

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Lorena Cleci Muller Haack

O emaranhado de impressões e expressões sobre corpo e gênero desvelados na teia escolar: Uma revisão Bibliográfica dos CONBRACE'S de 2009 e 2011

**Porto Alegre
2012**

Lorena Cleci Muller Haack

O emaranhado de impressões e expressões sobre corpo e gênero desvelados na teia escolar: Uma revisão Bibliográfica dos CONBRACE'S de 2009 e 2011

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca

**Porto Alegre
2012**

Lorena Cleci Muller Haack

**O EMARANHADO DE IMPRESSÕES E EXPRESSÕES SOBRE CORPO E
GÊNERO DESVELADOS NA TEIA ESCOLAR: Uma revisão Bibliográfica
dos CONBRACE'S de 2009 e 2011.**

Conceito final:

Aprovada em de de

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Pós-Dr^a. Silvana Vilodre Goellner - EsEF/UFRGS

Orientadora Prof^a. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca - EsEF/UFRGS

Dedico este trabalho aos meus pais,
Melita Muller Haack e Romeu Haack, por
me ensinarem desde a tenra infância o
verdadeiro valor do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha história, muitas foram as pessoas que me auxiliaram a construir o indivíduo que sou hoje, desde modo, não é fácil aqui recordar de todos que passaram por minha vida, porém gostaria de dar destaque a algumas pessoas que foram/são especiais em demasia para mim.

Inicio agradecendo a minha família, pois sei que sem o seu sangue e suor certamente não estaria concluindo esta fase do ensino, se me mantive no caminho escolar, muito devo a seguinte frase de meu pai: "Estuda minha filha, pois o estudo é a única coisa que ninguém pode te tirar." E ao concluir essa parte da minha caminhada pelos rumos do conhecimento, tenho certeza de que tudo que aprendi, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, é minha propriedade, inatingível, inalcançável e inalienável. Cabe também destaque aqui destaque aos meus irmãos, Jorandir e Neuri, pois abdicaram de continuar na escola, para auxiliar no sustento de nossa casa e por conseguinte dos meus estudos.

Agradeço: à Vanessa pelos 26 anos de amizade e companheirismo, além da honra de ser "a dinda da Gika"; à Cris, por compreender as minhas crises adolescentes, me aconselhar, bem como me "reprender" sempre que precisei; aos meus sobrinhos Gustavo e Leonardo, pois aos buscar ser exemplo para vocês, tornei-me melhor; ao Eduardo pelo companheirismo e amor que a mim dedicou por 10 lindos anos de minha história, me fazendo crer que era possível entrar na UFRGS, e por não me deixar desistir diante dos imprevistos da vida; à Rosa por me mostrar novas formas de ser mulher, além de indicar caminhos nos quais diferentes feminilidades foram visibilizadas; ao Dilson por partilhar seus conhecimentos práticos de vida, além da acolhida e inclusão no movimento de redução de danos, bem como a chance de ser útil, em momentos de profundas dúvidas; à vó Nair por me mostrar um modelo tradicional de vó, muitas vezes por mim almejado e que se personificaram em você;

Aos amigos Nathy, Pinho, Giulia, Konrad, Juliano, Junior, Jener, Fê, Mel e Didi, agradeço pelos momentos de partilha, pelas conversas, conselhos, discussões e festas, pois todos vocês são incrivelmente importantes para mim e me compreendem como poucos. Gostaria de incluir, e de certa forma destacar o amigo Henrique Perin, pois além dos 11 anos de uma amizade constituída nos acasos da vida, me auxiliou nas correções e normatizações deste trabalho.

À todos da Cia da Criança, agradeço por serem além de amigos, colegas de

trabalho, pelas risadas incontáveis e pela diversão ilimitada nas recreações que realizamos. Muito Obrigada Fabíola por ceder às minhas pressões e me dar lugar na Cia da Criança, pois trabalhando com recreações me realizo profissionalmente.

Agradeço também a Ileana Wenez, Marco Paulo Stigger, assim como todos que compõem o GESEF(grupo de estudos socioculturais em educação física), pelos três anos de aprendizado e experiências, por partilharem comigo seus conhecimentos, pela diversidade de oportunidades que me foram dadas dentro do grupo, pelas incansáveis apostas no meu crescimento, que no meu entendimento materializam-se por meio deste trabalho.

Finalizo com meu muito obrigada a todos os professores que passaram por minha trajetória escolar, evidenciando nesse momento minha querida professora orientadora Denise. Valeu por acreditar em mim, quando eu mesma estava duvidando, por me mostrar que sou capaz de sentar o "bumbum" na cadeira e escrever, e que o movimento de realização dos projetos está todo nas minhas mãos. Denise foste exatamente o que eu precisava, nem mais nem menos, mas na medida justa e perfeita de minhas necessidades. Sempre serei muito grata, pois você além de orientadora nessa etapa, noutro foi quem me auxiliou na construção de minha identidade como professora, não que esta identidade esteja pronta, pois ela permanecerá sendo (re)construída ao longo de toda a minha vida, mas ressalto aqui que os primeiros tijolos foram assentados sob a sua luz docente.

"Não é demonstração de saúde ser bem ajustado a uma sociedade profundamente doente."

Jiddu Krishnamurti

RESUMO

O presente trabalho investiga, descreve e analisa como Corpo e Gênero, no contexto escolar são compreendidos por autores diversos, através de suas pesquisas apresentadas nos CONBRACEs de 2009 e 2011. Apropriou-se dos referenciais dos Estudos Socioculturais e de Gênero por estes operarem tanto com as representações corporais, como com as desigualdades entre homens e mulheres, percebendo-as como culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. Utilizou-se como caminho metodológico a análise qualitativa dos dados, e por meio da análise de discurso emergiram as seguintes categorias: 1) O Corpo Social; 2) O Corpo JUBESA; e 3) O Corpo Generificado. Concluiu-se que a constituição da norma relativa aos Corpos Sociais, JUBESA's e Generificados, partem corriqueiramente de um padrão que segue os preceitos da Heteronormatividade, exemplificando-se, no corpo social cabem os amigos, que estão dentro da mesma classe social. Os Corpos JUBESA's seguem os preceitos da magreza e cuidado excessivo com aparência, fortemente influenciados pelos Corpos Sociais, já os Corpos Generificados são atravessados pelas duas categoria anteriores e reforçados nos esteriótipos de sexismo. Evidencia-se a tendência pela visão mais ampla do corpo, porém observa que embora o discurso a respeito de ambos apresente-se atualizado, muitas questões ainda encontram-se reforçadas em visões desiguais, no que tange ao cotidiano escolar. Visões essas que desconsideram as imbricações que perpassam essas categorias (inter)relacionando-as de modo que se ver o Corpo de forma segmentada, constitui-se em tarefa trabalhosa, pois este Corpo insiste em mostra-se repleto de características diversas, controversas e adversas.

Palavras-Chave: Corpo. Gênero. Contexto Escolar.

ABSTRACT

This paper investigates, describes and analyzes how the Body and Gender in the school context are understood by various authors, through their research CONBRACEs presented in 2009 and 2011. Appropriated the references of Sociocultural Studies and Gender because both of these operate with body representations, as the inequalities between men and women, seeing them as culturally constructed and not biologically determined. Was used as a methodological way to analyze qualitative data, and through analysis of discourse emerged the following categories: 1) The Body Social, 2) The Body JUBESA and 3) The gendered body. It was concluded that the formation of the standard on Bodies, JUBESA's and gendered, routinely run a pattern that follows the precepts of Heteronormativity, exemplifying up, the social body fit friends who are in the same social class. Bodies JUBESA's follow the precepts of thinness and excessive care to look, heavily influence by corporate bodies, as the gendered bodies are traversed by both category and reinforced the previous stereotypes of sexism. This confirms the trend for larger view of the body, but notes that while the discourse regarding both present up to date, many questions are enhanced in dissimilar views, regarding the school routine. Visions those who disregard the overlapping categories that underlie these (inter) relating them so that they see the body of a segmented, is in laborious task, because this body insists shows up full of different characteristics, and adverse controversial.

Keywords: Body. Gender. School Context.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	11
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	15
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	18
3.1 O SOCIAL IMPRESSO NO CORPO.....	18
3.2 O CORPO DIANTE DOS PRECEITOS DE JUVENTUDE, BELEZA E SAÚDE.....	21
3.3 O CORPO GENERIFICADO.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	38

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Desde 1978 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) reúne e estimula pesquisas relacionadas à área de Educação Física e da Ciências do Esporte. Além de possuir voz e representação em inúmeros órgãos governamentais, o CBCE, através de Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, todos sob a liderança de uma Direção Nacional, está presente nos principais trabalhos relacionados à área do conhecimento, assim como da pesquisa relacionada ao Esporte e da Educação Física. O CBCE sobressai-se pela realização de incontáveis ações, destacando-se, além do CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte –, a organização de Congressos Regionais e outros eventos científicos, participações com programação específica nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e a edição de publicações diversas, entre elas a edição da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Como a produção dos CONBRACEs tem um vasto reconhecimento na área da educação física, nota-se que a relevância de suas publicações é constantemente observada, revisada e tensionada por seus pares. Além de estar ligada à SBPC, o CBCE realiza, a cada dois anos, o CONBRACE seu maior evento. Reconhecido tanto nacionalmente como dentro da América Latina, o rigor científico dos eventos do CONBRACE o torna um case muito interessante de pesquisa, iniciando assim esta monografia.

