

**PODER-SABER SOBRE O CORPO EM JOÃO PAULO SUBIRÁ MEDINA: ENTRE A SUJEIÇÃO E A RESISTÊNCIA**

POWER-KNOWING ABOUT THE BODY IN JOÃO PAULO SUBIRÁ MEDINA: BETWEEN SUJECTION AND RESISTANCE

Pietrine Paiva Barbosa<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo empreende uma revisão da obra de João Paulo Medina embasando-se em conceitos e autores foucaultianos para problematizar os efeitos da obra deste autor no campo da Educação Física. Entende-se, juntamente com Michel Foucault, a produção de conhecimento sobre o corpo como sendo um exercício de poder sobre ele, estando poder e saber relacionados. No campo da Educação Física, durante muito tempo, o conhecimento sobre o corpo pautou-se em um discurso de autoridade que vislumbrava o corpo apenas em termos anatômicos e fisiológicos, quadro que começa se transformar a partir de 1980, possuindo como grande figura representativa desta mudança o autor aqui analisado. Entende-se a obra de Medina, ao mesmo tempo, como resistência ao saber normalizador sobre o corpo e sujeição ao discurso humanista em Educação, no qual responde à urgências democráticas de construir um professor que entenda a dinâmica social e participe da escola como agente de transformação.

**Palavras-chave:** Corpo, Educação Física, João Paulo Medina, Michel Foucault.

**Abstract:** This article reports a review of the work of João Paulo Subirá Medina based on Foucauldian concepts to problematize the possible effects of this author's work in the field of Physical Education. It is understood that the production of knowledge about the body is an exercise of power over it, being related power and knowledge. In the field of Physical Education, for a long time, the knowledge about the body was based on a discourse of authority that shows the body only in anatomical and physiological terms. From 1980, this kind of vision changes and Medina can be considered a good representative of this change. In this article, we understand the work of Medina as a resistance to biological and normalizing knowledge about the body and, at the same time, as a subjection to the humanist discourse in Education. We believe that Medina brings a great contribution to Physical Education: he approximates the notion of the subject, coming from the Human Sciences, from the notion of body, coming from the Biological Sciences, and this could allow, in our vision, the constitution of new experiences that previously did not be possible in the field of Physics Education.

**Keywords:** Body, Physics Education, João Paulo Medina, Michel Foucault.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais. pietrinepaiva@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo<sup>2</sup> embasa-se em conceitos foucaultianos para pensar os saberes produzidos no campo da Educação Física. É sabido que, para Michel Foucault, como afirma Veiga-Neto (2014), os saberes se engendram para atender uma vontade de poder, acabando por funcionar como correias transmissoras do próprio poder a que servem, estando poder e saber imbricados. Em uma das obras do filósofo, *O nascimento da clínica*, podemos perceber a dinâmica impressa na consolidação de um conhecimento anatômico e fisiológico sobre o corpo, anteriormente marginal ao saber médico. Tal consolidação se instaura em uma dinâmica social permeada por urgências, podendo ser localizada, posteriormente, no que Foucault chamará de biopolítica<sup>3</sup>.

Brevemente, é possível compreender a biopolítica como uma forma de exercer o poder que persegue o equilíbrio da população, sua homeostase e regulação, preocupando-se cada vez mais com o direito de intervir para fazer viver, tendo por efeito uma intervenção cada vez maior do Estado sobre a maneira de se viver, sobre o “como”<sup>4</sup> da vida (CASTRO, 2009). Sendo assim,

na passagem do século XVIII para o XIX, como evidência Fortes (2011), o corpo passa a ser controlado minuciosamente, consolidando a medicina<sup>5</sup> (também através da própria produção de conhecimento sobre o corpo - anatômico e fisiológico) como uma realidade biopolítica.

Juntamente com Soares (2007), sob os ensinamentos de Foucault, compreendemos que cada época elabora sua retórica corporal e que, nas descontinuidades dos discursos, existem também permanências sempre renovadas pelos conhecimentos e sensibilidades de cada época. Assim, no que se refere ao corpo, a autora diz ser possível afirmar a permanência de um discurso de autoridade que tem suas origens no olhar do anatomista, este mesmo olhar identificado por Foucault em *O nascimento da clínica*.

