

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CORPO

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Kelly Cristiny Martins Evangelista

Título do trabalho: As relações de gênero na educação do corpo

3. Informações de acesso ao documento:

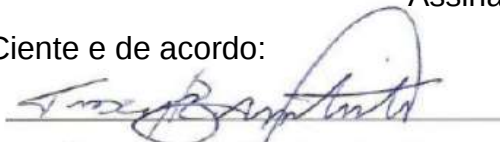
Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 16 / 04 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CORPO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação, sob orientação do Professor Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista.

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

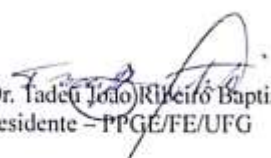
Evangelista, Kelly Cristiny Martins
As relações de gênero na educação do corpo [manuscrito] / Kelly
Cristiny Martins Evangelista. - 2018.
CXXIV, 124 f.

Orientador: Prof. Tadeu João Ribeiro Baptista.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.

1. Gênero . 2. Corpo. 3. Educação. 4. Educação Física. 5. Formação
Docente. I. Baptista, Tadeu João Ribeiro, orient. II. Título.

CDU 37

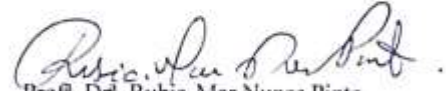
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA – Aos dois dias do mês de abril do ano de dois mil e dezoito (02/04/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista, orientador, doutor em Educação pela UFG; Prof. Dr.ª Aline da Silva Nicolino, doutora em Psiquiatria pela USP/Ribeirão Preto e Prof. Dr.ª Rubia-Mar Nunes Pinto, doutora em Educação pela UFF para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“As relações de gênero na educação do corpo”* em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de *Kelly Cristiny Martins Evangelista*, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista
Presidente – PPG/FE/UFV



Prof.ª Dr.ª Aline da Silva Nicolino
Membro – UFV



Prof.ª Dr.ª Rubia-Mar Nunes Pinto
Membro – PPG/FE/UFV

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que participaram da minha vida de forma mediada ou imediata durante esse período de dedicação ao mestrado.

Expresso minha gratidão ao meu querido orientador Tadeu João Ribeiro Baptista, que me proporcionou essa grande oportunidade ao aceitar me orientar e pelos dois anos de convivência.

À minha família. À minha mãe Jucilene e pai Elione, que sempre me permitiram estudar, que colaboraram para minha formação pessoal, profissional e humana. Aos meus irmãos Leandro, Luís e irmã Kênia, pela amizade e respeito. À minha avó Maria Helena.

Ao meu amado companheiro Jean Veríssimo, que sempre esteve comigo, dialogando sobre os temas de cada artigo escrito, dividindo dificuldades e incertezas da pesquisa e da vida, comemorando e valorizando cada conquista.

Às minhas amigas do passado e as do presente, obrigada por oferecerem companhia, conversas interessantes e sororidade, compartilharem comigo dos pequenos detalhes do cotidiano. Bárbara Andressa, que foi companheira e escutou todos os áudios enviados por mim; Daiana Rodrigues, pela pareceria e forte vínculo estabelecido no programa e grupo de estudos; Carolina Campos e Pâmella Gomes, pela grande ajuda na coleta e tabulação das informações dos questionários, atenção e ternura que tiveram comigo; Simone Moraes e Carolina Cristina, pela amizade de longa data; Kátia e Mércia, pela solidariedade e cuidado nas atividades do trabalho. Aos colegas da Universidade Estadual de Goiás, pelo apoio recebido, e da APAE, que, gentilmente, me receberam na instituição.

À banca examinadora Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado, Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto e Dra. Aline da Silva Nicolino, pela colaboração com a construção do trabalho final e disposição em avaliar esta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho trata das mediações entre corpo e gênero na Educação Física, sendo um estudo dissertativo inserido na linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais. A base teórica é constituída por autoras (es) com olhares críticos. O problema que norteou a pesquisa gira em torno da forma como as relações de gênero aparecem nas licenciaturas em Educação Física, buscando entender como estudantes percebem as diferenças entre homens e mulheres de um modo geral e em relação às práticas corporais do curso, uma vez que outras pesquisas apontam a existência de uma educação do corpo sexista na qual ainda existe diferenciação na participação de homens e mulheres em práticas corporais, ocupação de espaços e expectativas comportamentais. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia. Já os objetivos específicos são: analisar a compreensão de estudantes acerca das diferenças entre homens e mulheres; e identificar como questões de gênero perpassam a educação do corpo e das práticas corporais. O trabalho foi pensado pelo viés do método Materialismo Histórico Dialético com abordagem quanti-qualitativa para análise dos dados pesquisados. Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi um questionário aplicado para 214 estudantes matriculadas (os) entre o primeiro e oitavo período do curso. A primeira síntese diz sobre a naturalização das diferenças em relação à participação do curso de Educação Física. Desse modo, alunos e alunas citam a cultura como principal argumento para essa realidade, situação que envolve principalmente aulas práticas, pois estudantes observam que os homens utilizam os espaços esportivos com maior liberdade, como um território próprio e legítimo masculino. O discurso presente nos cursos perpassa dois polos: a resistência, não aceitando a realidade; e a naturalização e imutabilidade do contexto cultural. A noção das diferenças entre o masculino e o feminino revelou percepção dual e oposta, pois estudantes expressam criticidade e percepção sobre as temáticas. No entanto, ainda residem permanências, como a interpretação de comportamentos e expectativas que anunciam preservação de noções rígidas e opostas sobre a masculinidade e a feminilidade, observando-se certa tendência a reforçar a heteronormatividade. A partir de uma série de levantamentos, conclui-se que o gênero ainda é uma barreira para expressão corporal, participação em práticas esportivas, dança e ginástica no curso de Educação Física em Goiânia. Além disso, ficou visível que se configura na subjetividade o desejo de se aproximar do modelo de corpo midiático que se repete. Enfim, as práticas corporais realizadas dentro e fora da instituição também estão sujeitas a diferenciações de gênero, refletindo uma educação do corpo culturalmente direcionada pela concepção científica e cultural de sujeitos masculinos e femininos.

Palavras-chave: Gênero; Corpo; Educação; Educação Física; Formação Docente.

ABSTRACT

This paper deals with the mediations between body and gender in Physical Education as an argumentative study inserted into Culture and Educational Processes research field. The theoretical basis is comprised by authors with critical points of view. The issue that led the research involves the way gender relations appear on Physical Education Bachelor's courses, aiming to understand how students perceive the differences between men and women in general and inserted into corporal practices, since other studies indicate the existence of a body sexist education in which there is still a distinguishment in women and men participation in corporal practices, occupancy of spaces and behavioral expectations. Therefore, this study aims to analyze how the gender relations have been discussed by Physical Education bachelor student from public institutions in Goiânia. The specific objectives are: analyze students' understanding about the differences between men and women; and identify how gender issues permeate the body and corporal practices education. The work was built by the bias of the Historical Dialectical Materialism method with quantitative and qualitative approach to the analysis of searched data. For the data collection, the technique used was a questionnaire applied to 214 students enrolled from the first to the eight period of the graduation course. The first synthesis says about the naturalization of the differences related to the participation in Physical Education course. Thereby, students quote the culture as the main argument to this reality, especially when it involves practical lessons, as they realize that men make the use of the sports areas with greater freedom as a proper and legitimate male territory. The speech practised on the courses takes two poles: the resistance, not accepting the reality; and, naturalization and immutability of the cultural context. The perception of the differences between male and female revealed a dual and opposite perception as students expressed criticality and perception about the subject. However, there are still continuities, such as the interpretation of behaviors and expectations that announce the preservation of rigid and opposite notions about masculinity and femininity, observing a certain tendency to reinforce the heteronormativity. From several surveys, it is concluded that the genre is still a boundary to the body expression, participation in sports practises, dance and gymnastics in Physical Education graduation courses in Goiânia. In addition, it became visible that it is configured in the subjectivity the desires to approach the media body standard that reiterates. At last, the body practices carried out within and outside the institution are also subject to gender differences, reflecting a body education culturally directed by scientific and cultural conceptions of male and female subjects.

Keywords: Gender; Body; Education; Physical Education; Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 CAPÍTULO I: A FEMINILIDADE E A MASCULINIDADE CONSTRUÍDAS	14
1.1 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS: UM DIÁLOGO DINÂMICO COM OS DADOS	14
1.2 A BASES HISTÓRICAS DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO	17
1.3 RÚSTICOS, DECIDIDOS E INTROVERTIDOS, EMOTIVAS, SENSÍVEIS E COMPREENSIVAS: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES ACERCA DE COMPORTAMENTOS MASCULINOS E FEMININOS	23
2 CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DO CORPO: SINAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	42
2.1 EDUCAÇÃO DO CORPO	42
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO CORPORAL: PRIMEIRAS INSTRUÇÕES NO BRASIL	50
2.3 PRÁTICAS CORPORAIS GENERIFICADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	53
3 CAPÍTULO III: CORPO, SUBJETIVIDADE E INDÚSTRIA CULTURAL	72
3.1 A INDÚSTRIA CULTURAL E A CONFORMAÇÃO DOS CORPOS: MULHERES BELAS E HOMENS FORTES	72
3.2 DA SUBJETIVIDADE: A VALORIZAÇÃO DO INDIVÍDUO E INVESTIMENTOS NO CORPO.	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	114
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	114
QUESTIONÁRIO	117
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP NÚMERO 2.086.244	120

INTRODUÇÃO

A educação do corpo acontece em diversas instâncias que se inter-relacionam. Compreendida por Carmem Soares (2006, p. 1) como um “Território construído por liberdades e interdições, revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana”. A autora apresenta que no corpo estão informações que contribuem para revelar traços da história da sociedade. Tais traços permitem visibilizar práticas, costumes e elementos da cultura que reprimem e libertam.

