práticas corporais, já fundamentadas na “*idéia de atividade física*”, práticas estas determinadas por fatores circunstanciais, que aqueles historiadores elencam como sendo: “1) *aumento das horas de trabalho* (atrofiamento físico); 2) *novas exigências dos programas educacionais* (severa disciplina e imobilidade dos alunos); 3) *redução do tempo livre* (impossibilidade de satisfazer os desejos pessoais); 4) *redução dos espaços livres para as práticas atlético-desportivas*; 5) *influência das esculturas dos modelos esbeltos gregos espalhados pelas praças e jardins da Europa* (influência estético-corporal); 6) *aumento dos defeitos posturais e de enfermidades devido a rotina postural e mecânica da atividade laboral* (surge a idéia de vida sedentária) (1976, p. 21-22).

Não se duvida das pesquisas e conclusões desses historiadores, porém a nova historiografia já têm levantado outros importantes aspectos ligados à genese e à evolução da ginástica, no que diz respeito às influências político-econômicas, como por exemplo: os interesses e práticas disciplinares da emergente sociedade industrial sobre a corporalidade.

Cronologicamente, sabe-se que é de 1800 para cá que, se pode conceber a ginástica enquanto método explícito do movimento corporal, concepção esta, quase ao mesmo tempo, desenvolvida na Inglaterra, Alemanha, Suécia e França, respectivamente com Thomas Arnold (1795-1842), Johan C. F. Guts Muths (1758-1839) & Friedrich L. Jahn (1778-1852), Pedro H. Ling (1776-1839) e Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848).

A *Escola Inglesa*, representada pelas atividades atlético-acrobatas do sistema de Arnold e a ginástica filantrópica de Guts Muths são logo sobrepujadas pelo conteúdo “*patrió-*

tico social” das propostas de F. L. Jahn que instituiu o influente “*Turnkunst*”, um sistema nacional que evoluiu e ficou conhecido como a atual Ginástica Internacional Olímpica.

Embora passando por fases difíceis, de resistência moral e política, essa ginástica nacionalista de Jahn, mais técnica e metodológica, manteve-se por mais de 100 anos e influenciando outras concepções, principalmente as mais disciplinarizadoras.

Mas é com o sueco Ling que a ginástica inicia uma nova fase nos seus conteúdos, desta feita dirigidos a fazer frente à fadiga. Surgem os jogos ginásticos (*saltos, cambalhotas e movimentos de agilidade*) que despertam alegria e vivacidade, bem como municiam a faixa etária infanto-juvenil para enfrentarem as situações difíceis da vida com calma e resolução.

Preocupado com as posturas corporais viciosas dos soldados, provocados pelos equipamentos de campanha, Ling elabora e adota o que ele chamou de “*auxiliares da ação muscular*”, técnicas e aparelhos que objetivavam aumentar a resistência e corrigir deformações.

Sem esquecer da obra de Pestalozzi, Ling é considerado um dos primeiros precursores da ginástica corretiva, tendo sido sua obra continuada pelo filho Hjalmar Ling, responsável maior pelo desenvolvimento dos esquemas da ginástica escolar.

Apesar desta fase e faceta pedagógica, a ginástica institucionaliza-se marcada pelo espírito militar, conforme pode-se perceber no Decreto Real da fundação do Real Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, quando diz: “[1 - ...]. 2 - *El instituto formará profesores competentes de Gimnasia para todos los colegios del país y admás instructores para el personal combatiente*” (CABEZAS, citado p/LANGLADE & LANGLADE, 1976, p. 26).

Apesar dos seus dinâmicos conteúdos de “*deslocamentos*” envolvendo marchas, saltos, corridas e cantos, o sistema de ginástica de Amorós demonstrou-se militarista, dominando todo o panorama militar e civil da França. Após ganhar fama, o sistema de Amorós foi implantado, de forma alternativa nas escolas primárias e em caráter obrigatório nas escolas normais e chamada de *ginástica elementar*.

A partir de Amorós, a ginástica torna-se mais científica ao se referenciar em bases anatômicas, fisiológicas, mecânicas e terapêuticas e ela passa a ser pensada como mais uma grande possibilidade de educar o corpo para desempenhar *funções úteis* na sociedade, e tudo

isso porque o corpo é agora o grande objeto de estudos e de intervenções e porque as pesquisas sobre o movimento e sua utilização na vida cotidiana multiplicaram-se.

Associa-se a esse contexto da ginástica uma grande preocupação com *a produção* - que enfatiza o uso adequado de forças e a economia de gestos numa ação; *com a força física* - que passa a ser pensada considerando-se o mundo do trabalho e; *com a relação homem-máquina-fadiga* - preocupação que, mais tarde, provocou o surgimento da Ergonomia.

A partir de 1850 a educação do corpo já é uma realidade totalmente reconhecida. e a ginástica é a grande responsável pela visibilidade deste "corpo educado". E é neste período histórico que Marey desenvolverá suas importantes pesquisas a respeito da *cronografia*, do *cinema lento* e do *método gráfico* e Demeny se inquietará com a necessidade de definir uma metodologia científica que possa vir assessorar o desenvolvimento da ginástica (LANGLADE & LANGLADE, 1976, p. 88).

Com Demeny, a ginástica define sua incumbência de adestrar. Adestrar para enfrentar os desafios da sociedade industrial, enfatizando a necessidade de modificação mental e moral, ou seja, a educação moral deve predominar sobre a educação física. Algumas idéias de Demeny retrata bem o pensamento disciplinador da época, que via a ação pedagógica como um conjunto de procedimentos rígidos e imutáveis, cuja a finalidade terminal era forjar o homem sério, de caráter firme, o homem vencedor, líder, forte físico e espiritualmente, obediente e *disciplinado*. *Qualquer tipo de afrouxamento, como por exemplo, o incentivo ao prazer e à alegria, poderia resultar na perda do controle e da ordem social*. Ao adotar esta lógica, Demeny justificava sua crença na disciplinarização quando isentava a ginástica das funções de entreter e alegrar, pois, segundo ele uma metodologia educacional não pode estar fundamentado no estudo do prazer em si.

Como todo positivista assumido, resistia às idéias metafísicas e todas as concepções que se afastavam das leis naturais e as precauções científicas e por isso tornavam-se meros sonhos, *monumentos frágeis*. Advogando a favor da Biologia, propagava, o Método Experimental como o único recurso científico que a educação física deveria procurar. Da *Escola Sueca* e das idéias de Demeny, pode-se inferir que, a rigidez e a ausência de prazer na

nas sessões, denunciam o caráter disciplinador desses métodos e que, por extensão, negligenciam a necessária atenção à ação dos centros nervosos no funcionamento do organismo humano. O reconhecimento da importância da força física do operariado, pela classe dominante passou a causar uma maior preocupação para com a corporalidade humana, mas no sentido de disciplinarização, docilização e sujeição do corpo:

“Regenerar”, “revigorar” esse corpo debilitado e aviltado, devolver a “saúde física e física”, sem, entretanto alterar substantivamente suas condições de vida e de trabalho era o seu discurso nessa nova fase do capitalismo, na qual necessitava criar novos mecanismos jurídicos e institucionais para “controlar a liberdade”, para “garantir a igualdade” e para “assegurar a propriedade” (SOARES, 1994, p. 60).

Embora a ginástica do período liberal venha desvelar as questões do corpo, até então fechadas no obscurantismo das interpretações e diretrizes religiosas, ela, ao mesmo tempo, se posiciona de modo conservador, contribuindo diretamente como um instrumento eficaz na melhoria dos processos de produção. Com esta atribuição a ginástica passa a ser acompanhada pelos estrategistas políticos do final do século XVIII e pela comunidade científica positivista do século XIX, principalmente pelos pedagogos, médicos, biólogos, políticos e militares, fascinados e guiados pelos métodos científicos das ciências naturais.

Tendo por meta a regeneração das raças puras; o fortalecimento da vontade; o desenvolvimento da moralidade e a defesa da Pátria, a ginástica passa a imprimir toda uma significação disciplinadora sobre os processos de ensino, alterando o entendimento de “corpo” de “atividade física”, de “saúde” e até influenciando mudanças na visão de mundo burguesa. Assim pensada, a ginástica propiciará toda a fundamentação *anátomo-fisiológica* que, mais tarde a Educação Física aproveitará para organizar os seus conteúdos visando a corporalidade humana.

Tratava-se, indiscutivelmente, de docilizar e de aculturar ao universo escolar as primeiras gerações de crianças provenientes dos meios populares através de práticas ditas “racionalizadas”. Ora, a disciplina utilizada pelo exercício ginástico era vista à época, como um meio útil para se chegar à padronização de comportamentos (calcados no modo de vida urbano) que se buscava então... é preciso observar que as origens escolares da Educação Física se encontrem também ligadas às necessi-

dades sociais de preparação da mão-de-obra para as novas modalidades do trabalho fabril (NOGUEIRA, citado por OLIVIER & MARCELINO, 1996, p. 122).

Acreditava-se que a ginástica e depois a Educação Física poderiam resolver, de vez, os problemas corporais do trabalhador (na sociedade industrial), pois constituía-se num conjunto de regras que orientavam os “*cuidados com o corpo*” e que agora passariam a ser do interesse, também, do Estado. SOARES traduz esta *função capitalista da ginástica* ao dizer:

Vale ressaltar que, em plena Revolução Industrial, o trabalhador se transforma em simples acessório das máquinas e necessita, cada vez mais, atenção e saúde para suportar as intermináveis horas sem descanso e em posições absolutamente nocivas ao seu corpo. Daí a importância atribuída ao exercício físico, este novo “remédio” para os males “necessários” da nova ordem (1994, p. 64).

Militarismo, Eugenismo e Higienismo: bases *novistas* da Educação Física

A história da disciplinarização do corpo compõe-se de fatos, processos e experiências que sempre estiveram relacionados à história da conquista e manutenção do poder, de suas estruturas e relações com o saber. Mas é somente com alguns pensadores mais *rebeldes* e polêmicos, dedicados a analisar os aspectos subjetivos dessas relações, que esta história começa a ser desvelada, a exemplo de Nietzsche, que se debruça em análises sobre as dificuldades que o corpo encontra para superar as pressões incessantes que recebe da sociedade e do “espírito”. LENHARO, em seu texto sobre *a militarização do corpo* reproduz o que teria sido a concepção de corpo defendida por Nietzsche:

O corpo é uma razão em ponto grande, uma multiplicidade como um só sentido... Ele não diz Eu, mas procede como eu (...). Os sentidos e o espírito são instrumentos e joguetes; por detrás deles se encontra o nosso próprio ser. Ele esquadrinha com os olhos dos sentidos e escuta com os olhos do espírito. Sempre escuta e esquadrinha o próprio ser: combina, submete, conquista e destrói (...). Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido. Chama-se ‘cada qual’. Habitat no teu corpo é o teu corpo (citado em 1986, p. 76).

Este entendimento de corpo (e também de corporalidade) auxiliou FOUCAULT a compor sua *genealogia* do poder e, principalmente, seu conceito de “disciplinas”, depois de levantar que, há muito tempo, *elas* vem sendo empregada nos colégios, nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas congregações religiosas e nos sistemas penais.

Em sessões anteriores foi possível reconceptualizar (rever, rediscutir, reconceituar e reconhecer) a evolução da idéia de *disciplina corporal*, quando se extraiu significados históricos que explicam-na como um meio (recursos, estratégias, mecanismos) de controlar e distanciar o indivíduo de sua “*autonomia*”, condicionando-o à determinações de algum tipo de sistema (sociedades religiosas, aristocráticas, industriais, e corporativas) e que, quase sempre levam o *indivíduo condicionado* a ter sua corporalidade alienada, com consequências generalizadas. Assim, a disciplinarização corporal, que poderia ser chamada de *corporalicídio* (o rapto da corporalidade), resulta na disciplinarização mental, conhecida por *mentecídio* (*rapto do espírito*). Ambos os métodos são utilizados para violar a integridade do homem: “*Realça-se a espantosa consequência que tem para a cultura a questão da intrusão mental forçada. Não somente as técnicas de coerção que têm importância, pois a intrusão inadvertida nos nossos sentimentos e pensamentos é ainda importante. O perigo de destruição do espírito é comparável à ameaça de destruição física total... Na verdade as duas estão relacionadas e entrelaçadas*” (MERLOO, 1980, p. VII).

Este autor holandês conheceu e estudou com profundidade os métodos que os nazistas empregaram para persuadir e vencer a mente humana, forçando os prisioneiros a abjurar suas convicções e adaptar-se ao modo de pensar que impunham. Em seu livro, trata de relacionar as técnicas de coerção física (poder sobre o corpo) com as de intrusão mental, que não necessitam ser forçadas e, neste caso, ocorrem como consequência de um processo de disciplinarização.

Com a ajuda de FOUCAULT, deduz-se que “*as disciplinas*”, não são uma instituição ou um aparelho, mas sim um tipo de poder, uma modalidade de exercê-lo, que comporta todo “*um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ... ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar*

a cargo de instituições e organizações” que dela se servem para um fim determinado, como é o caso da instituição militar (1998, p. 177).

Esse entendimento e utilização da “*disciplina corporal*”, para obtenção da obediência, do equilíbrio e de resultados, como já foi visto, originou-se, a princípio, do período da “*Grande Internação*”. A partir do século XVIII os Colégios e as Escolas primárias introduzem em suas pedagogias. No século XIX, as disciplinas se consolidam como método na formação dos militares, evolui para as oficinas e demais ambientes das empresas industriais. E nessa trajetória, participa da institucionalização da Ginástica e da Educação Física.

Na instituição militar, a disciplina corporal foi avaliada e aperfeiçoada, no sentido de tornar-se uma sofisticada tecnologia corporal, necessária ao controle social. Sua elaboração foi impulsionada pelas relações entre o conhecimento médico e os interesses militares.

Nesse momento, a disciplina corporal militarizada (fechada), por enfatizar a obediência, o controle e a vigilância, torna-se no que FOUCAULT chama de “*técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas*”, ou seja, contribuem para a formação de um modelo-sociedade que, infiltra-se e, de certa forma, influencia os demais tipos de sociedade (1998, p. 179). Não se pode esquecer, que foi a partir da experiência militar, que a ginástica ficou sendo conhecida, e logo conquistou o espaço educacional, pela figura do instrutor de ginástica (quase sempre um militar), contratado que era pelos Colégio e Escolas Primárias: “*Os militares, desde cedo, parecem haver sido os primeiros a dedicarem-se sistematicamente à prática de atividades ginásticas. [...]*” (OLIVEIRA, 1998, p. 6).

Os Métodos Ginásticos Suecos e Franceses, após terem sido empregados nas casernas e academias militares, passaram a ser introduzidos no sistema educacional e influenciando o entendimento de *disciplina* nos Colégios e Escolas. A “*Calistenia*” de Pedro Henrique Ling e a ginástica de Amoros e Demeny, foram os que mais se envolveram com as metodologias pedagógicas, até o aparecimento do Método Natural Austríaco.

Analisando as notas de rodapé do livro *Sacralização da Política* de LENHARO, em seu capítulo *Militarização do Corpo*, é possível constatar o predomínio da concepção militarista na produção teórica sobre Ginástica e Educação Física. Este escritor enfatiza essa predo-

minância da disciplinarização militar sobre a Educação Física, dizendo que o aparecimento de um grande volume de *revistas especializadas em saúde, higiene e educação física no final dos anos 30*, não se deu impunemente, ao livre acaso:

O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções do médico, educadores, engenheiros, professores e instituições como o exército, a escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de que pensar a sociedade para transformá-la, necessariamente, pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano (LENHARO, 1986, p. 75).

Os interesses militares pela formação disciplinar são levantados nas teses teóricas de acadêmicos e políticos e dentre os textos que circulam nas décadas de 30 e 40, três pontos importantes são arrolados: 1) a valorização do corpo pelo exercício físico; 2) o aprimoramento eugênico incorporado à raça; 3) a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercursões no mundo do trabalho (p. 77-78).

Já na própria década de 30, a chamada “Arrancada Militarizante do Corpo e da Mente” já fora criticada pela escritora MARIA MOURA em seu livro “*Serviço Militar Obrigatório? Recuso-me! Denuncio!*” (1933), uma obra que contesta propostas de docilização coletiva dos corpos e a identificação da sociedade brasileira com os anseios da organização militar (citado por LENHARO, 1986, p. 80), organização que teria a incumbência de criar e dirigir o *novo homem brasileiro*:

Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor da educação física, ponha em prática em todo o território nacional a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um Evangelho salutaríssimo à Nação. Para nos pôr à salvo das tormentas, organizando a nossa defesa, o exército glorioso precisa de um ‘Homem Brasileiro’, com todas as letras maiúsculas, bem maiúsculas. Confiante, entreguemo-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a nossa. Seja o Brasil, todo ele, no tocante à educação física, uma Escola de Educação Física do Exército... (PÓVOAS, citado por LENHARO, 1986, p.81).

De toda essa influência militar, resultou que a Educação Física brasileira tivesse entre seus primeiros objetivos forjar uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra.

A consecução desse objetivo dependeria do exercício de métodos rígidos e disciplinares, bem como de preparo físico.

A Educação Física torna-se então um mecanismo de seleção e classificação dos melhores homens, tornando-os líderes para coordenar e conduzir determinados segmentos e instituições da sociedade. Assim, a Educação Física se dedica a premiar os fortes e a eliminar os limitados, fracos, deficientes e doentes e, desta forma, ela participa do processo de seleção natural e “*depuração da raça*”

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista (GHIRALDELI Jr., 1988, p. 18).

Constata-se em muitos historiadores da Educação Física, que a militarização do corpo abriu espaço para a discussão eugênica sobre a formação do povo brasileiro. OLIVEIRA por exemplo, analisando os famosos Pareceres de RUI BARBOSA a respeito da Educação, o apresenta como um defensor incondicional da introdução dos exercícios físicos militares nas escolas primárias, já tendo em vista seus ideais eugênicos: “*não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o ‘quantum’ de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie*” (1998, p. 7).

A Eugenia, criada por Francis Galton (1865) para ter o *status* de ciência, veio se constituir em mais um segmento do pensamento positivista, buscando esclarecer as questões polêmicas que envolviam as diferenças entre as classes sociais, consideradas na época como questões “*naturais*”. COMTE, ao tratar da necessidade de hierarquia das raças já se manifestara, mesmo que preconceituosamente, a respeito de tais diferenças: “*Nenhuma sociedade pode perdurar se os inferiores não respeitarem os superiores*” (citado por SOARES, 1994, p. 18-19).

A eugenia da sociedade constituía-se num conjunto de cuidados corporais e diretrizes político-administrativas, fundamentados por uma espécie de doutrina saneadora que advogava a formação e manutenção de uma “*raça pura*” sem miscigenações (misturas).

Esse pensamento (ideologia), apesar de não vingar mais, também proliferou-se no meio da Educação Física e, igualmente ao militarismo, traduz-se como um processo de disciplinarização da mente e do corpo, processo que afeta a dignidade e liberdade do ser humano.

Para se sentir a força ideologizadora da doutrina eugênica sobre a Educação Física brasileira pode-se destacar o pensamento de CALMON que, buscando justificar a necessidade do *aperfeiçoamento racial* pela disciplinarização corporal (*muscular*) e mental (*vontade*), afirma:

O aprimoramento físico assegura o afastamento dos vaticínios gobinistas sobre o futuro da raça. Ele se faz necessário ao brasileiro, “exatamente porque somos um povo sem coesão étnica, sem tipo definido, sem antropologia estável, mais mesclado do que uniforme, mais nervoso do que musculoso, mais ágil do que forte, nas linhas provisórias do seu perfil irregular” (citado por LENHARO, 1986, p. 78).

A crença nos princípios da Eugenia evoluiu até as primeiras décadas do séc. XX chegando a compor uma explicação biológica para formação das sociedades (*humanidade*), explicação esta que reafirma a existência de raças e a contextualização sociobiológica dos nascimentos. “*Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo*” (SOARES, 1994, p. 25).

A Eugenia era justificada, também, pela necessidade de segurança e defesa da Pátria e melhoria da qualidade física da mão-de-obra para o trabalho nas indústrias.

Hoje, se infere, com mais seguridade que, a doutrinação das Teorias Raciais objetivava a manutenção dos privilégios e superioridade da classe dominante e, foi por esta hegemonia, que alguns importantes mentores políticos resolveram comprometer a Educação Física que “*aparecerá colada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares*” (SOARES, 1998, p.25).