A história da Educação Física como disciplina escolar nos dá elementos para pensar essa permanência do poder-saber anatômico e fisiológico sobre o corpo que se instaura ao longo de todo século XX. Voltando-nos para a história dessa disciplina, podemos perceber seu vínculo permanente com as ciências biomédicas, o que leva a compreensão do corpo apenas a partir desses parâmetros, além de atrelar tal conhecimento biológico do corpo ao controle da população. Como relata Mazoni (2003), a Educação Física buscou atuar sobre “corpos-objetos”, endireitando posturas, adestrando gestos, ensinando técnicas padronizadas e buscando alcançar um melhor desempenho mecânico da “máquina humana”.

Contudo, também é possível pensar as possibilidades de resistência, lutas e batalhas em torno do saber sobre o corpo. Podemos dizer que certas bandeiras são levantadas dentro da própria racionalidade do discurso biomédico, assim como outras lutas são travadas a partir de outras racionalidades. Acentuando-se nos anos de 1980 passam a existir na área da Educação Física, novas produções de saber sobre o corpo,

---

como o limite extremo do poder, no qual alcança seu maior grau de intervenção na vida dos indivíduos.

<sup>5</sup> No campo da Educação Física as obras de Carmen Lúcia Soares mostram bem a ligação do saber médico ao exercício da biopolítica, a saber: *Educação Física: raízes européias e Brasil; Imagens da Educação no Corpo; As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920 – 1940)*.

---

<sup>2</sup> Este artigo sintetiza ideias apresentadas na dissertação intitulada Professores de Educação Física Formados em Instituições Privadas e a Problematização do Corpo, orientada por Dr. André Márcio Picanço Favacho. Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais em abril de 2017. Pesquisa que teve apoio financeiro do CNPQ.

<sup>3</sup> O conceito de biopolítica é explicitado por Duarte (2006) como uma forma de exercer o poder nascida na modernidade que procura normalizar a própria espécie, regando, manipulando, incentivando e observando macro fenômenos como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, as infecções e contaminações, a duração e as condições da vida, entre outros. Ressaltamos aqui que a obra de Michel Foucault também é muito conhecida por identificar outro tipo de poder, o poder disciplinar, de tipo individualizante, nascido um século antes da biopolítica. Aproximando-se do campo da Educação Física, os trabalhos de Fraga (2006) e Gastaldo (1997), são boas referências para compreender o funcionamento da biopolítica na atualidade, vinculada ao discurso da Promoção da Saúde.

<sup>4</sup> “Como” devemos nos portar, nos alimentar, que riscos podemos correr, enfim, como devemos conduzir a nossa vida. Assiná-la Castro (2009) que, a partir desse momento o poder intervém, para ampliar a vida, para controlar acidentes, o aleatório, as deficiências, em suma, controlar a morte, como finalidade da vida, podendo ser considerado

provenientes de urgências de uma nova constituição de sujeito, agora democrático.

A obra de João Paulo S. Medina pode ser considerada representativa destas novas produções de saber que passam a existir. Sendo assim, por entende-la como marcante e influente<sup>6</sup>, realizamos uma revisão teórica sobre a obra deste autor buscando compreender como o corpo é caracterizado e também estabelecer um paralelo com outras análises, de cunho foucaultiano, presentes no campo da Educação e que contribuem para estabelecermos um diálogo com a obra do autor analisado.

Ao longo deste trabalho, desenvolvemos o argumento de que a obra de Medina se localiza em um espaço no campo da Educação Física que remete a sujeição<sup>7</sup> e a resistência. Visto em uma ótica paradoxal, este novo “poder-saber” sobre o corpo empreendido por Medina, em certo sentido, é produção porque constitui novos campos de saber e sujeição de indivíduos, atendendo urgências próprias de uma sociedade democrática, mas também resistência porque inaugura possibilidades outras de constituição de sujeitos, a partir de novas estéticas, novos olhares, novas formas de educar o corpo, diferentes das constituídas pelos saberes biomédicos. Antes de desenvolvermos essa interpretação, vejamos como se inscreve o poder-saber sobre o corpo em João Paulo S. Medina.

### PODER-SABER SOBRE O CORPO EM JOÃO PAULO MEDINA

Marcada por uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica, a década de 1980 pode ser caracterizada como o momento em que a área da educação atinge um nível de amadurecimento que lhe possibilita a conquista de

<sup>6</sup> O artigo de Martineli e Mileski (2012) diagnostica a obra de João Paulo Medina como uma das mais influentes no campo da Educação Física nas décadas passadas.