Para identificar como se dá a educação do corpo no processo de formação docente em Educação Física, este estudo recorre aos estudos de gênero por entender que o conceito apresenta uma vasta “produção acadêmica larga e importante, cuja centralidade está na afirmação primeira de que não é apenas o sexo (biológico) que estabelece diferenças entre homens e mulheres, mas, também, aspectos sociais, históricos e culturais” (GOELLNER, 2005, p. 207). Além disso, as pesquisas sobre gênero, identidade e mulheres, segundo Chabaud-Rycheter (2014) foram historicamente marginalizadas. Para dar visibilidade a isso, para expor essas investigações, foi preciso romper com as “normásculas”, com as normas inclinadas ao masculino. Isso resultou em um apagamento de asserções como a percepção das relações de poder marcadas pelo sexo, situação que ainda está em debate e transição.

Diante do exposto, o problema que norteou esta pesquisa questiona como as relações de gênero são produzidas e aparecem nas licenciaturas de Educação Física. Para isso, buscou-se entender como estudantes percebem as diferenças entre homens e mulheres de um modo geral e em relação às práticas corporais do curso, a pergunta parte de pesquisas anteriores que, apontam a existência de uma educação do corpo sexista em que há diferenciação na participação de homens e mulheres em práticas corporais, na ocupação de espaços e expectativas comportamentais.

Como essas discussões não são inéditas, Carneiro (2015) relembra que, por volta da segunda metade do século XX e início do XXI, houve diversas manifestações sociais, políticas, artísticas, questionando essas tentativas de orientação e controle do corpo. Segundo a autora, os anos 1980 foram férteis para reflexões sobre a desconstrução da oposição rígida entre masculino e feminino. Holmstron (2014) defende, porém, que se pode nascer com órgãos sexuais diferenciados, mas se rejeita a ideia de que isso implique no caráter da pessoa e ainda na forma como ela deve se desenvolver na vida pessoal, no trabalho. Portanto, o gênero não deve orientar ou limitar papéis sociais.

A natureza feminina e a masculina são construídas na história e cultura tendo o corpo como local de destaque: “[...] a representação das diferenças estaria inscrita no corpo e a valência diferencial dos sexos se concretizaria a partir de uma série de códigos morais que balizam as condutas sociais” (SOARES, 2015, p. 243). Busca-se com isso tentativas de padronizar comportamentos.

Desdobramentos de comportamentos rígidos foram observados por Carvalho (2001), que relatou perceber que meninas com padrão de comportamento assentado na “feminilidade” podem apresentar um excesso de submissão e obediência. Em suas pesquisas, encontrou dados que permitiram dizer sobre a pouca participação das meninas em atividades esportivas e a falta de hábito de questionar as coisas. Comportam-se, pois, como se não tivessem voz ativa, além de quase nunca quebrarem regras.

Após realizarem uma pesquisa no Rio de Janeiro, Correia, Devid e Murad (2017) ressaltam a importância dos estudos de gênero na Educação Física escolar, no meio acadêmico e na sociedade em geral. Diante dessa realidade, os autores se dispuseram a investigar as relações de gênero no Ensino Superior, pensando na preparação do licenciado para mediar possíveis situações relacionadas ao tema que são comuns na escola.

No tocante à importância deste estudo, esta se deu pela compreensão de que as vivências das/os professores na formação são fundamentais para a elaboração de sua própria organização como futura/o docente. E esse fato foi narrado por Stefane (2003), quando pesquisava sobre prática pedagógica e se deparou com situações e intervenções de professores. A autora percebeu que os professores que negavam estereótipos e discutiam as cenas de injustiça fomentadas pelo gênero eram aqueles que tiveram acesso a esse conhecimento ou sofreram discriminação em suas experiências individuais. A formação em Educação Física no Ensino Superior, muitas vezes, reflete um paralelo com a Educação Física na escola.

Ainda, palestras, seminários, congressos foram citados por estudantes como espaços que trabalham as temáticas gênero, inclusão e sexualidade, debate que em momentos acontece nas próprias aulas. “Os conflitos de gênero, recorrentes no contexto da Educação Física escolar, se repetem na graduação e não são temas prioritários na formação em Educação Física” (CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017, p. 19). Como nem todas as pessoas estão abertas para essas temáticas, elas podem ferir princípios religiosos, morais e até mesmo a base constituída pelo senso comum. Mas a maioria afirmou sobre a importância desse

paralelo, pois uma parcela demonstrou resistência alegando que a universidade não é um lugar propício para discutir essas questões e que não gostava de ouvir sobre esses conteúdos.

O corpo traz individual e coletivamente vestígios de tradição e memória, visto que pessoas ainda se direcionam por interesses ligados ao gênero. “Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço de memória da vida” (SANT’ANA, 2006, p. 3). Sua materialidade é objeto de estudo da ciência e história, marcado por silenciar e revelar, limitando-se em termos de experiências diferenciadas. Considera-se, portanto, que o gênero ainda seja uma barreira para expressão corporal, participação em práticas esportivas, dança e ginástica, porque as marcas da história ainda resistem.

Para investigar tais questões, este estudo objetiva analisar como vêm sendo vivenciadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia-GO. Quanto aos objetivos específicos, estes são: analisar a compreensão de estudantes de licenciatura em Educação Física acerca das diferenças entre homens e mulheres; e identificar como as questões de gênero se relacionam com a educação do corpo e das práticas corporais na formação.

Pessoalmente, o interesse em pesquisar as relações de gênero surgiu a partir da leitura do livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, de Guacira Lopes Louro, e da participação no seminário “Corpo, gênero e sexualidades: desnaturalizando marcas do universo escolar”, que aconteceu na Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, em 2010, no qual as convidadas apresentavam questões sobre sexualidade, gênero e educação.

Antes de conhecer teoricamente algumas discussões sobre gênero, aconteceu um momento marcante que contribuiu para o interesse desta pesquisa. Isso porque, durante uma aula de futebol na universidade, tive a oportunidade de marcar o primeiro gol da minha vida aos dezenove anos e assim vivi um momento de prazer único que desejei compartilhar com todas as minhas amigas naquele momento. Desse modo, a primeira participação efetiva em prática corporal aconteceu na universidade, mesmo tendo frequentado por doze anos as aulas de Educação Física na escola. No ensino fundamental e médio, os/as docentes de Educação Física separavam as turmas em dois grupos: meninos e meninas. Para os meninos, entregavam uma bola de futebol e as meninas poderiam escolher entre ficar dentro da sala, jogar voleibol ou jogos de tabuleiro. Ao rever memórias desse tempo e dos quatro anos da licenciatura em Educação Física, consigo compreender de forma mais objetiva as escolhas como pesquisadora.

O estudo desse objeto marca uma necessidade científica de aprofundar os estudos regionais, uma vez que atualmente não existem programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado em Educação Física no estado de Goiás, porque os mais próximos, conforme Sacardo (2012), estão localizados no Distrito Federal. Em vista dessa realidade, considera-se importante adentrar na produção do conhecimento sobre a temática, com o fim de promover debates e rupturas no âmbito cultural.

E uma das preocupações como pesquisadora é unir gosto pessoal e investigação que colabore para os estudos regionais da academia. Sendo assim, esta é uma proposta para dialogar com pesquisadoras (es) reconhecidas (os) no campo de corpo e gênero e tem como eixos a busca e a ponderação crítica de um produto intelectual que poderá ser consultado a quem interessar. O texto é, pois, um convite para reverberar as relações humanas do ponto de vista crítico dos estudos feministas e de gênero.

A Educação Física foi selecionada por ser um curso que trabalha intimamente com o corpo e a corporalidade, uma vez que as licenciaturas em Educação Física são espaços privilegiados para tratar questões de gênero e seus enlaces com a educação do corpo. A escolha das licenciaturas se justifica ainda porque esses cursos são locais de formação inicial para professoras e professores, recinto no qual permeia o conjunto de práticas que influenciarão no desenvolvimento humano, profissional e político das/os acadêmicas/os, futuramente docentes, que possivelmente irão atuar em diversos espaços, sendo um deles a escola.

A escolha do método aconteceu por meio de um longo processo de encantamento/estranhamento. Isto é, a preferência pelo materialismo histórico dialético se deu por perceber as contradições que existem na sociedade. Assim como, por acreditar que, a partir de ações, o ser humano pode interferir na realidade pelo fato de recusar a neutralidade da ciência positivista e não acreditar no princípio “comtiano” de que o indivíduo não é interventor, mas espectador dos fenômenos sociais.

A abordagem escolhida para realizar a análise dos dados pesquisados foi quantitativa por entender que existe a necessidade de se interpretar a realidade do objeto. Dessa maneira, foram utilizados elementos quantitativos analisados qualitativamente. Sanchez-Gamboa (2013) aponta que esse tipo de investigação admite várias formas de trabalho, além de consentir na coexistência de formas qualitativas e quantitativas como possibilidade de expansão dos dados da pesquisa. “Aceita-se a ‘especificidade’ dos enfoques, a diferença de

procedimentos de análise e interpretação dos dados e a possibilidade de chegar-se a conclusões semelhantes e complementares” (SANCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 98).

Já o local escolhido para os estudos foram cursos de licenciatura em Educação Física de Goiânia que disponibilizaram acesso à pesquisadora. Sobre a técnica de coleta de dados, foi utilizado o questionário, aplicado para acadêmicos maiores de 18 anos matriculados entre o primeiro e o oitavo período dos cursos de duas instituições públicas da cidade de Goiânia- GO.

Quanto à técnica escolhida para trabalhar as informações, esta foi a análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2016), é uma seleção de instrumentos que podem auxiliar na análise de discursos, conteúdos de uma pesquisa com informações variadas. “É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2016, p. 11).

Assim, após a preparação do que foi coletado nos questionários, realizou-se a compilação dos dados, processo que reuniu os elementos mais significativos encontrados no material de pesquisa. Então, para classificar as respostas, elas foram agrupadas inicialmente quanto à semântica e proximidade do que estava sendo dito (BARDIN, 2016). Também, a frequência de vezes que a mesma resposta se repetia foi contada.