Este trabalho investigou como os assuntos “Corpo” e “Gênero”, no contexto escolar, são compreendidos e apresentados por diversos autores, através de suas pesquisas apresentadas nos CONBRACEs de 2009 e 2011. Ao longo dos anos e de seus 17 eventos, o CONBRACE adquiriu reconhecimento não apenas por ser realizado pelo CBCE, mas também por atingir o status de um dos principais eventos da área da Educação Física, contando com assuntos de grande relevância em seu campo de estudo, bem como com uma massiva participação da comunidade acadêmica.

Esta pesquisa propôs-se a descrever e analisar as diferentes concepções de “Corpo” e “Gênero” no contexto escolar, apresentadas e publicadas nos dois últimos CONBRACEs (2009 e 2011). Identificando-as e estabelecendo relações com a área de estudo, analisou-se as articulações entre os conceitos e suas implicações no contexto escolar, refletindo sobre a utilização das diferentes concepções de “Corpo” e “Gênero” nas aulas de Educação Física nas escolas.

O interesse acerca dos estudo de questões relativas ao “Corpo” e ao

“Gênero” foi gerado principalmente através de experiências de vida, somadas às atividades exercidas ao longo dos anos de 2008, 2009 e 2010, como componente do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF), auxiliando a pesquisa de doutorado de Ileana Wenez, ao longo do ano de 2012. A Dr^a Wenez investigou os significados sociais atribuídos ao gênero e ao corpo nas brincadeiras que permeiam e circulam diferentes espaços/tempos da vida de crianças da 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Partindo desta experiência, buscou-se refletir a respeito dos conceitos de “Corpo” e “Gênero” nos espaços escolares, travando um diálogo com autores que debatem tais temas. Assim, investigou-se ao longo desta monografia como a literatura analisada apresenta os significados relativos ao corpo e ao gênero no contexto escolar. Ao longo do processo de compilação de ideias e conceitos emergiram questões relativas ao assunto no cotidiano escolar, que de certa forma, ainda causam impacto e dúvidas quando ganham visibilidade.

Tendo em vista que os temas “Corpo” e “Gênero” têm recebido grande atenção nas últimas décadas, e sendo a Educação Física a área de conhecimento que atua não apenas **“sobre”**¹, mas também **“no”** corpo de todos, torna-se interessante averiguar o modo como um congresso, altamente reconhecido dentro da área, discute as temáticas de corpo e gênero no contexto escolar. Partindo-se da premissa que as identidades são construídas, reconhecidas ou rechaçadas nos espaços escolares, estas questões devem ser consideradas quando se pensa em uma Educação Física escolar que dê espaço para os alunos refletirem sobre suas práticas corporais e pensarem a respeito de seus corpos, percebendo-os enquanto lugar de aprendizagens múltiplas e de experiências diversas.

Além de tudo, revela-se pertinente observar como a diversidade vem sendo tratada, tanto nos espaços escolares quanto nas produções realizadas pelos autores da área de Educação Física.

Ao longo da pesquisa fez-se uso do referencial relativo aos Estudos de Gênero, por estes operarem com as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres sob a ótica do social e culturalmente construídas, rechaçando a percepção puramente biológica. Observou-se algumas questões do cotidiano escolar que

1 Ao longo deste trabalho serão utilizados alguns termos e expressões entre aspas e com destaque em negrito afim de evidenciar a importância dos mesmos, bem como adequar o texto **“aos grifos”** da autora.

normalmente passam despercebidas, porém, se analisadas com o “**filtro**” dos Estudos de Gênero, pode-se percebê-las, questioná-las e tensioná-las, refletindo sobre suas implicações no meio escolar, dentro de um contexto cultural específico.

Seguindo em busca de um maior aparato teórico para compreender diferentes contextos culturais, este trabalho utiliza leituras dos estudos socioculturais, já que estes operam com o conceito de cultura na perspectiva de uma totalidade de experiências vividas e significados atribuídos por um determinado grupo social. Percebendo o corpo como um pedaço de barro que é moldado de acordo com a cultura, e vendo a escola como um local que tem um histórico de docilização dos corpos – inculcando neles uma atitude de quietude e acomodação por horas, estimulando nos alunos a busca pelo conhecimento por meio do visual, auditivo e oral, limitando os espaços para manifestações corporais – cabe fazer a seguinte pergunta: que espaço tem esse corpo nas investigações da área?

À medida que o corpo ganha espaço na sociedade, ele acaba por ser alvo de severas cobranças. Cada vez mais, os corpos entram nessa negociação, pois as crianças são bombardeadas com informações sobre qual corpo devem ter e como esse corpo não pode ser, desde a infância, prolongando-se na adolescência e na vida adulta. Diversas são as formas de coerção corporal exercidas na atualidade e a mídia não poupa esforços para evidenciar os ideais (in)alcançáveis de beleza, iniciando-se o jogo da busca pelo Corpo Idealizado, jogo este que premia os vencedores com um Corpo Magro.

Assim, com esta pesquisa, pretende-se compreender como determinados teóricos tem tratado os assuntos de “Corpo” e “Gênero”, já que estas questões podem ser observadas permeando o dia a dia escolar. Nessas nuances, nota-se que a regra diz que o corpo deve ser “**magro**”, que não há lugar para o corpo “**gordo**” em nossa sociedade, e quando ele aparece, causa certo desconforto. Entretanto, algumas linhas de fuga para essa regra são encontradas, o que de alguma forma acaba por legitimá-la.

Algo diferente ocorre com a categoria “Gênero”, onde é possível perceber as diferenças, pois aparentemente existe uma certa similaridade quando se pensa nos padrões normativos vigentes, e neles encontramos uma certa linearidade que segue o masculino e feminino bem definidos, bem como o “**corpo magro**”. Qualquer coisa que desvie dessa regra acaba por chamar a atenção, muitas vezes sendo alvo de

*bullying*².

É claro que existem diferenças entre um menino com traços considerados femininos e um menino “**gordinho**”, mas observando-se os conflitos que são gerados no entorno dessas discrepâncias normativas, acabam sendo muito similares às situações e aos momentos presenciados como professora estagiária, recreacionista, redutora de danos, e outras tantas experiências que levaram a pensar nestes temas como objeto de pesquisa.

2 Termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (do inglês *bully*, *tiranete* ou *valentão*) ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realização da revisão bibliográfica, realizou-se um processo de catalogação com quatro etapas distintas, classificadas e descritas abaixo:

- a. O primeiro movimento metodológico constituiu-se de uma pesquisa através do mecanismo SOACM – Sistema Online de Apoio a Congressos – oferecido pelo site do CBCE. Nos campos de busca da ferramenta foram inseridas as seguintes palavras-chave: “corpo”, “gênero”, “feminino”, “masculino” e “escola”. Cada palavra-chave digitada no site retornou em um determinado número de artigos, contabilizados e separados de acordo com o seu GTT (Grupo de Trabalho Temático). Esse primeiro movimento seguiu os preceitos da análise qualitativa, embora os resultados tenham sido quantificados em tabelas numéricas, o que se buscou foi o panorama geral, para então seguir no refinamento das análises. Através deste movimento, de posse do panorama geral o qual apresentava o número de trabalhos onde, de alguma forma, assuntos relacionados às palavras-chave foram abordados. A tabela de número 01 ilustra tal panorama.

Tabela 01 - Retorno da busca por palavras-chave

GTTs	2009					2011				
	Corpo	Gênero			Escola	Corpo	Gênero			Escola
		Gênero	Masc.	Fem.			Gênero	Masc.	Fem.	
01) Atividade Física e Saúde	7	1	0	0	4	13	0	0	1	6
02) Comunicação e Mídia	5	0	0	0	5	4	0	0	1	4
03) Corpo e Cultura	22	2	0	3	4	25	2	0	1	5
04) Epistemologia	4	1	0	0	1	3	1	0	0	2
05) Escola	6	1	0	0	27	8	1	0	0	48
06) Formação profissional e mundo do trabalho	2	0	0	0	11	5	1	0	0	16
07) Memórias da educação física e esporte	6	0	0	0	4	3	0	0	1	10
08) Movimentos sociais	1	1	0	1	2	1	0	1	0	4
09) Políticas públicas	2	0	0	0	6	0	2	0	0	5
10) Recreação e lazer	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1
11) Treinamento esportivo	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1
12) Inclusão e Diferença	3	1	0	0	5	3	0	0	0	7

- b. Em posse desta tabela, foi realizada a leitura de todos os títulos oriundos

da pesquisa realizada com a palavras-chave, assim como de seus resumos, onde houve uma nova filtragem, pois nem todos os artigos que discorriam acerca do tema “corpo”, por exemplo, incorporavam o tema no cotidiano escolar, deixando desse modo de ser relevante para o trabalho em questão. Esta catalogação foi realizada com todos os trabalhos resultantes da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, os trabalhos foram agrupados e formaram duas novas tabelas, as quais contêm o GTT do trabalho, bem como os títulos dos respectivos artigos.