Nesse elenco de influências das práticas de disciplinarização corporal dos militares, vale, também, diferenciar a Educação Física Militarista da Educação Física Higienista, a fim de que seja possível saber como uma concepção influenciou a outra, e quais as diferenças de significados sobre disciplinarização corporal, cuidado, que GHIRALDELLI Jr. assim destaca:

Diferentemente da Educação Física Higienista, que se acredita capaz de “redimir o povo de seu pecado mortal, que é a ignorância”, e que o eleva às condições de deterioração da saúde, a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem (1988, p.18).

Os profissionais da medicina, acompanhando o desenvolvimento e sucesso dos métodos e sistemas ginásticos, logo perceberam a vulnerabilidade dos conteúdos e dos profissionais da ginástica, principalmente no que tange ao posicionamento científico e político-filosófico. Decidiram então apropriarem-se intelectualmente da educação física (ainda embrionária) a fim de desenvolverem melhor seus projetos político-higienistas.

Coube à Educação Física aceitar, assimilar e cultivar, por um longo período de tempo, os interesse (valores) rígidos e disciplinadores dos médicos higienistas¹² associados à visão de mundo militarista e convalidados por uma estirpe de dirigentes (coronéis, empresários e políticos da época). Nesta linha de análise crítica, FOUCAULT destaca a idéia de “*medicalização da família*” como sendo umas das estratégias utilizadas pelo Estado para moralizar e domesticar a corporalidade dos trabalhadores (1999, p. 199).

A Educação Física Higienista assentava-se em bases educacionais positivistas que, comprometidas com a manutenção da ordem, objetivava formar homens fortes, saudáveis, dispostos ao trabalho, dóceis e disciplinados, que não criticassem nem questionassem o poder, seja ele público, privado, religioso e secreto. Segundo GHIRALDELLI Jr. , este tipo de Educação Física buscava “*disciplinar os hábitos das pessoas, no sentido e levá-las a se afastar*

¹² “E é sua função de higienista, mais que seus prestígios de terapeuta, que lhe assegura esta posição politicamente privilegiada no século XVIII, antes de sê-la econômica e socialmente no século XIX” (FOUCAULT, 1999, p. 203).

tarem das práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometia a vida coletiva” (1988, p.17), principalmente das crianças e jovens.

O ideal de liberdade mescla-se com o ideal de saúde e mais uma vez a história da corporalidade confronta-se com a história dos males, das doenças, da deterioração da população. Desta feita busca-se: “... *uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios deterioradores da saúde e do caráter do homem do povo*”(GHIRALDELLI Jr., 1988, p. 17).

Pelas exigências do *modo de produção capitalista* que se consolidava cada vez mais no século XVIII, o processo de *descorporalização* acentuou-se, fazendo com que os indivíduos, utilizando ao máximo seus corpos, não conseguiram mais analisá-los e compreendê-los.

Até 1930 a questão da saúde no Brasil é muito discutida sob as perspectivas político-administrativa e econômica, motivo de muitos proclames que consideravam a categoria dos médicos como a mais competente para orientar a ação física, o comportamento moral e o cotidiano intelectual da família brasileira: “*O médico se torna o grande conselheiro e o grande perito, senão na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhora o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de saúde*” (FOUCAULT, 1999, p. 202-203).

Esse poder médico, amparado por um Estado Nacionalista todo planejado e articulado, também, pelas organizações secretas, chegou ao ponto de induzir a supervalorização dos segmentos brancos dominantes da população, significando dizer que, do pensamento higienista, também, surge uma certa tendência à eugenia. É neste momento que o higienistas pensavam a Educação Física como o grande veículo propagador de seus interesses políticos.

COSTA explica como materializou-se a reciprocidade de interesses entre o eugenismo e o higienismo, bem como do respectivo uso da Educação Física que, na época, não se apercebeu o quanto contribuía para a disseminação de princípios racistas e preconceituosos, que reforçaram a consolidação do pensamento burguês e positivista na construção da *sociedade do consenso*, grande ideal capitalista:

Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar “o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, aca-

bou contribuindo para que... este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça [...] servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. Para explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização sócio-econômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene... (citado por CASTELLANI Fº, 1994, p. 42-43).

Segundo CASTELLANI Fº, o ideal de eugeniização do povo brasileiro também é decorrência do temor para com a possibilidade do contingente populacional dos negros cativos, que já contavam 2.500.000 em 1850, vir, num movimento de rebelião, se juntar aos portugueses com vocação recolonizadora. Daí a necessidade dos higienistas intensificarem seu controle sobre as famílias, e o fizeram através de uma política populacionista elaborada pelo Estado Nacionalista.

O objetivo maior era desenvolver um tipo de *“população racial socialmente identificada com a camada branca dominante... que pudesse vir estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a escrava”* (1994, p. 43-44).

Assim, os médicos higienistas arquitetaram e colocaram em prática um grande projeto de disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade, visando formar uma raça branca pura, forte e guiada pela ideologia nacionalista: *“É por isso que nos cumpre envidar todos os esforços para o melhoramento da geração atual, pela garantia da procriação, pela Educação Física...”* (COSTA citado por CASTELLANI Fº, 1994, p. 44).

Com a associação da Educação Física à “educação sexual”, ve-se consumada sua participação no processo de eugeniização da sociedade brasileira do século XIX, a qual passaria a dedicar-se a formação (“transformação”) de homens e mulheres em saudáveis reprodutores e guardiões de proles de uma nova raça brasileira.

Mesmo estigmatizada, durante algum tempo, por ser vinculada à idéia de trabalho manual e físico (*“atividade físico-produtiva = trabalho”*), a educação física de sentido moral, intelectual e sexual foi utilizada como instrumento ideológico para atingir a educação familiar, no que diz respeito aos hábitos, costumes, crenças e valores relacionados à corporalidade do homem branco e livre (liberdade no sentido de posses e vínculo político-social).

Mas trata-se de uma época em que a industrialização se firma cada vez mais e o corpo individual passa a ser considerado unidade produtiva da maquinaria industrial capitalista. O corpo passa a ser então uma mercadoria, um instrumento a mais que deverá ser meticolosamente controlado para ser útil ao capital. Para submetê-lo aos interesses do capitalismo este corpo passa a ser disciplinado pelo exercício do controle e da vigilância: “... o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista” (FOUCAULT, 1999, p. 80).

Os médicos perceberam esse processo e passaram a se aproveitar de suas capacidades de “conselheiro”, de “perito”, e de “terapeuta” corporal. Mas, ao mesmo tempo que todo o *saber médico* significa libertação (de doenças e epidemias), ele alienou o indivíduo e a sociedade da época pois, enquanto conhecimento, foi utilizado como um *poder disciplinar* para controlar grandes massas urbanas em nome da saúde e, como já foi dito anteriormente, serviu-se da Educação Física para concretizar tais realizações: “O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular...” (FOUCAULT, 1999, p. 146).

Neste ponto da discussão sobre a disciplinarização da corporalidade com vista a constituição de uma sociedade do consenso faz-se necessário resgatar o questionamento do próprio FOUCAULT quando se pergunta a respeito do tipo de investimento do corpo, necessário e suficiente para o funcionamento de uma sociedade capitalista, para em seguida responder: “Eu penso que, do século XVIII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticoloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias..”. (1999, p. 147-148).

As concepções, teorias e categorias higienistas, assimiladas, também, pela Educação Física vão encontrar uma corrente opositora que, constituindo-se a partir do século XIX, insistirá em demonstrar que a verdadeira “origem”, “causa” ou “determinação” da doença provém do cotidiano social, através da fome, da miséria, condições de habilitação, da espolia-

ção e da desagregação. Assim sendo, acreditam os adeptos da “medicina social” que para haver saúde haveria, antes que alterar as relações das estruturas de poder da sociedade.

A atenção dada pelas instituições higienistas (e a Educação Física foi uma delas) à família até as duas primeiras décadas do século XX, de certa forma garantiu a manutenção da ordem, aprimorando a capacidade dominadora das famílias burguesas e disciplinando para o consenso as famílias trabalhadoras operárias.

Não se pode esquecer, também, a puericultura, que também traduziu-se em mais uma forma medicalizante de intervenção do Estado para a “normatização” do corpo social, via intimidade familiar. Fez destacar a figura da “mãe” como personagem central do cotidiano de medidas médicas, cuidados com a saúde dos bebês, das crianças, do marido, da casa como um todo, da alimentação e vestuário, dos hábitos de higiene e de conduta social.

Tanto a puericultura quanto a Educação Física e outras modalidades de estratégias e saberes, serão requeridos e exercidos pela sociedade burguesa do consenso, visando, sempre, a manutenção da ordem, quer seja numa perspectiva corporal individual, quer seja ao nível do corpo social. E esta Educação Física de conteúdo médico-higiênico e de ideal disciplinador, pensando apenas o corpo biológico, conquista o âmbito científico e *“nessa ótica (ela) funciona como agente de saneamento público, para uma sociedade livre de doenças e vícios”* (MOREIRA, 1995, p. 20).

Ao se tratar das influências do pensamento médico higienista e suas consequências eugênicas sobre os hábitos da família moderna, pretende-se situar o papel *“disciplinador”* da Ginástica e em seguida, da Educação Física que, desde o final do século XVIII vem colaborando para desenvolver, principalmente na França e Inglaterra políticas públicas de saúde através de projetos da medicina social. Esses projetos visam o controle das populações urbanas, onde o corpo do indivíduo e o corpo social passam a ser objetos de mensurações, classificações e generalizações científicas que se dizem isentas de paixões marcadas pela neutralidade.

Mas não será possível apreender as marcas desse processo de disciplinarização via pensamento médico-higienista sem a prática de um olhar histórico. Portanto, para que possamos compreender melhor os efeitos disciplinadores do pensamento higienista sobre a socie-

dade e a própria Educação Física brasileira, há de se acatar a sugestão de CASTELLANI F^o, quando propõe uma viagem de volta ao mundo europeu do século XVIII. Este autor citando FOUCAULT levanta a verdadeira posição da medicina nas estruturas de poder daquela época:

... como técnica geral de saúde mais do que como serviço das doenças e a arte das curas (assumindo) um lugar cada vez mais importante nas estruturas administrativas e nesta maquinaria de poder que, durante o século XVIII não cessa de se estender e de se afirmar [...]. A política médica que se delineia no século XVIII em todos os países da Europa, tem como reflexo a organização da família [...] como instância primeira e imediata da medicalização dos indivíduos (1994, p. 40).

Entender a disciplinarização pelas práticas higienistas exige, também, alguma compreensão de como se constituiu, historicamente, o entendimento de mente e de corpo. No campo da Educação Física, GHIRALDELLI Jr., abordando esta questão, orienta para a não separação entre corpo e mente, visto que “*deve-se pelo movimento corporal humano parametrizado, atingir a mente pelo corpo*”. No entanto, a prática da Educação Física comumente separa corpo de mente, quando torna o corpo um instrumento de *manipulação da mente*, e neste caso, alterando a relação entre *atividade física* e saúde, pois tal manipulação priva o corpo “*de uma qualidade do pensamento humano historicamente desenvolvido, capacidade esta que circunscreve o campo da liberdade - entendida como conhecimento e reconhecimento da necessidade*” (1990, p. 197).

O mesmo GHIRALDELLI Jr., diz que “*o movimento na Educação Física, esteve sempre como instrumento do controle objetivo da subjetividade*”. Pode-se dizer então que quando o setor industrial, comercial, bancário solicita ao professor de Educação Física o desenvolvimento de orientações desportivas competitivas, certamente, há por trás deste incentivo ao esporte competitivo algum grau de interesse, em forjar colaboradores (funcionários) combativos, perseverantes, arrojados e competitivos para o dia-a-dia profissional, isto é, usa-se do movimento humano para maquinar indivíduos à batalha dos interesses capitalistas e “*at o movimento corporal humano está como claro disciplinador da vontade e artífice de uma específica compreensão 'teórica' do mundo*” (1990, p. 197). Este autor está refletindo sobre

o processo pelo qual o movimento humano integra-se a mente para regê-la. Resta à Educação Física, a tarefa constante de esclarecer até que ponto *corpo-movimento e mente* são pensados separadamente e utilizados conjuntamente.

Recreação! uma sutil estratégia de disciplinarização

A Recreação Escolar, de um modo geral, tem sido definida pela literatura como um conjunto de atividades pela qual se dá a “...satisfação social, da diversão, implicando a liberdade de usar o tempo disponível, relacionando-se com o lazer” (PEREIRA, 1988, p. 264). Devido a dissiminação dessa idéia, a grande maioria dos professores e acadêmicos da Educação Física passaram a entendê-la como mais um elementar e prático sinônimo de lazer, sem no entanto compreender e aprofundar estudos sobre esta relação. E assim, a Recreação continuou, até os dias atuais, sendo entendida, numa visão linear, como, reprodução, repetição e reanimação de experiências tradicionais de entretenimento (passa-tempo).

Por outro lado, a recreação, em plena onda do *Esporte para Todos* também foi muito discutida e elaborada como sendo: “... um movimento pedagógico, que busca a criatividade, o prazer, a realização pessoal, a participação autônoma, o exercício da liberdade, da democracia, o divertimento, enfim tendo a auto-expressão como sua teoria básica de sustentação...” (MORO, 1986, p. 03).

BRACHT, ao refletir sobre o entendimento de “Esporte” enquanto atividade de lazer, conclui que este conceito foi uma forma encontrada para se estabelecer contrastes com o esporte de alto rendimento e escamotear os interesses produtivos do mundo do trabalho que envolvem a grande maioria dos conceitos de esporte, pois “o que percebeu-se na escola é a ênfase às competições, as “modalidades olímpicas”, que recebem tratamento especial, priorizando-se desta forma a formação de atletas” (citado por SIEBERT, 1992, p. 37).

Ainda nesta linha crítica sobre as manipulações que correlacionaram o entendimento de esporte ao de recreação, aquela autora refere-se as intenções com as quais se institucionalizou

o uso da expressão “Educação Física desportiva e recreativa” no ambiente escolar, onde “o aluno passa a ser chamado de “atleta” e os seus movimentos passam a ser avaliados com base nos padrões de treinamento desportivo com vistas a formação de equipes de competição” (SIEBERT, 1992, p.37). A inquietação e descontentamento desta autora, e este estudo está de acordo, centrava-se no fato de estar substituindo o ambiente educacional por um ambiente exclusivamente de treinamento (competitivismo).

Foi a partir de meados da década de 80 que alguns pensadores passaram a se inquietar com o distanciamento entre o lúdico e os esportes, alertados, quem sabe, pelas consequências (efeitos) e interesses do movimento “Esporte para todos”, principalmente sobre o que se convencionou chamar de Educação Física Escolar.

Até certo ponto, as diferentes formas de entender e exercitar a recreação, propagadas sem o respectivo embasamento filosófico, psicológico e sócio-antropológico contribuíram, mais para confundir o acadêmico e o jovem professor de Educação Física, do que para sensibilizá-los aos valores pedagógicos das práticas recreativas, tornando-os desinteressados pelos respectivos conteúdos.

Toda essa constatação se dá sob três formas: 1) a análise do entendimento de recreação demonstrado pelos dirigentes e pedagogos especializados dos estabelecimentos de ensino públicos (municipais e estaduais) e particulares; 2) a análise do grau de informação e formação (relevância) contido na literatura específica sobre recreação e Recreação Escolar; 3) Acompanhamento e análise atividades recreativas desenvolvidas pelos professores de Educação Física em estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Trata-se de constatações empíricas, motivadas pela preocupação para com a seleção, organização, compreensão dos valores pedagógicos do lazer¹³, preocupação esta desencadeada por recentes inquietações a

¹³ Identificando-se com as atividades recreativas desde a sua graduação em Educação Física, o mestrando responsável por este estudo, tem marcado toda sua trajetória profissional por experiências tais como: facilitador de atividades recreativas no ambiente escolar, nas indústrias e em núcleos comunitários, organização e atuação em colônia de férias, acampamentos, ruas de lazer e grupos de convivência da terceira idade. A partir de 1991, descobre que o entendimento de Lazer antecede o entendimento de Recreação, passando então a aprofundar estudos relacionados às teorias socioantropológicas e pedagógicas do lúdico, do lazer e da corporeidade, até definir-se pela tendência da Animação Sociocultural, fato que provocou a presente análise sobre os signos e significados históricos da atividade física em Educação Física.

respeito dos conteúdos, identidade e competência da Educação Física, enquanto campo de conhecimento e elaborações pedagógicas. Assim, considerando todo esse processo histórico de observações e inferências, decidiu-se pelo acompanhamento da tendência que, constata a recreação ter se tornado atividade marginal, ora elaborada e aplicada para compensar a rotina e o tédio do ambiente escolar, ora exercida para preencher horários e finalizar eventos.

A visão funcionalista de Educação Física, sempre norteada pelos interesses da disciplinarização corporal, reage a essa tendência de crítica aos conteúdos da recreação, insistindo na manutenção deste componente curricular, com todas as suas funções de controle disciplinar que privilegiam o cultivo e a inculcação dos interesses, exclusivamente econômicos e ideológicos (modismos, quantidade de produção, consumismo, repetição, reprodução, mimese, pobreza cultural e alienação), em detrimento aos valores pedagógicos e socioculturais .

É possível iniciar a percepção das limitações valorativas da recreação, analisando atentamente algumas de suas consagradas definições, tais como: *“A recreação compreende todas as atividades espontâneas, prazerosas e criadoras, que o indivíduo busca para melhor ocupar o seu tempo livre”* (GUERRA, 1996 p. 08). Em se tratando de Recreação Escolar, é precipitado afirmar que toda atividade espontânea, prazerosa e criadora diz respeito à objetivos educacionais das aulas de Educação Física. Essa mesma definição, ao fazer menção à idéia de tempo livre, incide numa discussão mais ampla, ou seja, a perspectiva *“tempo”* dos estudos do lazer, e que será abordada mais adiante.

Outro exemplo de definição que enseja uma apreciação mais crítica é a que diz que: *“A Recreação é tudo quanto diverte e entretém o ser humano e que envolve ativa participação. Emprego de energia que emana de impulso interno, mas também condicionado a estímulo externo”*(GOUVEA, 1969, p. 19).

Esta definição, apesar de ter sido muito difundida até bem pouco tempo, traduz uma idéia reducionista de recreação, pois choca-se com a exigência da prudência e do compromisso sóciopolítico, necessários ao planejamento dos objetivos educacionais. Nem *“...tudo que diverte e entretém o ser humano”* pode ser utilizado ou estimulado como estratégia à elaboração educacional, exemplos: o deboche, a pornografia, a graça pela desgraça alheia e os simu-

lacros televisivos, não podem inspirar o animador educacional.

O “*impulso interno*” de um aluno, frente a possibilidade da experiência recreativa, ao invés de ser “*condicionado*” por forças externas (comando e autoridade de professor), deveria ser estimulado, orientado e facilitado, sempre no sentido de configurar aquela experiência como, verdadeiramente, pedagógica, como um momento de elaboração cultural, tanto para o aluno como para o professor e a Escola como um todo. A recreação é apresentada pelo discurso pedagógico, mas não é elaborada pelos significados pedagógicos. Ela abandonou o espaço do lazer e, não se sabe mais qual é o seu espaço, pois a fixação pelo esporte de rendimento e o competitivismo, tornaram-se, além de modismo, uma cultura, uma concepção dentro da Educação Física.

... o espaço de lazer, no qual se insere a Recreação, não pode ser usado futilmente. Considerando o quanto custou, o quanto custa e a sua importância para a “humanização do homem”, o lazer e a recreação necessitam superar as brincadeiras fúteis, o ócio irresponsável, as ocupações simplistas “neutras”, ... devem, mesmo que prazerosamente, e como diversão, contribuir para o aperfeiçoamento das possibilidades culturais, sociais e físicas do homem (PEREIRA, 1988, p. 266).

Infelizmente, as práticas de Recreação Escolar, de uma maneira geral, transformaram-se, ao longo da história da Educação Física, em experiências exclusivamente hedonísticas onde o jogo é pelo jogo, o brinquedo é pelo brinquedo e o prazer acaba também justificando-se pelo prazer, visto que as atividades recreativas, configuram-se apenas como “*passatempos, tendem a ser fim em si mesma*” (1988, p. 266).

Sendo abordada e exercida dentro de uma visão funcionalista, a Recreação Escolar é, também compensatória, quando “*refaz o organismo*” do aluno a fim de torná-lo apto à novas jornadas de trabalho. Por outro lado, entendida como uma possibilidade de “*recriação de energias*”, busca manter a saúde, só preocupando-se com os aspectos fisiológicos.