Para organização das informações, foi realizada a caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes, criando-se tabelas com os gêneros feminino e masculino. Já as análises estatísticas foram realizadas utilizando os valores de média e desvio padrão (idade) e frequências absoluta e relativa apresentadas em tabelas de contingência onde foi aplicado o teste do Qui-quadrado de Pearson. A comparação das frequências cumulativas das características masculinas e femininas, das práticas corporais regulares e de interesse, do tipo e local de mudança no corpo e das preferências no próprio corpo entre o gênero feminino e o masculino foi realizado mediante o uso do Qui-quadrado *PostHoc*, conforme proposto por MacDonald e Gardner (2000). Já a forma de organizar as informações estatisticamente foi diferenciada a partir da quantidade de informações que foram sendo acumuladas e para a preparação de dados acima de vinte elementos e cumulativas utilizou-se o Qui-quadrado *PostHoc*.

Algumas perguntas foram divididas em afirmativas e negativas, conforme sugestão de Bardin (2016) para melhor trabalhar com as informações. Desse modo, as que apresentavam respostas amplas foram submetidas a temáticas, isto é, concentrando-se em um

tema central. O próximo passo foi identificar as categorias que representavam as relações sociais e exteriorizam a realidade social.

Como Marx (1996) distinguiu investigação e exposição, a investigação exige o máximo de esforço possível no domínio do material. Assim, após a aplicação e avaliação dos questionários, ocorreu a apropriação das matérias investigadas que se pretendeu analisar em suas diversas formas de desenvolvimento para, desse modo, descobrir seus nexos internos. Somente depois de cumprida tal tarefa, foi possível passar à exposição. Para isso, foi preciso que o objeto se revelasse a ponto de determinar sua ordem categorial. Conforme Resende (2016), essa ordem não está dada na realidade, porque ela se sintetiza no concreto.

É que a exposição deve figurar um “todo artístico”. Suas diversas partes precisam se articular de maneira a constituírem uma totalidade orgânica e não um dispositivo em que os elementos se justapõem como somatório mecânico. Ora, a realização do “todo artístico” ou da “totalidade orgânica” pressupunha a aplicação do modo lógico e não do modo histórico de exposição. Ou seja, as categorias deveriam comparecer não de acordo com a sucessão efetiva na história real, porém conforme as relações internas de suas determinações essenciais, no quadro da sociedade burguesa. Por conseguinte, o tratamento lógico da matéria faz da exposição a forma organizacional apropriada do conhecimento a nível categorial-sistemático e resulta na radical superação do historicismo (entendido o historicismo, na acepção mais ampla, como a compreensão da história por seu fluxo singular, consubstanciado na sucessão única de acontecimentos ou fatos sociais). A exposição lógica afirma a orientação anti-historicista na substituição da sucessão histórica pela articulação sistemática entre categorias abstratas, de acordo com suas determinações intrínsecas. Daí que possa assumir a aparência de construção imposta à realidade de cima e por fora. (MARX, 1996, p. 24)

O momento seguinte no trabalho buscou expor a totalidade do objeto, compreender e apresentar os nexos que constituem esse objeto e suas mediações, mostrando assim a ordem de suas determinações categoriais. Dessa forma, foi possível perceber a essência, isto é, desvendar a aparência.

A pretensão de utilizar o materialismo histórico dialético se justifica por entender que a relação entre a educação do corpo e o gênero necessita ser observada a partir de um método crítico. Este, aliado a uma visão e teoria feminista, procura compreender a relação histórica e o desenvolvimento regional da temática, analisando as contradições e buscando compreender a realidade. Avaliando que os sujeitos envolvidos são históricos, pertencem a uma sociedade, compartilham formações econômicas, políticas, educacionais, religiosas e culturais, buscou-se, objetivamente, compreender as conexões presentes entre o corpo, o gênero e o processo de educação.

Para tanto, a linguagem do texto segue as orientações do *Manual para o uso não sexista da linguagem* (FRANCO; CERVERA, 2014), por entender que a linguagem pode ser

um agente reprodutor das relações desiguais de gênero. Nesse sentido, buscou-se usar a escrita de forma inclusiva, evitando o uso do masculino como neutro e nomeando conforme o gênero, quando necessário.

No tocante à estrutura textual, esta pesquisa organiza-se em três capítulos. O primeiro, “Feminilidade e masculinidade construídas”, expõe inicialmente uma apresentação do perfil sociodemográfico de participantes da pesquisa e, em seguida, a conformação histórica dos estudos de gênero, relatando a importância dos movimentos de mulheres ao longo da revolução feminista, que se encontra inacabada. Traz também a interpretação do conceito de gênero por diversas autoras e as lutas que as mulheres foram enfrentando no processo. O capítulo versa ainda sobre os conflitos de conceituações puramente biológicas do ser humano, regras sociais estabelecidas para os comportamentos de homens e mulheres e uma discussão acerca das percepções de estudantes sobre as características que compõem a feminilidade e a masculinidade na cultura e na sociedade.

O segundo capítulo trata da educação do corpo, apresenta os investimentos diversos que os corpos estão sujeitos, conformando assim uma história da educação do corpo diferente para homens e mulheres. O objetivo desse capítulo foi analisar como vêm sendo tratadas as relações entre homens e mulheres nos dois cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia, buscando identificar como as questões de gênero produzidas nas práticas corporais se relacionam com a educação do corpo e no processo de formação. O primeiro tópico “Educação do corpo” remete ao estudo dos arcabouços que se organizam para assentir uma determinada forma de existir e como o gênero se inscreve no corpo ao longo de um processo histórico e cultural. A segunda passagem trata das práticas corporais generificadas, relacionando as respostas dadas pelos estudantes participantes do estudo e apresentando discussões sobre as práticas corporais de interesse realizadas no cotidiano e situações limitantes presentes no curso de Educação Física de acordo com o olhar do grupo.

Já o terceiro capítulo tem como objetivo apresentar a relação da indústria cultural com a educação do corpo e a subjetividade. Inicia com uma discussão acerca da indústria cultural e a conformação dos corpos, apresentando elementos que se articulam para a construção de um modelo de corpo ideal. Mostra também a relação presente entre as preferências de estudantes sobre o próprio corpo com imagens repetidas e fabricadas de homens e mulheres. O segundo item, “Da subjetividade: a valorização do indivíduo e investimentos no corpo”, discute sobre o pensamento recorrente de participantes acerca da

crença no indivíduo dotado de autonomia, interdependência capaz de superar quaisquer barreiras, inclusive as desigualdades de gênero aparentes no curso de Educação Física e na sociedade.

Na conclusão, apontou-se a forma como as/os participantes da pesquisa percebem e escrevem sobre o processo de educação do corpo como um dos elementos de mediação da masculinidade e feminilidade das pessoas.

CAPÍTULO I

FEMINILIDADES E MASCULINIDADES CONSTRUÍDAS

Masculinidade e feminilidade são termos remissivos ao que se espera de qualidades, comportamentos, vontades e pertencimento social de homens e mulheres, visto que muitas dessas expectativas são avaliadas como normais pela cultura. Entretanto, questiona-se seu caráter natural. (Soares, 2015). Isso porque os estudos de gênero permitiram questionamentos importantes sobre a imutabilidade do que se considera feminino e masculino, denúncia de interdições, violências diversas, além das construções estereotipadas que limitam a experiência humana, estabelecendo valia às diferenças, sobretudo, da mulher.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar as bases históricas da construção do conceito de gênero, por meio de referências e teorias que ajudem na compreensão da noção de feminilidade e masculinidade construídas, apresenta ainda, informações sobre a compreensão de estudantes de Educação Física acerca das diferenças entre homens e mulheres na sociedade.

1.1 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS: UM DIÁLOGO DINÂMICO COM OS DADOS

Esta pesquisa foi realizada em duas universidades públicas da cidade de Goiânia, especificamente em dois cursos de licenciatura em Educação Física. A técnica de coleta de informações utilizada foi o questionário, aplicado para 214 estudantes maiores de dezoito anos que cursavam entre o primeiro e o oitavo período do curso. Para melhor organização dos dados, os questionários receberam uma espécie de código, sendo que a primeira informação refere-se ao número do questionário, que vai de 1 a 214. A letra seguinte refere-se à universidade, descrita como A ou B. O terceiro dado trata do período em que a/o participante está matriculada/o, de 1 a 8; em seguida está o último descritor, o gênero declarado. Organizado dessa forma, cada código contém quatro informações.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico de acordo com o gênero

Perfil sociodemográfico	Gênero n (%)		Total	p*
	Feminino 99 (46,3)	Masculino 115 (53,7)		
Idade (Média ± Desvio padrão)	22,3 ± 4,5	22,6 ± 4,4	22,5 ± 4,5	
Universidade				
UA	63 (63,6)	75 (65,2)	138 (64,5)	0,81
UB	36 (36,4)	40 (34,8)	76 (35,5)	
Período				
1º - 2º	20 (20,4)	33 (28,9)	53 (25,0)	0,36
3º - 5º	35 (35,7)	37 (32,5)	72 (34,0)	
6º - 8º	43 (43,9)	44 (38,6)	87 (41,0)	
Estado civil				
Casada/casado	11 (11,1)	4 (3,5)	15 (7,0)	0,09
Solteira/solteiro	87 (87,9)	110 (95,7)	197 (92,1)	
Outro	1 (1,0)	1 (0,9)	2 (0,9)	
Atividade profissional				
Não	37 (49,3)	38 (40,4)	75 (44,4)	0,25
Sim	38 (50,7)	56 (59,6)	94 (55,6)	
Renda (salário mínimo)				
Não tem renda	62 (65,3)	60 (54,1)	122 (59,2)	0,18
Até 1 salário	21 (22,1)	27 (24,3)	48 (23,3)	
Até 2 salários	6 (6,3)	17 (15,3)	23 (11,2)	
> 2 salários	6 (6,3)	7 (6,3)	13 (6,3)	
Sexo biológico				
Homem	0 (0,0)	113 (98,3)	113 (52,8)	<0,01
Mulher	99 (100,0)	2 (1,7)	101 (47,2)	
Orientação sexual				
Bissexual	10 (10,1)	5 (4,5)	15 (7,1)	0,11
Heterossexual	85 (85,9)	99 (88,4)	184 (87,2)	
Homossexual	4 (4,0)	4 (3,6)	8 (3,8)	
Outras	0 (0,0)	4 (3,6)	4 (1,9)	
Identidade de gênero				
Cisgênero	50 (50,5)	58 (50,4)	108 (50,5)	0,35
Transexual	0 (0,0)	1 (0,9)	1 (0,5)	
Não informado	49 (49,5)	56 (48,7)	105 (49,1)	
Outra formação acadêmica				
Não possui	77 (87,5)	84 (84,0)	161 (85,6)	0,49
Possui	11 (12,5)	16 (16,0)	27 (14,4)	
Denominação religiosa				
Agnóstica/Agnóstico	0 (0,0)	1 (1,0)	1 (0,5)	0,09
Ateia/Ateu	0 (0,0)	1 (1,0)	1 (0,5)	
Cristã/Cristão	73 (78,5)	64 (61,0)	137 (69,2)	
Não possui	18 (19,4)	36 (34,3)	54 (27,3)	
Umbanda	2 (2,2)	3 (2,9)	5 (2,5)	

*Qui-quadrado de Pearson

Os questionários foram aplicados durante o período de trinta dias, antes de entregar os questionários cada turma recebeu informações referentes ao termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), foram entregues os consentimentos de participação na pesquisa para serem assinados, não foram explicadas informações sobre os questionários.