Tabela 02 - Trabalhos de 2009 selecionados para análise aprofundada.

GTT	Título
01	O “peso” da obesidade nas representações das imagens corporais de crianças e jovens no cotidiano de uma escola.
01	Educação física, escola e as representações sociais de saúde e corpo.
03	Corpo, classe social e gênero feminino: (des)naturalizando linguagens e marcas do universo escolar.
03	A separação de meninos e meninas na educação física escolar: marcas de gênero.
05	Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural – primeiras aproximações
05	A importância da transmissão de conhecimentos sobre o funcionamento do corpo nas aulas de educação física escolar.
05	Percepção e satisfação da imagem corporal de alunos do ensino fundamental do colégio militar de santa maria, rs.
07	A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares no paraná.
07	Desvelar a educação dos corpos de escolares sertanejos em minas gerais: um desafio historiográfico.

Tabela 03 - Trabalhos de 2011 selecionados para análise aprofundada.

GTT	Título
01	Relação entre imagem corporal e ansiedade em adolescentes.
03	As concepções de corpo veiculadas nas relações de ensino-aprendizagem da educação física no ensino médio.
03	Um diálogo entre a educação física e a eja: os corpos dos educandos e educadores.
03	Relações entre corpo, trabalho e educação física na educação de jovens e adultos.
03	Corpo e saúde: um olhar acerca das percepções de professores (as) da rede pública de goiânia.
03	Corpo-corporeidade: notas para uma reflexão do corpo na escola.
03	Os sentidos de corpo e gênero na escola: o (des) encontro das diferenças nas relações de gênero e conflitos étnicos entre as crianças nas aulas de educação física

05	A educação do corpo e a educação física na escola: reflexões a partir do currículo dos cursos de pedagogia.
05	No espaço escolar, marcas inscritas no corpo: um diálogo com pierre bourdieu.
05	Jogando com o açaí: relações entre corpo, ludicidade e cultura nas aulas de educação física no ifpa/castanhal.
05	Sexualidade e educação física escolar: articulações (im)possíveis?

c. Com os trabalhos contidos nas tabelas 02 e 03, iniciou-se o terceiro movimento, onde todos os trabalhos selecionados foram analisados integralmente, garimpando as possíveis concepções de corpo e gênero subjacentes ou explícitas ao logo dos respectivos artigos.

d. Durante o quarto e último momento foram analisados os dados e interpretados os conteúdos dos artigos, com o intuito de contemplar a diversidade de assuntos abordados, assim como sua pertinência em relação aos temas e os objetivos propostos.

Para Bardin (1977 p.46) , a análise de conteúdo permite representar e investigar o conteúdo de um documento de maneira diferente da original, pois nele estão contidas mensagens que serão analisadas para "evidenciar indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem".

Ao longo do quarto movimento, por meio das análises de conteúdo realizadas, categorias que não haviam sido definidas a priori como foco, emergiram, tornando-se a inclusão de algumas delas no trabalho algo pertinente, tendo-se em vista a sua relevância para o estudo. De acordo com Bardin (1977 p.46), algumas mensagens apresentam-se obscuras exigindo interpretação, assim como outras denotam duplo sentido cuja significação profunda releva-se somente depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Compreendendo-se que convém desvendar o sentido que se esconde por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Partindo dos objetivos da presente pesquisa, onde buscou-se averiguar as concepções de corpo e gênero apresentadas nos trabalhos dos dois últimos CONBRACE'S, a análise realizada trouxe uma ampla diversidade de compreensões a respeito de corpo, com a categoria gênero permeando as diferentes concepções identificadas no estudo, ou seja, corpo e gênero se apresentaram como elementos (inter)relacionados. Nessa perspectiva emergiram as seguintes categorias :

1. O Social impresso no Corpo;
2. O Corpo diante dos preceitos de Juventude, Beleza e Saúde;
3. O Corpo Generificado.

3.1 O SOCIAL IMPRESSO NO CORPO

Segundo Rodrigues (1979), no texto *O Tabu Do Corpo*, o corpo é o social incorporado, essa é uma expressão que nos auxilia a pensar o corpo enquanto espaço de expressões e impressões sociais. Na sociedade atual há uma constante tentativa de encaixar as pessoas em determinados padrões, onde, partindo destes pressupostos, temos os "**normais**" e os "**desviantes**". Porém, como o Corpo Social não é uma categoria pronta e com regras fortíssimas a priori, esses encaixes são delimitados por diferentes atravessamentos sociais. Observou-se, dentre muitos trabalhos, este Corpo Social evidenciado e a aparição de diferentes desdobramentos e encaminhamentos relativos à categoria citada .

A relação de amizade entre indivíduos apareceu no trabalho de Zalfa, et al., (2009), como algo determinante no sentido de enquadrar um determinado colega nas categorias de “gordo”, “nem gordo nem magro”, ou “magro”.

Embora o grupo B, composto por quatro alunas, não tenha considerado outros alunos como “gordos” em relação a sua autoimagem, dois componentes do próprio grupo se identificaram como “**gordos**” e "**dois componentes se abstiveram de identificar qualquer amigo (a) nesta categoria**". (ZALFA et al., 2009, p.8).

A partir do fragmento acima, observa-se o peso da amizade na classificação relativa ao corpo de uma determinada pessoa, tendo em vista que duas meninas não encaixaram os amigos nessa categoria. Aquele que é querido por todos, mesmo que aparente estar fora dos padrões estabelecidos, é visto como dentro deles, pois não

pode-se pôr defeito em uma pessoa “**legal**”, e sobretudo em alguém a quem dedicamos afeto. Talvez por isso tenha-se tanto a imagem do “**gordinho amigo**”. Diante disso cabe pensar o peso da classificação de um amigo na categoria “**gordo**”, pois esta seria uma forma de depreciá-lo, o que não se faz com um amigo. Neste simples trecho, o peso das relações sociais nos leva a questionar: que corpo cabe na regra e que corpo pode burlá-la?

É possível observar a questão relativa à classe social, e como o corpo acaba também por demarcar esse tipo de diversidade. Pois o grupo considerado como o mais gordo, era um grupo composto exclusivamente por meninas de um projeto social da escola.

O estigma da origem social possibilitou a identificação do estigma da gordura e, além disso, tal estigma se estendeu a quase todo o grupo B, mesmo para as alunas que corporalmente pouco diferiam de outros alunos (as) da turma." (ZALFA et al., 2009, p.8).

Entretanto as formas de demarcar a regra vão muito além da classe social, pois a distinção social nesse caso, fez-se inclusive na questão do corpo. As meninas, por não fazerem parte da classe social dominante na escola privada, em pauta, acabam por ser classificadas facilmente como gordas. Uma vez que o corpo é desviante em um quesito, parece que outras possibilidades de desencaixe são favorecidas. Ocorre uma categorização do indivíduo de acordo com características similares, situando-os em *locus*. Deste modo, indivíduos estranhos causam um olhar desconfiado e são vítimas de deprecições diversas, entendendo-se que no contexto acima descrito, enquadrar um colega na categoria “**gordo**” é algo diminutivo, ilustrado na seguinte frase de Zalfa, et al, (2009): “...classificaram Aurora como gorda e relataram que possuem desafetos e conflitos em relação a ela”. O corpo gordo ganha destaque em momentos de desavenças, tendo em vista que ser gordo é visto como um defeito, um desvio aos padrões vigentes.

Além de relações sociais relativas a amizade, podemos pensar nas questões relativas as construções de modelos identitários, os quais forjam sentimentos de pertencimento que se apresentam por meio do Corpo Social. Como o corpo é passível de ser modificado – imperfeito, um corpo no rascunho (LE BRETON, 2003) onde, além de múltiplas formas de controle e regulação – também diferentes vivências podem ser percebidas. Nesse sentido o corpo se torna lugar de expressão da identidade.

O estudo de Pykosz e Oliveira, (2009), onde foi discutido o modo como a

moralização, higienização e civilização dos costumes tinha no corpo dos escolares um foco significativo, na tentativa de torná-los veiculadores do projeto da formação integral da infância brasileira nas primeiras décadas do séc. XX, propicia um certo aprofundamento reflexivo, no em torno da questão. O trecho a seguir, traz algumas pistas de como essas medidas se consumavam.

Em uma sociedade que se modernizava de forma acelerada, novas práticas escolares ajudariam a forjar novas sensibilidades necessárias até mesmo para definição do tipo brasileiro, para a brasilidade. Assim, esse novo espaço escolar, juntamente com o tempo escolar e a redefinição das práticas da escola, por sua vez, deveriam inculcar nos corpos dos escolares atitudes diversas que remeteriam à disciplina, à brincadeira organizada, ao recato, ao controle, a formas sutis de ação que definiriam um determinado modelo de formação pela via dos comportamentos. (PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009).