<sup>7</sup> Em *Historia da sexualidade: o uso dos prazeres*, Foucault denomina como *modo de sujeição*, a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com uma regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática (Foucault, 2012, p. 35). O modo como operamos com o conceito de sujeição neste artigo refere-se à uma certa relação de conformidade do indivíduo à uma determinada ordem constitutiva de saber. Pela referência aos *modos de sujeição*, os indivíduos são incitados a conduzirem-se de acordo com determinados princípios ligados a saberes que lhes são exteriores, sendo então, sujeitos-sujeitados.

respeito e reconhecimento da comunidade científica (SAVIANI, 2013). Amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros, a área da Educação passa a influenciar pouco a pouco as demais licenciaturas, inclusive a Educação Física.

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

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

Ainda no início dessa obra, Medina (2010) afirma que a Educação Física precisava entrar em crise para dar um sentido mais humano ao corpo que, segundo ele, estava atrelado à meta da produtividade, sendo requisito básico para manutenção da “ordem” e do “progresso” da sociedade. Sendo assim, compreendia ser necessária uma revolução ao nível da reflexão, em todas as camadas da população, para a qual convocava a participação de filósofos, educadores, teólogos e sociólogos e, além dessa,

uma revolução no nível da ação, voltada a todos indistintamente. Medina imaginava que tais revoluções deveriam levar o homem à sua grande meta, que seria realizar-se como ser humano, alcançando, assim, um nível de vida mais elevado, compreendido com a verdadeira dimensão do que seria o humano.

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

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

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

Em seguida, Medina (2010) direciona suas críticas à divisão científica na forma de explicação do homem, afirmando que tal modo de pesquisar o homem causa um reducionismo na explicação

do que ele realmente é. Juntamente, refere-se à dualidade corpo e alma como um erro inculcado por filosofias, teologias e religiões, que o pensamento ocidental exerceu sobre as pessoas durante longos séculos, desconsiderando a totalidade da dimensão humana.

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

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

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

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

Em seguida, critica a formação do profissional de Educação Física oferecida à época, elencando aspectos como a pouca clareza dos profissionais em relação às finalidades da educação, a formação voltada para alguns esportes em detrimento de outras práticas esportivas, a supervalorização da competição com ênfase no resultado e na vitória. A partir dessas críticas, afirma que a Educação Física é mentirosa por dizer que cuida do corpo enquanto o considera

isento de significações, distanciando-se do que, para ele, seria uma percepção da integralidade do homem.

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

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

Em seguida, Medina (2010) descreve três perspectivas pedagógicas da Educação Física. A primeira, nomeada por ele de educação física tradicional, possui uma visão dualista do homem e tem como uma de suas características a produção de um “espírito” superior, erudito e culturalmente intelectualizado. Tal pedagogia, para ele, desvaloriza o corpo por considerá-lo secundário em relação ao pensamento. A Educação Física nessa perspectiva se preocupa com a “educação do físico”, o que faz com que leve em consideração apenas os aspectos biológicos, anatomofisiológicos do corpo. Aqui, preocupa-se com aspectos físicos da saúde ou do rendimento motor do homem; a Educação Física é simplesmente um conjunto de conhecimentos e atividades específicas para o aprimoramento físico das pessoas. Medina (2010) considera que os adeptos dessa concepção possuem uma

consciência intransitiva, num sentido semelhante ao que se encontra na obra de Paulo Freire. Ele acreditava que os profissionais que defendiam tal concepção não eram capazes de percepções além das que se referem aos aspectos biologicamente vitais.