De acordo com os dados da tabela, foi possível identificar que a idade das (os) estudantes vai de 18 a 48 anos; a média é $22,5 \pm 4,6$ anos; 46,3% são do gênero feminino e 53,7% masculino; 15 (7,9%) das(os) estudantes são casadas(os); 92,1% são solteiras(os). Em relação ao exercício de atividade profissional, 44,4% não exercem atividade remunerada e 55,6% estão empregados nas áreas: administrativo, atendimento ao público, estágios, docentes, profissionais liberais, serviços gerais e serviços públicos. A maioria informou não ter renda própria, num total de 59%; 23,3% recebem até um salário; 11,2% dois salários; e 6,3% mais que dois salários. O número de estudantes com outro curso superior é 14,4%.

A idade de participantes indica grande número de jovens no curso de Educação Física. A presença de jovens, solteiras(os) no ensino superior, conforme Bublitz (2015), está relacionada a uma vontade de independência, situação que a maioria espera alcançar após a formação superior. Os dados demonstram também que apenas 7% do total estão em um relacionamento estável.

Quanto às informações sobre orientação sexual, estas apontam que 85,9% das mulheres e 88,4% dos homens consideram-se heterossexuais; 10,1% das mulheres e 4,5% dos homens se identificaram como bissexuais; e 4% das mulheres e 3,6 se declararam homossexuais. Segundo Pimenta (2015), orientação sexual está relacionada ao que sente atraído, podendo ser psicológica, sexual e fisicamente. Assim explica que heterossexuais são pessoas atraídas pelo gênero oposto, bissexuais se interessam pelo gênero feminino e masculino, homossexuais se interessam pelo mesmo gênero que se reconhece. Embora algumas pessoas tenham marcado o item “outras”, não identificaram qual seria a orientação sexual em questão.

Identidade de gênero é como cada pessoa se sente, dependendo da forma como individualmente o pensamento sobre si mesmo se faz (PIMENTA, 2015). Então, como possibilidades de identidades de gênero, podem ser citadas: cisgênero, transgênero, intersexual, crossdresser, transexual, travesti, transformista ou andrógino. Mesmo todas essas possibilidades estando disponíveis no questionário para possíveis marcações, apenas duas foram sinalizadas: cisgênero, com 50,5 %, que “abrange as pessoas que se identificam com o

gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (PIMENTA, 2015, p. 14)”; e transexual, “termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento” (PIMENTA, 2015, p. 16), apenas uma pessoa; 49,1% não informaram.

1.2 AS BASES HISTÓRICAS DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO

Para falar sobre as relações entre homens e mulheres na sociedade, apoiou-se no conceito de gênero, que surgiu em um cenário específico. Desde sua primeira interpretação até hoje, muito se deve ao desenvolvimento dos movimentos sociais e estudos feministas. Segundo Veiga e Pedro (2015), o termo apareceu em 1960, mas o ano de 1980 foi decisivo para o entendimento que se tem hoje sobre gênero.

Meyer (2004) conta que os movimentos sociais de mulheres podem ser observados e interpretados de diversos ângulos, porém, convém dizer que sobressaíram em dois momentos, denominados primeira e segunda onda do feminismo. Conforme Carneiro (2015), a primeira onda se desenvolveu na luta pela igualdade, propriedade, contra a subordinação das mulheres no casamento. A conquista do direito ao voto feminino e a defesa do poder sobre o corpo e controle reprodutivo foram grandes marcadores desse momento. A autora conta que é possível localizar o período de referência, mas em cada lugar se deu em um contexto e tempo diferenciado, visto que na Nova Zelândia ocorreu em 1893 e no Brasil em 1932.

O grande esforço da primeira onda do feminismo foi de questionar, refletir, procurando desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina [...] tratou-se de uma batalha pela afirmação da condição fundamental e democrática da igualdade política entre os sexos. (MATOS, 2008, p. 338)

Os feminismos como movimentos organizados, coletivos, segundo Fougeyollas-Schwebel (2009), tiveram expressão no século XX. Conforme a autora, a segunda onda questionava a possibilidade de se estabelecer igualdade em um sistema considerado patriarcal. Ela entende que o diferencial desse momento foi o questionamento dos domínios do político, entre 1960 e 1970, pois as ideias defendidas pelo movimento tiveram repercussão internacional. Desse modo, “[...] a segunda onda, assinalada nas décadas de 1960 e 1970, é

caracterizada pela crítica ao etnocentrismo, em aliança com os movimentos norte-americanos pelos direitos civis e pelas lutas anticolonialistas” (CARNEIRO, 2015, p. 245).

No Brasil, Sarti (2004) diz que o movimento feminista teve visibilidade em 1970, em um contexto de ditadura militar, inicialmente na classe média e depois se popularizou. A autora considera que as principais características desse movimento foram fortes marcadores regionais, reivindicações pela dignidade humana e melhorias nas estruturas urbanas.

Piscitelli (2001) também diz que o conceito de gênero teve visibilidade significativa a partir de 1980, transformando a forma de pensar o feminino e o masculino e abrindo caminhos para maior reflexão sobre a temática. Portanto, ao estudar gênero, deve-se compreendê-lo como uma construção social.

Conforme Veiga e Pedro (2015), o termo foi gerado a partir de uma coletividade, uma vez que o termo seria referente ao que se convencionou em feminino e masculino, suas alternâncias e categorias possíveis. Como o conceito de gênero emergiu dos estudos feministas, é importante compreender quais os nexos que envolveram a formulação do termo. Nesse sentido, Piscitelli (2001) relata que sua exposição se deu em um momento de grande mobilização feminina, porque existiam diversas demandas, como a produção de textos, imagens, diálogos e encontros que se voltaram para a necessidade da defesa dos direitos iguais entre homens e mulheres. Nesse momento, ocorreu uma forte articulação nos movimentos sociais de mulheres.

Matos (2008), por sua vez, afirma que o gênero surgiu para diferenciar o sexo enquanto um marcador biológico de gênero, que relaciona construção histórica, social e política. “O conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passam a ser fruto de intenso processo de desconstrução” (Ibidem, p. 337).

No campo acadêmico, existia interdição em relação à participação feminina, havendo, segundo Handman (2014), a segregação nesses espaços formativos. Em 1930, por exemplo, eram raras as mulheres que faziam pesquisas científicas em campo. Nesse sentido, Piscitelli (2001) avalia, no contexto histórico de reconhecimento do termo, que existiam desenvolvimentos diferenciados para as vertentes feministas. Contudo, a autora aponta convergências, uma vez que, no final dos anos 1960, as feministas tinham o pensamento comum em relação ao lugar que a mulher ocupava na sociedade. “A subordinação feminina é pensada como algo que varia em função da época histórica e do lugar do mundo que se

estude. No entanto, ela é pensada como universal, na medida em que ocorre em todas as partes e em todos os períodos históricos conhecidos” (PISCITELLI, 2001, p. 2).

As correntes feministas foram questionadoras incansáveis dessa proposição, a subordinação feminina. Piscitelli (2001) destaca que elas negavam a naturalidade do caráter de sujeição da mulher, justificando que as noções presentes na construção desse pensamento não são naturais, mas construídas historicamente. Diante da indignação que se espalhava, diversas estratégias foram desenvolvidas. A entrada de mulheres na universidade, na política e na produção do conhecimento é citada como importante nessa contextualização, bem como as grandes mobilizações que também compunham as medidas de combate ao pensamento sexista. As forças foram somadas contra a ideia falsa de subordinação feminina natural.

Walzer-Lang (2001) salienta que os homens também aderiram às reivindicações feministas em maior ou menor grau. Assim, em 1975, surgiram grupos de homens antisseixistas, cujo principal interesse era dialogar com outros movimentos sociais acerca das desigualdades nas relações entre homens e mulheres. O pesquisador localiza, em 1996, em Québec, a decisão coletiva de se denominarem pró-feministas, o que significava não utilizar o termo feminista, exclusivamente, para as mulheres.

O feminismo radical considerou que a dominação masculina esteve presente em diversas instituições sociais e, com isso, passou-se a adotar o termo para explicar essas relações. Piscitelli (2001) afirma que as estudiosas do tema consideravam uma opressão universal masculina, como se não existissem mediadores, aproximando-se de um determinismo social, e esse patriarcado fez com que as mulheres fossem, sempre, deixadas em lugar inferior aos homens. Com o desenvolvimento da literatura e dos estudos feministas, o termo patriarcado começou a ser questionado.

O conceito de patriarcado, útil do ponto de vista da mobilização política, colocou sérios problemas no que se refere à opressão da historicidade da condição feminina. O conceito foi importantíssimo na medida em que distinguia forças específicas na manutenção do sexismo e útil, em termos de tentativa feminista de mostrar que a subordinação feminina, longe de ser inevitável, era a naturalização de um fenômeno contingente e histórico, era que se o patriarcado teve um início poderia ter um fim. (PISCITELLI, 2001, p. 7)

Conforme Piscitelli (2001), o termo adentrou os espaços acadêmicos, porém, os componentes históricos desse conceito não foram debatidos. Assim, o termo começou a parecer místico, referente a uma universalização compulsória da dominação masculina, que, para a autora, desconsidera a realidade histórica e as possíveis mudanças e deslocamentos no tempo. Ela reconhece a importância do termo patriarcado para trazer à tona o debate acerca da

inferioridade da mulher e acrescenta que esta pode ser combatida, desconsiderando, portanto, qualquer relação da submissão com a natureza, entendendo-a como uma questão socialmente construída.

