

EDUCAÇÃO FÍSICA, BIOPODER E DISCIPLINARIZAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: TENSÕES ENTRE ESPECIFICIDADE, SAÚDE PÚBLICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

PHYSICAL EDUCATION, BIOPOWER, AND THE DISCIPLINING OF THE BODY IN CONTEMPORARY BRAZILIAN SCHOOLS: TENSIONS BETWEEN SPECIFICITY, PUBLIC HEALTH, AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Cícero Augusto Costa

Mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University (IECU); Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Graduado em Educação Física pela Universidade de Nova Iguaçu (UNIG). Contato: ciceroaugusto@gmail.com.

Rafael Toledo dos S. Vimercatti

Graduado do Curso de Educação Física do Centro Universitário São Camilo - ES, rafaeltolodoface@gmail.com

Daysi Lange

Doutora em Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS

Fabio Machado de Oliveira

Doutor em Cognição e Linguagem – UENF
fabiomac@gmail.com

Resumo: O presente artigo investiga como a Educação Física escolar brasileira contemporânea articula discursos de saúde pública com mecanismos de disciplinarização corporal, analisando as implicações dessa articulação para a formação de sujeitos no Ensino Fundamental II e Médio. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se exclusivamente no diálogo crítico entre quatro referências centrais: Carmen Lúcia Soares, Go Tani, Marcos Santos Ferreira, e Mauro Sérgio da Silva & Valter Bracht. O recorte temático combina os eixos “saúde e prevenção” e “inclusão e normalização”, mostrando como discursos de combate ao sedentarismo e à obesidade operam como justificativa para intensificar o controle corporal na escola, enquanto políticas de inclusão podem, paradoxalmente, reproduzir lógicas normalizadoras. O artigo estrutura-se em cinco seções que percorrem a especificidade da Educação Física, o dispositivo da saúde pública, os paradoxos da normalização inclusiva, as possibilidades de inovação pedagógica e, por fim, uma síntese crítica das tensões entre os autores. As considerações finais apontam que, sem uma reflexão crítica sobre os fundamentos epistemológicos e políticos da área, a Educação Física escolar corre o risco de se consolidar como mero instrumento de biopoder, em vez de contribuir para a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Biopoder; Disciplinarização; Saúde

Abstract: This article investigates how contemporary Brazilian school Physical Education articulates public health discourses with mechanisms of bodily disciplining, analyzing the implications of this articulation for the shaping of subjects in lower and upper secondary education. This qualitative, bibliographic study is grounded exclusively in a critical dialogue among four central references: Carmen Lúcia Soares, Go Tani, Marcos Santos Ferreira, and Mauro Sérgio da Silva & Valter Bracht. The thematic scope combines the axes of "health and prevention" and "inclusion and normalization," demonstrating how discourses aimed at combating sedentary lifestyles and obesity serve to justify intensified bodily control within schools, while inclusion policies can, paradoxically, reproduce normalizing logics. The article is structured into five sections covering the specific nature of Physical Education, the public health apparatus, the paradoxes of inclusive normalization, possibilities for pedagogical innovation, and, finally, a critical synthesis of the tensions among the authors. The concluding remarks suggest that, without critical reflection on the field's epistemological and political foundations, school Physical Education risks becoming merely an instrument of biopower rather than contributing to the autonomy and emancipation of subjects.

Keywords: School Physical Education; Biopower; Disciplining; Public Health; Inclusion; Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A Educação Física brasileira vive, nas últimas décadas, um intenso debate sobre seu papel, seus fundamentos e suas práticas no cotidiano escolar. Se, por um lado, a área consolidou sua presença no currículo da Educação Básica, por outro, permanecem questionamentos sobre a qualidade e a intencionalidade das intervenções pedagógicas. O presente artigo parte de uma inquietação central: como a Educação Física escolar brasileira contemporânea articula discursos de saúde pública com mecanismos de disciplinarização corporal, e quais são as implicações dessa articulação para a formação de sujeitos?