Observando o trecho acima, percebe-se que havia um intuito de criar uma certa identidade brasileira e que esta deveria estar inscrita nos corpos escolares. As crianças foram vistas como agentes facilitadores na divulgação e perpetuação desse novo modelo social. O Corpo Social nesse momento aparece como forma de coerção do indivíduos, pois estimula-se o anulamento de uma individualidade e esta cedendo lugar à uma identidade coletiva, a “**brasilidade**”. A ênfase na educação do corpo estava inserida num projeto maior de moralização/civilização dos costumes (PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009). Deste modo, indivíduos “**selvagens**” alcançariam o direito de pertencer a sociedade, pois estariam em consonância com os padrões estabelecidos socialmente e moralmente aceitos.

O seguinte trecho de uma entrevista de um professor: “Não. Muito menos seguir padrões de beleza difundidos pela mídia. Tenho a minha identidade.”, no estudo de Silva, et al., (2009), remete às questões relacionadas à construção social do corpo vinculada à identidade, alertando também no sentido de perceber a simples mudança no mecanismo forjador de identidades. Se, em 1940 a escola era foco nesse papel de construção, tendo as crianças como seus principais agentes, nos tempos atuais a mídia assumiu tal função e parece que tem dado conta do recado.

Cabe aqui ressaltar que o Corpo Social que não seguia os preceitos higiênicos não era digno de ser membro da sociedade na qual “**estava inserido**”, emergindo assim uma certa responsabilização dos indivíduos pelo cuidado com seus corpos. Na pesquisa realizada por Gomes (2011), a qual buscava compreender

como se constroem as diferentes formas de perceber o corpo entre jovens a partir de um diálogo com a obra de Bourdieu, salienta-se o seguinte trecho.

Destaca-se dentre os estudantes da escola particular, a utilização relativamente, a frequente de um discurso médico justificando e mediando os cuidados referentes à cultura somática. Na classe mais popular, existe, aparentemente, a mesma preocupação em estar magro, com aparência saudável e vigilante perante os apelos da indústria que coloca o corpo como um dos maiores atributos do indivíduo moderno. Observamos, porém, que esses sujeitos constroem a justificativa para tal argumentando mais pela necessidade de aceitação social e pela moda; não se utilizam para tal, de argumentos provenientes do discurso médico, talvez, por conta de suas próprias condições de subsistência que os afastam desses serviços dificultando o acesso essas informações.

Percebe-se pelo trecho que o discurso higienista que buscava ser incorporado na década de 1940 já é algo incorporado hoje nas respostas dos estudantes de classes sociais mais abastadas, relacionando o corpo como um bem de consumo. Já nas classes menos favorecidas, o corpo é uma forma de expressão identitária da atualidade, que pode dar acesso a um contexto social específico. Observando o corpo como um bem de consumo, emergem os preceitos de “juventude, beleza e saúde” (Jubesa; Lovisolo, 2006).

3.2 O CORPO DIANTE DOS PRECEITOS DE JUVENTUDE, BELEZA E SAÚDE.

A análise dos trabalhos evidenciou a presença de três elementos constituintes de um *modus referencialis* do corpo: Juventude, beleza e saúde, três conceitos consagrados através da expressão JUBESA (Lovisolo, 2006).

Ao se observar as propagandas veiculadas na mídia de um modo geral, é possível verificar o quanto estas vem impregnadas de informações que valorizam o corpo, bem como práticas indicadas no sentido de mantê-lo belo, jovem e saudável. Esse é o "**modelo**" de corpo reproduzido socialmente, que é tomado como referência de um modo geral, e que é percebido por influenciar significativamente os discursos nas escolas, discursos esses que vão no sentido de promover práticas corporais para a aquisição/manutenção da boa saúde.

A pesquisa realizada por Pykosz e Oliveira, (2009) relata um importante investimento feito pelo governo com a compra de materiais para a realização de exames antro-pedagógicos com a função de medir o corpo da criança e assim

classificá-la. Tais ações ocorriam na década de 1940 e eram fortemente influenciadas pelo ideário de hierarquização evolucionista. O corpo escolarizado, principalmente o Infantil, nesse período foi visto como alvo fácil para disseminar os preceitos higienistas relativos aos cuidados com o corpo, assim como a escola foi o espaço ideal para essa aprendizagem. De acordo com Pykosz e Oliveira:

A educação do corpo, aqui representada pela higiene, fazia-se fundamental para o desenvolvimento da escola. As doenças, principalmente as enfermidades dos órgãos dos sentidos, eram os conteúdos mais frequentes para o ensino nas escolas primárias do Estado, embora os programas da disciplina Higiene apresentassem uma variedade maior de saberes. (PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009).

O movimento nesse período era o de manter/obter a "**saúde**" do corpo, corpo este que deveria estar livre de doença. Deste modo, os exercícios físicos foram fixados nas escolas e justificados pela crença em suas possibilidades de transformar os corpos frágeis das crianças em corpos saudáveis, belos, robustos e fortes. Com essa inclusão buscava-se não só a correção, mas almejava-se a constituição de novos corpos: estes seriam aprimorados, tornando-se assim adequados à sociedade e cabíveis na cultura vigente.

No mesmo trabalho de Pykosz e Oliveira (2009) evidenciou-se a preocupação com a necessidade de intervalos entre atividades intelectuais para o descanso da mente e o tempo destinado a cada atividade escolar, com determinações advindas dos preceitos higiênicos, sendo considerado no cronograma a "**saúde**" mental e física do aluno e do professor. Nesse sentido a higiene apareceu como integrante do currículo escolar de diversas formas. Não apenas como disciplina escolar, mas incorporada nas questões do controle, da disciplina e (con)formação mediante espaços e tempos escolares. De acordo com Chaves e Mendes, (2009), cabia à instituição escolar a tarefa de eliminar atitudes viciosas e promover a assimilação de hábitos salutares, gerando a propagação dos costumes higiênicos. A higiene no currículo foi um meio de inculcar novos hábitos e costumes à classe escolar:

Os corpos tornam-se objeto de intervenção, de domínio da ciência. Nesse contexto, o modelo corporal tido como ideal é oriundo desta modernidade e de um projeto civilizatório que possuía muitos de seus fundamentos nas ideias higienistas. (CHAVES; MENDES, 2009).

Pensando no corpo pelos ideais higienistas, percebe-se semelhanças gritantes com estudos de cenários mais atuais como, por exemplo, a pesquisa de Vieira, Sousa e Santos (2009), na qual as respostas emitidas pelos meninos, quando

questionados sobre a sua satisfação com relação ao corpo, apresentaram-se vinculadas a imagem de corpo belo, saudável e jovem:

"Sim, eu sou magro não tenho defeito algum" (respondeu o menino de nominado "M9").

"Não ser gordo, ter físico e praticar esporte e academia isso é Saudável" (respondeu o menino de nominado "M1").

"Ter um corpo malhado" (respondeu o menino de nominado "M2").

"Que não apresenta nenhum dano físico em meu corpo" (respondeu o menino de nominado "M3"). (VIEIRA; SOUSA; SANTOS, 2009, p.8).

Depreende-se das respostas acima que a satisfação relativa ao corpo encontra-se vinculada as concepções de corpo saudável, relacionando o "**corpo malhado**", como um corpo livre de doenças, livre de gordura e em perfeita ordem de funcionamento. Deste modo, tais visões caminham no sentido do corpo útil, sem defeitos, apto a praticar atividades diversas, sendo adequado o corpo que apresenta produtividade, e essa é medida pela facilidade na realização de atividades físicas.

Porém quando a mesma pergunta foi feita às meninas, observou-se que sua visão de satisfação com o corpo encontra-se centralizada no corpo magro. O que se pode observar nas seguintes frases:

"Muito satisfeita. Tenho 1,80 e peso 52 quilos" (respondeu a menina denominada "F13").

"Sim, pois sou normal e gosto de mim" (respondeu a menina denominada "F16").

"Sim, porque eu acho que estou no peso ideal" (respondeu a menina denominada "F17").

"Não, porque preciso perder peso" (respondeu a menina denominada "F18"). (VIEIRA; SOUSA; SANTOS, 2009, p.8).

Nas respostas das meninas, observa-se que a visão utilitária de corpo sai de cena, dando lugar às medidas ideais. Nesse sentido já não importa se o corpo responde às expectativas com relação a execução de determinadas ações, o que vale nesse momento é que ele esteja de acordo com os padrões estéticos vigentes. Percebe-se por meio de tais respostas o quanto "**o peso**" do corpo pesa no cotidiano feminino, pois há uma forte pressão social no sentido de adequar-se corporalmente ao ideal de beleza vigente.

A satisfação com o corpo encontra-se interligada aos padrões de magreza, existe uma constante culpabilização do indivíduo por não estar dentro dos padrões vigentes, a fuga da norma é vista como desleixo, descuidado ou ainda como doença. Ainda que o discurso da saúde esteja presente, uma menina totalmente mal

alimentada, com diversos problemas de saúde, desde que tenha um corpo dentro da norma, não será alvo de atenção e tampouco será considerada doente.

A norma em nossa sociedade vem no sentido de reforçar estereótipos de beleza, felicidade e sucesso, sempre estabelecendo forte conexões com o corpo magro, que é cultuado e tido como saudável. Embora um corpo fora dos padrões não seja necessariamente um corpo doente, o indivíduo portador de um corpo fora dos padrões é alvo de severas cobranças sociais que podem levá-lo a adoecer.