As hipóteses explicativas sobre as origens da opressão feminina foram sendo gradualmente questionadas e abandonadas na busca de ferramentas conceituais mais apropriadas para desnaturalizar essa opressão. Esse quadro de efervescência intelectual é o contexto no qual se desenvolve o conceito de gênero. (PISCITELLI, 2001, p. 7)

Ainda segundo Piscitelli (2001), as principais ideias que confirmaram a noção de gênero que se tem nasceram no seio do grande movimento feminista de 1960. Por isso, justifica-se a presença de princípios que emergiram desses estudos. A autora destaca que Rubin, com seu texto “O tráfico de mulheres: notas sobre economia e política do sexo”, de 1975, influenciou de forma inédita os estudos dessa área, tornando-se uma referência dentro do âmbito feminista.

No marco do debate sobre a natureza, gênese e causas da opressão e subordinação social da mulher, Rubin definiu o sistema sexo/gênero como um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas. (PISCITELLI, 2001, p. 8)

Consoante à autora, essa relação marca a transição do pensamento da natureza para a cultura, na qual a fêmea é a base para construir a mulher a ser domesticada, arranjos que envolvem sexualidade e também reprodução humana.

Goellner (2005) aponta, porém, que o conceito de gênero surgiu por volta de 1970, tendo como referência algumas vertentes da denominada segunda onda do feminismo. A partir da noção elaborada, é possível discutir com maior abrangência diferenças entre homens e mulheres. Já Altmann e Sousa (1999) salientam que o gênero não deve ser observado apenas pela divisão sexual, pois se deve entender que as construções relacionadas a ele partem da divisão entre o masculino e o feminino. Entretanto, isso é apenas o ponto de partida, uma vez que as relações de gênero não podem ser analisadas isoladamente.

Para explicar as relações estabelecidas com o gênero, Altmann e Sousa (1999, p. 55) afirmam que:

Gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos (as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas, de uma

maneira muito mais ampla: somos classificados (as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso nos ocorre em diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não.

Em outro estudo, Altmann (1999) pondera que, a partir da construção social, rotularam-se comportamentos diferenciados para os gêneros em que as mulheres devem agir de uma forma e os homens, de outra. Na avaliação de Goellner (2005), o conceito de gênero desestabiliza as considerações acerca do determinismo biológico, a partir das quais o ser humano se constrói masculino ou feminino pelas diferenças corporais e, em consequência disso, definem-se funções sociais distintas.

Kian (2014), ao apresentar o pensamento de E. Goffman exposto nos textos “A ritualização da feminilidade”, de 1976, e “O arranjo dos sexos”, de 2002, acerca da organização social e diferenciação entre sexos, aponta que o sociólogo considera que a marcação do sexo biológico se expressa de formas diversas, cotidianas e banais. A separação dos banheiros, para ele, é uma forma sutil de relembrar as diferenças biológicas. Também é perceptível uma divisão sexual do trabalho, socialização diferenciada para homens e mulheres que participam dos arranjos sociais estereotipados.

Nicholson (1999) lembra que a expressão “sistema sexo/gênero” remete à lógica de assumir o biológico para estabelecer significados culturais. Assim, o sexo é sempre evidenciado como mediador nas relações, a anatomia corporal é um aspecto significativo na sociabilidade e “[...] o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento” (NICHOLSON, 1999, p. 12).

As feminilidades e masculinidades, muitas vezes, coincidem-se na relação entre natureza e social. Isso porque o avanço do pensamento confere a não negação das diferenças, colaborando para a interpretação de que o masculino apresenta questões próprias, da mesma forma que o feminino. Na interpretação de Nicholson (1999), olhar a partir da diferença só contribuiu para perceber a afinidade entre biologia, comportamento e personalidade, evidenciando igualdades, o que se tem em comum no coletivo.

Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo. Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão “até o fundo” – aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao gênero (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e

comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (NICHOLSON, 1999, p. 14)

A autora não refuta a ideia de que sociedades separam o feminino e o masculino e que essa diferença é apontada no corpo. Mas o que chama atenção é a forma de tratar essa diferença, questionando também esse conjunto de conceitos fechados e limitantes.

Sobre o aprendizado das formas masculina e feminina, Wenetz (2012) diz que é um fator cultural, porque são códigos ensinados e aprendidos no coletivo, e sua aproximação ou distanciamento dessas noções vai depender da realidade vivenciada. A autora aponta ainda que os processos educativos também estão relacionados com as noções de homem/mulher, feminino/masculino.

Wenetz (2012) realizou uma pesquisa sobre as brincadeiras das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e as marcas de gênero em Porto Alegre; e uma das percepções foi a “geografia de gênero”, a ocupação do pátio durante o recreio. Então, ao fazer uma análise do espaço, verificou-se que os meninos ocupavam maior espaço, especialmente os destinados a algum esporte. Também se observou que as meninas comumente se organizavam em cantos e locais menos centralizados. Outra informação relevante nessa pesquisa é que as crianças classificavam as brincadeiras de forma generificada, visto que no entretenimento do recreio as meninas tinham preferência por meninas e os meninos por meninos. Apesar disso, em alguns momentos, esses limites se extrapolavam.

Já nesta pesquisa, uma das preocupações foi em relação à participação das pessoas na Educação Física durante as práticas corporais em cursos de licenciatura, no sentido de identificar se ainda existia alguma diferenciação em relação ao gênero. E sobre essa questão uma aluna respondeu: “*Sim, vulgarmente falando, o homem sempre ocupa mais espaço nas práticas, principalmente coletivas*” (51A6F). Outro aluno também relata já ter vivenciado o sexismo durante uma atividade lúdica: “*No momento de iniciar uma atividade recreativa, alguns colegas do gênero masculino fizeram grupos, acabando por ignorar a função e prática das alunas*” (31A4M).

Em diversos discursos apresentados pelas/os participantes deste trabalho, foi possível identificar que há essa separação, porque alguns parecem naturalizar a participação diferenciada de alunos e alunas no curso, especialmente nas aulas práticas. A cultura foi bastante citada, mas o que chama atenção é seu uso como defesa da realidade. Isso porque as/os participantes percebem que os homens se apropriam dos espaços esportivos nas aulas práticas e muitos entendem a situação como imutável, justificando que o gênero delimita a

participação no curso, pois é culturalmente imposto pela lógica social atribuída ao esporte, sobretudo as modalidades coletivas.

Pensar gênero como um componente da educação do corpo pode ajudar na compreensão de como são tratadas as relações de gênero por estudantes e como estes percebem as diferenças entre homens e mulheres no curso. A seguir, apresentar-se-ão alguns detalhes que compõem a noção de feminilidade e masculinidade e o reforço e investimento cotidiano de afirmação dessas instâncias.

1.3 RÚSTICOS, DECIDIDOS E INTROVERTIDOS, EMOTIVAS, SENSÍVEIS E COMPREENSIVAS: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES ACERCA DE COMPORTAMENTOS MASCULINOS E FEMININOS

Parece inusitado questionar a naturalidade do antagonismo do feminino/masculino, visto pela existência de grande disseminação do mundo “cor de rosa e de laços de fitas” das meninas e do “azul bebê” dos meninos. Os temas das festas infantis demonstram, claramente, essa marcação. Para meninas, Branca de Neve, Cinderela, princesas Disney, entre outras, nas cores rosa e lilás, enquanto que, para meninos, super-heróis e carros e temas ligados aos esportes; no caso do Brasil, sobremaneira o futebol, em tons de azul. Na superficialidade, tudo já está dado, não há o que “inventar”, pois, comumente, acredita-se que as coisas sempre foram assim e sempre vão ser. A imutabilidade do tempo e espaço colabora para amenizar aquilo que é difícil de compreender. As relações entre homens e mulheres são reproduzidas e observadas socialmente e, além de influenciarem na realidade prática, conferem normas de gênero que, por muitas vezes, podem avançar em caminhos limitados e rígidos.

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas. [...] A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. (LOURO, 2001, p. 25)

Para Louro (2008), a construção dos conceitos de ser homem e mulher acontece por meio da cultura, porque essa formação começa no nascimento e só termina com a morte.

As aprendizagens se dão nos vínculos familiares, escolares, religiosos e permeiam todas as relações de forma contínua e infinita.

Historicamente, os corpos nem sempre foram vistos como são no presente. Sendo assim, Laqueur (2001) afirma ter sido no século XVIII que os órgãos compuseram as diferenças e hierarquias. Segundo o autor, os médicos desse período atribuíam o humor das mulheres aos seus úteros, sendo elas consideradas como homens imperfeitos. Conforme Laqueur (2001), Aristóteles e Galeno são citados como defensores da teoria de que os órgãos femininos seriam miniaturas dos masculinos. Ainda segundo Laqueur (2001), os órgãos começaram a ser nomeados e diferenciados, o que se considera a descoberta do sexo.

Todas as formas complexas onde as semelhanças entre corpos, e entre corpos e o cosmo confirmavam uma ordem de um mundo hierárquico foram reduzidas a um único plano: a natureza. No mundo de explicação reducionista o que importava era o fundamento simples, horizontal e imóvel de fato físico: o sexo. (LAQUEUR, 2001, p. 191)

Laqueur (2001) conta que, antes do século XVIII, os corpos eram representados da mesma forma, um corpo genérico. “No século XIX, as coisas mudaram, o ventre, que era uma espécie de falo negativo, passou a ser útero – um órgão cujas fibras, nervos e vascularização ofereciam uma explicação e uma justificativa naturalista para a condição social da mulher” (LAQUEUR, 2001, p. 192).