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

Por fim, o autor refere-se a uma pedagogia dita revolucionária, que interpreta a realidade dinamicamente e em toda sua totalidade. O corpo, nessa concepção, é considerado em todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas parte do homem, mas o próprio homem. Apesar de teorizar sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, preconiza a ação sobre o todo. Essa perspectiva entende a Educação Física como uma “educação de movimentos” e, ao mesmo tempo, uma “educação pelo movimento”, onde o próprio esporte de alto nível pode ter valor educativo. Para Medina (2010), os adeptos dessa concepção são os verdadeiros agentes de renovação e transformação da sociedade, pois, ao compreenderem os “nossos determinismos”, são capazes de agir sobre eles, respeitando a unidade entre pensamento e ação. Enxergam os problemas de sua área à luz do contexto histórico-cultural, sociopolítico e econômico mais amplo, se caracterizando por possuírem, estabelecendo outro paralelo com Paulo Freire, uma consciência transitiva crítica. Portanto, são capazes de transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, agindo pela ideia de práxis (teoria aplicada na ação), em favor da

transformação no seu sentido mais humano. Para Medina (2010), os pressupostos de uma nova perspectiva pedagógica da Educação Física deveriam estar calcados nela mesma, na luta em favor de uma autêntica humanização da Educação Física como disciplina.

Após a publicação dessa primeira obra, com grande repercussão no campo da Educação Física, Medina publica, já em 1987, o livro *O brasileiro e seu corpo*. Logo no início da obra, Medina (1994) critica a formação de especialistas no campo da Educação Física, sugerindo que esse mecanismo de formação acaba por enfraquecer o entendimento do que seria a totalidade dos fenômenos humanos e universais. Apoiando-se nas ideias de Fritof Capra, afirma que o interessante para a formação seria a consciência da inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Tal formação generalista visaria, entre outros, a resgatar uma relação dialética entre o corpo e a infraestrutura socioeconômica.

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

A contraposição à formação específica e à forma como o corpo vinha sendo investigado na área vinha ao encontro de uma Educação Física que levasse em conta aspectos pedagógicos e políticos, visando à transformação social, portanto uma Educação Física revolucionária. Assim, Medina afirma que, para compreender o corpo dos brasileiros, seria necessário compreender de forma mais ampla como se dão as relações sociais, o que justifica o uso de conceitos de Karl Marx sobre a

luta de classes<sup>8</sup> e também de Gramsci e Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado.<sup>9</sup> A partir desses pressupostos, considerava que o corpo dos brasileiros era atravessado por relações sociais que visavam à manutenção dos direitos das classes dominantes, sendo necessário, do ponto de vista da transformação, uma revolução no próprio corpo, livrando-o das amarras que o prendiam aos valores que o dominavam.

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

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

- a primeira nega a diversidade das substâncias, e reduz a substância corpórea à espiritual. “O corpo é um agregado de substâncias e não é, ele próprio, uma

<sup>8</sup> “Na visão marxista toda sociedade é determinada historicamente por sua infra-estrutura econômica, e, quando vigora o regime capitalista, essa sociedade tende inexoravelmente a uma divisão em duas camadas fundamentais: a Classe Dominante ou burguesia, representada pelos proprietários dos meios de produção, que controlam tudo o que é produzido materialmente numa dada relação social de trabalho; e a classe dominada ou proletariado, formada por todos aqueles que vivem exclusivamente de seus salários, advindos da venda de sua força de trabalho necessária à sua subsistência.” (MEDINA, 1987, p. 40).

<sup>9</sup> A ideologia dominante, entendida como conjunto de representações, valores e crenças (valores simbólicos) que procura ocultar as contradições ou mascarar as relações reais de existência, exerce o seu papel por intermédio dos diversos canais institucionalizados de estrutura política, social e econômica da sociedade. Os Aparelhos Ideológicos de Estado seriam instituições como família, a igreja, a escola, etc. Os Aparelhos Repressivos de Estado seriam outras instituições como a prisão, a polícia, as forças armadas etc.

substância” (Leibniz). Certas correntes do espiritualismo também pensam dessa forma; - a segunda entende o corpo como expressão da alma, do espírito. Recupera-se, numa nova roupagem, o pensamento dos Órficos, de Platão, Aristóteles, etc. Os românticos, em especial Hegel, assumem esta postura. Aqui o corpo é a “manifestação externa” ou a “realização externa” do espírito;

- a terceira interpreta o corpo e a alma como sendo duas manifestações de uma mesma substância. Spinoza, por exemplo, dizia que a alma e o corpo são modos ou manifestações de dois atributos fundamentais da única Substância divina, o pensamento e a extensão.