Um questionamento interessante nesse momento, é: seria possível imaginar como funcionaria se se deixasse de culpar o indivíduo por ter um corpo que não se encaixa nos padrões? A partir daí como seria sua relação consigo? Que tipo de medidas seriam interessantes para que esse indivíduo estivesse satisfeito com seu corpo, estando bem de saúde, independente das normas? Parece claro que esse tipo de questionamento deveria ganhar espaço nos dias atuais, principalmente considerando-se o contexto escolar.

Na escola o corpo e os conhecimentos relativos a ele tornam-se subvalorizados diante do conteúdo esportivo. Valverde, et al. (2009), em seu estudo, traçou como objetivo investigar se os conteúdos a respeito do conhecimento sobre o corpo eram trabalhados nas aulas de Educação Física, discutindo a importância da compreensão desses conteúdos pelos alunos. Nesse momento algumas questões relativas ao corpo começam a ganhar visibilidade no contexto escolar, pois o professor que foi questionado sobre a importância de abordar os conhecimentos sobre o corpo, expressa-se da seguinte forma:

Com certeza eles têm que saber como o corpo funciona e até onde é o limite deles, assim, para eles perceberem através da câmbra, que é o limite da musculatura deles, ou então que através do momento em que eles não suportam a atividade física, esse é o momento de parar, ou então é o momento de prosseguir, porque o corpo dele aceita mais, então assim eles têm que entender o funcionamento do corpo, com certeza. (VALVERDE et al., 2009).

Ao expressar a importância de explorar conhecimentos sobre o corpo o professor relata formas de abordar tal temática, nas quais acaba por estabelecer uma relação de causa e efeito linear e funcionalista, justificando posteriormente que encontra dificuldade em trabalhar esse tipo de conteúdo em sua rotina por se tratar de uma turma com um número grande de alunos, o que dificultaria a dinâmica de sua aula. Depreende-se assim que, embora considerados relevantes, tais conteúdos ainda são explorados de uma forma reducionista nas aulas de educação física.

Nota-se que existe a ausência de reflexões em torno do corpo e dos conteúdos relativos ao seu funcionamento, emergindo dessa constatação a seguinte questão: será que a ausência de conteúdos relacionados aos conhecimentos sobre o corpo não acabam por torná-lo alvo fácil de distorções e estereótipos? Quando restringimos o corpo escolarizado ao espaço das execuções físicas, seguindo por lógicas exclusivamente esportivas nas aulas de Educação Física (Valverde, et al., 2009), como se pode esperar que sejam aceitos e bem vistos corpos discordantes da "normalidade" esportista, a qual premia os corpos com melhores desempenhos? Na pesquisa de Silva e Lüdorf, (2011) as autoras ressaltam:

Até onde pôde se verificar na atual fase da pesquisa, conclui-se que os professores trabalham com o corpo dos seus alunos no ensino médio no cotidiano das suas aulas principalmente visando a promoção do (re) conhecimento do corpo e do movimento; o desenvolvimento e promoção da compreensão de aspectos físicos; e de formação/ educação do aluno. Os professores entrevistados creem que a ação pedagógica ideal no Ensino Médio deveria se direcionar no sentido de incentivar a prática corporal regularmente entre os alunos; do desenvolvimento das capacidades físicas; e de formação / educação do aluno na perspectiva da cultura corporal. (SILVA; LÜDORF, 2011).

No trecho acima nota-se que os professores trabalham com o corpo visando a promoção do (re)conhecimento do corpo e do movimento; desenvolvimento e promoção da compreensão de aspectos físicos; e de formação/ educação do aluno. O que parece escapar aqui seria uma visão mais crítica sobre esse corpo, pois esses professores destacam a importância de educar o aluno na perspectiva da cultura corporal, porém seguem por uma linha direcionada no movimento pelo movimento. Aparentemente não há um certo tensionamento relativo à compreensão e apreensão dos elementos da cultura corporal de movimento, e isso vai bem além de incluí-la em um currículo. Cabe questionar: que corpo é esse que é focado no trabalho dos professores? O trecho extraído do trabalho de Silva, et al. (2011) nos auxilia a responder a questão feita acima.

A força do ideal estético vigente mostra-se, também, na avaliação de outros oito professores que perceberam esse tipo de comportamento informando que muitas estudantes os procuram para ajudá-las a emagrecer, enrijecer e tonificar os músculos, pois anseiam se adequarem ao padrão estético. As estudantes estariam “preocupadas com atividades que emagrecem, mesmo com 8/9 anos.”, como nos relata uma professora (P.22). O relato de outra professora também reforça esta percepção, indicando: “muitas vezes algum interesse específico ao modelar o corpo, cuidar da barriga, emagrecer.” (P.23). Um professor (P.1) observa também que há “Uma preocupação

exagerada pela beleza corporal, deixando em segundo plano questões como a saúde do corpo.” (SILVA, et al., 2011).

Na pesquisa de Silva, et al., (2011) surge, de forma explícita, a preocupação com a estética do corpo por parte dos alunos, bem como uma certa apreensão por parte dos professores com tais atos, tendo em vista o uso das expressões **"preocupação exagerada"**, **"mesmo com 8/9 anos"**. No entanto, esses mesmos professores, quando entrevistados, denominaram-se saudáveis, por meio de adjetivos e descrições que foram compreendidas e definidas como uma "saúde à flor-da-pele", pois suas respostas ressaltavam qualidades estéticas como enaltecedoras de uma boa saúde, apresentando assim certa discrepância, pois ao definir beleza, destacaram mais aspectos biológicos do que individuais, relacionados com o cuidado com a alimentação e prática das atividades físicas. Nesses dados a pesquisa fornece subsídios para uma concepção de corpo que se encontra em construção entre os professores, diante de processos de estetização da saúde e suas manifestações "à flor-da-pele", além das implicações pedagógicas daí decorrentes e que se interligam às relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Autores como Soares (1996) e Bracht (1992), relatam em seus trabalhos a hegemonia do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física a partir da década de 40 do século passado. Essa organização em torno da perspectiva do rendimento, legítima, por exemplo, a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Deve-se considerar também que há uma forte influência do esporte moderno, cujas competições são separadas por sexo, na organização da educação física escolar.

Deste modo percebe-se um constante entrelaçamento entre os Corpos Social, JUBESA e Generificado, pois o argumento para que meninos e meninas tenham aulas separadas justifica-se pelas diferenças entre o sexo feminino e o masculino. No entanto, escondem-se elementos culturais relacionados à separação, já que na prática esse tipo de segregação também se sustenta por diferenças de gênero, bem como relações de poder.

3.3 O CORPO GENERIFICADO

No trabalho de Altmann, Ayoub e Garcia (2009), a categoria "gênero" é conceituada como analítica e relacional, articulando-se com outras categorias, tais

como “raça”, “classe”, “geração”, “sexualidade”, etc. Nessa linha, gênero também é pensado como uma forma de dar significado às relações de poder. Por meio das relações de poder, corpos generificados são construídos, feminilidades e masculinidades são reconhecidas (aceitas ou rechaçadas) diante de um contexto cultural específico. O estudo de Fernandes, (2011), traz a seguinte citação:

Nesse sentido, Butler (2003) afirma ser o gênero um aparato de produção que produz corpos sexuados na reiteração compulsória da heteronormatividade. Assim, as múltiplas subjetividades se constroem pelo discurso e pela representação reiterativa da heterossexualidade, atuando na produção de corpos inteligíveis (BUTLER, 2003). Essa produção gera uma “diferença desigual” entre o que é tido como viável na materialização dos corpos, apreendido como sinônimo de humanidade - dois corpos com sexos distintos - e o que seria “menos humano”, o “corpo abjeto”: indizível, que precisa ser oculto, não revelado e marginal às normas hegemônicas. Esta diferenciação institui um lugar de poder no qual seres humanos são diferentemente produzidos (BUTLER, 2003). apud (FERNANDES, 2011).

O Corpo Generificado e as relações de poder que o cercam destacam-se constantemente ao longo do estudo de Fernandes (2011), pois observam-se diferentes tipos de comportamentos vinculados ao sexo das crianças, diferenciação essa que ocorre normalmente em momentos de "**vigilâncias**" e "**liberdades**", no contexto escolar. A autora relata, por exemplo, que em momentos onde as crianças realizavam atividades de cunho livre, suas atitudes eram contrárias às apresentadas em atividades dirigidas pelas professoras, esquecendo assim das "**normas**" da escola.

Como quando brincavam, meninas e meninos, de ônibus em cima de uma amoreira, "**todas juntas numa viagem para “longe” da escola**"; ou quando brincavam livremente de roda cantada, a mesma brincadeira na qual em aula se recusaram a dar as mãos, e agora, comigo um pouco distante, organizavam-se e brincavam sem recusas, divertindo-se bastante longe do olhar aprovador/reprovador que inevitavelmente (ou infelizmente) investe – e às vezes resume - o corpo docente.(FERNANDES, 2011).