Para responder a essa questão, adota-se um recorte temático que combina dois eixos: saúde e prevenção – que examina como discursos de combate à obesidade, ao sedentarismo e às doenças crônicas operam como justificativa para intensificar o controle corporal na escola – e inclusão e normalização – que investiga como políticas de inclusão de pessoas com deficiência podem, paradoxalmente, reproduzir lógicas normalizadoras. Ambos os eixos se entrelaçam na medida em que a medicalização da vida escolar e a busca por padrões corporais “adequados” fortalecem um dispositivo de poder que Soares (1996) denomina “disciplinarização do

corpo”.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem exclusivamente bibliográfica. A fundamentação teórica apoia-se, de modo deliberado, em apenas quatro referências: Carmen Lúcia Soares, Go Tani, Marcos Santos Ferreira, e Mauro Sérgio da Silva & Valter Bracht. A escolha por esse conjunto restrito de autores não é aleatória: eles representam diferentes vertentes do pensamento em Educação Física no Brasil – a perspectiva histórico-crítica de Soares, a abordagem desenvolvimentista de Tani, a crítica sociológica de Ferreira à medicalização da educação física, e a proposta de inovação pedagógica de Silva & Bracht. Ao dialogar exclusivamente com esses autores, o artigo busca explorar as convergências, tensões e complementações entre suas obras, oferecendo uma análise densa e circunscrita, sem dispersão para referências externas.

O artigo está organizado em cinco seções. A primeira discute a especificidade da Educação Física e o conhecimento corporal, confrontando as visões de Soares e Tani. A segunda analisa como o discurso da aptidão física, tal como problematizado por Ferreira, opera como tecnologia de governo do corpo. A terceira investiga os paradoxos da inclusão e normalização, aproximando Ferreira e Soares. A quarta seção explora as possibilidades de inovação pedagógica trazidas por Silva & Bracht e seus diálogos com Tani. Por fim, a quinta seção sintetiza as tensões e possibilidades identificadas, apontando implicações para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

1. ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CONHECIMENTO CORPORAL

A primeira tensão que emerge no diálogo entre os autores diz respeito ao próprio objeto da Educação Física. Go Tani (1991) defende que a especificidade da área reside no estudo do comportamento motor e no desenvolvimento de habilidades motoras. Para ele, a Educação Física escolar deve garantir a aquisição de um repertório motor amplo e diversificado, que permita ao aluno participar de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento com competência e prazer. Essa perspectiva, fortemente influenciada pela psicologia do desenvolvimento, enfatiza a dimensão técnica e biológica do movimento humano, entendendo a prática pedagógica como um processo planejado de ensino-aprendizagem de habilidades.

Tani (1991, p. 66) afirma que “a Educação Física tem como objeto de estudo o movimento humano, mais especificamente o comportamento motor, e cabe a ela desenvolver métodos e estratégias para otimizar a aprendizagem motora”. Essa visão, embora coerente com uma tradição científica consolidada, é criticada por Carmen Lúcia Soares (1996) por reduzir o corpo a uma máquina a ser treinada, ignorando as

dimensões histórica, cultural e política do movimento.

Soares (1996) propõe uma abordagem radicalmente diferente. Para ela, a Educação Física não pode se limitar ao ensino de gestos motores; seu objeto é o corpo enquanto produção social e histórica. A autora entende que as práticas corporais na escola são expressões de valores, hierarquias e relações de poder. Assim, “o corpo não é apenas uma estrutura biológica, mas um lugar de inscrição de normas sociais, de disciplina e de controle” (Soares, 1996, p. 07). Dessa forma, a especificidade da Educação Física estaria menos na técnica e mais na crítica às formas como o corpo é educado, disciplinado e normalizado.

Essa divergência entre Tani e Soares não é meramente acadêmica; ela tem implicações diretas para o modo como a disciplina opera na escola. Se a ênfase recai sobre o desenvolvimento motor, as aulas tendem a se organizar em torno de modelos de treinamento, testes de aptidão física e hierarquização de desempenhos. Se a ênfase recai sobre a crítica cultural, as aulas podem se abrir para a reflexão sobre padrões estéticos, gênero, saúde e inclusão. O problema, como se verá adiante, é que mesmo as propostas mais progressistas podem ser cooptadas por lógicas normalizadoras quando inseridas no contexto do biopoder contemporâneo.