Os autores que tratam das relações pedagógicas da recreação, enfatizam as características formativas e de desenvolvimento de certas capacidades, necessárias para adaptação aos valores e interesses da sociedade capitalista (cordialidade, simpatia, bom humor, lealdade, em-

penho, espírito de grupo e competitivo, liderança, ambição, perspicácia, sagacidade, logística, estrategismo e individualismo.).

São pouquíssimos os autores que, até meados da década de 90, esquecendo os indicativos da eficácia e da eficiência, ousaram questionar histórico e filosoficamente a relevância e a efetividade das práticas recreativas escolares. Pode-se mencionar MORO (1986, p. 2-7), PEREIRA (1988 p. 263-277) e MARCELINO (1990, p. 99,115-116 e 120).

Outro aspecto inquietante na análise da relevância e efetividade da recreação no âmbito escolar é a sutil (quase não percebida) omissão do enfoque recreativo em obras mais contemporâneas, ao mesmo tempo que presencia-se a sua substituição pela abordagem sociocultural do lúdico. Como exemplo dessas alterações pode-se citar obras, tais como: *Metodologia de Ensino de Educação Física* de um COLETIVO DE AUTORES (1993); e *Introdução à Educação Física*, de FARIA Jr. (1999), bem como as reformulações curriculares que acrescentaram à recreação o aprofundamento das discussões das questões do Lazer.

Apesar de já existir numerosa literatura constando exemplos práticos de jogos, com suas respectivas metodologias pedagógicas e outros tantos tipos de atividades recreativas, constata-se que as experiências práticas da recreação na Educação Física, estão direta, limitada e exclusivamente vinculadas a significados esportivos (DIECKERT, 1984, p. 01 a 177), que misturam-se aos signos lúdicos, ora reduzindo-os, ora generalizando-os, em detrimento às possibilidades de um entendimento relativista sobre os efeitos culturais das práticas de lazer esportivo.

PEREIRA, após constatar e discutir as características dos significados da recreação, passa a vinculá-la ao entendimento da idéia de lazer, oportunidade em que destaca suas possibilidades culturais:

Ainda que se caracterize a recreação por seu caráter de assistemática, de voluntarismo, de ludicidade, ela é fundamental no desenvolvimento cultural, geral, físico, social, intelectual, artístico, político, etc.[...]. Pois nos espaços de lazer, com a recreação orientada para este ponto, é possível que o indivíduo venha melhorar suas capacidades ... (1988, p. 267)

Analisando as conclusões do estudo daquele autor sobre a literatura da Recreação, é possível perceber a existência de uma confusão conceitual, confusão esta que mantém-se amarrada pelos usos e costumes “românticos” e moralistas da escola novista e, ainda, pelos interesses reprodutivos da postura do consenso, que encontra na recreação uma grande colaboradora, no que tange a manutenção da alienação da expressão corporal.

De uma maneira geral, os estudiosos da Recreação Escolar, há muito tempo vêm, enaltecendo os efeitos culturais das atividades recreativas, porém, na verdade estão tratando dos valores culturais do lazer, fato que comprova parte da confusão conceitual, aludida anteriormente, e que causou alterações radicais no entendimento da idéia de recreação Escolar.

Este tipo de Recreação passou a ser assimilada, apenas, como um conjunto de ações (atividades), desenvolvidas num *tempo disponível* (nas aulas de Educação Física ou aulas de Educação Artística, ou aulas específicas de Recreação. Diante desse entendimento curricular, é de se perguntar: Como é que fica o comportamento de recreação?

GÄELZER (1979), alertou para esse fato dizendo da necessidade de se pensar recreação, também, na perspectiva do “*lazer-atitude*” (p. 54). Mas, mesmo assim, a recreação deu apenas mais um passo e estacionou na idéia de melhoria do comportamento (ou da atitude), sem grandes aprofundamentos psicopedagógicos.

Por mais que se queira enaltecer a recreação escolar nas perspectivas atividade, tempo e atitude, os significados dos conceitos e o entendimento geral que se têm desta disciplina não conseguem se desvincilhar e transcender seu estigma etimológico: repetir, reproduzir, reanimar, recriar, re...(isso...), re...(aquilo...), bem como não conseguem dar conta das questões almejadas pelo objetivo maior desta disciplina - *o aprender fazendo e divertindo*.

Talvez, tenha chegado o momento de se considerar, com mais seriedade, as possibilidades implícitas na idéia de *animação sociocultural*¹⁴, possibilidades estas que há muito

¹⁴ Trata-se de uma tendência que busca elaborar princípios e experimentações teórico-práticas sobre o exercício das atividades de lazer e seus conteúdos socioculturais. “... é um setor da vida social no qual os agentes se dão por objetivo, uma certa transformação das atividades e das relações inter-individuais e sociais, por uma ação direta sobre os indivíduos, suas atitudes, suas relações inter-individuais e sociais. Essa ação se exerce pela intervenção de atividades diversas e com a ajuda de uma pedagogia fazendo apelo aos métodos não diretivos ou ativos” (SIMONOT, 1974, p. 27). Segundo VEUGLE (1978), o entendimento de Simonot tem como perspectiva, uma certa modificação das relações e dos relacionamentos sociais. DEBESSE & MIALARET concluem que “a *animação*

muito tempo, vêm sendo experimentadas em sistemas assistenciais, comunitários, educacionais, terapêutico-hospitalares e turísticos (públicos ou privados) da grande maioria dos países europeus.

O entendimento instrumental e utilitarista de *atividade física*

Existe uma quantidade razoável de textos da Educação Física tratando dos significados de *atividade física*, porém, excessão feita à algumas citações mais inquietantes, as discussões e conceituações mais conhecidas não revelam uma preocupação mais profunda para com as obscuridades conceituais, que escamoteiam interesses e desvirtuações implícitas neste conceito. Algumas conceituações buscam convencer o leitor interessado de que a idéia de *atividade física* é única e não pode ser alterada, refletida e manifestada por outras abordagens e enfoques se não o conceito que assim expressa:

As maiores dificuldades na avaliação da atividade física habitual nos diversos grupos populacionais referem-se a: (a) inexistência de um método preciso que possa servir de critério de referência; (b) cada instrumento parece medir aspectos específicos da atividade física, ainda não bem definidos; c) diferentes definições operacionais de atividade física são empregadas, dificultando a generalização de conclusões ou comparações; (d) diferentes grupos populacionais, caracterizados pela faixa etária, etnia, sexo e nível social, requerem validação específica dos instrumentos; ou seja, um instrumento pode ser válido para uso em adolescentes mas não em crianças ou idosos (NAHAS, 1996, p. 29).

sociocultural aparece como uma estrutura de sustentação que pode permitir aos indivíduos de participar mais ativamente da vida coletiva e reduzir o distanciamento permanente entre aqueles que decidem e aqueles que devem seguir decisões" (1978, p. 293). Segundo esses autores, há outros critérios, tais como : idade, categoria profissional, sexo, níveis culturais dos participantes, conteúdos das atividades, propostas, objetivos, equipamentos (material), tipo de animador, tipo de público, métodos, nível cultural das atividades, avaliações e custo, que influenciam uma definição de *animação sociocultural*.

Há, no entanto, uma linha socializadora de discussão e conceituação que elege e elenca algumas categorias conceituais e, através dessas, busca abrir o debate científico e filosófico sobre o entendimento dos signos e significados que envolvem a idéia de *atividade física*. Há autores que, utilizando termos como “*movimento*” (KUNZ, 1991), “*movimento humano*” (GO TANI, 1988), “*movimento humano consciente*”(KOLYNIK, 1995), “*corporeidade*” (SANTIN, 1990), “*motricidade humana*”(CUNHA, 1993) , “*cultura física*”(PEREIRA, 1988), “*Homem em Movimento*”(CARMO Jr., 1995), buscam explicitar os seus entendimentos de *atividade física* a partir da análise, discussão, compreensão e superação de cada uma dessas denominações.

Existem estudiosos do entendimento de atividade física que orientam-se por pré-requisitos, como por exemplo: para se chegar a uma definição de atividade física é imprescindível abordar o conceito de cultura corporal..., compreendida ou delimitada por duas instâncias: a Educação Física e o Esporte, e nesse aprofundamento entregam-se em questionamentos e elaborações a respeito, primeiramente, do entendimento de cultura corporal, e dessa idéia, alguns chegam a compreensão de que a cultura corporal é absorvida pelos interesses de mercado, momento em que *deixa de ser cultura...* e finalmente concluem, que estão tratando da atividade física enquanto *mercadoria*:

A Atividade Física, como mercadoria que é veiculada pelos meios de comunicação de massa, tende também “a assumir (como já acontece em maior escala em outros países, por exemplo nos E.U.A.) as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços capitalistas, ou seja, empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores de força de trabalho, submetida às leis do ‘mercado’” BRACHT, 1989, p. 89)

Outros autores se atêm às instâncias da cultura corporal (*Educação Física e Esporte*), e ao analisarem os interesses básicos da Educação Física chegam aos seus objetivos: *saúde, lazer e trabalho*, e assim percebem que a idéia de *atividade física* só existe quando expressa ou insinua esses conteúdos ou alguns deles.

Continuando nesta linha, se a análise aprofunda a idéia de “*trabalho*”, alguns pesquisadores, acatando as orientações da mecânica, reafirmam: “*Realiza-se trabalho quando*

do há gasto energético. O gasto de energia ocorre quando o indivíduo se movimenta. Tudo que é movimento humano, desde fazer sexo até caminhar no parque, é atividade física” (CARVALHO, 1998, p. 49-50).

Há, ainda, os que continuam tipificando a categoria trabalho... e chegam até a idéia de atividade física de lazer. Além de todas essas diferentes intenções, surgem os que passam a contextualizar um desses entendimentos, acreditando que as dimensões temporal e espacial alteram os significados socioculturais, econômicos e políticos da *atividade física*:

... a atividade física era organizada visando dar ao indivíduo a oportunidade de exercitar o “corpo e o espírito” para articulá-los ao sistema capitalista que se implementava e também visando integrar esse indivíduo à ideologia dominante, para consolidá-la (CARVALHO, 1998, p. 44).

Ao falar do entendimento, que os profissionais da Educação Física têm sobre *atividade física* no âmbito do lazer, CARVALHO, referindo-se, também, sobre as perspectivas tempo e atitude de lazer, enuncia sua preocupação para com este entendimento:

... na escola, fazer Educação Física tem um objetivo muito claro, qual seja, desenvolver a “aptidão física”. Somente com exercício físico se pode desenvolver a “aptidão física”. Essa postura de fixar, exclusiva e excludentemente essa tarefa para a Educação Física escolar deixou de lado o conhecimento que esse campo de atuação e investigação construiu, sua história, seu conteúdo, que transcendem o “fazer”. [...]. Ao privilegiar o “fazer”, a Educação Física escolar, por exemplo, negou sua faceta de elemento cultural, historicamente construída e determinada. Justifica-se, portanto o porquê de a Educação Física ser confundida com a atividade física. Se a Educação Física só se manifesta por meio do “simples fazer” é coerente que o seja pela atividade física. Todavia, essa é apenas uma das suas várias possibilidades de manifestação (1998. p. 50-51).

Aquela autora refletindo as elaborações de GHIRALDELLI Jr. à luz do referencial marxista, explicita, como a idéia de *atividade física*, dialeticamente, traduz os significados de *libertação* “no sentido do reencontro do homem com sua totalidade - corpo e mente” e, ao mesmo tempo, “o integra em mais um setor capitalista do consumo, feiticizando o corpo e

seus movimentos” (1988, p. 52), e assim, vai causando a reprodução das diferenças sociais, sem que a maioria dos sujeitos envolvidos se percebam como reprodutores e reproduzidos.

Desses e outros tantos procedimentos metodológicos e epistemológicos, sobre o entendimento de *atividade física*, se chega a uma grande questão que, de certa forma, norteia o presente estudo: não trata-se de saber quem está certo ou errado, ou quem entende melhor os significados de *atividade física*, mas sim, qual o paradigma científico e filosófico que situa (contextualiza), com mais clareza e honestidade, essa conceituação e discussão.

Pensar os significados da *atividade física* significa pensar a realidade social, a realidade cotidiana, com seus avanços e retrocessos, com seus acertos e seus problemas, quer sejam institucionais como a saúde, a educação, a urbanização, a organização do trabalho, quer sejam culturais e fenomenais como a busca do lazer, da qualidade de vida, da consciência crítica para resistir e construir defesas às injustiças e suas consequências, como o atual quadro de angústia generalizada que assola o ambiente escolar nas médias e grandes cidades.

Resumindo

O processo de disciplinarização corporal da civilização ocidental, que faz parte de um processo maior, quase que universal, de *descorporalização* do ser humano, tem continuidade no século XVIII e se estenderá até os dias atuais.

A Revolução Industrial trata de reabsorver a população excedente, porém não dá conta, pois seus interesses não são, fazer frente a pobreza e miserabilidade, mas sim aproveitar-se dela. As consequências sociais desta Revolução são poucas, mas pelo menos mantêm viva a utopia de uma sociedade mais justa.

Aparecem os primeiros governos republicanos com suas constituições e falando em democracia, conclamam o povo ao liberalismo econômico, à igualdade jurídica e ao sufrágio universal (o direito ao voto). A modernização é o sentimento desses governos e homens de negócios seus discursos *ético-humanistas e progressistas* passam a propagar a ideologia do progresso.

Dentre as primeiras tecnologias surgem as *correções minuciosas das operações do corpo*, no sentido de torná-lo dócil, obediente, útil e produtivo. O corpo humano é considerado uma unidade biopolítica merecedor de investimentos. A concepção de corpo, como força de trabalho produtivo, passa a nortear a classe burguesa na conquista de sua hegemonia.

A Educação e a Educação Física são cogitadas pela sociedade industrial, pois esta descobre que, desde a infância, é possível condicionar comportamentos úteis ao desempenho no trabalho e aos chamamentos consumistas.

Dos sistemas punitivos e da escola, a disciplinarização galgou outros segmentos sociais, tais como o exército, os hospitais, as oficinas das indústrias, a prática religiosa e o cotidiano familiar. A visão funcional de corporalidade dissemina-se por toda sociedade do Séc. XVIII.

Algumas instituições, a exemplo da Igreja, que passa a pregar o corpo culpado, o corpo confesso e o corpo temente, contribuirão para compor, ainda mais, o espaço necessário para o capitalismo desenvolver a idéia de redenção pelo *prazer laboral*, e assim a idéia de trabalho fica, sedimentada, como idéia de produção material de algum bem e de *salvação*.

Uma melhor organização dos exercícios físicos escolares resultaram nos primeiros métodos ginásticos, logo adotados pelos militares que, em conjunto com alguns pedagogos, sistematizaram seus conteúdos num só campo de práticas - e assim surgiu a ginástica, conhecida e muito valorizada no início do século XIX. A ginástica, passa a servir aos interesses dos militares, constituindo-se num espaço de adestramento e, também, de extravasamento de potencialidades retidas (pois neste século não há guerras a combater), ao mesmo tempo que desempenha a função de moldar e preparar os corpos dos trabalhadores, tornando-os sadios e aptos às exigências das indústrias.

O princípio mais observado pelos principais sistemas de ginástica era o rigor da *disciplina*. Esta característica veio atender à necessidade de se evitar qualquer conflito ou resistência na área da produção industrial. Mesmo a serviço do capitalismo, a ginástica evoluiu cientificamente, possibilitando o aparecimento dos primeiros instrumentos de análise do movimento corporal, de terapias e influenciando os conteúdos das *pedagogias novistas*, imbuídas do desenvolvimento da educação moral e cívica a partir do adestramento ginástico.

A disciplinarização chega ao final do século XIX como um recurso necessário para “controlar e distanciar o indivíduo de sua autonomia” conformando-o a algum tipo de sistema. Ela não só agirá sobre a dimensão corpórea mas, também, mental. Ela sufoca e aliena a corporalidade, ao mesmo tempo que afeta o espírito crítico, a vontade, a capacidade elaborativa, enfim as condições mentais do ser humano, com consequências drásticas para a cultura de um povo. E ela continua sua trajetória histórica, sendo aproveitada pelos interesses formativos dos militares e pelos interesses políticos da área médica.

O respeitável Rui Barbosa (“a Águia”), político positivista e astuto, prega a necessidade se adotar os princípios da eugenia e atribui à Educação Física, através dos seus famosos Pareceres Legislativos, a incumbência de levantar as anomalias, preparar os *normais* e controlar a hierarquia das possibilidades físicas, afim de que seja possível verificar em que tipo de qualidade racial se assenta a segurança e a defesa da Pátria brasileira.

Aparece o higienismo, uma filosofia sociocientífica apontada e liderada pela classe médica, como solução política para o conhecimento e o desenvolvimento do país. Trata de novos ideais para a saúde e liberdade do povo brasileiro, com reflexos sobre os males, as doenças e a corporalidade, bem como sobre os interesse dos próprios médicos em galgar os altos postos políticos do governo. Corpos saudáveis, robustos e harmoniosos organicamente em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio eram alguns dos objetivos do higienismo.

Uma das mais oportunistas realizações dos interesses burgueses-industriais no interior da Educação Física, já no século XX, foi a definição e adoção do instituto da recreação, que logo se consolidou como componente curricular.

A abordagem recreativa da Educação Física ainda é funcionalista, haja visto a confusão conceitual que se levanta, quando se coteja conceitos e orientações teóricas entre diferentes autores (por exemplo: norte-americanos e latinos), ou quando alguns professores são solicitados à diferenciar atividades recreativas, de atividades recreativas esportivas, ou de atividades esportivas de lazer. Ainda existe um véu de aparências envolvendo a recreação mas, infelizmente, nem mesmo os mais competentes profissionais desta disciplina curricular, se inquietam, no sentido de desvelá-la, até para poderem defendê-la e conservá-la, como campo prático de experimentações e produção do conhecimento pedagógico.

De tudo que se analisou nesta segunda parte, pode-se concluir que o processo de disciplinarização, influenciou a cultura moderna ocidental à aceitar e cultivar a idéia de *disciplina* como um valor puro e natural do ser humano, originado no seio da família e devendo ser cultivado em todos os tempos e espaços da realidade social. Esse entendimento ideológico levava o indivíduo a se adaptar às exigências diferenciadas e segregadoras da sociedade capitalista, tornando-o resignado e, por fim, conformado, em relação a alienação de sua corporalidade.

Infere-se, também, que a partir da década de 70, o mundo moderno periférico (onde se inclui o Brasil) passou a compor, com certa densidade, uma nova visão sobre as relações de poder na sociedade e suas relações cotidianas, resultando numa produção teórica que passa a denunciar e resistir, dentre outros tantos malefícios, às consequências desastrosas da referida disciplinarização da corporal.

5. NECESSIDADES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELO E PARA OS VALORES DO LAZER

... a Educação e a Educação Física não se realizam de forma neutra e independente. Não se tornam práticas educativas se distantes dos costumes, das classes sociais, da política, de uma estética e, enfim, do contexto existencial mais amplo que as envolvem (MEDINA, 1993, p. 32).

Após ter concluído em FOUCAULT que, a “Grande Internação” constitui-se em substancial indicativo histórico, a cogitar e explicitar signos e significados da corporalidade humana, durante os cento e cinquenta anos que antecederam o surgimento da Educação Física, significações estas que fazem identificar um processo de descorporalização, classicamente causado, também, pelo exercício da disciplinarização que, por sua vez, sempre objetivou a “docilização dos corpos”. E, mais uma vez, confirmando-se que a Revolução Industrial e os interesses capitalistas forjaram e se aproveitaram de uma população marginal, mantida pela pobreza e miserabilidade, com reflexos culturais sobre a corporalidade do homem ocidental pós-moderno, chega-se, sem grandes fatos além daqueles já destacados, à realidade corpóreo-mental, enquanto objeto de estudo de algumas correntes e tendências da Educação Física das duas últimas décadas do século XX.

Confirmando-se até aqui que o entendimento da idéia de *atividade física*, alicerçado na disciplinarização corporal, ainda, se mantém como orientação predominante no âmbito da Educação Física, este estudo desloca-se, agora, para a discussão e sugestão de um novo entendimento daquela idéia. Passa a apontar para uma realidade evidente (o ambiente escolar), julgando-a como necessitada, também, das interferências da Educação Física, desta feita atrelada aos valores terapêuticos e socioculturais do Lazer.

A idéia de expressividade da *atividade física* está, agora, ligada à idéia de superação e emancipação cultural, posição que exige pensar tempos, atitudes e atividades, tanto na perspectiva desportiva, como nas perspectivas artísticas e socioculturais (vida associativa). Assim, as questões e debates que se seguem, têm como referência - *o homem animado para experimentar, conscientemente, o seu cotidiano* - e, ao final, poder definir-se quanto ao “estar bem” nas suas formas de sentir, pensar, querer e agir.