Nota-se pela citação acima que de certa forma o Corpo Docente acaba por delimitar normas a respeito do que é aceito ou não nos horários direcionados às aulas. Percebe-se também como essas normas são facilmente burladas pelas crianças em momentos de "**liberdades**", tais como hora da chegada ou saída da escola, bem como nos intervalos. Existe uma regra para o Corpo Generificado, e ela não precisa ser citada ou reforçada: ela é reproduzida nos momentos disciplinadores

do Corpo Escolar. É algo que de certa forma pode-se pensar que se reforça em momentos onde prima-se pela fila de meninos e de meninas, ou quando opta-se por uma aula de Educação Física separada por sexos.

No segmento abaixo do estudo de Chaves e Mendes (2009), o qual buscava identificar, mapear e catalogar fontes que dessem subsídios para a compreensão histórica sobre a educação do corpo nas práticas cotidianas escolares dos alunos pertencentes a três grupos escolares do norte de Minas Gerais, região sertaneja do Estado, percebe-se que as aulas de educação física separadas por sexos são resquício dos preceitos higienistas.

Dentre os conteúdos do primeiro ao quarto ano estão distintamente evidenciadas as diferenças das atividades masculinas e femininas. Para os meninos: brincar em liberdade no pátio, **com assistência e intervenção do instrutor**; marchas militares; posições e passos diversos; movimentos militares; formar em linha; variações de marcha; variação da direção por fileiras.[...]. E para as meninas: brincar em liberdade, no pátio, alterando este exercício com o de extensão e flexão de músculos, que serão executados metodicamente, no salão ou no pátio, **á sombra**. (CHAVES; MENDES, 2009).

O Corpo Generificado é fortemente influenciado pelo corpo escolar da educação higienista, onde está demarcado o que se aconselhava para meninos e para meninas fazerem ao longo das aulas. Do trecho acima salientam-se ainda dois apontamentos: o primeiro relativo a uma maior atenção dada ao Corpo Masculino, sendo que este recebe a assistência e intervenção de um instrutor; o segundo é o reforço da "**fragilidade**" do Corpo Feminino, tendo em vista que recomenda-se as meninas a sombra. No estudo de Altmann, Ayoub e Garcia (2009) observou-se que as aulas, em muitos casos, aconteciam de forma simultânea para meninos e meninas, porém permaneciam acentuadas as separações de gênero, com meninos e meninas realizando atividades diferentes.

Para justificar o sexismo, a Educação Física, em geral, fundamenta seu projeto de separação dos sexos no sentido do corpo como algo biológico e, ao mesmo tempo, na construção do corpo feminino mais fraco –por “natureza” – que o masculino, reforçando o poder dos homens sobre as mulheres na escala social. (SOUSA, 1994, p. 221) IN: (ALTMANN; AYOUB; GARCIA, 2009).

O sexismo pautado nas diferenças biológicas aparece reforçando estereótipos construídos culturalmente e reproduzidos nos dias atuais. Cabe aqui o seguinte questionamento: quais são os espaços escolares destinados aos Corpos Feminino e

Masculino? Parece haver um certo favorecimento do Corpo Masculino em detrimento do Feminino no espaço escolar. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, o corpo do menino ganha o espaço principal "a quadra", o espaço do corpo da menina é o que sobra, a periferia dos espaços escolares. As meninas não ocupam a quadra para as suas atividades, mas meninos correm livres pelo pátio invadindo o "**território**" feminino a todos os instantes, demonstrando que eles tem livre circulação por todos os espaços.

As crianças, desde muito cedo, vão aprendendo que “dança é coisa de menina” e “luta é coisa de menino”, reforçando estereótipos em relação às práticas corporais e aos diferentes papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e homens. Mais tarde, serão o “futebol dos meninos” e o “vôlei das meninas” alguns dos principais exemplos de estereotípias no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado a ideia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física. (AYOUB, 2001, p.58) IN: (ALTMANN; AYOUB; GARCIA, 2009).

O segmento acima destaca as influências culturais com relação aos papéis sociais ocupados por meninos e meninas; reforça-se aqui que os bebês já são alvos dessas influências culturais Generalizadas, pois meninas recebem bonecas e bichinhos de pelúcia e meninos recebem carrinho e bolas. Quantos são os meninos que recebem panelinhas de brinquedo? Quantas meninas são ensinadas a jogar futebol? Não são raras as vezes que se percebe comentários do tipo, "**ela é menina por isso não sabe chutar**", ou "**menino não usa rosa, nem brinca de casinha**", esse tipo de comentário reforça desde cedo os estereótipos de gênero na cultura das crianças. Reforços como os acima citado legitimam discursos estereotipados de gênero, construídos nos preceitos higienistas:

Dadas as condições actuaes da inacessibilidade dos logares e da rudeza do meio, a professora normalista não poderá, como o professor, affrontar os sertões; procurará naturalmente localizar-se na orla mais civilizada. O sertão mineiro é a resistência habitual do analfabetismo o mais grosseiro e indisciplinado e a professora não tem as condições de energia e resistência moraes para desbraval-o. Relatório da Secretaria do Interior de Minas Gerais, (1911, p.28)³ apud (CHAVES; MENDES, 2009).

No trecho citado, Chaves e Mendes (2009) apontam como o meio sertanejo, no inicio do século passado, era algo "**perigoso**" para a professora normalista,

3 Relatório da Secretaria do Interior de Minas Gerais, o então secretário Sr. Delfim Moreira da Costa Ribeiro, relata ao Presidente do Estado sua opinião em relação à feminilização da Escola Normal e a educação no sertão mineiro.

tendo em vista que essa não estaria preparada para lidar com um ambiente sertanejo hostil e com homens rudes e grosseiros. O corpo da mulher nesse caso, não teria energia nem tão pouco resistência moral para lidar com as situações adversas que se apresentariam, assim a professora normalista não era indicada para desbravar o sertão mineiro.

Segundo Dorneles (2009), as práticas corporais foram e vão sendo culturalmente construídas como adequadas para homens e/ou mulheres em diferentes espaços e momentos históricos. No entanto, percebe-se um constante entrelaçamento entre os diversificados contextos culturais, bem como os diferentes momentos históricos. Na pesquisa de Dorneles (2009), um professor entrevistado responde que, para selecionar os conteúdos a serem trabalhados com o grupo de meninas, utiliza o critério da atratividade, que no caso realiza-se por meio do handebol, salientando ainda na resposta que o grupo de meninas possui mais facilidade para treinar o handebol em comparação com outros.

[...] o que se entende por meninas, seus corpos e feminilidades que torna possível afirmar que elas têm mais condições e/ou facilidades com determinadas práticas do que com outras? Se os esportes forem tomados como práticas corporais e conteúdos a priori “neutros”, como se fabrica a relação entre meninas e handebol? (DORNELES, 2009).

Práticas corporais, como os esportes coletivos que envolvem contato físico, costumam ser vistas como dificuldades potenciais para realização de trabalhos mistos nas aulas de educação física, justificando-se por meio da natureza distinta dos corpos de homens e mulheres, somando-se a argumentos como diferentes graus de interesse, competitividade, movimentação, habilidade e práticas associadas a tais modalidades. Os corpos, neste contexto, aparecem de maneiras distintas originando discursos (re)produtores dos estereótipos da fragilidade, lentidão e apatia das meninas em oposição aos da força, agressividade e competitividade dos meninos. No trabalho de Silva, et al., (2011), o qual discute as percepções e o trato com o corpo e a saúde entre professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Goiânia (GO/Brasil), os autores relatam:

Alguns outros professores falam sobre demandas pertinentes às práticas corporais como conteúdos das aulas, naquilo que denominam de potencialidades “naturais” de meninas que seriam diferentes daquelas apresentadas pelos meninos. Relatam, também, comportamentos de preconceito das meninas em realizar determinadas práticas corporais. (SILVA, et al., 2011).

Diante do excerto acima questiona-se: o que são potencialidades naturais de meninos e meninas? Será que o preconceito de meninas em realizar certas atividades não está vinculado ao oferecimento de atividades que favoreçam a preferência dos meninos? Dorneles (2009), ao tratar do caráter cultural, social e histórico da relação entre gênero e as práticas corporais e esportivas, apresenta o trabalho de Goellner (2003), que analisou imagens da mulher na *Revista Educação Physica* para compreender quais representações de gênero eram constituídas nas décadas de 1930 e 1940. Destacando que para as mulheres havia três imperativos: seja bela, maternal e feminina. Sendo assim, algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física. Um dos professores entrevistados na pesquisa de Dorneles (2009), ao apresentar as razões pelas quais prefere realizar aulas separadas, levanta algumas questões culturais e papéis desempenhados pelos corpos das meninas em nossa sociedade.

Eu prefiro trabalhar separado. [...] Não tem interferência. Porque os meninos, eles já têm um certo adiantamento. Eles já estão fisicamente mais preparados. A motricidade deles já está mais adiantada por uma questão de formação, de educação de casa, isso já vem... Os meninos estão soltos na rua há muito tempo. As meninas estão sendo soltas agora, estão indo para a rua agora. [...] Eu acho que homens e mulheres têm a mesma condição de se desenvolver, só que, infelizmente, as gurias são guardadinhas em casa, né, porque são femininas, são meninas e têm que ter um outro tipo de tratamento. E têm uma educação que provavelmente tem que fazer faxina em casa, lavar louça, cozinhar, ainda, infelizmente, é assim. Isso está acabando. Eu acho que por aí tu vais conseguir muito mais resultado se tu trabalhares separado (Sérgio, 09/11/2006, p.5). (DORNELES, 2009).