- e a quarta analisa o corpo como forma de experiência ou como modo de ser vivido, mas que tem um caráter específico ao lado de outras, experiências ou modos de ser. Um exemplo desta tendência encontra-se na fenomenologia de Husserl. Também Sartre inclui-se nesta vertente. Mas foi indubitavelmente Merleau-Ponty que avançou mais nesta interpretação. “Quer se trate do corpo de outrem, ou quer se trate do meu, não tenho outro modo de conhecer o corpo humano senão o de vivê-lo, isto é, de assumir por minha conta o drama que me atravessa, e confundir-me com ele (MEDINA, 1994, p. 51).

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

Em seguida, Medina (1994) introduz o que, para ele, deveria ser a nossa forma de pensar o corpo, explicado a partir de Marx, que pensava as obras humanas como manifestações do espírito, o qual movia-se pelas contradições materiais de existência, isto é, são as condições materiais de

existência que determinam a reflexão (o espírito, a consciência) e não o contrário. O que, para Medina (1994), dinamiza as relações sociais é o trabalho, que é também o elemento chave para uma verdadeira revolução: a transformação dos modos de produção.

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

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

Nessa parte de sua obra, Medina (1994) cita Michel Foucault, fazendo um paralelo entre poder e corpo.<sup>10</sup> Utiliza uma passagem de Foucault para mostrar o quanto o investimento do poder sobre o corpo pode também gerar resistência e, em seguida, indica que a transformação social que tantos almejavam tinha como ponto inicial o corpo dos indivíduos.

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

Mas o que quero demonstrar com tudo isto, é que o corpo dos brasileiros, que aqui é nosso objeto de estudo, é, de uma forma geral, um corpo que perdeu seu ritmo natural, perdeu o seu equilíbrio, ou seja, ainda não conseguiu alcançar um estado de profundo e dinâmico bem-estar físico,

<sup>10</sup> Apesar de citar Michel Foucault, a obra de Medina tem uma conotação bem diferente, pois ele parece dar ênfase quando discorre sobre o poder apenas como algo que reprime; ao descortinarmos esse poder que mascara, chegaríamos próximos da essência do homem, da sua humanidade.

mental e social. É um corpo violado pelas condições histórico-culturais e concretas. Apesar de nosso povo ter conquistado recentemente uma relativa democracia política e estar buscando uma autêntica democracia social, os nossos corpos, marcados ideologicamente, estão fortemente impregnados por um autoritarismo que ainda por muito tempo será reproduzido em nossa carne. Por outro lado, nas relações sociais de trabalho, a produção e o capital incham-se de tal forma que ocupam todo o espaço onde os seres humanos poderiam sobreviver. Só há lugar para o lucro de alguns e a alienação de todos (MEDINA, 1987, p. 83).

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

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

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

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

instâncias psicológicas, emocionais, espirituais e sociais.

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

Medina (1987) encerra sua breve participação no livro afirmando que é no corpo, entendido por ele como sistema-bioenergético-dialético, que está depositada toda a potencialidade revolucionária dos dominados e oprimidos. Segundo ele, uma política do corpo deveria estar engajada para sua libertação; todo processo de libertação deveria necessariamente passar pelo corpo, fonte do desejo que, a partir de certa solidariedade radical, faria as transformações sociais concretas.

### JOÃO PAULO S. MEDINA: ENTRE A SUJEIÇÃO E A RESISTÊNCIA

A leitura da obra de Medina permite identificar algumas armadilhas, a muito denunciadas pelo campo da educação, produzidas pelos discursos críticos daquele período, a saber: a crença na existência de um sujeito *a priori*<sup>11</sup>, mais humano, que deveria ser libertado de certas relações de exploração (tal crença remete a ideia de que o sujeito a ser libertado possui uma essência, que é humana); a crença de que poderíamos nos libertar<sup>12</sup> das relações de poder (ao descobrir-se alienado, ou então explorado, este sujeito se emanciparia e se libertaria das amarras do poder), a crença na filosofia da consciência, pela qual, ao elucidarmos as relações materiais que nos exploram, chegaríamos a um

<sup>11</sup> Como afirma Silva (2015), este sujeito do humanismo não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade originária. O sujeito entendido como produto da ideologia que, de alguma forma, pode libertar-se das amarras do poder uma vez removidos os obstáculos do capitalismo, não passa também de uma invenção que vez ou outra atribui aos indivíduos características que são entendidas como mais humanas.