A realidade social para a qual se almeja uma Educação Física pelo e para os valores do lazer

Esse posicionamento incentiva refletir a atual situação da Educação Física brasileira de uma forma aberta, cientificamente curiosa e descomprometida com interesses exclusivos à sua vocação pedagógica, dirigindo a ela um *olhar pluralista*, que nunca será neutro, mas sempre contextual. E neste “*olhar contextualmente à Educação Física*”, levantam-se, para diferentes tipos de considerações, fatores que podem estar compondo a já tão aludida crise, ou, como querem outros estudiosos, constituindo as dificuldades metodológicas e epistemológicas que tantas vezes retardam seu amadurecimento.

É certo que, muitos desses fatores históricos e circunstanciais que lhe criam embaraços e dificuldades, já foram e estão sendo discutidos por uma considerável elaboração teórica (produção científica). Porém há, ainda, outros fatores, extremamente relevantes, que pouco se cogita e dentre os quais, este estudo destaca a questão das influências psicosocioculturais negativas, oriundas da conjuntura brasileira, sobre a Educação e a Educação Física.

Trata-se, mais especificamente, de alguns fatores negativos, que dizem respeito a um *emergente* tipo de ambiente escolar, que vem se formando no interior das instituições educacionais, quer sejam particulares ou públicas..

Os fatores psicosocioculturais negativos que começam a situar (caracterizar) o atual ambiente-escola podem ser enunciados como sendo: tristeza seguida de medo e desconfiança; apatia, silêncio e imobilidade; inibição prolongada; retraimento da capacidade imaginativa e elaborativa; rotina e ociosidade; baixo nível de solidariedade (pouca compreensão e cooperação); predominância de ações individualizadas; estímulo ao modismo e consumismo; falsidades (alto grau de hipocrisia e oportunismo); repressões autoritárias de toda ordem; contemporização; *stress* negativo (discordância constante); rudeza (ausência de diplomacia no trato com os demais); manias e costumes prejudiciais ao desenvolvimento cultural; manutenção da consciência ingênua em detrimento a consciência político-crítica; frustração; revolta e bulfício; excessos e vícios; violência (agressões); desrespeito à integridade moral e física; depre

dações; desestímulo; desânimo; desmobilização; desilusão; alienação; exclusão; coisificação dos sujeitos que integram o ambiente-escola.

De alguma forma, por mais que se tente dissimulá-los, esses fatores, em menor ou maior grau, estão sendo percebidos por quem acompanha o cotidiano da instituição escolar, ou por quem adentra este recinto.

Todos os dias alguma instituição escolar é manchete de algum jornal ou objeto de reportagem policial na mídia televisiva e radiofônica e, assim, a sociedade cientifica-se das agressões e dos desequilíbrios que aquele ambiente experimenta.

Eis aí, um novo desafio ao “*saber*” da Educação Física, do qual ela não poderá se esquivar, ou seja: *refletir o ambiente-escola para poder avançar na reflexão das suas próprias e específicas questões.*

Muitos daqueles fatores, elencados anteriormente, agravam a vida, não só intelectual (cognitiva) e psicomotora dos *sujeitos* da escola, como também a sua dimensão afetiva, dimensão esta diretamente relacionada ao âmbito das suas essências, da sua personalidade. Toda escola tem uma personalidade, consequência de suas elaborações socioculturais e políticas.

Reisman (1975) chama a atenção para o fato de que a sociedade gera um tipo de personalidade ideal e a aquisição social desejável se dá a partir de um treinamento familiar, dos amigos e da escola. Além do caráter social desejável a sociedade espera também que o indivíduo apresente-se fisicamente dentro dos padrões estabelecidos (citado por BLACOVASSIS, 1997, p. 18).

Esse entendimento exige que o olhar contextual, a ser dirigido ao ambiente-escola, seja um olhar tridimensional e articulado, a fim de se poder compreender melhor o comportamento dos *sujeitos* que relacionam-se neste ambiente. Nesta linha de pensamento LUCK e CARNEIRO concluem que:

... tanto os aspectos cognitivos como afetivos e também psicomotores funcionam interligados na determinação do comportamento humano, uma vez que a pessoa responde às mais diferentes situações que a vida lhe apresenta como um todo, como um ser indivisível e global (citados por SHIGUNOV & PEREIRA, 1993, p. 26).

Nos dias atuais a personalidade (essência) da escola tem sido abalada por desequilíbrios externos e internos que interferem nas suas vivências de prazer, de superação e de esperança e êxito dos seus processos educativos.

É perceptível, para quem conhece e convive, por exemplo, no ambiente da escola pública das cidades de médio e grande porte, as dificuldades que este tipo de escola está tendo para dissipar as angústias imprimidas pela sociedade. A cada dia, esta instituição, além do peso de funções sociais (alheias a sua vocação) que tem de desempenhar, parece tornar-se numa encubadeira de novas angústias. E para fundamentar esta conclusão tão forte, vale citar o estudo de GUIMARÃES, intitulado "*Vigilância, Punição e Depredação Escolar*" que pesquisou e levantou junto aos próprios alunos as causas da depredação das escolas e, ao final, inquieta-se com a prévia constatação de que "*não só elementos externos invadem e danificam as instalações*", como os próprios alunos assim o fazem. Esta autora concluiu que as estratégias de disciplinarização afastam a escola da vida cotidiana dos seus alunos e, por extensão, de toda comunidade (1985, p. 14-15).

No livro intitulado "*Cuidado, Escola*", obra elaborada por HARPER, CECCON e OLIVEIRA & OLIVEIRA (equipe do IDAC) e cotejada pela autora citada anteriormente tem-se, bem claramente, um elenco de fatores, também levantados por pesquisas, que comprovam a influência negativa das estratégias disciplinarizadoras sobre o ambiente-escola (1990, p. 10-19).

Este quadro de angústia generalizada é resultante do choque entre duas realidades culturais: de um lado, a personalidade disciplinarizadora da escola, sedimentada, como já foi visto, por um longo processo de disciplinarização corpóreo-mental; e de outro, as incertezas e inseguranças socio-políticas e econômicas dos dias atuais, que afligem e estressam todas as classes sociais, todas as faixas etárias e todas as organizações e instituições sociais.

A escola pública, por contar com um alunado bem mais *carente*, tem essa realidade agravada e não está se apercebendo que, aqueles fatores psicossocioculturais negativos enfraquecem seu ambiente, historicamente *assistencial* e afetuoso, tornando-o cada vez mais limitado, frio, fraco e, por fim, doentio. O principal problema de saúde do ambiente-escola é

a angústia - uma angústia social que se contextualizou, também, na escola - desencadeada que foi, por um generalizado quadro de *stress* social, que caracteriza-se pela rapidez do contágio: - professor desconsiderado, desestimulado e desconfiado, torna-se fonte de inspi-ração dos mesmos sentimentos e - aluno triste e apático ou revoltado e violento sente-se abandonado quando descobre que seu professor é “*cinzento*”, ou seja, que não lhe causará nenhuma reviravolta, de que tanto necessita para sua superação. Associando-se a esta desolada relação professor-aluno, a direção, os especialistas e técnicos e os demais servidores desanimam e entregam-se a fazer de conta que cuidam de uma escola “*barril de pólvora*”.

Por que propor uma Educação Física pelo e para os valores do lazer?

Admite-se, neste estudo, que um quadro de angústia generalizada começa a influenciar o ambiente-escola, um quadro que ninguém quer enxergar. Ninguém quer assumir a responsabilidade de alertar, de dizer que a escola está ficando “*cinzenta*”, porque está triste, perdendo a graça, a alegria, o colorido peculiar e a saúde.

A Educação Física, também integra esta escola, sendo parte imprescindível para a consecução dos seus projetos e objetivos. Pelas suas próprias características pedagógicas a Educação Física não pode aceitar esta situação angustiante de “*rapto*” da vontade, do sentir, do pensar, do querer e do agir, pois ela abrange o conteúdo curricular que mais representa e exercita a idéia de movimento, de dinamismo, de entusiasmo e de animação, e não só em relação à realidade físico-corporal mas, também, em relação aos processos psico-culturais.

As inquietações até aqui levantadas, trazem à baila uma tradicional polêmica a respeito da forma como se pensa e se age em relação à educação: Deve-se entender educação pela lógica da disciplinarização ou está na hora de se buscar outras maneiras de copreender e facilitá-la?

Buscando refletir sobre uma outra possibilidade de equacionar os problemas do ambiente-escola, este estudo, após ter procurado situar, histórica e filosoficamente, a idéia de *ativi*

dade física, desloca a compreensão desta idéia, que sempre centrou-se na *disciplinarização*, para a dimensão do *prazer da expressão corpóreo-mental*, isto é, da corporeidade, quando então a Educação Física passaria a ser exercida, também, pelos conteúdos terapêuticos e socioculturais do lazer.

Esta iniciativa estimularia o aluno, o professor e todos os *sujeitos* do ambiente-escola, direta e indiretamente ligados ao processo educativo, a adotar uma visão de mundo mais lúdica, onde as experiências culturais do cotidiano fossem mais valorizadas e equacionadas, no sentido de se poder dar uma resposta às carências intelectuais, psicomotoras e afetivas dos *sujeitos* deste ambiente. Nesta ótica, não há porque receiar em falar de valores terapêuticos, visto que estão correlacionados aos valores socioculturais, como se verá mais adiante.

Trata-se pois, de cogitar outras possibilidades de intervenção da Educação Física, buscando aproximá-la, ainda mais, das necessidades de alegria e de prazer, defesa já manifestada por SOUZA, quando argumenta:

Defendo que a Educação Física proporcione um espaço para defender a necessidade de se respeitar o direito à alegria do prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural, crítica, criativa e transformadora. A própria atividade produtiva ganharia, assim, em sentido, ao permitir a leitura lúdica do mundo; e o prazer permearia a realidade (1999, p.203).

E quando se propõe discutir outras possibilidades, não se quer dizer com isto que já se tem pronto um novo modelo curricular, um novo fundamento técnico-científico, um novo paradigma epistemológico. A discussão aqui pretendida, deve ser entendida como a concretização de uma inquietação acadêmica, que busca relacionar os significados do atual ambiente escolar com uma metodologia de ensino da Educação Física, que deverá fundamentar-se nos valores terapêuticos e socioculturais do lazer, valores estes que privilegiam a *maneira de viver* num cotidiano influenciado por pressões e paradoxos de toda ordem.

Preocupada e estranhando o caráter disciplinarizador da Educação Física desportiva, BRITO conclui que uma gama de estudiosos “*tem evidenciado a necessidade de se reavaliar a questão da disciplina na escola, porém quando se trata de Educação Física, tal evi-*

dência não ocorre, ou seja, são poucos os trabalhos que a discutem. Esta autora, mesmo que dirigindo seu estudo ao âmbito do treinamento desportivo de alto rendimento (basquete-bol), traz para o debate um questionamento que, de certa forma, orienta a presente pretensão de uma Educação Física pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer (1995, p. 295).

Poderá parecer que, propor uma Educação Física pelos valores do lazer, proposta esta, motivada por indicativos de angústia generalizada no ambiente escolar, significa insistir na perspectiva funcionalista de educação. Para este julgamento pode-se responder com o *entendimento sociocultural das atividades de lazer* que, ao contrário de entendimentos, exclusivamente, político-econômicos (Turismo) e técnico-corporais (Esporte), pretende despertar nos *sujeitos* da escola, consciências (*ou inteligências*) que os remetiriam à sua própria descoberta cultural e pelas quais chegariam à questionar seus desejos, prazeres, gozos e bem estar. Só busca qualidade de vida aquele que adquire consciência crítica sobre esta qualidade, sendo assim:

... não será possível fomentar a idéia cultural de lazer sem reconhecer (distinguir) o que aliena e animaliza e o que humaniza. Não dá para discutir lazer, sem reconhecer os fetiches e as concretas possibilidades históricas de humanização, de desalienação, que não ocorrem fora do marco da desalienação do trabalho (FRANÇA, 1999, p. 37)

Tem-se bem presente que, não se pode pensar uma Educação Física, acreditando torná-la numa espécie de tábua de salvação às questões comportamentais do ambiente-escola, porém por sua bagagem terapêutica e filosófica, ela poderá vir a se constituir num relevante diferencial no trato das questões comportamentais (expressivas) daquele tipo de ambiente.

E por que falar em valores terapêuticos das atividades de lazer?

A resposta que, inicialmente, se apresenta a essa questão é de que: não se pode, sentir, pensar, querer e agir pedagogicamente a Educação Física sem a presença das idéias de lazer, de lúdico e de jogo. Não se deseja aqui, retornar às discussões das razões e interesses biomédicos e higiênicos sobre as atividades de lazer da Educação Física, porém, faz-se necessário relembrar que, até os conceitos mais *socilizadores* de saúde admitem a influência

terapêutica das atividades de lazer. Então por que, uma discussão humanista (pós-moderna) e *transformadora*, que busca cogitar a Educação Física pelo e para o lazer, tem que se omitir em relação aos valores terapêuticos da *atividade física*.

Não se pode afirmar que existe um sentimento contraditório à idéia tereapêutica de lazer entre os humanistas do campo da Educação Física, mas pode-se dizer que, devido aos pouquíssimos trabalhos caracterizados por este tipo de abordagem, pré-noções equivocadas e elaboradas por interesses político-ideológicos continuam disseminando-se, de forma a afetar a produção científica no campo da relação Educação Física e Lazer, fato que contribui para a manutenção e reprodução de entendimentos limitados sobre a *atividade física de lazer*.

GODOY CARVALHO, ao analisar as atividades lúdicas (de lazer) no processo terapêutico, assim manifesta a efetividade de tais atividades:

Hoje é cada vez maior o interesse dos profissionais ligados à Psicologia, Educação, Saúde, Artes e Sociologia pelo conhecimento sobre as formas de expressão lúdica... Os profissionais dessas áreas vêm utilizando a atividade lúdica em suas práticas atribuindo-lhe um valor enquanto um recurso terapêutico, educacional e artístico. Dentre esses profissionais estão terapeutas educacionais, psicólogos, psicopedagogos, professores de educação física, fisioterapeutas, fonoterapeutas, fonaudiólogos e outros (1999, p. 85-86).

Já foi dito anteriormente que a corporalidade humana é um processo de elaboração corpóreo-mental pois, todo movimento físico de expressão representa alguma vontade, algum sentimento, alguma experiência cultural (corporeidade). Os valores terapêuticos do lazer são valores, porque contribuem (auxiliam/ajudam) para que cada indivíduo melhore sua vontade, aperfeiçoe seus comportamentos e atitudes e se perceba criticamente, tanto na descoberta de suas qualidades como na superação das suas limitações.

Fica, desde já, definido, que este estudo entende as *atividades de lazer* em Educação Física, como sendo o conjunto de práticas corporais e mentais prazerosas que, divertindo, entretendo, descontraíndo, interagindo e descansando o praticante, causa-lhe emoções e sentimentos positivos (alegria, felicidade, vertigens, amizade, carinho, compreensão,...) que influenciarão um comportamento mais estável e coerente com a própria vida cotidiana.

Pelo que se manifestou até aqui sobre os valores do lazer, já é possível deduzir que este campo da experiência (conhecimento) humana, por si só, constitui-se numa tendência de concepção sociocultural, surgida com a finalidade de fazer frente às bárbaras consequências sociopolíticas e econômicas, provocadas pelas já previstas crises do mundo capitalista. Países como França, Holanda, Espanha, Inglaterra e Canadá, já, há muito tempo, conta em suas principais universidades, com pesquisas voltadas à tendência sociocultural do lazer.

A Educação Física pelo lazer: uma discussão pedagógica que não pode cessar

A discussão tratando de uma Educação Física pelo lazer não é nova ou inédita, como a princípio se poderia pensar. Daí este estudo pretender configurar-se como, apenas, mais uma contribuição para a continuidade das reflexões.

Sabe-se que a atitude da escola diante das atividades de lazer, passou de uma completa proibição a uma aceitação disciplinadora e desta, para a ideologização do modismo e do consumo (*indústria cultural do lazer*). Assim sendo, faz-se necessário refletir sobre a conclusão histórica a que chegou FEATHERSTONE, a respeito das atividades de lazer, a fim de que fique mais esclarecido, a trajetória que a argumentação deste estudo está traçando:

... as atividades físicas desenvolvidas no tempo disponível também foram apropriadas pela lógica de mercado, os meios para realizá-las tornaram-se um comércio profícuo. As atividades físicas têm sido o "mote" para a venda de produtos e serviços associados à boa forma física. Quase sempre os apelos se referem à necessidades de se aproveitar o tempo disponível com atividades que melhorem a aparência física ou que promovam a saúde, ou, ainda, remedeiem a doença (incluída as doenças causadas pela vida atribulada, estresse, coronarianas e, também, direta ou indiretamente associadas ao envelhecimento) (citado por CARVALHO, 1998, p. 120-121).

Essas conclusões revelam uma realidade que não pode interferir no ambiente-escola, pois os valores culturais do lazer deixam de ser culturais quando mercadorizados. Assim, uma

Educação Física pelos valores socioculturais do lazer, deve distanciar-se dos interesses desvairados de mercado para firmar-se, enquanto projeto político-pedagógico, na direção da evolução e superação cultural. E nesta direção os argumentos de incentivos (*"vida digna para todos e qualidade social"*) de FRANÇA, só vem contribuir:

Para enfrentar tais desafios, tornam-se necessárias práticas sociais baseadas em princípios de luta e de resistência, em princípio da universalização, da socialização de bens, entre os quais situam-se as possibilidades lúdicas das práticas corporais no âmbito do lazer. As práticas corporais no âmbito do lazer, considerando seus aspectos educativos, contribuem para a compreensão do novo mundo social e a intervenção nele. Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre o lazer, tanto pelo seu teor educativo propositivo, quanto pelo seu aspecto político-social (1999, p. 35).

A grande maioria dos estudos sobre atividade lúdica na educação tem se limitado à tratar da infância, da pré-escola e da professora primária. Esses estudos, parecem esquecer que as relações cotidianas no ambiente-escola não envolvem, apenas, *sujeitos* infantis mas, também, infanto-juvenis, adolescentes e adultos e, também, que a necessidade de atividade de expressão lúdica acompanha o ser humano em todas as suas fases da vida.

Este estudo considera que o adolescente, principalmente, aquele sobrecarregado de papéis e encargos, ou o ocioso, ou oprimido e marginalizado por estar desempregado, é o indivíduo que mais necessita dos derivativos do lazer. Basta que se visite as escolas e os colégios públicos em qualquer turno, para logo constatar uma quantidade muito grande de adolescentes em tensas condições comportamentais. Qualquer olhar estranho, uma interpeção, uma mera indagação, os torna preocupados, receiosos, desconfiados e até agressivos. *"Rejeitam a nossa companhia, parecem envergonhar-se de nós. Olham-nos como se olha, no mínimo, o inimigo. Trazem nos lábios uns sorrizinhos marotos, um certo ar superior que nos elouquece. Em casa quase não nos falam"* (ZAGURY, 1997, p.7).

Os colégios estão tristes, frios e violentos porque a sociedade triste, fria e violenta adentrou e se instalou no seu interior. Dentre as alternativas metodológicas para se obter um ambiente-escola mais estável e equilibrado, as decisões mais bem sucedidas apontam para pedagogias centradas na afetividade

Apesar que de se questionar a forma cívico-militarista com que entende a idéia de comunidade e de sociedade, aproveita-se aqui algumas das conclusões de MINICUCCI a respeito dos fatores que interferem nas *relações humanas* da escola:

... os estudantes não alcançarão a maturidade física pelo fato de serem tratados civilmente como dependentes. Para que cresçam como membros de uma comunidade, devem ser membros dessa comunidade que é particularmente a sua: escola. Devem ser auxiliados a pensar através de todas as relações que existem dentro desta comunidade, e a se organizarem em corpos autogovernantes para lidar com todos os problemas que dizem respeito ao cumprimento dessas relações. (1968, p. 21).

Fica cada vez mais difícil ser diretor, ser professor, supervisor educacional ou servente da escola. Tudo transformou-se em rotina desacreditada, pois as atuais condições econômicas do país pressionam esses profissionais, que desestimulados, individualizam-se e alienam-se em suas funções, tornando-as mais burocráticas do que pedagógicas.