No segmento acima nota-se que o professor reconhece a diferenciação no tratamento entre meninos e meninas em nossa cultura, ele parece considerar que essas as diferenças entre motricidade, esse certo "**adiantamento**", provavelmente estariam ligados a essa segregação que se mantém entre "**os ensin**os" de meninos de meninas em nossa sociedade. Porém a fala do professor parece ser no sentido de "**sim, reconheço que todos tem as mesmas condições, mas na minha aula prefiro manter a segregação**", afinal juntar todos significaria ter que lidar com todas essas discrepâncias em um único momento. Momento esse que os corpos estão "**livres para moverem-se**". A visão acima parece ser algo corriqueiro tendo em vista o segmento abaixo:

Eu acho muito mais vantajoso trabalhar com turmas separadas. O rendimento é melhor, o entendimento é mais fácil. [...] O que acontece: os gurus têm muita mobilidade, se movimentam com muita facilidade, com muito mais rapidez, e as gurias são muito lentas, muito lerdas, então, elas não acompanham eles. Então, fica um desequilíbrio muito grande, dá problemas de harmonia, dá uma desarmonia nas aulas de Educação Física. Tudo em função disso. Sim, aí, tu podes dizer: "É, mas tu poderias trabalhar outra coisa?" É, poderia. Mas, no momento em que tu trabalhas uma coisa que tem bastante movimento nos jogos, dá problema, sempre dá problema. Aí, tem que estar equilibrando toda hora. [...] E os interesses, também, dos gurus é bem diferente dos das gurias. Então, pra mim, é muito mais fácil trabalhar separado (Josué, 29/03/2007, p. 3). (DORNELES, 2009).

Nota-se um constante reforço no dualismo que diferencia homens e mulheres, percebendo-as como dificultadoras do "**bom**" andamento das aulas de educação física, diferentes comportamentos atrapalham o funcionamento do Corpo Escolar. Os corpos diferentes são deslocados, na fala a seguir a professora explica porque alguns meninos jogavam com as meninas.

Ah, tem uns que jogam até porque eles são discriminados pelos outros colegas, porque tem a panela do futebol. Eu tenho que me meter e obrigar a eles deixar os outros jogar. Porque, senão, são os próximos, os próximos, os próximos, e vão deixando os próximos. Não entram nunca. Então, eles não vêm outra alternativa porque eles não são muito bons no futebol. Eles acabam indo para o vôlei (Vanda, 17/08/2006, p.8). (DORNELES, 2009).

Ocorre um deslocamento dos que não jogam bem para o grupo das meninas, pois meninas não jogam bem, meninos devem saber jogar, essa é uma regra (in)visível que demarca o espaço de quem pode ou não ocupar a quadra. Ou seja, há uma constante classificação e hierarquização dos espaços escolares, que são atravessados por categorias diversificadas, entre elas e com certo destaque a categoria gênero. O seguinte professor em sua resposta também reforça a questão do enquadramento.

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque ele é homem, né. Mas ele sempre **se excluía**, porque ele não conseguia se encaixar com aquela violência, né. **E ele não tinha aquela mesma habilidade dos gurus**, ele realmente era um guri sensível. **Era um menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia, então, ele sempre saía fora.** Ele evitava ou ele não vinha na minha aula e estava **se prejudicando**. [...] Está lá, **as gurias até reclamam porque ele é homem. Está se desviando, mas é homem, tem força.** Então, as gurias reclamam muito dele, porque ele, às vezes, vai e dá aquela lançada de bola muito forte e pega nas gurias. Elas reclamam que é muito forte (Sérgio, 09/11/2006, p.11). Então, está lá, o menino se

desenvolvendo com as meninas, dentro da condição dele. **Vai se igualar às meninas**, está entendendo? Por isso que dá para colocar meninos e meninas junto, está entendendo? (Sérgio, 09/11/2006, p. 13). (DORNELES, 2009).

Na resposta acima o professor apresenta diferentes pontos para refletir sobre os estereótipos e seus reforços no locus escolar. Ao relatar que o aluno "**se excluía**", por exemplo, mostra que o aluno que não se enquadra na "**regra do futebol violento**" está deslocado. "**Não seria ele um excluído?**" A questão da habilidade como marcador de gênero também é reforçada, afinal "**ele não tinha aquela mesma habilidade dos guris**", burlando mais uma regra, pois no futebol meninos jogam bem, e ele "**era um menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia, então, ele sempre saía fora.**" Os meninos que não jogam bem não são dignos da quadra e devem deslocar-se para os espaços da meninas, "**está lá, as gurias até reclamam porque ele é homem. Está se desviando, mas é homem, tem força.[...] Vai se igualar às meninas[...]**". Ou seja, ao jogar "**mal**", o menino torna-se inadequado a regra, "**se excluindo**" não só de um jogo ou uma aula escolar, ele está "**se excluindo**" de sua sexualidade, pois "**Vai se igualar às meninas**".

A construção da sexualidade encontra-se atrelada as questões de gênero ao longo da vida dos sujeitos, perpassando os espaços escolares, pois um simples desvio em uma habilidade, dita masculina, acaba por colocar em cheque também a questão da sexualidade do corpo do indivíduo, afinal ele não está seguindo a regra do Corpo Escolar Generificado. Cabe nesse momento o seguinte questionamento: Será que a essencialização das marcas do corpo biológico e desta masculinidade ativa, violenta, forte, enérgica e agressiva na Educação Física escolar não poderiam ser percebidas como construções culturais, deste modo somando as "diferenças" em prol de uma valorização da diversidade, ao invés desta segmentação cotidiana?

De acordo com Dorneles (2009), as representações de feminino e masculino constituem a separação como uma prática pedagógica necessária. No entanto a autora destaca:

Entretanto, como comenta Guacira Louro (1995) ao sugerir a idéia de implosão dos pólos, a desconstrução da polaridade homem/mulher poderia "levar-nos a examinar as diferenças socialmente construídas também no interior de cada um dos pólos, ou seja, poderíamos talvez perceber que ações educativas empreendidas na distinção entre os gêneros algumas vezes mascaram diferenças intra gênero" (p.116). Nesse sentido, o critério da habilidade racha com os essencialismos de gênero, rompe com a singularidade do ser menino e do ser

menina na escola e visibiliza as posições de poder na relação entre as diferentes masculinidades/feminilidades. (DORNELES, 2009).

No trecho acima aquilo que tende a ser universalizante gera incompatibilidades, no caso do gênero, o binômio feminino/masculino não dá conta de significar o que é comumente chamado por ambíguo. Certas ambiguidades geram, na dinâmica do fluxo social, reações de adversidade, estabelecendo diante do outro esse sentido de “**menos menino**” que permeia os corpos discordantes.

O entendimento rígido e binário sobre gênero acaba caindo por terra em diversos momentos do cotidiano escolar, diante de manifestações múltiplas de gênero e sexualidade. Pois existem corpos que rompem (ou pelo menos não reproduzem) as normas corporais hegemônicas no corpo escolar. A existência desses corpos discordantes no contexto escolar acaba por ser vista como uma espécie de afronta, interpretada como inadequada e rapidamente (re)enquadrada em uma categoria já existente. Assim sendo, qualquer maneira de, no fluxo da vida social, desenhar outros corpos, outras normas, outras vidas, vem sobrecarregada com o peso da marginalidade em seus contornos.

A exemplo disso Nicolino (2009) relata o disciplinamento e cuidado constante aliados a culpa e responsabilização carregados pelas mulheres que fogem a regra do corpo magro, que “**ousam**” adquirir massa gorda.

Grande parte das mulheres se tortura por não ter um corpo esculpido em formas rígidas e delineadas, o que, muitas vezes, só é alcançado sob evasivas formas de intervenção; por não ter cabelos lisos, escovados (obtidos por meio de chapinha japonesa e escova progressiva), bem como uso de saltos, no intuito de expandir a feminilidade e despertar a sedução. (NICOLINO, 2009).

A norma vigente diz que o corpo feminino deve seguir os preceitos da moda, assim as mulheres acabam sendo cobradas de forma muito mais intensa do que os homens. E essa cobrança acaba ocorrendo de forma linear na maioria das vezes, pois observa-se que as próprias mulheres cobram as “**desviantes**” dos padrões de beleza vigente, com olhares severos de reprovação, bem como, em alguns momentos, com comentários duríssimos sobre a aparência.

As alunas procurariam então saber como se manterem nos padrões estéticos aceitáveis, numa tentativa, talvez, de expressar corporalmente seus caracteres sexuais, uma forma simbólica de representar uma maturidade psicológica ou sexual. Vejamos outra declaração: “[...] Só vejo que as meninas procuram mostrar de certa forma que já são mulheres e os meninos que já são os valentões, homens, todos já „adultos” sendo que na verdade não passam de

crianças.” (P.30). (SILVA, et al., 2011).