<sup>12</sup> Em uma percepção foucaultiana, nos constituímos a partir de relações de poder, estando imersos e transpassados pelo poder, sendo impossível “escaparmos do poder”.

conhecimento da verdade e faríamos uma revolução (a ideia de revolução e verdade<sup>13</sup> já não trazem a mesma conotação impressa na obra de Medina).

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

No entanto, é preciso frisar que tal crença era comum naquele cenário educacional, constituído pelas influências de várias pedagogias humanistas. Maria Manuela Alves Garcia, em seu livro *Pedagogias críticas e subjetivação*, analisa as obras de Paulo Freire e Demerval Saviani, utilizando princípios metodológicos da arqueologia e da genealogia foucaultiana. Garcia (2001) evidencia que os discursos pedagógicos-críticos analisados por ela propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Segundo ela, os discursos posicionam os alunos e almas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos

de vida particulares e a determinadas representações do mundo social. Para as pedagogias críticas analisadas pela autora, como também não é difícil de perceber na obra de Medina, sobretudo quando realiza um paralelo com Paulo Freire, alguns estilos de vida e existência podem ser “superiores”, ou então “inferiores” e “subalternos”, “bons” ou “maus”; certos atributos ou qualidades do pensamento e formas de explicar o mundo podem ser “ingênuas”, “sem rigor” ou “críticas”, “alienadas” ou “conscientes”.

Ainda para Garcia (2001), essas pedagogias que se intitulam revolucionárias, sócio-histórica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia e da esperança pretendem a redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade pelo poder libertador da razão e da ação. Para ela, as pedagogias críticas funcionam como um tipo de pastorado<sup>14</sup> das consciências e do “bem” agir, que tem efeitos disciplinares sobre a conduta dos sujeitos pedagógicos; um pastorado que pretende a redenção e a conversão dos indivíduos em sujeitos esclarecidos, de princípios, plenamente desenvolvidos e capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada; Percebe essas pedagogias implicadas no esforço de moralização e normatização da conduta dos indivíduos e das populações através do exercício de formas de governo do tipo pastoral que aliam sujeição e emancipação, uma tecnologia pedagógica crítica que tem na subjetivação dos saberes escolares e no diálogo seus instrumentos privilegiados.

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

<sup>13</sup> Em recente entrevista realizada em 2014, Valter Bracht, autor com grande influência no campo da Educação Física e que vivenciou o momento histórico vivido naquele cenário educacional, revela que a palavra crítica relacionava-se com uma postura em relação ao saber que remetia a percepção de que nós teríamos um acesso efetivo ao real e que esse acesso ao real estava sendo mascarado por um véu ideológico, em nossa sociedade capitalista, que nos impedia de enxergar a realidade concreta. É possível encontrar várias passagens na obra de Medina remetentes a ideia de fazer com que as consciências descobrissem a verdade (entendida como a compreensão do funcionamento do sistema econômico da sociedade), sendo fundamental tal descoberta para a transformação da realidade. Já a ideia de revolução perde o sentido quando passamos a perceber o poder em uma perspectiva foucaultiana, não apenas em uma acepção jurídica, em que alguns detém o poder e outros não.

<sup>14</sup> O termo pastorado é utilizado pela autora fazendo referência à obra foucaultiana. Michel Foucault em seus trabalhos localiza o poder pastoral como uma forma de exercer poder sobre o outro similar a de um pastor com o seu rebanho, de maneira a cuidar de todos os indivíduos do rebanho e de cada um em particular. Para Foucault, o poder pastoral foi incorporado ao Estado a partir da formação dos estados nacionais assumindo duas formas entendidas como biopoder: o poder disciplinas e a biopolítica. Uma delimitação precisa do termo pode ser encontrada em Castro (2009, p. 334).

pedagogias a partir do professor, o “mestre pastoral crítico”:

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

Contudo, sem a pretensão de estabelecer uma relação direta da análise realizada por Garcia (2001) à obra de Medina, pensamos ser uma importante contribuição para também problematizarmos a obra de Medina, já que a obra deste autor pertence ao momento histórico em que Dermeval Saviani e Paulo Freire, analisados por Garcia, possuíam grande influência no campo educacional, trazendo semelhanças, no que diz respeito aos vários enunciados<sup>15</sup> acionados, à obra de Medina.