Durante os séculos XIX e XX, as diferenças dos corpos foram estudadas, a biologia, antropologia e medicina se dedicaram aos estudos das diferenças entre corpos masculinos e femininos (LAQUEUR, 2001). Assim, de forma intencional, aconteceu um deslocamento no qual justificativas biológicas foram fundamentais para o controle e poder sobre os corpos. “A anatomia sexual distinta era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações em uma variedade de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais ou eróticos. [...] qualquer que fosse o assunto, o corpo tornou-se o ponto decisivo” (LAQUEUR, 2001, p. 192).

O autor pontua que, durante o século XVIII, o masculino e o feminino foram aceitos como diferentes. “Mas, para além das diferenças físicas que separam mulheres de homens em termos cada vez mais binários, aparecia também a nova tendência a ver tais diferenças físicas como causa da própria distinção masculino/feminino” (NICHOLSON, 1999, p. 20).

No corpo feminino, as marcas do gênero foram paradigmas na representação histórica das mulheres. Nesse sentido, Matthews Grieco (2010) conta que a menstruação, no

início da modernidade, era vista como uma sinalização mensal de inferioridade feminina. Já o clitóris foi descoberto em 1559, inicialmente considerado como uma espécie de pênis invertido, consagrando a noção do corpo feminino secundário quando comparado ao masculino. A autora ressalta ainda que ter filhas não era um desejo comum, sendo então perpetrados múltiplos ritos para o almejado filho. E assim houve muitas crenças envoltas nesse decurso até o século XVIII.

Desse modo, o século XVIII foi marcado por uma noção diferenciada de corpo dividido entre masculino e feminino. Com isso, a mulher, que antes era considerada um modelo inferior de homem, passou a ser analisada como diferente em termos de órgãos.

Uma das particularidades do humano com relação a outros animais é a inexistência do estro, isso é, entre os animais existe um período de excitação e fertilidade, o que não se manifesta nas mulheres. As humanas podem engravidar sem/com excitação e ter relações sexuais com desejo sem desenvolver a gravidez.

As sociedades humanas, com uma notável monotonia, sobrevalorizam a diferenciação biológica, atribuindo aos dois sexos funções diferentes (divididas, separadas e geralmente hierarquizadas) no corpo social como um todo. Elas se aplicam uma “gramática”: um gênero (um tipo) “feminino” é culturalmente imposto à fêmea para que se torne uma mulher social, um gênero “masculino” ao macho para que se torne um homem social. (MATHIEU, 2009, p. 223)

A partir dessa diferença corporal, a sociedade concede, a cada um, atribuição social distinta que, conforme a autora, aparece na divisão social do trabalho, meios de produção, formas de vestir, estilos de roupas e, também, no acesso aos meios de existência. Então, pensar o masculino e o feminino como elementos naturais é corriqueiro. Ao observar a cidade, os filmes, revistas e jornais, tudo parece estar em ordem. Aparentemente, a história pode ser um instrumento importante para mediar, esclarecer e enfraquecer noções rígidas de ser humano.

Assim, a extensão para a quase totalidade da experiência humana daquilo que é apenas uma diferenciação funcional em uma área leva a maioria dos seres humanos a pensar em termos de diferença entre os sexos como uma divisão ontológica irreduzível em que sexo e gênero coincidem e cada um deles é exclusivo em relação ao outro. (MATHIEU, 2009, p. 223)

A diferença não deveria ser o ponto mais alto da observação, visto que homens e mulheres compartilham particularidades. Nesse sentido, Vianna e Finco (2009) advertem que

existem as diferenças biológicas e não se trata de desprezar essas especificidades, mas de avaliar como essas nuances se correlacionam efetivamente.

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vêm sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas. As preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 5)

Nesse sentido, Vianna e Finco (2009) defendem que muitos comportamentos estão ligados a formas de dominação do corpo do outro e que as formas binárias são modos de separar o homem e a mulher, diferenciando o tratamento. “Ele permite reconhecer a tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia dos corpos e enxergá-los como signos impressos por uma sociedade e por uma cultura” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 6).

Segundo Vianna e Finco (2009), é necessário superar essas naturalizações colocadas a partir das diferenças biológicas. Isso remete a não considerar natural a ideia de meninos violentos e meninas meigas. Como a construção do feminino e do masculino nem sempre se deu da forma como aparece na atualidade, entende-se assim que essas concepções são passíveis de mudanças, acompanhando o desenvolvimento do ser humano. “As visões sobre o gênero não são inatas nem apenas construídas no seio de uma individualidade abstrata. A negociação para a construção do masculino e do feminino é realizada nos diversos momentos de educação do indivíduo durante a sua formação” (SANTOS, 2008, p. 21).

Dialogando com essas perspectiva, foram elaboradas duas perguntas no sentido de compreender como as/os estudantes percebem o feminino e o masculino. Para sistematizar as respostas as características mencionadas foram organizadas em três grupos: comportamentais, corporais, subjetivas e culturais. As tabelas 2 e 3 a seguir representam a frequência com que cada característica apareceu e seu respectivo percentual. As pergunta realizada para gerar esses dados foi a seguinte: Em sua opinião é possível diferenciar qualidades, sentimentos, expectativas sociais, características físicas e comportamentais femininas? Explique e exemplifique.

Tabela 2 - Características femininas

Características femininas	Frequência	%
Comportamentais		
Docilidade	3	1,5
Educação	3	1,5
Generosidade	1	0,5
Sensibilidade	35	18,5
Delicadeza	9	4,7
Atenção	5	2,6
Emotividade	25	13,2
Desinteresse por PC	2	1
Preocupação com o corpo	4	2,1
Corporais		
Biologia específica	13	6,8
Anatomia específica	11	5,8
Hormônios específicos	13	6,8
Expressão corporal	8	4,2
Fragilidade	5	2,6
Flexibilidade	1	0,5
Repertório motor restrito	3	1,5
Culturais e subjetivas		
Individuais	15	7,9
Culturais	19	10
Responsabilidades domésticas	5	2,6
Outras	9	4,7
Total das características comportamentais, corporais, culturais e subjetivas	189	100

Tabela 3 - Características masculinas

Características masculinas	Frequência	%
Comportamentais		
Rusticidade	8	5,8
Atitude	5	3,6
Introversão	16	11,7
Previsibilidade	5	3,6
Interesse por PC	4	2,9
Machismo	4	2,9
Corporais		
Biologia específica	4	2,9
Anatomia específica	6	4,4
Hormônios específicos	3	2,2
Força	14	10,3
Expressão corporal	2	1,4
Massa muscular	1	0,7
Culturais e subjetivas		
Culturais	28	20,6
Individuais	21	15,4

Outras	15	11
Total das características comportamentais, corporais, culturais e subjetivas	136	100

Visto que o primeiro grupo das tabelas 2 e 3 relaciona-se com as características comportamentais, dentro desse contexto foram citadas como percepção do comportamento feminino: docilidade, educação, generosidade, sensibilidade, delicadeza, atenção, desinteresse por práticas corporais, emotividade e preocupação com o corpo. Somando a frequência de 87, referente a 46%, nesse grupo as que mais se repetem são sensibilidade, emotividade e delicadeza. Referente ao masculino, o comportamento engloba rusticidade, atitude, introversão, previsibilidade, interesse por práticas corporais e machismo. Já os elementos que se mais se destacaram para o masculino foram introversão e rusticidade com 11,7% e 5,8%, respectivamente.

Quanto às características corporais, estas somam 54 respostas na tabela 2, equivalentes a 28,5% do total. Dentro do agrupamento de questões de ordem biológica, as hormonais e anatômicas foram mencionadas em maior quantidade. Na tabela 3, questões corporais somaram-se 30, sendo que, para o masculino, a maior ênfase em relação ao corpo se relacionou com a força. O terceiro grupo, culturais e subjetivas, contém quatro constituintes para o feminino e três para o masculino e dentre elas questões culturais e individuais sobressaíram nos dois casos. Na tabela a seguir, de n. 4, foi utilizada a proporcionalidade para comparar as respostas dos gêneros feminino e masculino e o número representa a quantidade de vezes que cada característica foi citada, estando entre parênteses a frequência relativa das respostas dadas divididas por gênero.