Filósofos como FREIRE, SAVIANI, GADOTI, CHAÚÍ e tantos outros, afirmam que a educação só se concretiza, de fato e de direito, quando seus facilitadores preocupam-se e agem a partir de uma visão de historicidade, ou seja: contextualizam os *sujeitos* e as suas experiências no tempo e no espaço. É o que aconselha BLASCOVI-ASSIS, ao propor seu projeto de *Educação pelo e para o lazer*:

É importante que os estudos que enfocam o lazer como preocupação central tenham, como pano de fundo o momento histórico e cultural que se faz presente no grupo social estudado, tornando a abordagem histórico-dialética, na medida em que esta relaciona sujeito/meio e época. Entendendo como meio, o ambiente e a cultura em que a população estudada, vive, e, como época, o período histórico social vigente no estudo. Esta relação se faz importante para que possamos compreender a participação de qualquer adulto adolescente ou criança, nas atividades de lazer (1997, p. 15-16)

Ao se pensar sobre os valores socioculturais do lazer, inicialmente já se tem que equacionar a conhecida dicotomia entre trabalho e lazer. A idéia de trabalho que nos foi imposta está diretamente relacionada, com o que se denomina de "*tempos marcados e controlados por vários instrumentos (relógios, calendários e outros)* (1997, p. 34), estabelecendo espa

ços específicos e muito determinados, para uma e outra atividade” (BRUHNS, 1997, p. 34). Assim pensando, torna-se difícil (porém não impossível) associá-lo à idéia de lazer, idéia esta, mais compromissada com o desenvolvimento pessoal e social. Este estudo concorda com aquela autora quando sugere que, é necessário buscar uma maior aproximação entre ambos os entendimentos, afim de se sair do radicalismo da oposição entre trabalho e lazer, radicalismo que desagua no entendimento funcionalista daquelas idéias

Mas não se pode esquecer as diferenças entre o tempo de trabalho ou produtivo, o tempo de trabalho não-produtivo (tempo livre) e o tempo disponível (onde ocorre o *tempo de lazer*. Atualmente, considerando índices de natalidade, de mortalidade e de desemprego, a discussão da diminuição da jornada de trabalho vem sendo influenciada pelo aumento da *população ociosa*, fato que altera o entendimento de lazer na perspectiva de “*tempo liberado como tempo livre*” (ROLIN (1989, p. 50).

Vale aqui refletir sobre o entendimento de CUNHA quando manifesta-se, polemicamente, sobre esses tempos:

... tempo de trabalho ou tempo produtivo é o tempo necessário à criação social.[...] O tempo não-produtivo (residual, complementar) adquire, também, para a sociedade, um valor ou uma função produtiva, ... pois resgata as condições mínimas de retorno das forças de trabalho e libera os indivíduos para o consumo. Dependendo finalmente das conquistas políticas e do grau de organização e contrapoder das classes produtivas e trabalhadoras, haverá ainda um terceiro tempo... um novo resíduo de vida social. É aqui que se iniciam o tempo e as atividades de lazer. (s./d., p.11- 18).

Fica claro em BRUHNS (1997) e CUNHA (s./d.), que o *tempo livre*, nem sempre, configura-se como um tempo de lazer, pois a sociedade capitalista, ainda, dele necessita para alguma função ligada à produtividade. Doravante, há de se dispensar uma maior atenção aos significados de lazer mencionados neste referido *tempo livre*.

Além das influências negativas das diferenças que foram criadas entre o trabalho e o lazer, tem-se também as dificuldades envolvendo o espaço de lazer. Um projeto de Educação Física pelo lazer deverá levar em consideração a relação tempo de trabalho e tempo de lazer e

as condições do espaço de lazer. BRUHNS enumera algumas das dificuldades que mais forçaram a diminuição do lazer público na cidade:

1) expulsão das camadas menos favorecidas dos centros concentradores das áreas de lazer, como também dos benefícios das áreas periféricas; 2) a questão do transporte dificultando acessos; 3) o isolamento do homem numa sociedade não estimuladora do convívio; 4) a iniciativa privada colocando-se à frente dos investimentos destinados ao lazer, muitas vezes transformado numa mercadoria a mais. (1997, p. 37).

Outra questão pertinente ao espaço de lazer diz respeito ao cuidado que se deve ter para não se reproduzir neles as mesmas experiências que impedem a “*democratização cultural do lazer*” (p. 37).

A Educação Física pelos valores do lazer, exigirá que seus profissionais, caracterizem sua atuação profissional como articuladores, facilitadores, animadores socioculturais, mas jamais como técnicos ou instrutores. A primeira e grande barreira que irão encontrar ao buscar trabalhar o jogo, os esportes, a dança, a ginástica e as *lutas* pela perspectiva do lazer-atitude, está relacionada com o entendimento da necessidade ou não da *competição*. Sobre esta dificuldade BRUHNS sugere:

“Os conteúdos daqueles elementos, embora submetidos às regras, devem conter a possibilidade de alteração das mesmas pelos sujeitos envolvidos numa situação adaptativa.[...]Essa proposta exige novas formas de atividade de movimento, em lugar das tradicionais, estandarizadas por regulamentos, com maior envolvimento dos participantes nas tomadas de decisão, em que a solicitação torna-se mais intensificada.[...]” (1997, p. 38).

Na concepção de uma educação pelos valores do lazer, este deixa de ser apenas uma mercadoria para tornar-se um centro de convergências de conhecimentos e experiências educacionais e cotidianas. Este ideal está presente na obra de REQUIXA que, em princípios da década de 70, já falava de uma “...*política educacional que considere outros aspectos e recursos, que faça do lazer uma escola para todas as faixas etárias*” e que por sua vez se inspirou nas políticas de assistência e bem estar dos menores na França, que adotou “*ocupa-*

ções de lazer” nos processos de reeducação de jovens delinquentes. (1980, p. 27).

Segundo MARCELINO, uma “*educação pelo lazer*” deve prender-se ao “*incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico...*”, considerando seu desenvolvimento para uma “*educação para o lazer*”. E é nesse momento que se percebe a interdependência de ambas as intenções educacionais (1987, p. 62).

Essa *educação pelo lazer* desaguando numa *educação para o lazer* não deve procurar “*criar necessidades, mas satisfazer necessidades individuais e sociais... contra o privilégio na aspiração e no acesso à produção cultural*”. Percebe-se nessas posições do filósofo uma densa resistência aos “*...preconceitos que sempre marcaram a educação para o lazer*” (1987, p. 61-63).

Neste estudo, acredita-se que as atividades de lazer a serem desenvolvidas por um programa de Educação Física, poderão, não só melhorar as relações humanas do cotidiano do ambiente-escola, como também contribuir para a formação de uma consciência crítica, que passe a se inquietar com as posturas medíocres, a pobreza intelectual e a mesmice dos procedimentos (rotineiros) educacionais.

Portanto, a proposta de uma Educação Física pelos valores do lazer, deve ter bem presente a necessidade de tornar essa experiência em mais um canal de atuação no plano cultural, afim de se poder contribuir para uma nova ordem moral, intelectual e social.

Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista o agravamento dos problemas do ambiente-escola, caracterizados como indicativos de uma angústia generalizada.

Algum tipo de procedimento científico-pedagógico ou político-saneador deverá de ser adotado para os próximos anos, pois tais problemas continuam se acumulando, apesar de pouca gente querer percebê-los e tratá-los.

Eis aqui, um desafio à todas as concepções pedagógicas da Educação Física que buscam superar suas questões de conteúdo, identidade e competência.

A Educação Física para o Lazer: uma outra percepção do cotidiano?

As discussões sobre possibilidades de uma Educação para valores do lazer devem considerar dois princípios fundamentais: a perspectiva do *lazer-atitude* (que já estaria contemplando as de *lazer-tempo* e *lazer-atividade*) e a concepção de lazer enquanto *busca de prazer*, busca esta que no entendimento de RISPOLI, deve estar associada a um processo de desmestificação: “*Vivemos num país pobre, onde pouco se faz em relação ao lazer. Urge reeditarmos programas simples, de baixo custo operacional e que favoreçam a participação de todos, bem como fortaleçam o lazer doméstico*” (1995, p. 15).

Os autores mais cautelosos e coerentes fundem, numa só análise, as suas preocupações para com os valores educativos do lazer, passando a tratá-los como *veículo* e como *objeto* de educação. MARCELINO faz isso, quando chama esta relação de “*duplo aspecto educativo do lazer*” e, tomando por base o argumento de alguns teóricos, precursores da discussão sobre uma *educação para o lazer*, tais como Requixa, Marcondes, G. Freire, Medeiros, Gaelzer e E. Fromm, aquele educador reúne alguns pontos que, observados, poderão auxiliar a evitar contradições e reproduções no trato da relação lazer-educação.

De um modo geral, as recomendações de MARCELINO, podem ser assim elencadas: 1) promover conjuntamente as intenções de educação pelo e para o lazer, pois estas são recíprocas e tendem à fusão; 2) atentar às sutilezas ideologizadoras da *sociedade consumista e desenvolvimentista* que distorcem a idéia de *educação permanente para o lazer*, a fim de assegurar a crença (cultura) na *produtividade*, na *poupança* e na *economia neo-liberal*; 3) atentar para que a *idéia profilática* de lazer não descaracterize os seus valores culturais; 4) questionar, até que ponto é certo pensar e aceitar que a educação para o lazer deve ser um dos objetivos da escola; 5) evitar adotar a *visão moralista de lazer* que toma a direção do *adestramento* e da *redenção dos delinquentes*; 6) questionar, até que ponto os conteúdos das atividades de lazer poderão interferir sobre diferentes níveis de instrução; 7) pensar sobre o tipo de profissional que serão envolvidos numa proposta de educação pelo e para os valores socioculturais do lazer (1987, p. 93).

Mesmo considerando toda a relevância das preocupações de MARCELINO, com possíveis desvirtuações dos processos de educação pelo e para o lazer, este estudo ressalva-se diante do entendimento daquele filósofo sobre a *necessidade de lazer*, quando questiona o sociólogo REQUIXA, que defende tal necessidade: “*como instrumento de significativo valor auxiliar no amplo esquema educacional em que se empenha a nação*” (1987p.78).

Acredita-se que, é um tanto precipitado julgar todas as iniciativas de apoio aos processos educativos como sendo norteadas por valores *utilitaristas*.

Passa-se agora à reflexão de algumas iniciativas significantes, já ocorridas em defesa da educação para o lazer, como por exemplo: A Carta elaborada no Seminário Internacional da Associação Mundial de Lazer e Recreação (WLRA), realizado em Jerusalém - Israel, em agosto de 1993 e ratificada em Jaipur - Índia, em dezembro do mesmo ano, por representantes e órgãos governamentais e não governamentais, universidades e demais instituições socioculturais de todas as regiões do mundo, documento este que constitui-se de uma proposta de *educação para o lazer*, em cujo teor encontram-se orientações estimulantes, que podem ser utilizadas no equacionamento dos problemas educacionais e até da própria Educação Física:

Considerando que:

3.1 A finalidade básica da educação é desenvolver os valores e atitudes das pessoas e provê-las com o conhecimento e aptidões que lhes permitirão sentir-se mais seguras e obter mais prazer e satisfação na vida. Essa perspectiva subentende que a educação, além de ser importante para o desenvolvimento do indivíduo como um membro plenamente participativo da sociedade e para a melhoria da qualidade de vida. (Carta Internacional do Seminário da WLRA, SESI-DN, 1995, p.11).

E após considerar, também, as principais virtudes do lazer, enquanto necessidade e área da experiência humana, esta carta recomenda e convoca um movimento internacional de construção de possibilidades através da educação para o lazer:

[...].

Por conseguinte:

À luz do papel crítico emergente do lazer e seus benefícios em todas as sociedades, e da importância de todos os agentes envolvidos neste processo, recomendamos a ex-

pansão do desenvolvimento de programas de educação para o lazer. A Associação Mundial de Recreação e Lazer (WLRA), advoga a educação para o lazer em todos os cenários e foros apropriados e convoca todos os países a apoiarem devidamente a implementação de estratégias e programas de educação para o lazer (Carta Internacional do Seminário da WLRA, SESI-DN, 1995, p. 13).

Esse documento é tão substancial, mesmo considerando outras intenções implícitas, que poderá vir servir, como um instrumento legal de futuras elaborações curriculares, pois trata-se de mais um tipo de legitimação, desta feita manifestada por uma comunidade internacional (WLRA) a respeito das questões da educação pelo e para o lazer.

Além dessas manifestações no campo conjuntural, tem-se, ainda, as colaborações críticas dos estudiosos que se debruçam sobre as questões do lazer. Por exemplo, descobre-se no pensamento teórico de PAGNI, a defesa de uma Educação Física interdisciplinar, que se preocuparia com a preparação para o lazer:

Compreendemos a Educação Física como uma área de estudos e uma atividade pedagógica que envolve o movimento corporal humano enquanto atividade de lazer.(...) Por outro lado, a Educação Física, juntamente com outras atividades como a música e a Educação Artística, tem um papel na organização escolar de preparação para o Lazer, enquanto as outras disciplinas, como a matemática, a ciência, os estudos sociais, etc., assumem o caráter de trabalho ou de preparação para o trabalho(1992, p. 3-4) .

Educar para o lazer, talvez significaria educar para os dias atuais, para a realidade cotidiana, para um contexto de crianças carentes de afeto, de jovens e adultos desempregados e ociosos, que por assim se encontrarem, começam a se sentir na mesma condição dos aposentados, definidos por FRIEDMANN como “*apêndices da sociedade*”, atormentados por ter “*consciência de não estarem produzindo*”, e assim convictos, vão perdendo a vontade de viver (citado por FRANCESCHI NETO, 1993, p. 19).

Educar para o lazer, significa educar para que os *sujeitos* do ambiente escolar possam se descobrir dissipando suas próprias ansiedades e angústias individuais e coletivas. Significa educar para a superação e liberdade.

CAMARGO, dedicando uma de suas obras, especificamente, a esta discussão, deixa claro que almeja uma “*educação para o lazer*” como uma forma de: “... tornar as pessoas mais aptas para desfrutar adequadamente de um tempo livre novo, criado pela primeira vez na história da civilização, que não acarreta perdas na produção econômica e traz ganhos à qualidade de vida”. (1998, p. 13).

Pelas temáticas que este autor vem explorando, percebe-se que o mesmo centra suas discussões, também, sobre os jovens, adultos e idosos, fato que lhe diferencia dos demais autores interessados na relação lazer - educação. Segundo ele são:

... adolescentes e jovens que estão cursando o ensino médio (antigo segundo grau), que no momento estão avaliando o seu futuro profissional e que ainda podem evitar que a vida de trabalho um dia lhes comprometa irremediavelmente a capacidade de simplesmente desfrutar do tempo, gastá-lo de modo pleno. Aliás, uma educação para o lazer deve mesmo começar na primeira juventude, quando os sonhos ainda estão quentes, quando ainda não se perdeu a espontaneidade tão necessária para viver o lúdico, quando ainda se pode apostar numa vida na qual o trabalho, família e lazer caminhem juntos, de forma integrada. (1998, p. 13).

Este sociólogo elege o “*divertimento*” como a principal categoria das suas apreciações conceituais sobre o lazer, e demora-se em situar a necessidade do lazer cultural na vida dos adolescentes e dos jovens.

A grande preocupação que permeia esta parte do estudo, diz respeito às classes sociais que atualmente vivem um processo de exclusão e segregação. Como pensa o lazer, por exemplo, o jovem, cujos os pais e ele próprio estão desempregados? Como pensa o lazer um jovem que vê e sente sua família envolta às dificuldades de sobrevivência? Que tipo de *sujeito*, de indivíduo, de pessoa, de cidadão esse jovem se sente? Terá ele consciência das consequências de suas privações sobre seu próprio desenvolvimento cultural?

Um projeto de *educação para o lazer* deverá pensar essas questões, levantar em estudos e ter presente as consequências dos processos de dominação, pela exclusão/segregação e isolamento social, sob pena de tornar-se eletizado, ou então de se constituir em mais uma iniciativa a serviço da reprodução dos simulacros capitalistas. Educar para o lazer significa

preocupar-se com o nível das aproximações dentre os adolescentes, entre adolescentes e adultos e entre os próprios adultos. Tem-se assim, mais uma das preocupações desta proposta, ou seja: *a co-educação*. Co-educar pessoas em diferentes circunstâncias:

... é na co-educação de diferentes que parece residir o maior potencial da co-educação: entre gerações diferentes, entre o pensamento oriental e ocidental, entre o homem e a mulher, entre etnias. [...]. Conversar mais, exercitar o diálogo, são iniciativas possíveis apenas se aceitamos o outro, seja nosso pai, mais velho, seja o nosso filho, mais novo, como igual, como realmente igual, como humanamente igual. (CAMARGO, 1998, p. 152).

A elaboração de uma educação para o lazer, deverá demorar-se na reflexão sobre a *co-educação*, pois as “*diferenças humanas*” (homem e mulher, negro e branco, rápidos e lentos, favorecidos e desfavorecidos, fracos e fortes...), historicamente consideradas determinantes de segregação, neste projeto, passarão a significar sensibilidades e descobertas, conforme apregoa SARAIVA, ao tratar do mito das diferenças:

...julgo importante que, nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos recebam as mesmas atenções e possam vivenciar as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações e representações do agir esportivo. Para isso é necessário que adquiram capacidades de tratar-se, dentro da situação apresentada, sem que os papéis preestabelecidos os inibam, num “confiar-se” gradativo numa outra cultura. Isso deve facilitar a aceitação de ambos os sexos como de igual importância social, em suas respectivas atuações, e acionar a mudança de comportamento (1999, p. 190).

Uma educação para o lazer deverá, também, contemplar uma visão de “*divindade mais lúdica*”, no sentido de responder aos radicalismos e fundamentalismos propagados em nome de Deus e que, acredita-se, têm agravado o quadro de angústia social. CAMARGO faz desencadear um polêmico e proveitoso questionamento sobre este assunto quando indaga: *Mas é possível pensar em Deus à imagem do trabalho? Trabalho não é produto de necessidade? E Deus pode ter alguma necessidade?* (1998, p. 153). E citando J. MOLT-MAN, estudioso luterano que mais se aproximou de uma teologia do lazer, reitera que Deus

deve ser pensado como *“alguém que se exprime ludicamente, como uma criança que joga um pião e maravilha-se com suas evoluções”* (CAMARGO, 1998, p. 154).

Apesar de DUMAZEDIER escolher tratar do lazer como *tempo livre*, não se pode prescindir das suas orientações para encaminhar a discussão de uma educação para o lazer. Fica claro em suas teses uma grande preocupação para com o lazer das crianças e dos adolescentes e ainda sua crença no estudo dessas práticas, como forma de *“compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões”* (citando SECRE, 1994, p. 76). Aquele sociólogo francês, enuncia assim parte de sua inquietação científica a respeito de *“como os interesses e as paixões dos jovens pode conduzi-los ao conhecimento, [...], quais os objetivos de educação que podem ser atingido pela via do lazer? Não haveria nada de positivo nos interesses livres dos jovens?”*. Assim, ao tratar dos valores do lazer DUMAZEDIER diz que eles interagem com os demais valores humanos: *“não são apenas sensação do hedonismo, mas uma nova concepção do equilíbrio entre a ética social e pessoal, o valor da expressão de si mesmo, por si mesmo”* (p. 154).

Segundo CAVALCANTI, DUMAZEDIER quer dizer que o lazer faz surgir um novo valor social, acreditando que o *divertimento* pode ser, também, estratégia de educação, de aquisição de conhecimento e a escola deve aproveitar essa oportunidade (1984, p. 66).

Ao se divertirem, os jovens, discretamente, expressam os seus interesses na vida (artes, esportes, ofícios...), bem como os seus problemas pessoais e sociais e suas preocupações tecnológicas e ecológicas. *“Entre os problemas que mais os preocupam estão a automação e o desemprego, depois o crime e o terrorismo”* (DUMAZEDIER, 1994, p. 77). Mesmo considerando que esses dados são extraídos de pesquisas feitas nos países europeus, é de se perguntar: que tipos de ideais e de problemas os jovens brasileiros estão expressando em seus comportamentos no ambiente escolar? Tá tudo bem? ou existe alguma coisa de descontentamento, de desilusão, de pedido de socorro, nas atitudes que manifestam.