No entanto, entendemos que realizar uma leitura da obra de Medina ou então, das próprias pedagogias críticas, apenas em um viés de sujeição seria um equívoco, se não situarmos o contexto no qual estas pedagogias estavam inseridas. Como assinala Martins (2006), a disputa política em torno da vida é um dos traços marcantes da modernidade, sendo, por um lado,

poder que atua efetivamente sobre ela, produzindo saber/poder como controle individual e coletivo, como também, por outro lado, bandeira de luta dos movimentos contra esse poder. O direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação de necessidades, aos prazeres muitas vezes são concebidos como essência concreta do homem (como faz Medina ao tentar inscrever no corpo características consideradas mais humanas) para reivindicar uma outra vida, diferente da que lhe é imposta.

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

Neste sentido, a obra de Medina pode ser também considerada como resistência, se olharmos para o campo da Educação Física e percebermos os esforços feitos por vários autores naquele período para elaborar uma prática pedagógica que vinha de encontro com uma função social mais interessante para a escola, que superasse o modelo reprodutivista<sup>16</sup>, entendido na época como responsável por reproduzir o *status quo* das classes dominantes na sociedade. Pretendia Medina, levar aos docentes um entendimento ampliado de sociedade, que denunciasses as formas de exploração e também empreendesse um outro olhar sobre os corpos, percebendo-os para além de um sistema biológico em funcionamento, corpos constituídos de sentimentos, significados e marcas do contexto no qual estão inseridos.

Portanto, podemos pensar a obra deste autor ao mesmo tempo como vinculada a mais um modo de sujeição (como fez Garcia ao analisar as

<sup>15</sup> O enunciado é entendido em uma análise do discurso foucaultiana como algo totalmente diferente daquilo que, em geral, se entende por enunciado. Trata-se de um pequeno fragmento que precisa de um suporte material, que tem data e lugar e não pode ser confundido com palavra ou frase, podendo emergir em relações diversas. Desse modo, o enunciado possui uma substância, que pode ser localizada em uma determinada contingência histórica (MARQUES, 2013). A análise do discurso foucaultiana não faz referência a categoria autor, mas percebe o discurso como uma dispersão de enunciados, na qual busca dar uma regularidade em meio a dispersão. A partir deste olhar é que podemos entrelaçar os enunciados que estão presentes nos autores analisados por Garcia e também em Medina.

<sup>16</sup> O famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se constituíram naquele período. Pode-se dizer que a tentativa de superação da escola como modelo reprodutivista, de manutenção do *status quo*, caracteriza-se como ponto de partida das pedagogias surgidas naquele período. (SILVA, 2015, p. 31).

obras de Dermeval Saviani e Paulo Freire) como também percebe-la como um modo de sujeição diverso e oposto ao anteriormente pretendido na área (modelo biológico de corpo), o que faz com que o autor ocupe uma posição de sujeito<sup>17</sup> diferente das anteriores. Por isso um quadro tão paradoxal, ao mesmo tempo sujeição, ou seja, o que parecia libertação e emancipação do homem na obra de Medina o coloca em mais um esquema de sujeição, provindo de urgências de uma sociedade democrática, que acaba por enquadrar o homem em um discurso racional e unitário, por vezes perseguindo sua essência; e resistência, por lutar contra determinadas formas de sujeição e contribuir para formação de novos tipos de existência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre sujeição e resistência, uma boa forma de olhar para a obra de Medina pode ser a partir da representação que ganha um discurso sobre o homem no campo da Educação Física. Medina, ao considerar que “nós somos nosso próprio corpo”, aproxima noções no campo da Educação Física anteriormente separadas: “Corpo” e “Homem”. Estas noções são pela primeira vez (se não a primeira vez, é quando ganham maior visibilidade), conectadas intimamente. Devido à influência de determinados discursos provindos das ciências humanas na elaboração de seu pensamento, Medina percebe o homem como objeto de conhecimento, possuidor de uma essência e reprimido por uma exterioridade social que é política e econômica.

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

Concomitantemente, possibilita uma nova forma de pensamento no campo, ou seja: ao se perceber como objeto de conhecimento, o professor de Educação Física passa a compreender-se como um certo tipo de sujeito/corpo, que possui características humanas, muitas vezes reprimidas pelas relações

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

No entanto, é preciso deixar claro que não estamos pretendendo “cravar” como o professor de Educação Física se relaciona com a obra de Medina. Se tivéssemos esta intenção utilizaríamos como ferramenta investigativa o terceiro domínio da obra foucaultiana, o registro da ética, buscando saber como a obra de Medina, funcionando como um modo de objetivação, faz com que os indivíduos relacionem consigo mesmo (subjetivação). Tentamos apenas sugerir, para fins de problematização, alguns dos possíveis efeitos que a obra deste autor possibilita construir no campo da Educação Física e que anteriormente não se faziam possíveis.