Tabela 4 - Características femininas

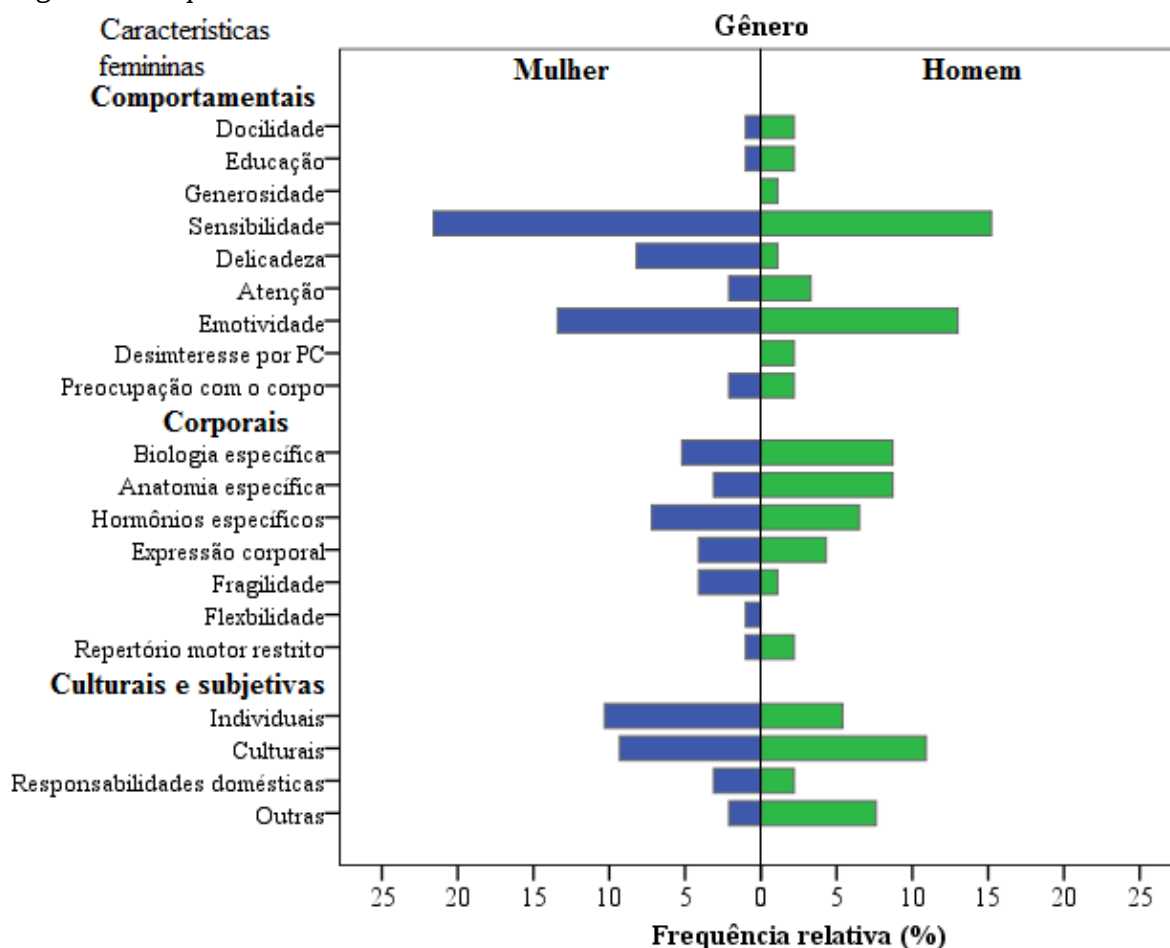
Características femininas	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Comportamentais				
Docilidade	1 (1,6)	2 (2,9)	3 (2,3)	0,60
Educação	1 (1,6)	2 (2,9)	3 (2,3)	0,60
Generosidade	0 (0,0)	1 (1,5)	1 (0,8)	0,34
Sensibilidade	21 (33,9)	14 (20,6)	35 (26,9)	0,08
Delicadeza	8 (12,9)	1 (1,5)	9 (6,9)	0,01
Atenção	2 (3,2)	3 (4,4)	5 (3,8)	0,72
Emotividade	13 (21,0)	12 (17,6)	25 (19,2)	0,63
Desinteresse por PC	0 (0,0)	2 (2,9)	2 (1,5)	0,17
Preocupação com o corpo	2 (3,2)	2 (2,9)	4 (3,1)	0,92
Corporais				
Biologia específica	5 (8,1)	8 (11,8)	13 (10,0)	0,48

Anatomia específica	3 (4,8)	8 (11,6)	11 (8,4)	0,16
Hormônios específicos	7 (11,3)	6 (8,7)	13 (9,9)	0,62
Expressão corporal	4 (6,5)	4 (5,8)	8 (6,1)	0,87
Fragilidade	4 (6,5)	1 (1,4)	5 (3,8)	0,14
Flexibilidade	1 (1,6)	0 (0,0)	1 (0,8)	0,29
Repertório motor restrito	1 (1,6)	2 (2,9)	3 (2,3)	0,62
Culturais e subjetivas				
Individuais	10 (15,9)	5 (7,0)	15 (11,2)	0,11
Culturais	9 (14,5)	10 (14,5)	19 (14,5)	0,99
Responsabilidades domésticas	3 (4,8)	2 (2,9)	5 (3,8)	0,56
Outras	2 (3,2)	7 (10,1)	9 (6,9)	0,12

*Qui-quadrado de Pearson

Analisando a tabela 4 a partir do Qui-quadrado, é possível identificar que apenas o fator delicadeza variou de forma significativa entres os gêneros analisados ($p=0,01$), quando se trata de características consideradas femininas; e todos os demais componentes analisados não apresentaram diferença significativa quando se olha para a frequência. Na figura 1, apresentam-se os dados procurando facilitar a compreensão e análise dessas informações.

Figura 1- Frequências relativas das características femininas



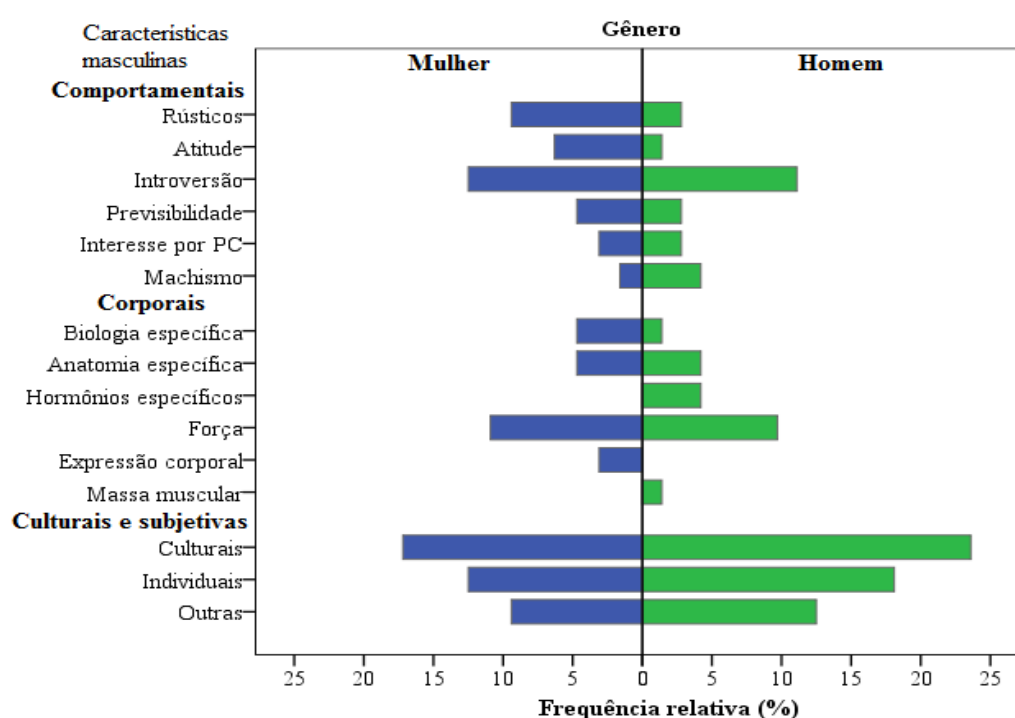
Vê-se abaixo a comparação de gênero a partir das características masculinas citadas nos questionários, de acordo com a informação dos participantes.

Tabela 5 - Características masculinas

Características masculinas	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Comportamentais				
Rústicos	6 (11,3)	2 (3,4)	8 (7,2)	0,11
Atitude	4 (7,5)	1 (1,7)	5 (4,5)	0,14
Introversão	8 (15,1)	8 (13,8)	16 (14,4)	0,84
Previsibilidade	3 (5,7)	2 (3,4)	5 (4,5)	0,57
Interesse por PC	2 (3,8)	2 (3,4)	4 (3,6)	0,92
Machismo	1 (1,9)	3 (5,2)	4 (3,6)	0,35
Corporais				
Biologia específica	3 (5,7)	1 (1,7)	4 (3,6)	0,26
Anatomia específica	3 (5,7)	3 (5,2)	6 (5,4)	0,91
Hormônios específicos	0 (0,0)	3 (5,2)	3 (2,7)	0,09
Força	7 (13,2)	7 (12,1)	14 (12,6)	0,85
Expressão corporal	2 (3,8)	0 (0,0)	2 (1,8)	0,13
Massa muscular	0 (0,0)	1 (1,7)	1 (0,9)	0,34
Culturais e subjetivas				
Culturais	11 (20,8)	17 (29,3)	28 (25,2)	0,30
Individuais	8 (15,1)	13 (22,4)	21 (18,9)	0,32
Outras	6 (11,3)	9 (15,5)	15 (13,5)	0,52

*Qui-quadrado de Pearson

Figura 2 - Características masculinas



Pelas informações coletadas nas duas turmas, 66,8% destacaram opiniões de cunho comportamental para o feminino, tanto alunas quanto alunos salientaram a sensibilidade e a emotividade como principais. Então, sobre a docilidade e educação, há duas repostas representativas, visto que um participante escreveu: *“A mulher é mais doce, educada, mais disposta ajudar e a conhecer pessoas novas sem que tenha algum tipo de interesse”* (5A1M); como exemplo feminino, a participante considera que as mulheres *“são mais educadas, atenciosas”* (36A4F).

A sensibilidade é uma das características de maior potência nas respostas encontradas, pois as/os participantes consideraram que a principal diferenciação feminina se dá no “temperamento”, demonstração de personalidade e ainda relacionam as expressões aos períodos pré-menstruais. A seguir, alguns exemplos de respostas:

Geralmente, sentimentos femininos são mais aflorados. (33A4M)

Em aspectos de análise científica temos todos os mesmos sentimentos, porém vivemos em um mundo machista onde homens são obrigados a esconder sentimentos por medo da “fragilidade” que é atrelada às mulheres. (46A6M)

Sim, as mulheres são mais sentimentais, os homens em geral são mais brutos. (78A1M)

Mulheres costumam expressar mais seus sentimentos. (74A1F)

Sim. Fisiologicamente, o que aflora muda por fora no emocional, pois a mulher é mais emotiva. (100A4F)

Os comportamentos femininos são diversificados. Algumas mulheres são bastante frágeis e sentimentais. (122A6F)

Geralmente, estabelecem vínculos mais fortes com os colegas. (3B2F)

Sim, pessoas que têm um comportamento mais feminino são mais sensíveis, têm maior empatia, conseguem expor seus sentimentos, seus gestos são mais sutis e delicados. (23B6F)

Fisiologicamente falando, é impossível negar. Mulher é mais sentimental, afável. (24B6F)

As mulheres são mais emocionais e delicadas. Quando um homem e uma mulher se casam, normalmente a mulher se preocupa mais com a decoração, enquanto os homens não se preocupam. (6A1F)

Descobri ao longo do meu período aqui na faculdade, com convivência e estudos, que todos sentimos vários sentimentos, porém são expressados de formas diferentes pelo receio ou com medo de serem julgados pela sociedade. (50A6F)

Nas descrições, identifica-se que, na percepção de estudantes participantes, as mulheres têm maior facilidade de expressar sentimentos, são mais amorosas, sensíveis, carinhosas, enquanto os homens ainda são bastante cobrados para evitarem qualquer expressão de fragilidade e sensibilidade. Algumas pessoas responderam que nem todas as mulheres são ligadas aos sentimentos, embora a maioria receba educação para se expressar conforme o modelo registrado na feminilidade.