Não há espaço para mulheres com corpo gordo, elas não são reconhecidas como pertencendo ao padrão de feminino atual, mulheres que não são magras e "**enfeitadas**", seguindo os preceitos da moda, são vistas como desleixadas, descuidadas e com severos problemas de autoestima, deste modo elas são encaixadas na categoria de "**doentes**".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da frase de Guacira Louro (2001), “ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída de um dado lugar que se toma como centro” (p.36), considera-se que a constituição da norma relativa aos Corpos Sociais, JUBESA's e Generificados, partem corriqueiramente de um padrão que segue os preceitos da Heteronormatividade, exemplificando-se, no corpo social cabem os amigos, que estão dentro da mesma classe social. Os Corpos JUBESA's seguem os preceitos da magreza e cuidado excessivo com aparência, fortemente influenciados pelos Corpos Sociais, já os Corpos Generificados são atravessados pelas duas categoria anteriores e reforçados nos esteriótipos de sexismo.

Ao longo dos trabalhos questões relativas aos corpos amigos que não são reconhecidos como gordos, por estarem nessa categoria, fizeram-se presentes, demonstrando, desse modo, que nem todas as marcas vistas como biológicas se afirmam quando as relações sociais entram em cena. Nesse sentido o Corpo Social apresenta-se como algo agregado ao cultural, num emaranhado de estruturas e funções complexas, (inter)relacionado com o ambiente que o cerca.

O Corpo JUBESA, aquele que segue os preceitos de juventude, beleza e saúde, apresenta vaga cativa no contexto escolar, tendo em vista que na educação física escolar utiliza-se, de um modo geral, desses preceitos, os quais estão vinculados ao Corpo Magro, para justificar e estimular as práticas corporais. A visão do corpo magro, portanto saudável está presente não só nas respostas dos alunos, mas também nos discursos (re)produzidos pelo Corpo Escolar.

O Corpo Generificado aparece legitimando esteriótipos, estabelecendo o lugar adequado a cada corpo, muitas vezes dando lugares as relações de poder, centradas nos conceitos heteronormativos. Assim qualquer corpo que tente burlar a norma é entendido como estranho e realocado numa categoria a qual se assemelhe, mesmo que isso entre em conflito com outro dos padrões previamente estabelecidos. Parece haver uma certa hierarquização das normas, sendo que esta é flexível e mutável, adequando-se a diversidade de situações apresentadas.

Além das considerações acima descritas, uma grande variedade de imbricações foram evidenciadas. O corpo amigo não é visto como gordo, no entanto o corpo feminino é mais passível de conformação na categoria gordo, do que o

masculino, assim não basta ser amiga é preciso ser magra. Meninos são masculinos, fortes e habilidosos, porém em alguns momentos não basta ser menino é preciso jogar bem. Destacam-se assim, que tanto o biológico quanto o social encontram-se cotidianamente atravessados pelo culturalmente estabelecido.

As linhas de fuga aparecem em diversos trabalhos, porém os mesmos trabalhos evidenciam o esforço feito pelo Corpo Escolar em adequar tais corpos aos padrões de normalidade vigente. Há um certo "**costume**" de visualizar as marcas corporais e de gênero como "**marginais**", assim as fugas são julgadas e condenadas a novos enquadramentos.

Pode-se fazer um comparativo entre questões de peso corporal e gênero, nesse sentido existem os estabelecidos e os desviantes, pois há um lugar de normalidade, o qual é ocupado por meninos que gostam de futebol e que são magros, ou são bem quistos pela turma. Em alguns momentos não basta ser menino tem que saber jogar, em outros momentos não importa se você é gordo, tem que ser simpático e sociável. Depreende-se assim que há um constante entrelaçamento entre as categorias que formam o corpo, dificultando a visão deste corpo de modo segmentado, pois a todo instante ele teima em mostrar características diversas, controversas e adversas.

Deste modo, representações de feminino e masculino, gordo e magro, belo e feio, e saudável e doente, apresentam-se como constituidoras de separações como em diversas práticas pedagógicas. Entretanto pensando-se de forma mais ampla e utilizando-se a ideia de implosão de pólos de Guacira Louro (1995), pode-se pensar na desconstrução da polaridade homem/mulher, gordo/magro, belo/feio, saudável/doente, examinando assim as diferenças socialmente construídas também no interior de cada um dos polos, ou seja, pode-se talvez perceber que ações educativas empreendidas na distinção entre os corpos algumas vezes mascaram diferenças intra corpos. Nesse sentido, dependendo dos critérios estabelecidos há uma ruptura nos essencialismos corporais, rompendo-se assim com as singularidades do ser magro e do ser gordo, por exemplo, na escola e visibiliza as posições de poder na relação entre as diferentes manifestações corporais.

De um modo geral os trabalhos analisados trazem uma esforço no sentido de questionar as normas corporais estabelecidas em nossa sociedade, esforço esse que é visibilizado por categorizações diversas a respeito do corpo. Surgiram ao longo das análises categorias como Corpo Utilitário, aquele cuja importância encontra-se focada na sua habilidade de realizar determinadas tarefas, corpo

trabalhador, aquele que está vinculado ao trabalho e portanto serve como subsídio para o sustento familiar, Corpo Lembranças/Memórias, esse mais ligado ao sentido a questão afetiva relativa aos sentimentos armazenados no corpo. Bem como as categorias corporais que foram desenvolvidas ao longo deste estudo.

Cabe aqui salientar que nem todas as categorias que apareceram foram analisadas e aprofundadas ao longo do trabalho, justificando-se isso principalmente pela variável tempo, tendo em vista que o aprofundamento de todas as categorias que emergiram demandaria uma quantidade significativamente maior de tempo, bem como um denso aprofundamento de referencial teórico os quais não foram passíveis nesse período, deste modo recomenda-se futuros estudos que abranjam tais categorias.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernandez. **Educação Física Escolar e Igualdade de Gênero:: Um Estudo Transcultural – Primeiras Aproximações. XVI Conbrace / III Conice**: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CHAVES, Elisângela; MENDES, Anne Karen da Silva. **Desvelar a Educação dos Corpos de Escolares Sertanejos em Minas Gerais: Um Desafio Historiográfico. XVI Conbrace / III Conice**: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

CHRISPINO, Renata Ferreira; DESLANDES, Andrea Camaz. **Relação Entre Imagem Corporal E Ansiedade Em Adolescentes. XVII Conbrace / IV Conice**: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 11 set. 2011. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 30 maio 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes. A Separação De Meninos E Meninas Na Educação Física Escolar: Marcas De Gênero. **XVI Conbrace / III Conice**: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

FERNANDES, Simone Cecília. **Os Sentidos De Corpo E Gênero Na Escola: O (Des) Encontro Das Diferenças Nas Relações De Gênero E Conflitos Étnicos Entre As Crianças Nas Aulas De Educação Física. XVII Conbrace / IV Conice:** XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 11 set. 2011. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 30 maio 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade.** Campinas, SP. Papyrus. 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, História e Educação.** In: *Educação & Realidade*, v.20, n.2, p.101-132, jul./dez., 1995.

LOURO, Guacira L. **Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares.** In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 33-37.

LOVISOLO, H. R. . **Em defesa do modelo JUBESA (juventude, beleza e saúde).** In: BRAGRUCHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana; ROS da, Marco. (Org.). *A saúde em debate na educação física.* Blumenau: Nova Letra, 2006, v. vol. 2, p.157 -175.

NICOLINO, Aline da Silva. **Corpo, Classe Social E Gênero Feminino: (Des)Naturalizando Linguagens e Marcas do Universo Escolar. XVI Conbrace / III Conice:** XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

PYKOSZ, Lausane Corrêa; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **A Higiene Como Tempo e Lugar da Educação do Corpo:: Preceitos Higiênicos no Currículo dos Grupos Escolares no Paraná. XVI Conbrace / III Conice:** XVI Congresso Brasileiro

de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo**. RIO: ACHIAME (1,2 e 3 edições) dois pontos (4 a 7 edições), 1979. 180 p.

SILVA, Angélica Teixeira da. et al. **Corpo e Saúde: Um Olhar Acerca das Percepções de Professores(as) da Rede Pública de Goiânia. XVII Conbrace / IV Conice**: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 11 set. 2011. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 30 maio 2012.

SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. **As Concepções de Corpo Veiculadas nas Relações de Ensino-Aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio. XVII Conbrace / IV Conice**: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 11 set. 2011. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 30 maio 2012.

SOARES, C. L. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

VALVERDE, Lázara Yara Ferreira et al. **A Importância da Transmissão de Conhecimentos Sobre o Funcionamento do Corpo nas Aulas de Educação Física Escolar. XVI Conbrace / III Conice**: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

VIEIRA, Carlos Alexandre; SOUSA, Wilson Luiz Lino de; SANTOS, Wanderson Divino Nilo Dos. **Educação Física, Escola e as Representações Sociais de Saúde e Corpo. XVI Conbrace / III Conice**: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.

ZALFA, Laila Maria Cardoso et al. **O “Peso” da Obesidade nas Representações das Imagens Corporais de Crianças e Jovens no Cotidiano de uma Escola. XVI Conbrace / III Conice**: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador, 20 set. 2009. Bi-anual. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations>>. Acesso em: 20 maio 2012.