Contudo, entendemos que a obra de Medina inaugura a possibilidade de uma nova experiência no campo da Educação Física, alicerçada em urgências democráticas de construir um professor que entenda a dinâmica social e participe da escola como agente de transformação. A vida democrática solicita uma participação ativa dos indivíduos nas decisões políticas e um olhar para as desigualdades sociais que deseje a transformação da sociedade. Sabendo da importância da constituição, na escola, de sujeitos compatíveis com estes princípios (democráticos),

<sup>17</sup> O termo *posições de sujeito* é utilizado na análise do discurso foucaultiano levando ao entendimento de uma ocupação específica remetente a uma determinada ordem discursiva.

talvez, as perguntas que tenhamos que nos colocar hoje, já que, como professores não escapamos das relações de poder<sup>18</sup>, sejam: existem outras formas de nos constituirmos sujeitos democráticos? Existem outras formas de ocuparmos a posição de professor, também preocupados com tais urgências democráticas, sem nos ligarmos a figura do mestre-pastoral? Como poderíamos nos constituir como sujeitos democráticos sem, necessariamente, nos portarmos como sujeitos-sujeitados? Essas e outras reflexões são possíveis de serem problematizadas no presente, fazendo com que, de certa maneira, obras clássicas como a de João Paulo S. Medina sejam (re)atualizadas e ainda vivas no campo da Educação/Educação Física.

## Referências

- ALMEIDA, F; BRACHT, V. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas, SO: Autores Associados, 2006. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.
- ALMEIDA, F; GOMES, I. **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí, RS: Unijuí, 2014.
- ALMEIDA, M. DINALDI, W. FERRARI, A. **Teoria e subjetividades Queer: poder, resistência e corpo**. In: CLARETO, S. FERRARI, A. (Orgs). *Foucault, Deleuze e Educação*. 2. ed. Ampliada e revisada. Juiz de fora: Editora UFJF, 2013.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DUARTE, A. **Biopolítica e resistência** – o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-55.
- FORTES, L. Clínica da Saúde e Biopolítica. In: ALBUQUERQUE, D. VEIGA-NETO, A. SOUZA FILHO, A. (ORG.). **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 199-214.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981 (2007).
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984 (2012).
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984 (2006).
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica**. Tradução Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FRAGA, A. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- GARCIA M. A. G. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GASTALDO, D. É a educação em Saúde saudável? Repensando a educação em saúde através do conceito de biopoder. *Revista Educação & Realidade*, v. 22, n.1, p. 147 – 168, 1997.
- GOELLNER, S. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. FELIPE, J. GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MACLAREN, M. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo, Intermeios, 2016.
- MARQUES, W. **Poder e enunciado – o PT no discurso de VEJA**. In: ALVES, C; CONTI, M; MARQUES, W. (Orgs). *Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- MARTINELLI, T.; MILESKI, K. Concepções de “corpo” na Educação Física: apontamentos históricos. In: IX ANPED SUL: seminário de pesquisa em Educação da região sul, 2012.
- MARTINS, C. **A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault**. In: SCAVONE, L. ALVAREZ, M. MISKOLCI, R. *O legado de Michel Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- MAZONI, A. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

<sup>18</sup> O poder em sua forma moderna possui como uma de suas características pontuais a condução do campo de ação do outro (Ver Texto Sujeito e o Poder, FOUCAULT, apud DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 273). A função de professor está diretamente relacionada às relações de poder; por um certo número de práticas, medidas, escolhas, metodologias, o professor, em suas aulas, acaba por controlar o campo de ação de seus alunos.

MEDINA, J. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. São Paulo: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. Reflexões para uma política brasileira do corpo. In: OLIVEIRA, V. FARIA, A. **Fundamentos pedagógicos educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

SOARES, C. **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. E ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOARES, C. **As roupas nas práticas corporais e esportivas**: a *educação do corpo* entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920 – 1940). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VEIGA NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