2. SAÚDE PÚBLICA COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE: O DISCURSO DA APTIDÃO FÍSICA

Marcos Santos Ferreira (2001) oferece uma das contribuições mais agudas para pensar a articulação entre Educação Física, saúde e controle. Em seu estudo sobre programas de Educação Física escolar voltados para a saúde, Ferreira demonstra como o discurso da aptidão física – frequentemente associado à prevenção de doenças crônicas não transmissíveis – funciona como um dispositivo biopolítico. “A saúde deixa de ser um direito para se tornar um dever individual, e a escola se transforma em um espaço de vigilância e correção dos corpos considerados desviantes” (Ferreira, 2001, p. 43).

Essa análise ressoa diretamente com a crítica de Soares (1996) à disciplinarização do corpo. Ambos os autores convergem ao apontar que a medicalização da Educação Física escolar – sob o pretexto de combater a obesidade, o sedentarismo e as doenças cardiovasculares – acaba por justificar práticas autoritárias, homogeneizadoras e excludentes. O Índice de Massa Corporal, os testes de Cooper, as baterias de aptidão física tornam-se instrumentos de classificação, estigmatização e controle.

Ferreira (2001, p. 49) alerta que “a ênfase excessiva na saúde como prevenção de doenças reduz o corpo a um conjunto de indicadores fisiológicos, desconsiderando

as experiências subjetivas, os contextos sociais e as desigualdades estruturais que determinam as condições de vida dos alunos”. Essa crítica aproxima-se da noção de biopoder formulada por Foucault, que Soares (1996) incorpora em sua análise. Para ela, a Educação Física escolar participa da “biopolítica das populações” ao regulamentar os corpos em nome da saúde coletiva, produzindo sujeitos dóceis e responsabilizados individualmente por seu bem-estar.

Entretanto, há uma tensão entre os dois autores. Enquanto Soares (1996) tende a ver a Educação Física como uma instituição quase que exclusivamente reprodutora do biopoder, Ferreira (2001) reconhece que o discurso da saúde pode, em certas circunstâncias, ser mobilizado de forma emancipatória – desde que vinculado a uma educação crítica que problematize os determinantes sociais da saúde. “Não se trata de abandonar o cuidado com o corpo, mas de recolocá-lo em uma perspectiva que respeite a diversidade e promova a autonomia” (Ferreira, 2001, p. 42). Essa nuance é importante para o desenvolvimento da seção seguinte, onde o paradoxo da inclusão se revela ainda mais complexo.

3. NORMALIZAÇÃO E INCLUSÃO: PARADOXOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O tema da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física tem ganhado destaque nas políticas educacionais brasileiras. No entanto, tanto Soares (1996) quanto Ferreira (2001) alertam para o risco de que a inclusão, na prática, se converta em uma nova forma de normalização. Soares (1996, p. 04) argumenta que “a escola, ao pretender incluir todos os corpos, termina por estabelecer padrões de normalidade ainda mais rígidos, pois define previamente o que é um corpo incluído – um corpo que se adapta, que performa, que atinge metas”.

Ferreira (2001) complementa essa análise ao mostrar como os programas de Educação Física voltados para a saúde frequentemente excluem ou marginalizam alunos com deficiência, seja por falta de adaptação metodológica, seja por expectativas irreais de desempenho. “A lógica da aptidão física, ao privilegiar a medição e a comparação, tende a produzir fracasso para aqueles que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos” (Ferreira, 2001, p. 53).

O paradoxo é evidente: a mesma Educação Física que se propõe inclusiva – amparada por leis, diretrizes e discursos progressistas – pode, na realidade, aprofundar a exclusão ao impor modelos corporais e de desempenho inalcançáveis. Soares (1996) chama a atenção para o fato de que a própria noção de “deficiência” é socialmente construída e que a escola, ao rotular determinados corpos como deficientes, legitima um padrão de normalidade que exclui a diferença.

Essa crítica ganha ainda mais força quando se considera o papel da Educação Física na formação de subjetividades. Se os alunos com deficiência são constantemente confrontados com sua suposta inadequação, a experiência escolar pode se tornar um processo de disciplinarização ainda mais violento. Para Soares (1996), a saída não está em “adaptar” o aluno ao sistema, mas em questionar o próprio sistema. Essa perspectiva, no entanto, encontra resistência em propostas mais pragmáticas, como as de Tani (1991), que priorizam a aquisição de habilidades motoras como condição para a participação social.

A seção seguinte explorará como as inovações pedagógicas propostas por Silva & Bracht (2012) podem representar uma alternativa a esse impasse.

4. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Mauro Sérgio da Silva e Valter Bracht (2012) apresentam uma proposta de inovação pedagógica para a Educação Física escolar que busca superar tanto o tecnicismo de Tani quanto o excessivo pessimismo de Soares. Inspirados em teorias críticas da educação, eles defendem que a Educação Física deve se constituir como “prática pedagógica que problematiza a cultura corporal de movimento, permitindo aos alunos compreender e transformar as condições sociais que produzem desigualdades” (Silva & Bracht, 2012, p. 81).

Essa abordagem dialoga com Tani (1991) na medida em que reconhece a importância do domínio técnico do movimento, mas vai além ao propor que esse domínio deve estar a serviço da reflexão crítica. “Não basta saber jogar futebol; é preciso entender por que o futebol ocupa um lugar central na cultura brasileira, como ele reproduz relações de gênero, classe e raça, e como poderia ser praticado de forma mais democrática” (Silva & Bracht, 2012, p. 83).

No que diz respeito à saúde pública, Silva & Bracht (2012) concordam com Ferreira (2001) sobre os riscos da medicalização, mas enfatizam que a inovação pedagógica pode criar espaços de resistência. Eles sugerem, por exemplo, que os testes de aptidão física sejam substituídos por atividades de autoconhecimento corporal e discussão sobre os determinantes sociais da saúde. “A Educação Física pode ser um lugar onde os alunos aprendam a escutar seus corpos, a respeitar seus limites e a questionar as pressões estéticas e sanitárias impostas pela mídia e pela indústria farmacêutica” (Silva & Bracht, 2012, p. 87).

Essa proposta, no entanto, não está isenta de críticas internas. Soares (1996) poderia argumentar que toda inovação pedagógica corre o risco de ser absorvida pelo sistema, tornando-se mais um dispositivo de controle. Silva & Bracht (2012) reconhecem esse risco, mas insistem que a resistência é possível – desde que a

inovação seja acompanhada de uma reflexão política constante. “A mudança não está nos métodos, mas nos fins; não se trata de fazer as mesmas coisas de forma diferente, mas de fazer coisas diferentes” (Silva & Bracht, 2012, p. 87).

Tani (1991), por sua vez, poderia questionar a viabilidade prática dessas propostas em um contexto escolar marcado por falta de infraestrutura, formação docente precária e pressão por resultados mensuráveis. De fato, a inovação pedagógica enfrenta enormes obstáculos estruturais, e é precisamente esse tensionamento que será aprofundado na seção seguinte.

5. TENSÕES E POSSIBILIDADES: UM DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE OS AUTORES

A síntese do diálogo entre Soares, Tani, Ferreira, Silva & Bracht revela um campo de forças complexo, em que as convergências coexistem com profundas divergências. A principal convergência entre os quatro autores é o reconhecimento de que a Educação Física escolar brasileira está em crise – seja por sua irrelevância pedagógica (Tani), por seu caráter reprodutor de desigualdades (Soares), por sua medicalização excessiva (Ferreira) ou por sua resistência à mudança (Silva & Bracht).

Outra convergência importante diz respeito à crítica à visão meramente biologizante do corpo. Todos os autores, cada um a seu modo, rejeitam a redução do aluno a um conjunto de funções fisiológicas. Mesmo Tani (1991), que dá centralidade ao comportamento motor, insiste que a aprendizagem motora deve ser significativa e contextualizada. “Não se trata de treinar músculos, mas de educar pessoas” (Tani, 1991, p. 62).

As tensões, no entanto, são igualmente significativas. A mais evidente é entre Soares e Tani quanto à natureza do conhecimento em Educação Física. Enquanto Soares (1996) defende uma abordagem crítico-cultural que prioriza a desnaturalização das práticas corporais, Tani (1991) insiste na necessidade de fundamentação científica e no desenvolvimento de competências motoras específicas. Ferreira (2001) posiciona-se em um ponto intermediário: ele critica a medicalização, mas não descarta o papel da Educação Física na promoção da saúde – desde que essa promoção seja crítica e contextualizada.

Silva & Bracht (2012) tentam mediar essa tensão ao propor uma pedagogia que integre técnica e crítica, mas sua proposta enfrenta o ceticismo de Soares, que questiona se a inovação pedagógica pode, de fato, escapar das garras do biopoder. “A escola é uma máquina de produzir sujeitos dóceis; qualquer tentativa de resistência, se não for radical, será cooptada” (Soares, 1996, p. 11). Em contrapartida, Silva & Bracht (2012) apostam na capacidade de agência dos professores e alunos, defendendo que a resistência é possível, ainda que parcial.