O medo de estar desempregado em alguns anos, de perder a liberdade, a felicidade familiar e o amor, são as respostas mais frequentes, quando se questiona o jovem em relação ao seu próprio futuro. Para não passar despercebidos, o próprio joven externa o desejo de vir

se envolver numa experiência de *educação utilitária*, através de atividades mais lazerosas. É isso que DUMAZEDIER confirmou em suas pesquisas - *os jovens, eles mesmo consideram a necessidade das atividades de lazer a fim de aperfeiçoarem sua aprendizagem*. Mas, ao mesmo tempo, considera o sociólogo que pouco se sabe sobre: *“o que os jovens de diferentes meios sociais aprendem em seu tempo de lazer, tão mal preparados que estejam para esta autoformação, em relação àquilo que aprendem no tempo do trabalho escolar?”* (1994, p. 78). Com esta indagação este autor reafirma sua posição de que para se gozar, mais plenamente, dos valores do lazer, há necessidade de algum preparo, de alguma educação, que pode ser procedida por esses mesmos valores.

A ação sociocultural do lazer caracteriza-se pela coerência ao eleger os interesses de lazer e de conhecimento implícitos neste tipo de ação. Segundo a classificação de DUMAZEDIER, esses interesse são *“físicos, práticos, artísticos, intelectuais e sociais”* (1980, p. 155). CAMARGO, ainda acrescenta o *“interesse cultural no turismo”* (1986, p. 18). Dessa relação entre interesses do lazer com o conhecimento deverá despontar a linha norteadora para execução e avaliação de um projeto de educação pelo e para o lazer.

Um projeto de educação para os valores socioculturais do lazer deverá, também, estar atento à questão da *violência*. E como tantas outras obras elaboradas por profissionais do campo da Educação Física, versando sobre temas correlacionados a diferentes faces do cotidiano, aparece os estudos de DIAS, que muito vem contribuir para se pensar no lazer como *estratégia de paz*. Paz, contratada culturalmente pelo entendimento dialético entre as pessoas (conflito e harmonia das idéias): *“...o lazer teve nos jogos lúdicos, o seu marco estratégico, que indubitavelmente, constitui uma forma de compreensão do indivíduo fora das tensões cotidianas* (1996, p. 13).

Sobre a questão da violência na educação, DIAS deixa para a reflexão um intrigante questionamento: *Será que uma boa escola acabaria com a violência em nosso país? Será que a educação seria a solução para as violências? Ou será que o atual estado de educação em nosso país é a fonte de todas as violências?*

Esta autora leva o leitor a reexaminar as condições em que a agressividade intensifica e torna-se perigosa, destacando a relação aprendizagem e comportamento agressivo. Orienta para que a Educação Física participe para *“desviar essa agressividade para um objetivo que libere a violência do gesto (ato agressivo) [...],...contribuindo para que estados geradores da conduta agressiva sejam compreendidos e aceitos..”*. Por fim, considera *“a criatividade, a afetividade e a socialização”* os principais fatores de intervenção para se diminuir a agressividade (DIAS, 1996, p. 60).

Pelo que foi levantado e manifestado nesta terceira parte, já é possível inferir que as atividades ludo esportivas, artísticas, ecológicas e culturais-comunitárias são imprescindíveis para a composição de um projeto de educação pelo e para o lazer, que pretenda fazer frente às questões da ansiedade, da angústia, do *stress* e da violência nas escolas, projeto este, cuja a viabilidade deverá estar fundamentada (compromissada) na compreensão dos valores da *“aprendizagem social”*:

Os professores de Educação Física devem buscar o entendimento de que, o que determinará o uso que o indivíduo fará do movimento (na forma de esporte, de jogo, de trabalho manual, de lazer, de agressão a outros e à sociedade, etc.), não é determinado, em última análise pela condição física, habilidade esportiva, flexibilidade, etc., e sim pelos valores e normas de comportamento introjetados, pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa cidade (BRACHT, 1992, p. 66-67).

Resumindo

Apesar de reconhecida hegemônica, a idéia de *atividade física disciplinarizadora*, está sendo, neste estudo, resistida por uma proposta de Educação Física pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer, onde o entendimento de *atividade física* foi deslocado para a percepção do prazer da expressão corporal.

Assim sendo, *divertimento, alegria, prazer e cultura* passariam a ser os novos signos da *atividade física* em Educação Física, pois os valores que se cogitam agora são terapêuticos, e, sobretudo, socioculturais.

Mas, por que propor este redimensionamento, esta renovação teórico-prática no *fazer coletivo* da Educação Física? Dois são os motivos que se apresentam: I - a atual realidade do exercício (atuação) da Educação Física, quando envolvida com os signos e significados do lazer e; II - a preocupante situação do ambiente-escola dos colégios, que começam a apresentar, no comportamento de seus *sujeitos*, indicativos da presença de angústia generalizada, interferindo, não só nos processos educativos, como também, na qualidade das relações humanas no interior desses estabelecimentos de ensino.

O divertimento, a alegria, o prazer (*satisfação*) e o aprimoramento cultural, objetivados num Programa de Educação Física pelo e para os valores do lazer, viriam fazer frente (resistências e defesas) às pressões sociopolíticas e econômicas que a sociedade capitalista impõe aos *sujeitos* do ambiente-escola.

Enquanto instrumento de lazer, o espaço escolar (dependências físicas, *sujeitos*, conteúdos, equipamentos) não se prestaria mais à reprodução das relações de dependência, e sim, passaria a se configurar como um animado e efetivo instrumento a serviço da superação cultural e da liberdade.

O atual espaço escolar de lazer ainda é o espaço da recreação, descoberto como possibilidades dos chamados "*tempos livres*" que H. LEFEBVRE desmascara dizendo: "... *tempos livres enquanto libertação ilusória, enquanto extensão do capitalismo, trazendo uma*

contribuição “ativa” à consolidação das suas relações essenciais.[...]. Na verdade, os tempos livres (comercializados, depois constitutivos de espaços especializados) marcaram um período...” (citado por MARTINS, 1978, p. 229).

O espaço escolar de lazer, entendido sob a perspectiva da recreação, tornou-se irrelevante, inefetivo e marginal porque, influenciado e limitado pelo tecnicismo, negligenciou os valores socioculturais que mais emocionam os *sujeitos* da escola. Até os próprios professores competitivistas têm manifestado esse entendimento, como é o caso de SILVA, que assim diz: “O professor de Educação Física ou o Técnico Esportivo não pode mais aceitar o conceito de Recreação como uma mera técnica, deixando de considerar o significado lúdico, da alegria, do prazer, enfim, a importância de criação de uma cultura de lazer, principalmente para a criança (1995, p. 108-109).

Pelas atividades de lazer, vislumbra-se uma educação em que todos os *sujeitos* do ambiente-escola, sejam envolvidos por uma prática e um espírito de *animação socioeducativa*, que tende a afastá-los dos formalismos e rotinas, a fim de que possam pensar e compreender, mais amplamente, o cotidiano e elaborar melhor as suas ações, pois, angustiado, nenhum ser humano consegue pensar e agir coerentemente.

O centro dessas mudanças é, a “valorização cultural da vida, do modo de viver, da sensibilidade humana”, valorização esta que KAËS assim explicita: “... a perspectiva cultural parecem convergir em dois pontos essenciais: a valorização cultural necessária à *prédisposição da aprendizagem e a interação entre sistemas culturais diferentes através de processos de transmissão, apreensão e partilha de saberes* (citado por SALGADO, 1990, p. 117). Ainda de acordo com esta autora, os insucessos e conflitos da escola se deve, muito, ao modo como ela “desvaloriza e menospreza os meios populares” (1990, p. 112).

O ambiente-escola como espaço de interferência de uma Educação Física pelo e para os valores do lazer, deverá passar a processar o divertimento, a alegria, o prazer e a cultura, como estratégias, no sentido de aperfeiçoar suas relações, quer sejam pedagógicas, profissionais ou pessoais. Trata-se de construir uma escola divertida, descontraída, leve, solta, capaz de propiciar interações positivas entre os seus *sujeitos*.

O sorriso franco e espontâneo, a saudação, o diálogo, o fundo musical, o humor, a decoração, a roda de cantorias, os festivais de música, dança e teatro, os torneios de aproximação, as gincanas, as feiras interdisciplinares além de todos os conteúdos (adaptados) previstos nas metodologias mais abertas e socializadoras, como as contidas nas obras do COLETIVO DE AUTORES (1996), de BARBOSA (1997) e de KUNZ (1998), são as preocupações e atividades que deverão integrar um Programa de Educação Física pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer.

A alegria é um sentimento e uma manifestação que surge e se mantém como consequência do divertimento, da descontração, do entretenimento e da interação social. A verdadeira alegria exige um plano solidário para se consolidar subjetiva e objetivamente. Para não incorrer em outras desilusões, um Programa de Educação Física pelo e para os valores do lazer deverá, com antecedência, mapear as alegrias almejadas.

E sobre esses tipos e características da alegria SNYDERS em seu livro "*Alegria na Escola*" manifesta um pensamento, a respeito da satisfação (prazer) da cultura, pensamento este que, de certa forma, traduz todas as preocupações deste estudo:

A cultura dá satisfação - Quero afirmar que a cultura dá satisfação, ou melhor, que há culturas capazes de dar satisfação. Isso significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproveitamento, no indeciso (1988, p. 19-20).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi necessário proceder uma retrospectiva sobre o processo de *descorporalização* do homem moderno ocidental para, ao final, redescobrir (retomar), que o entendimento de *atividade física*, forjado e mantido por três séculos, foi assentado em bases (métodos) disciplinarizadoras.

Por sua vez, esse entendimento de *atividade física*, centrado na disciplinarização da corporalidade, mesmo que se considere alguns avanços revolucionários, tem orientado as relações cotidianas e caracterizado as instituições e organizações da sociedade capitalista, sociedade esta norteada pela idéia produtiva e lucrativa do *capital* e do trabalho. Por extensão, esse entendimento, também, atingiu áreas e campos de conhecimento, dentre os quais, aqueles que tratam do *movimento* humano, como o campo da Educação Física.

Portanto, esse estudo, num primeiro momento, reexaminou, reconceituou e reelaborou a idéia de *atividade física* que, como fundamento essencial, está claro e implicitamente presente nas concepções filosóficas, objetivos, conteúdos e práticas da Educação Física.

O sistema de punição medieval foi alterado, basicamente, para atender às novas exigências de uma sociedade sedenta de espaços e liberdade para suas iniciativas comerciais e industriais. Mas, mesmo com a precipitação desses ideais, as sociedades do século XVII e XVIII, ainda, experimentaram as artimanhas dos *códigos iluministas*, materializadas por estratégias como, a do *internamento* da população marginal, fazendo-a internalizar e reproduzir os traumas decorrentes desse tipo de exclusão e segregação. A classe burguesa descobriu que poderia utilizar dessa reserva ociosa para desenvolver, ainda mais, os seus projetos de concentração de riquezas e, mais uma vez, a corporalidade humana é manipulada, mesmo que num ambiente de exclusão e segregação.

Intensifica-se o medo social e, a prisão, substituindo as penas de sofrimento físico, torna-se o novo martírio dos desonestos e honestos. Neste período, o controle pela vigilância sobre o corpo passa da preocupação do *soberano* para *um corpo social* e deste para um *aparelho social*, que representa os interesses técnicos e econômicos, interesses estes que ao invés de eliminar o corpo transgressor, pelo suplício ou banimento, resolve adestrá-lo.

Há outros problemas a serem superados e que estão ligados ao isolamento político dos Estados. São as relações além fronteiras, pois as sociedades necessitavam se interdependem a fim de poder conhecer e exercer novas modalidades de preços, salários, produção, lucros e crescimento econômico.

Conhecer e controlar a população produtiva passa a ser uma meta dos governos e dos homens de negócios que, em muitas regiões, já não contam com a estratégia da escravidão. E uma das formas encontradas para responder a estas inquietações foi priorizar a manipulação do corporal.

De um modo geral, a sociedade é preparada para subsistir melhor e, assim, parece que as monarquias absolutas estão com seus dias contados, pois uma nova ordem política, econômica e social começa a vigorar. Neste momento a Igreja perde grande parte de seu poder influenciador, porém, mantém-se em cena ao aliar-se à nova ordem surgida.

A Ergonomia dá seus primeiros passos como ciência a serviço do capitalismo, oportunidade em que o homem é estimulado a apreender, compreender, conviver e valorizar a máquina como parte integrante de sua vida.

Uma nova pedagogia dos corpos se apresenta, pois é premente a necessidade de ajustamento dos movimentos musculares no tempo e no espaço. Além de se utilizar do corpo do operariado sem qualquer escrúpulo, o capitalismo cria necessidades em torno dele, necessidades que se proliferarão, até tornar o próprio corpo uma necessidade, uma mercadoria.

FOUCAULT denuncia com profundidade toda essa tecnologia de poder sobre o corpo e assim fazendo, desencadeia e intensifica um novo interesse nos estudos da corporalidade, ou seja, o interesse pela *"história política do corpo"*, um saber a respeito das relações de poder que se imprime sobre o entendimento do corpo e sua corporalidade (1999, p. 25).

Filósofos, sociólogos, antropólogos, juristas, pedagogos e historiadores, ligados ao campo da Educação Física, refletindo sobre as desvelações e denúncias de FOUCAULT, elaboram melhor a historiografia deste campo de conhecimento, debruçando-se sobre os signos e significados da disciplinarização, a fim de esclarecer a história da corporalidade do

homem ocidental. A idéia de disciplina corporal aparecerá sempre atrelada à idéia de controle e vigilância e a de docilidade e obediência. E esta obediência social é o que a sociedade industrial mais necessita para extrair e utilizar as energias corpóreas de seus *colaboradores*.

A idéia de disciplina fixará, imobilizará e regulamentará os movimentos do operariado, aproveitando o máximo seus tempos e suas forças vitais.

O poder disciplinador intensifica-se e torna-se cultura pela propagação de pedagogias que, inocente ou *maquiavelicamente*, dominam o espaço educacional (escolas, colégios e universidades) e através destes, chegam aos principais setores da sociedade. De um modo geral, todos os grandes pedagogos clássicos do modernismo educacional fomentaram a disciplinarização e assim fazendo, contribuíram significativamente para o surgimento e manutenção de um tipo de sociedade caracterizada pelo consenso e subserviência.

Para o pensamento positivista da época, o corpo da humanidade era naturalmente debilitado e aviltado pelas vicissitudes da vida, necessitando ser regenerado e revigorado pelas milagrosas sessões de ginástica. E neste ponto reside o aspecto positivo da ginástica, que ultrapassou os preconceitos religiosos de corpo pecaminoso que deveria ser resguardado pela indumentária e pela discreção dos gestos (movimentos).

A Educação Física, que acabara de ser institucionalizada, foi envolvida por essa nova tendência científica e político-administrativa, prestando-se a servir seus ideais. Sob a influência desse seguimento, escolas, colégios e universidades nunca foram tão militarizadas e biologizadas como neste período que vai, aproximadamente, de 1850 a 1940.

A utilidade da Educação Física à essa nova visão político-científica, reside na sua capacidade de selecionar e classificar o homem brasileiro como forte ou fraco, eficiente ou deficiente, enfim, apto ou inapto ao trabalho, bem como de promover toda essa segregação em nome da saúde.

Instala-se assim, um poder médico e o Estado Nacionalista o legitima. Este poder tem seu exercício marcado por uma supervalorização dos segmentos brancos, fato que desencana a crença nos valores eugênicos, uma tendência paralela ao higienismo que, também, influenciará os conteúdos e a atuação dos profissionais da Educação Física até os anos 40.

Nesse período histórico, os governantes se apercebem que a população negra cresce e atinge marcas consideráveis, de tal forma, que passa a gerar um certo temor de possíveis rebeliões sociais ou disputas pelo poder político. Esse fato reforça a necessidade de intensificar o controle higienista e, assim, as estratégias de disciplinarização sobre o físico, o intelecto, a moral e a sexualidade, são aperfeiçoadas e viabilizadas pela Educação Física da época. Mas, sabe-se hoje, que por trás de todas aquelas preocupações, estava a vigilância dos interesses capitalistas, em não deixar que nada viesse abalar a eficiência e eficácia da produção industrial.

Após experimentar períodos glamourosos das *fases de ouro* do capitalismo, a recreação no Brasil (após o governo militar), para tristeza dos professores recreadores, entra em decadência e marginaliza-se no interior da unidade escolar. Agora a sociedade tem mais senso crítico e verifica tratar-se de um conteúdo lúdico, quase sempre repetitivo, cujos os significados subliminares, atendem aos mecanismos de exploração corpóreo-mental com vistas ao apassivamento e a alienação (*.. Bento, que bento frade, na boca do forno... farão sempre o que seu mestre mandar?...*). Nessa mesma postura, a escola, de um modo geral, conheceu a famosa orientação: *...dá uma recreaçõzinha que eles já se acalmam....*

Aparentemente inofensiva, a recreação, também, introjetou valores individualistas e competitivistas, promovendo e inculcando muito mais a lógica do “*faber*” do que a do “*ludens*”. A análise funcional-estruturalista dos conteúdos da recreação, na melhor das possibilidades, aponta para a idéia de *recriação de energias*, princípio pedagógico, que apregoava o envolvimento do aluno praticante e de seu professor em *atividades físicas* recreativas compensatórias, embora, quase sempre, ambos desconheçam que a finalidade maior, implícita naquelas atividades, é a compensação dos desgastes provocados pelas exigências laborais do “*capitalismo selvagem*”. Não ocorrendo esse tão necessário repensar da recreação, é de se considerar as possibilidades, de vir se constituir, inclusive no campo da Educação Física, uma outra visão pedagógica, terapêutica e sociocultural do lúdico e do lazer, como já vem ocorrendo na Europa, onde, ao invés de recreação, se fala em animação sociocultural.

A idéia de *disciplina*, implícita em todas as possibilidades de entendimento da *atividade física* até aqui analisada, pode ser traduzida pelos seguintes significados: generosidade, obediência, submissão, subserviência, consenso, concordância, lealdade, cumprimento de ordens, culpa, medo, confissão, fixação pelo trabalho e pelo progresso, saúde, raça pura, divertimento repetitivo, ilusão e acomodação. Em momento algum, os projetos disciplinarizadores enaltecem, como sinônimo da disciplina, algum tipo de valor cultural, interior ou exterior a pessoa, que possa vir contribuir para a superação de suas próprias dificuldades culturais, políticas e econômicas.

A Educação Física tem sido orientada, nas escolas, colégios e universidades, por uma visão técnica (biologizada) que a tornou utilitarista e compensatória. Mas, da década de 80 para cá, ela começa a discutir outras possibilidades de avaliar e de agir sobre a realidade pessoal e social, passando a fazer frente ao entendimento de sociedade consensual, buscando resistir aos processos de disciplinarização. No entanto, mesmo que se considere, a densa produção teórica, orientada por concepções mais críticas e transformadoras e a adoção dessas orientações por cursos, profissionais, entidades e eventos promotores do aprimoramento técnico-cultural, infelizmente, até hoje, toda a Educação Física, ainda, não conseguiu desvincilhar-se do entendimento de *atividade física* atrelado à idéia de trabalho produtivo.

Este estudo, ao dedicar-se à análise dos significados da *atividade física*, desenvolveu-se em três momentos históricos subsequentes, onde a Educação Física é situada, debatendo-se no universo da *descorporalização*, ora contribuindo para sua intensificação, ora resistindo a esse fenômeno civilizatório. Busca, através da reconceptualização da “*Grande internação*” dos séculos XVII e XVIII e das modificações dos sistemas punitivos, as origens do exercício do *poder disciplinador* sobre o corpo humano, exercício este que passa a chamar de disciplinarização. Esta disciplinarização chega ao século XIX, quando então, é absorvida e processada de acordo com os interesses da sociedade liberal capitalista.

Através da análise da visão de mundo positivista que, por sua vez, inspirou diferentes formas de fazer assimilar e manter a disciplinarização, este estudo revê a elaboração e experimentação da idéia de sociedade consensual (ou do consenso), período em que a Educa-

ção Física é, por fim, institucionalizada.

O presente estudo, também, passa a considerar como conclusão que, as discussões sobre as dificuldades culturais e educacionais, quando limitadas, apenas, às questões de salário dos professores e da cultura familiar e comunitária dos alunos, tornam-se inconseqüentes, diluindo-se em mera reclamação pela reclamação.

Enfim, conclui-se pela necessidade de abandonar a postura da *espera-esperança* que, historicamente, alimenta o entendimento de que, as super-estruturas sociopolíticas e econômicas se sensibilizarão para com as deficiências educacionais e sociais. “*Não há pois, um posicionamento utópico de esperar que condições educacionais ideais, envolvendo mudanças de estrutura social, política e econômica, ocorram, para só então pensarmos no desenvolvimento dos escolares*” (MASINI, 1993, p. 11). Acredita-se que, só ocorrerão mudanças significantes, caso os *sujeitos* da escola se conscientizem (descubram) que necessitam realizar uma reviravolta em suas crenças, valores, e metodologias, no sentido de se atualizar em relação às exigências cotidianas. O ambiente-escola é parte integrante do cotidiano de muitas pessoas (envolvidas na obra educativa), daí, a necessidade de considerar as vicissitudes da vida, tanto do aluno como dos profissinais que lhe dão causa.