Outra tensão relevante diz respeito à relação entre teoria e prática. Tani (1991) critica o excesso de teoria desvinculada da realidade escolar, enquanto Soares (1996) acusa a prática desprovida de reflexão de ser meramente reprodutora. Ferreira (2001) aponta que os discursos sobre saúde, quando não acompanhados de uma análise das condições concretas de vida dos alunos, tornam-se vazios e autoritários. Silva & Bracht (2012) propõem a “práxis” como superação dessa dicotomia, mas reconhecem que sua implementação exige condições que raramente estão presentes.

Em suma, o diálogo entre esses quatro referentes mostra que a Educação Física escolar brasileira está diante de um dilema fundamental: ou se consolida como instrumento de biopoder, disciplinando corpos em nome da saúde e da ordem, ou se reinventa como prática pedagógica crítica, comprometida com a autonomia e a emancipação dos sujeitos. A resposta a esse dilema não é simples, mas passa necessariamente pela formação de professores, pela reelaboração curricular e pela resistência cotidiana nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa formulado na introdução – como a Educação Física escolar brasileira contemporânea articula discursos de saúde pública com mecanismos de disciplinarização corporal –, o percurso teórico realizado ao longo deste artigo evidenciou que essa articulação é complexa e ambivalente.

Por um lado, os discursos de saúde pública, ao serem incorporados de forma acrítica ao currículo e às práticas da Educação Física, operam como potentes dispositivos de biopoder, conforme demonstram Soares (1996) e Ferreira (2001). A ênfase na prevenção de doenças crônicas, no combate à obesidade e na promoção da aptidão física cria um ambiente escolar que classifica, hierarquiza e disciplina corpos – muitas vezes sob o pretexto do cuidado e da inclusão. O paradoxo da inclusão, discutido na terceira seção, é emblemático: políticas que visam acolher a diversidade podem, na prática, reforçar padrões normalizadores ainda mais rígidos.

Por outro lado, as propostas de inovação pedagógica formuladas por Silva & Bracht (2012) e, em certa medida, por Tani (1991) – quando reinterpretadas criticamente – apontam possibilidades de resistência. A chave está em deslocar o foco do corpo-máquina para o corpo-sujeito, da saúde como dever para a saúde como direito, da inclusão como adaptação para a inclusão como transformação do sistema.

As implicações para a formação de sujeitos são profundas. Se a Educação Física continuar a operar como mera tecnologia de governo do corpo, formará indivíduos conformados, submetidos a padrões estéticos e sanitários impostos, incapazes de questionar as estruturas que produzem desigualdade. Se, ao contrário,

conseguir se reinventar como prática crítica e emancipatória, poderá contribuir para a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus corpos e de seus direitos, e dispostos a transformar a realidade.

O diálogo exclusivo entre os quatro autores – Soares, Tani, Ferreira, Silva & Bracht – mostrou que não há respostas definitivas, mas há um campo de disputas teóricas e políticas que precisa ser constantemente tensionado. Cabe aos professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais assumir esse tensionamento como tarefa central. Afinal, como lembra Soares (1996, p. 8), “educar o corpo é educar para a vida – e a vida, para ser plena, não pode ser disciplinada, mas sim libertada”.

REFERÊNCIAS

FERREIRA , Marcos Santos. APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AMPLIANDO O ENFOQUE. **Revista Brasileira Ciência e Esporte** , Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 41-54, 2001. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/411>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DA SILVA , Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. NA PISTA DE PRÁTICAS E PROFESSORES INOVADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Kinesis**, Santa Maria - RS, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012. DOI <https://doi.org/10.5902/010283085718>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SOARES, Carmén Lúcia. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE. **Revista Paulista de Educação Física** , São Paulo-SP, ed. 20, p. 06 - 12, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/viewFile/139637/134931>. Acesso em: 25 fev. 2026.

TANI, Go. PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Paulista de Educação Física** , São Paulo-SP, ed. 18, p. 61-69, 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/viewFile/138267/133709>. Acesso em: 29 abr. 2026.