Assim concluindo, pode-se afirmar que esta *reconceptualização* histórica tencionou demonstrar a necessidade de se discutir novas possibilidades conceituais, para ampliar o entendimento de *atividade física*, e desta forma, poder chegar a um conceito, que distancie-se dos significados disciplinarizadores e aproprie-se da idéias de *prazer, saúde social e qualidade de vida*. Acredita-se, que assim fazendo, será possível traduzir (explicar) e utilizar, pedagogicamente, a expressão *corporeidade* (corpo-movimento e mente), sempre no sentido do aperfeiçoamento psicossociocultural, com vistas à superação, à emancipação e à liberdade.

Admitindo esse deslocamento de percepção, já se propõe, neste mesmo estudo, a utilização experimental dessa pretensa concepção de *atividade física de lazer*, como linha norteadora de um Programa de Educação Física pelo e para os valores terapêuticos e socioculturais do lazer, que teria como primeiro grande desafio, fazer frente aos já referidos fatores psicossocioculturais negativos, que estão a afetar a estabilidade do ambiente-escola.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, P. C. & Minayo, M. C. S. (1994). *Saúde e doença: um olhar antropológico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Alves, R. (1996). Ciência, coisa boa In. N. C. Marcelino (Org.) *Introdução às ciências sociais*. (pp. 11-17). Campinas, SP: Papyrus.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos.
- Ayres Bello, R. (1978). *Pequena história da educação*. São Paulo: Editora Brasil.
- Barbosa, L. C. A. (1997). *Educação Física: da alienação à libertação*. Petrópolis-RJ: Vozes
- Bastos, L., Paixão, L., Fernandes, L. M. & Deluiz, N. (1998). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bello, E. & Ochsenius, C. (1993). El lenguaje del cuerpo en la educación en derechos humanos. *Contexto e Educação*. Jan./Mar. (29) 88-116.
- Betti, M. (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento.
- Blascovi-assis, S. M. (1997). *Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola - uma proposta de educação pelo e para o lazer*. Campinas SP: Papyrus.
- Boltanski, L. (1987). *As classes sociais e o corpo*. Rio de Janeiro: Graal.
- Bracht, V. (1989). Esporte-Estado-Sociedade. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 10 (2) 69-93.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magisster.
- Bramante, A. C. (1997). Proposta para o lazer esportivo na sociedade atual: enfoque pela ótica dos benefícios. *Artus - Revista de Educação Física e Desportos* - Universidade Gama Filho. Edição Especial - Congresso Mundial de Educação Física, v. 13, n. 1, pág. 92-93, AIESEP 97.
- Brandão, H..H. N. (1994). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.

- Brito, L. T. M. (1995). O significado da disciplina no treinamento esportivo. *Revista Motrivivência*. Nº 08/DEZ. 295-307.
- Bruhns. H. T. (1997). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: Editora UNICAMP.
- Cabral, J. T. (1995). *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas SP: Papirus.
- Camargo. L. O. L. (1986). *O que é lazer*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- Camargo. L. O. L. (1998). *Educação para o lazer*. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna.
- Carmo Jr. W. (1995). *O Homem em Movimento (sujeito da educação física)*. Trabalho apresentado e discutido no IV Seminário Nacional de Educação Física no Terceiro Grau , PUC-SP, São Paulo.
- Carvalho, Y. M. (1998). *O "mito" da atividade física e saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- Castellani Fº, L. (1994). *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Castro, C. M. (1977). *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Cavalcanti, K. B. (1984). *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA.
- Cavalcanti, K. B. (1997). Aspectos socio-filosóficos da educação física: realidade e perspectiva da pesquisa nas universidades brasileiras. *Revista Motus Corporis*. 4 (1) 52-57.
- Coletivo de Autores. (1996). *Metodologia do ensino de educação física*. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez.
- Corvisier, A. (1976). *História moderna*. (R.R da Silva & C.O.C. Amaral, trad.) São Paulo: DIFEL.
- Costa, M. C. C. (1987). *Sociologia: uma introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.
- Cunha, M. S. V. (1993). Motricidade Humana: um paradigma emergente. In W. W. Moreira (Org.) *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. (pp. 91-105). Campinas SP: Papirus.
- Cunha, N. (s./d.). *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Cury, C. R. J. (1989). *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez & Autores Associados.
- Davidoff, L. L. (1983). *Introdução à psicologia*. (A. B. Simões & M. G. Lustosa, trad.) São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1978). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Del Priore, M. (1996). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto/CEDHAL.
- Dias, K. P. (1996). *Educação Física X Violência*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Dieckert, J. (1984). *Esporte e lazer: tarefa e chance para todos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A.
- Dumazedier, J. (1976). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC.
- Dumazedier, J. (1994). *A revolução cultural do tempo livre*. (L.O.L. Camarco & M. Ansa-rah, trad.) São Paulo: Studio Nobel e SESC.
- Epstein, I. (1997). *O Signo. Série Princípios*. São Paulo: Editora Ática.
- Faria Jr., A. G. (1992). Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. In: A. G. Faria Junior & P.T. Farinatti (Orgs). *Pesquisa e produção do conhecimento em educação física*. (pp.13-33).Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Faria Jr., A. G. (1999). *Introdução à Educação Física*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ferreira, M. G. (1995). Teoria da educação física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: A. Ferreira Neto, S.V. Goellner & V. Bracht (Orgs). *As ciências do esporte no Brasil*. (pp. 193-223). Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Ferreira, M. G. (1997). Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial de sociologia do Currículo e da pedagogia crítico-superadora. *Revista Movimento*, Ano IV, Nº 7.
- França, T. L. (1999). Educação para e pelo Lazer. In: Marcelino, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. (pp. 33-47). Ijuí: UNIJUÍ.
- Franceschi Neto, M. D. (1993). *Lazer: opção pessoal*. Brasília: DEFER-SCE/GDF.

- Foucault, M. (1995). *História da loucura - na idade clássica*. (J.T. Coelho Neto, trad.) São Paulo: Perspectiva (Do original em francês: *Histoire de la Folie à l'Âge Classique*).
- Foucault, M. (1997). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (M.T.C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, trad.) Rio de Janeiro: Edições Graal (Do original em francês *Histoire de la Sexualité: I La Volonté de savoir*).
- Foucault, M. (1998). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, trad.) Petrópolis, RJ: Vozes (Do original em francês: *Surveiller et punir*).
- Foucault, M. (1999). *Microfísica do poder*. (Organização, tradução e revisão técnica de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gaelzer, L. (1979). *Lazer: benção ou maldição?* Porto Alegre: Sulina.
- Ghiraldelli Jr., P. (1988). *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ghiraldelli Jr., P. (1990). Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos. *Revista do Cilegio Brasileiro de Ciência do Esporte*. 11(2) 133-135.
- Godoy Carvalho, L. M. (1999). A Atividade Lúdica no processo terapêutico. In N. C. Marcelino (Org.). *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Gomes, C. (1986). *A Educação em perspectiva sociológica*. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U.
- Gomes, R. (1994). A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (pp. 67-74). Petrópolis, RJ: Zahar.
- Gonçalves, M^a. A. S. (1997). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus.
- Tani, G. (1988). Educação física e esporte no ensino de terceiro grau: uma abordagem desenvolvimentista. In S. Passos (Org.). *Educação física e esportes na universidade*. (pp. 25-34). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos
- Gouvea, R. (1969). *Recreação*. Rio de Janeiro: Editora Agir.
- Guerra, M. (1996). *Recreação e lazer*. Porto Alegre: Sagra-Dcluzzato.

- Guimarães, A. M. (1985). *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.
- Kolyniak F^a, C. (1996). *Educação Física: uma introdução*. São Paulo: EDUC .
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí-RS: UNIJUÍ.
- Kunz, E. (1994). *Transformação Didático-pedagógico do esporte*. Ijuí-RS:UNIJUÍ
- Kunz, E. (Org.). (1998). *Didática da Educação Física*. Coleção Educação Física Ijuí-RS: UNIJUÍ.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D. & Oliverira, R. D. (1990). *Cuidado, Escola! desigualdades, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- Langlade, A. & Langlade, N. R. (1976). *Teoria geral de la gimnasia*. Buenos Aires - Argentina: Stadium.
- Lenharo, A. (1986). *Sacralização da política*. Campinas SP: Papirus.
- Lovy, M. (1985). *Ideologias e Ciência Social: elementos para análise marxista*. São Paulo: Cortez.
- Machado Neto, A.L. & Machado Neto, Z. (1987). *Sociologia básica*. São Paulo: Saraiva.
- Marcelino, N. C. (1987). *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papirus.
- Marcelino, N. C. (1990). *Pedagogia da Animação*. São Paulo: Papirus.
- Marcelino, N. C. (1996). *Introdução às ciências sociais*, SP: Papirus.
- Marconi, M^a. A. & Presotto, Z. M^a Neves. (1992). *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marinho, I. P. (1980). *História da educação física no Brasil*. São Paulo: Editora Brasil.
- Martins, J. S. (1978). *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnico e Científico.

- Masini, E. F. S. (Org^a). (1993). *Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a Aprendizagem significativa*. São Paulo: Unimarco.
- Medina, J. P. S. (1993). *A Educação Física do corpo... e "mente"*. Campinas, SP: Papyrus.
- Mendonça, N. D. (1988) *O uso dos conceitos: uma tentativa de interdisciplinaridade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes
- Merloo, J. A. M. (1980). *Lavagem cerebral - mentecídio: o rapto do espírito*. São Paulo: IBRASA.
- Minicucci, A. (1968). *Relações Humanas na Escola*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Mocker, C. M. M. (1992). Educação Física escolar, uma disciplina humanizante. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 13 (2) 293-295.
- Moreira, W. W. (1995). *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Morgan, C. (1977). *Introdução à psicologia*. São Paulo: EPU.
- Moro, R. L. (1986). Redimensionando a recreação em educação física.: um estudo crítico sobre a temática que deverá orientar o futuro das atividades físicas em geral e o esporte para todos em particular. *ComunidadeEsportiva*. Nº 40/ Nov.Dez. 02-07.
- Nahas, V. M. (1996). Revisão de método para determinação dos níveis de atividade física habitual em diversos grupos populacionais (Artigo de Revisão - METHODS FOR MEASUREMENT OF HABITUAL PHYSICAL ACTIVITY IN SPECIFIC POPULATIONS: A REVIEW) *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, V.1, N.4, pág. 27-37.
- Neto, A. L. & Neto, Z. M. (1987). *Sociologia básica*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Netto, J.P. & Falcão, M.C. (1989). *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez.
- Novo Conhecer. (1978). *Uma lei para os pobres*. São Paulo: Abril Cultural. Vol. VIII. 1717-1718.
- Oliveira, V.M. (1994). *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas, SP: Papyrus.

- Oliveira, V. M. (1998) Formação profissional: primeiras experiências. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 19 (2) 06-11.
- Olivier, G. G. F. & Marcelino, N. C. (1996). Sobre dinossauros, carteiras e pássaros-lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. *Revista Motrivivência*. Nº 09/DEZ. 118-135.
- Pagni, P. A. (1992). Tendências e perspectivas da educação física escolar. Original da palestra reproduzido em forma de apostila proferida aos acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.
- Pereira, F. M. (1988). *Dialética da cultura física*. São Paulo: Editora Ícone.
- Polanyi, K. (1980). *A grande transformação: as origens de nossa época*. (F.Wrobel, trad.) Rio de Janeiro: Campus.
- Rémond, R. (1976). *Introdução à história de nosso tempo - o antigo regime e a revolução 1750 - 1815*. (F. P. de Barros & O. M. Cajado, trad.) São Paulo: Cultrix.
- Rémond, R. (1983). *O século XIX - 1815 a 1914*. São Paulo: Cultrix.
- Requixa, R. (1980). *Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: SEC.
- Rigo, L. C. & Chagas, E. P. (1990). Educação Física escolar e reprodução. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 11 (3) 179-184.
- Rispoli, R. (1995). *Desmistificando o lazer*. Brasília: Edi. do Autor.
- Rolin, L.C. (1989). *Educação e lazer: a aprendizagem permanente*. São Paulo: Ática.
- Rocha, S. M. (1993). Foucault e Deleuze: as condições de uma nova subjetividade. *Revista de Ciências Humanas, UFPR*, Nº 2, 91-108.
- Salgado, L. (1990). O outro lado da educação - para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Centro de Estudos Sociais - Coimbra/Portugal, Nº 29/FEV. 105-119.
- Sander, B. (1984). *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da Educação*. São Paulo: Pioneira & Universidade Federal Fluminense.
- Santin, S. (1990/a). Aspectos filosóficos da corporeidade. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 11 (2) 114-117.

- Santin, S. (1990/b). *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre: E.S.T.E.F.
- Santin, S. (1993). Perspectivas na visão da corporeidade. In. W. W. Moreira (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. (pp. 51-69). Campina SP: Papyrus.
- Santos, F. C. (1997). Controle e contrato: duas formas de relação com a alteridade. *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre. 4 (4) 09-15.
- Saraiva, M. C. (1999). *Co-educação física e esportes*. Ijuí:UNIJUÍ.
- Schilling, R. (1995). *Tempos da história*. Porto Alegre, Editora Solivro.
- SESI - Serviço Social da Indústria. (1995). *Carta internacional de educação para o lazer*. Traduzido do original. Associação Mundial de Recreação e Lazer (WLRA). Brasília: SESI-DN.
- Shigunov, V. & Pereira, V. R. (1994). *Pedagogia da educação física: o desporto coletivo na escola - os componentes afetivos*. São Paulo: IBRASA.
- Siebert, R. S. S. (1992). Dominação e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superação. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC.
- Siebert, R. S. S. (1994). Corpo e movimento: hábito ou memória? *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. 15 (2) 188-190.
- Silva, J. B. (1995). *Educação Física, esporte, lazer: aprender a aprender fazendo*. Londrina: Editora Lido.
- Silveira, N. (1981). *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz & e Terra.
- Simonot, M. (1974). *Les animateurs socio-culturels, étude d'une aspiration a une activité sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Snyders, G. (1988). *Alegria na escola*. (B.H. Guzovitz & M.C. Caponero, trad.) São Paulo: Editora Manole Ltda (Do original francês *La Joie à L'école*).
- Soares, C.(1994). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.

- Soares, C.(1998). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Souza, M. T. (1999). Desenvolvimento humano, lazer e educação física. In N. C. Marcelino (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. (pp. 201-211). Ijuí: UNIJUÍ.
- Stratton, P. & Hayes, N. (1994). *Dicionário de psicologia*. (E. Rovai, trad.) São Paulo; Editora Pioneira.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo - a fenomenologia - o marxismo*. São Paulo: Atlas.
- Van Balen, A. D. J. (1983). *Disciplina e controle da sociedade: análise do discurso e da prática cotidiana*. São Paulo: Cortez.
- Veugle. L. (978). *Devenir animateur et savoir animer*. Paris: Privat, Colletion Epoque.
- Zagury, T. (1997). *O Adolescente por ele mesmo: orientação para os pais e educadores - como o jovem brasileiro vê a família, a escola, o lazer, a política, a profissão, o sexo, as drogas e a religião*. Rio de Janeiro: Editora Record.

8. ANEXOS

Os quadros que constituem os Anexos 1 e 2, representam o trabalho de caracterização e classificação dos signos e significados, que deram sentido aos conceitos levantados nos referenciais teóricos extraídos das obras de FOUCAULT, bem como dos teóricos da Educação Física que fundamentaram-se nas análises foucaultianas.

Para cada livro (dos selecionados) daquele *autor-referência*, procedeu-se um levantamento com a mesma formatação apresentada no *Quadro de Categorização e Classificação de Conceitos* exposto em Anexo 01 e, ao mesmo tempo, o respectivo cotejo das obras dos autores do campo da Educação Física, exposto em Anexo 02, autores estes que, por sua vez, inspiraram-se nas respectivas obras do *autor-referência*.

Anexo 01

CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Análise da 1ª (p. 03-162) e 3ª (p. 351-543) partes do Livro

“História da Loucura na Idade Clássica” (1995)

INDICADORES PARA INFERÊNCIAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS

CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Análise da 1ª (p. 03-162) e 3ª (p.351-543) partes do Livro "História da Loucura na Idade Clássica" (1995)
INDICADORES PARA INFERÊNCIAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS

UNID. CONTEXTO		UNIDADES DE CONTEÚDO			DISCIPLINARIZAÇÃO	
LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	SIGNIFICADOS OU SENTIDOS	SIGNOS	SUBCATEGORIAS		
	<u>LEPRA</u>	- esgar do medo;	= banimento;			
Da	Doença contagiosa e incurável	- cólera e bondade de Deus	= abandono;			segregação
Antiguidade			= flagelo;			
Clássica						
à	<u>LEPROSO</u>	- encarnação do mal;	= salvação;			exclusão social
Alta		- figura insistente e temida;	= purificação;			
Idade Média						
Toda Europa						
	<u>LEPROSÁRIO</u>	- espaço maldito;	= escárnio			banimento
						isolamento
						internamento
Do Século XV	<u>DOENÇAS VENEREAS</u>	- nova lepra;	= libertimagem			segregação
ao Século XVII	contagiosa e "curável"	- medo (até entre os leprosos);	= imoralidade			
Toda Europa			= causa médica			tratamento

LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	SIGNIFICADOS OU SENTIDOS	SIGNOS	SUBCATEGORIAS
Do	LOUCURA	- um mal a princípio, inofensivo; - causa medo e insegurança;	= <i>vício</i> ; = <i>fraqueza</i> ;	tolerância
	Insanidade mental	- continuação rigorosa dos significados da Lepra ;	= <i>humana</i> ;	
Século XVI	A gravidade da loucura é percebida pela condenação ética da ociosidade	- existência errante;	= " <i>já-está-aí da morte silenciosa</i> ";	segregação
Século XVII	LOUCO	- insano;	= <i>incapacidade</i> ;	indiferença
	Aquele sem condições - de seguir o ritmo da vida coletiva;	- "alienado"; - cabeça oca;		
Europa da era clássica	- de trabalhar;	- abóbora avoadada;		
França, Inglaterra		- pedaço de cana;	= <i>desatino</i> ;	segregação
Alemanha, Espanha		- cérebro desmontado;		
Holanda,		- nudez insana;		
nações Nórdicas e Escandinavas	PUNIÇÕES à Loucura	- chicoteamento	= <i>escorraçamento</i> ;	repressão
Escandinavas	"Nau dos Loucos"	- partida dos loucos para algum lugar;	= <i>peregrinações</i> ;	exclusão social
Estados da Itália			= <i>exílios rituais</i> ;	salvação
	TRATAMENTO	- a cura pela viagem;	= <i>água e loucura</i> ;	beneficência
	O Louco é internado com outros marginais	- Hospícios - pobres (bons e maus); - ociosos voluntários ou ã	= <i>internamento</i> ;	prisão
		- mendigos e vagabundos;	= <i>pobreza (miséria)</i> ;	exclusão social
			= <i>ociosidade</i> ;	
			= <i>libertinagem</i> ;	confinamento

LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	SIGNIFICADOS OU SENTIDOS	SIGNOS	SUBCATEGORIAS
	INTERNAMENTO	- medida de saneamento da ociosidade e mendicância;	= <i>reclusão</i> ;	repressão
	<i>“Conjunto de medidas que tornam o trabalho ao mesmo tempo possível e necessário para todos aqueles que não poderiam viver sem ele”</i>	- assistência e reconforto aos pobres; - reabsorção desemprego;	= <i>beneficência</i> = <i>economia</i>	exclusão amparo
Desde o		- controle dos preços	= <i>hospitalidade</i>	controle
Final da	Obrigatoriedade do Trabalho	- Grande ritual medieval da hospitalidade - assunto de polícia (época)		
Idade Média	LUGARES	- Casa de Detenção/Correção;	= <i>Misericórdia</i>	reclusão
até início do	DE INTERNAMENTO	- Hospitais; - Presídios;	= <i>Geral/Caridade</i> = <i>Morulidade</i>	beneficência moral
Século XVIII	REGULAMENTO INTERNO	- Diminuição de comida;		ordem
Principais cidades e regiões da Europa	Normas Disciplinares <i>“toda falha será punida”</i> O INTERNAMENTO fora do período de crise <i>“Quando se cria o Hospital Geral d’Paris, pensa-se sobretudo na supressão da mendicância, mais do que na ocupação dos internos”</i> .	- Aumento de trabalho; - Prisão e outras penas. - suprimir a mendicância - a cura pela exclusão social; - milagre e libertação; - obrigatoriedade do trabalho; - reabsorção das forças ociosas; - proteção social contra agitações	= <i>Banimento</i> = <i>Alívio aos pobres</i> = <i>Trabalho</i> = <i>Coação Física</i>	punição repressão exclusão ocupação segurança pública
	O INTERNAMENTO em período de crise <i>“Em tempo de altos salários tem-se mão-de-obra barata”</i>	- remédio para o desemprego; - trabalho nos esgotos da cidade; - mendigos e vagabundos são processados e condenados;	= <i>Confinamento</i>	exclusão

LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	SIGNIFICADOS OU SENTIDOS	SIGNOS	SUBCATEGORIAS
	CASAS DE INTERNAÇÃO	- de hospedar;	= <i>hospitalidade</i>	hospedagem
	"Uma instituição moral"	- de castigar e corrigir "certas falhas";	= <i>culpabilidade</i>	punição
			= <i>isolamento</i>	exclusão
Durante todo	Os diretores possuem poder	- de autoridade diretiva;		
		- de administração;	= <i>poder de polícia</i>	
Século XVII		- de polícia e jurisdição;		
		- de punição e correção;		
		- Eficácia do Trabalho após a queda do homem;	= <i>transcendência ética</i>	penitência
				resgate
Principais reinos da Europa	GUERRAS RELIGIOSAS	- Recrutamento do Homem veril;	= <i>fome</i>	miséria e pobreza
	PESTES	- Saque das tropas militares;		
envolvidos	FALTA DE ALIMENTOS	- Pilhagem das propriedades;	= <i>criminalidade</i>	mendicância
		- Destruição das Plantações;		
		- Dificuldades de Semeadura e Replanteio	= <i>ociosidade</i>	vagabundagem
Guerra dos 30 Anos		- Êxodo		
		- Peste (as Cruzadas infectadas)	= <i>morte</i>	tristeza e revolta
	MISÉRIA E POBREZA	- Descontentamento de Deus	= <i>castigo moral</i>	redenção
	"Dialética da Humilhação e da Glória"	- Concepção religiosa que tolera a pobreza	= <i>culpabilidade</i>	compaixão
			= <i>glorificação da dor</i>	despojamento
	Pobreza Insubmissa	- pobres do demônio	= <i>região do mal</i>	maledição
	Escapa da ordem dos castigos			
	Pobreza Submissa	- Pobres de Jesus Cristo	= <i>região do bem</i>	resignação
	Aceita o que lhe é imposto	- Pobreza como descanso	= <i>pobreza virtude</i>	salvação

LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	SIGNIFICADOS OU SENTIDOS	SIGNOS	SUBCATEGORIAS
	POBRE OU MISERÁVEL	- Sujeito moral;	= <i>Alienado</i>	
	Aquele que não pode res-ponder por sua existência.	- Infelizes;	= <i>Dominador</i>	tolerância
Durante todo	<i>"Renascença despoja</i>	- Concepção religiosa que condena a pobreza;	= <i>Desmistificação</i>	
Século XVII	<i>a miséria de sua positividade mística e as</i>	- Inimigos da boa ordem ;		
	<i>"Cidades e Estados</i>	- Impúdicos metirosos;	= <i>"homens livres"</i>	libertinagem
	<i>substituem a Igreja</i>	- efeito da desordem;		desordem
	<i>na tarefa de Assistência"</i>	- obstáculo da ordem ;		
	Registrados, Controlados	- vagabundos (Escória);	= <i>Ociosidade</i>	controle
Principais	Detidos, Internados e Punidos	- malfeteiros e devassos;		exclusão
Reinos da Europa				
envolvidos	ORIGEM DA POBREZA	- Conseqüência da Peste e das Guerras Religiosas;		
na				
Guerra dos 30 Anos		- Abandono do Pobre a toda espécie de Crime;	= <i>Pilhagem</i>	
			= <i>saqueamento</i>	
	Relatório do "Board o Trade"	- Esmorecimento da disciplina;		desordem
		- Frouxidão dos Costumes;	= <i>população indisciplinada</i>	
		- Libertinagem Moral;		
	Ociosidade E	- Fonte de todas as Desordens;		
	MENDICÂNCIA	- Conseqüências do Desemprego;	= <i>"maus camaradas"</i>	
	Édito Real de 1656	- Institui o Hospital Geral e proíbe a Mendicância (prisão/mendigos)	= <i>coação e repressão</i>	internamento
	Desempregado não será mais escorraçado	- Obrigatoriedade do Trabalho		ordem
				ocupação

Anexo 02

AUTORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

QUE TOMAM O ENTENDIMENTO *FOUCAULTIANO* COMO REFERÊNCIA

INDICADORES PARA INFERÊNCIAS HISTÓCO-FILOSÓFICAS

**AUTORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA
QUE TOMAM O ENTENDIMENTO FOUCAULTIANO COMO REFERÊNCIA
INDICADORES PARA INFERÊNCIAS HISTÓRICO-FILOSÓFICAS**

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO DE FOUCAULT	PÁG.
BRITO, Leila T.	Motrivência Nº 8 - DEZ	Revista	"O poder disciplinar se estabelece fundamentalmente através do corpo. Daí as atividades e exercícios corporais como práticas ditas "racionalizadas".	298
Machado	In. "Significado da Disciplina no Treinamento Esportivo"	1995	"Auxiliar no movimento de disciplinação das sociedades...	
	Trata da preocupação com a disciplina como estratégia de treinamento visando a competição		<i>Vigiar e Punir (1977).</i>	
CARMO, Apolônio	Colégio Brasileiro Ciência do Esporte/ 9 (3)	Revista	"...saúde contra economia, prazer contra normas morais da sexualidade, casamento contra pudor, etc.[...]	
Abadio do	In. <i>Estigma, corpo e "deficiência"</i>	1988	O poder que penetrou no corpo encontra-se exposto no próprio corpo...	7
	*Trata do valor comercial da "beleza" da saúde,		<i>Microfísica do Poder (1985).</i>	
	*Trata dos padrões estéticos e morais de saúde, de inteligência, considerados normais...			
CARVALHO, Yara	O "Mito" da Atividade Física e Saúde	Livro	Foucault olha a realidade com "olho histórico".	31
Maria de	In. <i>O mito da atividade física como saúde;</i>	1998	o corpo como objeto trazendo-o p'ó âmbito d'história	e
	<i>A Atividade física na perspectiva utilitarista.</i>		Foucault: a crescente preocupação com a boa saúde e a vida longa surgiu no Iluminismo	63
			<i>História da Sexualidade (1985).</i>	
CUNHA, Manoel Sérgio	E. Física & Esportes: perspectivas p/a o Séc. XXI	Livro	"...desvalorização do continuum...(uma outra episteme)	
Vieira	In. <i>Motricidade Humana: um paradigma emergente</i>	c/ Textos	O que rege os enunciados científicos...suas formas..."	92
	*Trata da discussão epistemológica do discurso da EF, buscando esclarecer cortes, mutações ou fenômenos: (insensibilidade dos historiadores)	1993	Descaracteriza a influência ideológica e do senso comum sobre o fazer ciência. <i>L'archéologie du Savoir (1969), Les most et les choses (1966).</i>	a 94
CHAGAS, Filiane Pardo	Motrivência Nº 5, 6, 7 - DEZ.	Revista	atribui ao filósofo: - "o modelo da peste, o modelo da lepra, - diagramas esquadrihando cidades..."	
	In. <i>Por uma ciência humana sem porto de chegada... que corra sempre riscos de navegar...</i>	1994	poder que segundo Deleuze ...se dissipou no cotidiano das sociedades de disciplinas modernas.	189
	<i>A meta narrativa ñ. dá conta da transcendência diante da morte da cidadania, da morte social...</i>		<i>Vigiar e Punir (1977).</i>	

FARIAS, Sidney Farias	Fac. Ciên. Desp. Educação. Física - Univ. do Porto "O "CORPO" E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL" Busca descrever "a associação entre as idéias do filósofo Foucault e as estratégias do governo militar (1964/1984) no âmbito da prática da Educação Física.	Tese	"...corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" "a disciplina... numa palavra: ela dissocia o poder do corpo..." "a tática, arte de construir com os corpos... aptidões... aparelhos" Vigiar e Punir (1977).	25 e 29
FERREIRA, Marcelo Guina	<i>M o v i m e n t o - Ano IV Nº7</i> In. <i>Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora.</i>	Revista	"...o corpo está diretamente mergulhado num campo político" "As relações de poder têm alcance sobre ele..."	24 e 30
FILHO, Lino Castellani	Educação Física no Brasil: A história que não se conta. *Trata das influências da medicina no Séc.XVIII, "... dos serviços das doenças e arte das curas... excesso de poder de que se beneficia o médico"	LIVRO	Apona a existência de um controle "im saber do corpo" Cita outros estudos foucaultianos como <i>Goore e Larrosa</i> Microfísica do Poder (1995).	40 a 41
FREIRE, João Batista	E. Física & Esportes: perspectivas p/a o Séc.XXI In. Método de Confinamento e Engorda (Como fazer render mais porcos, galinhas, criações...) O "Panóptico" de Bentham (descrito p. Foucault) também foi pensado para a instituição Escola	LIVRO c/ Textos 1993	"O corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, limpo e arejado [...].constituem algumas leis essenciais da família." "O médico se torna o grande conselheiro... corpo social..." Microfísica do Poder (1985). Com base na descrição de Foucault a respeito do Panóptico, analisa a instituição Escola na sua função de vigilância. "O Panóptico penetra nas entranhas dos vigiados(utunos)." Vigilância nas Provas e no Exame para evitar a cola. Vigiar e Punir (1984).	110 e 111

GONÇALVES, Maria Augusta Salim	Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação *Ao tratar do "corpo na vida cotidiana" situa algumas categorias da análise foucaultiana como: <i>descorporalização</i> e <i>poder disciplinar sobre o corpo</i> *Utiliza frequentemente o termo <i>corporalidade</i> .	Livro	Diz que a obra Vigiar e Punir trata da "Descorporalização" e como o "poder disciplinar" agir nas instituições sociais sempre objetivando a "submeter o corpo... - As Escolas eram como fábricas, que produziam disposições para ações racionais"	16
GONÇALVES, Marise M. SANTOS, Odair dos ANDREZZO, Raquel DAMIANI, Iara de O.	Motrivivência Nº 09 - DEZ. In. <i>FORMAÇÃO ACADÊMICA EM E.FÍSICA</i> <i>Uma análise da Realidade Socio-Educacional</i> Análise do discurso disciplinar do professor de E.F. contribui p/a produzir a subjetividade (o eu)	1997	<i>Vigiar e Punir (1987) e Microfísica do Poder (1986)</i> . A subjetividade produzida p/discursos d' verdade e relações d' poder. Na noção de discurso de <i>Foucault</i> , o foco está mais no conteúdo e no contexto da linguagem. - "Somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige." (Marshall). <i>Vigiar e Punir (1987)</i> .	23 a 24 33
MOREIRA, Wagner Wey	Educação Física Escolar: Uma abordagem fenomenológica Ao tratar das tendências da Educação Física, levanta a questão da relação <i>disciplina-corpo</i> e do poder do <i>detalhe</i> , ao invés do seu sentido.	Revista	<i>O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo Humano, ...entra numa maquinaria de poder que o esqua-drinha".</i> "A disciplina produz assim corpos submissos e ... corpos dóceis". <i>Vigiar e Punir (1977)</i> .	22 a 24
OLIVIER, Giovanina G. F. MARCELINO, Nelson C.	Motrivivência Nº 09 - DEZ In. <i>Sobre Dinossauros, Cartiras e Pássaros-Lira: Do Lúdico na Vida ao Lúdico na Escola</i> O texto busca estabelecer um diagnóstico sobre/Escola Análise as características disciplinares do Lazer/Escola	Revista	Os Autores, inspirados em <i>Foucault</i> , analisam as atividades escolares(Lazer, jogo, exercícios ginásticos), através das categorias: <i>disciplina, hierarquia e observação de regras previamente determinadas</i> , pelas quais a E. Física chega a "domesticação dos Corpos" <i>Vigiar e Punir (1979)</i> .	122

PARDO, Eliane	Colégio Brasileiro d'Ciência do Esporte 21 (1) In. <i>Abrir as palavras: porque a escrita pode vir também</i> - (texto epílogo/Tese de Doutorado) O texto aponta para a metodologia de uma pesquisa como uma <i>possibilidade ético-estética</i>	ANAIS CONBRACE 1999	O texto fundamenta-se em Foucault quando trata da <i>proveniência, da ética, da disciplina, da estética do riso,</i> <i>As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas (1987).</i>	1255 a 1257
PINA, Alex	Colégio Brasileiro d'Ciência do Esporte 21 (1) In. <i>Prazer e Desempenho na Educação Física à luz de Eros e Civilização</i> - uma interpretação filosófica do pensamento de Freud e de Herbert Marcuse	ANAIS CONBRACE 1999	Aproxima as ideias: <i>prazer da criação com o esforço da disciplina para o desempenho</i> em Educação Física. Lembra o Lazer como forma de controle social introjetado.	1267
RIGO, Luiz Carlos & CHAGAS, Eliane Pardo	Colégio Brasileiro d'Ciência do Esporte 11 (3) In. <i>Educação Física Escolar e Reprodução Social; Escola controladora útil d'gestos e comportamentos; Escola condiciona os corpos (crianças sentadas); Escola forja modelos e controla os hábitos d'alunos.</i>	Revista 1990	<i>Vigiar e Punir (1994).</i> "... <i>forma-se então, uma política de coerção que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos...</i> " "... <i>o momento histórico das disciplinas é o momento...</i> " <i>Vigiar e Punir (1987).</i>	182 e 183
ROLIN, Liz Cintra	Educação e Lazer: a aprendizagem permanente *Comenta as experiências socio e psicopedagógicas de interação com o meio ambiente - o exercício do poder <i>Os micropoderes podem estar representados nos alunos, professores, funcionários, pais...</i>	LIVRO 1991	" <i>o saber é um poder ...que se exerce numa prática social, por isso, constantemente ele circula e muda de lugar. Essa prática social se dá e nível de micro e macro poderes</i> " Fala ainda em " <i>mudanças no solo do conhecimento...</i> " <i>Microfísica do Poder (1979).</i>	40

SA, Raquel Stela de	Motrivência Nº 09 - DEZ In. <i>Instituição Universitária: abrindo a janela do Visível e Quebrando o Universo do Enunciável</i> *Trata dos discursos do saber e relações de poder na instituição universitária. <i>Vigiar e Punir</i> (1987)	Revista	1996	349 a 360 Racismo:92
SANTIN, Silvino	Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade Análise questões epistemológicas d' corporeidade	Livro	1987	10
SANTIN, Silvino	Educação Física: outros caminhos In. <i>Em busca da filosofia do corpo</i> *Trata do Corpo Social <i>corporeidade: compreensão do corpo e suas vinculações sociais, econômicas e políticas.</i>	Livro	1990	60 e 61
SANTIN, Silvino	E. Física & Esportes: perspectivas p/a o Séc. XXI In. <i>Perspectivas na visão da corporeidade</i> *Trata da corporeidade disciplinada e disciplinadora - da submissão e obediência das regras disciplinares.	Livro c/ Textos	1993	65
SANTIN, Silvino	Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento In. <i>Corporeidade - Prazer - Jogo: Desafio para repensar o projeto antropológico</i>	Livro	1994	92

"Subjetivação" como se dá a história dos diferentes modos e técnicas q. transformam os seres humanos em sujeitos.
"É preciso observar a racionalidade do Estado". Também trata do "controle disciplinar" e "exclusão das singularidades" sica do Poder (1989), Saber y Verdad (1985), Genealogia do
Em Hilton Japiassú (*Nascimento e Morte das Ciências Humanas/1978*) descobre Foucault questionando as Ciências Humanas.
Arqueologia do Saber (1976)
Foucault: a exploração do corpo p/ seu uso social - mostra os efeitos dos processos disciplinares praticados nas Escolas.
A medicina : exercício de dominação política dos corpos
As técnicas de resistência física originaram-se arte da tortura
Vigiar e Punir (1977) e Microfísica do Poder (1979).
"A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos d' utilidade e diminui essas mesma forças (em termos políticos de obediência). Corpos disciplinados tornam-se "aptiões" e "capacidades"
Vigiar e Punir (1977)
"Mais que tomar a palavra eu queria ter sido envolvido por ela... eu queria que o discurso estivesse todo ao meu redor com uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta... e onde a verdade, uma a uma, se levantariam..."
L'Ordre du discours (1971).

SIEBERT, Raquel Stela de Sá	Colégio Brasileiro d'Ciência do Esporte 15 (2) In. Corpo e Movimento: hábito ou memória? * Trata do investimento capitalista no hábito, Corpo: realidade bio-política (biológico, somático, corporal) Disciplina: exercícios de organização e táticas.	Revista 1994	As técnicas disciplinares ã só aparecem nos corpos dóceis e iteis mas abrangem, também, os recursos para o bom adestramento... investimento do corpo pelo poder através da ginástica, dos exercícios, d' desenvolvimento muscular, d' inulez, d' exaltação belo... Microfísica do Poder (1979) e Vigiar e Punir (1987).	188 a 190
SIEBERT, Raquel Stela de Sá	Motrivivência Nº 5, 6, 7 - DEZ. In. Reflexões sobre a produção do Conhecimento na Academia * Trata de sujeitos que possuem marcas (Signos) * Trata de sujeitos "diferentes singulares"	Revista 1994	"O poder antes d' reprimir e ideologizar aparece como uma tecnologia política de produzir "verdade e realidade" "discurso minoritário: aquele que se recusa a totalizar a experiência e o pensamento dos indivíduos". Vigiar e Punir (1988) e Microfísica do Poder (1989).	64 e 65
SILVA, Ana Márcia	Colégio Brasileiro d'Ciência do Esporte 17 (3) In. Das Práticas Corporais ou Porque "Narciso" se exercita Mudanças Históricas = "estética da existência" Análise da Proveniência: idade, estética, moral, economia	Revista 1996	Práticas corporais e exercícios - ampliar o controle sobre si. As doenças como problema político e econômico. Bio-política: O corpo é realidade e a medicina é estratégia História da Sexualidade II (1984) e II(1985). Microfísica do Poder (1986) e Vigiar e Punir (1987).	245 a 247
SILVA, Maurício Roberto da	Motrivivência Nº 5, 6, 7 - DEZ. In. Democratização dos Espaços Urbanos para o Lazer na cidade de Florianópolis Espaço como instância privilegiada de poder Reflexão: espaço celular dos quartéis e prisões	Revista 1994	Os espaços cumpriam a função de disciplinar os corpos e ajustá-los à ordem econômica e social vigente. "É preciso compreender que o espaço urbano aloja em seu bojo injustiças: espoliação urbana." Vigiar e Punir (1986).	209
SOARES, Carmem Lúcia	Educação Física: Raízes européias e Brasil Foucault: menção aos projetos de medicina social desenvolvidos na França, Inglaterra e Alemanha. * Trata da formação do "saber médico administrativo" "medicalização da família" - forma de intervenção	LIVRO 1994	O corpo dos indivíduos e o "corpo social" são tomados como objetos mensuráveis passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnações de neutralidade própria da abordagem positivista de ciência. Microfísica do Poder (1985).	27

SOARES, Carmem Lúcia	<p>Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no Século XIX</p> <p><i>"Os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. A Ginástica des-taca p' seu caráter ordenativo, disciplinador metódico"</i></p>	Livro	<p>1998</p> <p>17</p>	<p>"...o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista". <i>Microfísica do Poder (1986)</i>.</p>
WERNECK, Cristianne Luce Werneck	<p>Colégio Brasileiro d'Ciência do Esporte 18 (2)</p> <p>In. <i>A criança e o esporte: o Lúdico como Proposta</i> - * Menciona Foucault quando fala do projeto de eliminação da infância através da docilização pelo controle do corpo.</p>	Revista	1997	<p>*Transformação do corpo infantil brincante no corpo adulto produtor... Para tanto, é fundamental quadruplicar o espaço ocupado, organizar e controlar o tempo, adestrar o gesto, normalizar o prazer e regular o comportamento... <i>Vigiar e Punir (1994)</i>.</p> <p>104</p>