A feminilidade pode ser definida, dentro das possíveis variações no tempo e no espaço, a partir de um conjunto de características do padrão heteronormativo: Fragilidade; Emoção; Beleza; Verborragia “sem conteúdo”, Dependência social e Nutriz emocional e física dos outros. (SOARES, 2015, p. 242)

Segundo Soares (2015), a ideia do feminino no Ocidente pode ser compreendida como a reunião de atributos que foram associados à natureza da mulher, que remete aos domínios da cultura e sociedade, além de estar bastante relacionada à oposição do masculino. Desse modo, ficou muito evidente nesta pesquisa a oposição estabelecida diversas vezes entre o feminino e o masculino.

É nesse terreno que Santos (2015) elenca as profissões “adequadas” ao modelo de feminilidade, sendo essas professora, enfermeira, cuidadora, cozinheira, bordadeira, isto é, aquelas que pertencem ao reduto de cuidados físicos, afetividade e sensibilidade. Ela afirma que é preciso contestar essa naturalização do feminino, uma vez que essas configurações se coadunaram às mulheres em princípio por suas diferenças corporais. Afirma ainda que existe uma contradição na relação que se estabelece entre as características biológicas e sexuais de mulheres e homens, levando a atribuições naturalizadas ao que se denomina feminino e masculino.

Entretanto, esse modelo de feminilidade imposta é questionado. “Sob o pretexto da feminilidade, as mulheres devem escolher uma aparência que assinale sua interiorização dos códigos estéticos pensados pelos homens, e adotar diante deles uma atitude submissa e não concorrencial quanto ao poder” (MOLINIER; WELZER-LANG, 2009, p. 102). Conforme Firestone (1976), é importante questionar a cultura, sua organização, inclusive o que se entende por “natureza feminina”.

Responsabilidades domésticas/familiares e maternidade também foram respostas encontradas para caracterizar o feminino, visto que, dentre cinco pessoas, três mulheres e dois homens responderam considerar importante pensar o contexto familiar e privado. Os participantes homens consideraram que as mulheres são sobrecarregadas em suas atividades

do cotidiano e as três participantes responderam que as mulheres são as únicas que podem engravidar, sendo também mais cobradas pela organização doméstica e cuidados com a família.

Welzer-Lang (2001) pressupõe que existe um paradigma naturalista que aponta para uma pseudonatureza superior dos homens. Isso remete à dominação masculina, ao sexismo entre o que é feminino e masculino. Para o autor, simbolicamente, associam-se ao masculino funções socialmente significativas, ao passo que às mulheres são oferecidas desprestigiadas obrigações, corroborando a divisão hierárquica pautada no gênero.

Desse modo, o trabalho doméstico é visto como uma atividade menos difícil que outras ocupações, constituindo-se, segundo Hillesheim (2004), como um exercício exaustivo, cotidiano, repetitivo e que ocupa a maior parte do tempo. Por se tratar de uma função desvalorizada na sociedade, esse ofício contribui para a desvalorização das mulheres que o realizam.

Quando questionados sobre características ligadas ao feminino, três mulheres e dois homens remeteram aos temas “trabalhos domésticos” e “cuidados com a família” para tratar das características ligadas ao feminino:

Sobre as mulheres ainda esperam-se responsabilidades relacionadas à maternidade e ao lar. (64A8F)

As mulheres são mais delicadas, gentis, compreensivas, o comportamento mais calmo, devem tomar conta da casa e da família. (126A6F)

A mulher é vista na sociedade (como dona de casa), cargo mais baixo mesmo tendo a mesma graduação de um homem. (54B4M)

As mulheres têm multifunções, filhos, casa, maridos, uma dupla ou até tripla jornada, já os homens têm maior facilidade, porém menos foco. (23B6F)

Outro participante respondeu que as mulheres são mais preocupadas e cuidadosas com os outros. Então, a partir das respostas, foi possível identificar que as/os participantes reconhecem que o trabalho doméstico e a família são duas “obrigações” que a sociedade relaciona ao cuidado feminino. Assim, apenas uma pessoa entende como dever e as outras cinco percebem a cobrança, pois a consideram como uma realidade advinda de expectativas culturais.

Foi, pois, em nome da alteridade feminina, em nome da oposição masculino/feminino, que as mulheres se viram confinadas em seu papel maternal e doméstico.

Como o corpo é o primeiro lugar da inscrição, a sociedade sempre leu, encarou a mulher a partir de seu corpo, e de suas produções, fechando-a na reprodução e na afetividade. A natureza – menstruação, gravidez, parto, etc. – destinava a mulher ao silêncio e à obscuridade, impossibilitando-a de outras formas de criação (COLLING, 2004, p. 16). Nesse sentido, Vianna e Finco (2009) concordam que as pessoas no cotidiano reforçam e aderem a esse sistema binário, criando expectativas diferentes para duas crianças, que, desde cedo, são classificadas e determinadas pelas suas diferenças corporais biológicas.

O caminho da feminilidade tem seu destino na maternidade e no casamento, expectativas essas que, para Soares (2015), podem restringir o universo de possibilidades das mulheres, inclusive sua participação social e no mundo do trabalho. Sendo assim, é preciso exaltar que as expectativas da feminilidade são questionadas. Dessa maneira, Molinier e Welzer-Lang (2009) consideram a noção de feminilidade contraditória, pois as pessoas contemplam-se de subjetividades e não assimilam as representações de gênero da mesma maneira e mecanicamente. Outro ponto importante nesse debate é a inferioridade ou fraqueza da mulher, que necessita de interdições.

As informações sobre comportamento feminino são mais citadas se comparadas ao masculino, aparecendo 87 vezes para mulheres e 42 para homens. Desse modo, as informações presentes nas tabelas 3 e 5 revelam que 30,8 % da frequência estão relacionadas aos comportamentos masculinos. Sendo assim, a rusticidade, atitude, introversão, previsibilidade, interesse por práticas corporais e machismo foram considerados na opinião de participantes, vistos em alguns exemplos a seguir:

Homens são mais rústicos, são mais brutos, não que as mulheres também não possam ter essas características. (22A3M)

Características masculinas são mais “grossas”, tendem a uma certa brutalidade, têm certa dificuldade de expressar sentimentos. (35A4F)

Pessoas com comportamento masculino geralmente são mais diretas, não demonstram tanta sensibilidade, seus gostos e aparência são mais masculinizados, não gostam de programas femininos e geralmente se identificam mais com homens ou simpatizantes. (23B6F)

A atitude é outro comportamento que está relacionado à capacidade de reação, esperando-se que os homens tenham maior potencial de decidir:

A sociedade espera que estes sejam fortes, firmes em suas decisões. (141A8F)

Percebemos certa valorização da virilidade, consequência do Brasil patriarcal (passado). (19B6F)

Enquanto que para mulheres as expectativas são sensibilidade e delicadeza, para os homens são rusticidade, atitude, virilidade. Isso porque muitos são os arranjos que envolvem a conformação do masculino. Em seu trabalho, Welzer-Lang (2001) definiu como *casa dos homens* os lugares onde os meninos se tornam verdadeiramente masculinos, representantes de um coletivo, um sítio no qual todo vestígio associado ao feminino é aniquilado. Em determinado momento, eles são conduzidos a uma sociabilização diferenciada, separados do universo das mulheres e crianças, harmonizando-se em ambiente considerado violento. Conforme o autor, essa passagem pode envolver comportamentos como mensuração de pênis, maratona de masturbação, encontros para compartilhar pornografia coletivamente.

Nessa casa dos homens, a cada idade da vida, a cada etapa de construção do masculino, em suma está relacionada uma peça, um quarto, um café ou um estádio. Ou seja, um lugar onde a homossociabilidade pode ser vivida e experimentada em grupos de pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostram, corrigem e modelizam os que buscam o acesso à virilidade. Uma vez que se abandona a primeira peça, cada homem se torna ao mesmo tempo iniciado e iniciador. (WELZER-LANG, 2001, p. 462)

O autor discorre a respeito do rito de passagem dos meninos, que, para se tornarem homens, lhes são exigidas muitas proações, iniciação esportiva, aparência masculina, além de terem que adentrar e aceitar regras já estabelecidas pelos antepassados. O marcador do mundo masculino deve evidenciar o estranhamento do domínio pertinente às crianças e mulheres. Os meninos precisam, para isso, incorporar condutas não explícitas, questões mais subjetivas do conjunto.

Um desses não-ditos, que alguns anos mais tarde relatam os rapazes já tornados homens, é que essa aprendizagem se faz no sofrimento. Sofrimento psíquico de não conseguir jogar tão bem quanto os outros. Sofrimento dos corpos que devem endurecer para poder jogar corretamente. Os pés, as mãos, os músculos... se formam, se modelam, se rigidificam por uma espécie de jogo sadomasoquista com a dor. O pequeno homem deve aprender aceitar o sofrimento – sem dizer uma palavra e sem “amaldiçoar” – para integrar ao círculo restrito dos homens. Nesses grupos monossexuados se incorporam gestos, movimentos, reações masculinas, todo o capital de atitudes que contribuirão para se tornar um homem. (WELZER-LANG, 2001, p. 463)

Segundo o autor, humanos aprendem a se comportar através do mimetismo. No caso deles, relaciona-se muito à violência, persistindo em encadeamento de conflitos com o corpo individual e com os outros, o que, para o pesquisador, é considerado válido em troca do deleite do pertencimento à ordem masculina, pois a iniciação para o mundo dos homens articula o individual e o coletivo. “O masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo” (WELZER-LANG, 2001, p. 464). No íntimo desse processo, pode acontecer uma diversidade de situações, podendo essa passagem ser desumana, agressiva e violenta.

Então, as passagens a seguir referem-se às declarações sobre a introversão, contenção de sentimentos e dificuldade em se relacionar com as pessoas:

O homem tem características de mais força, mais dificuldade em se relacionar com outros gêneros. (5A1M)

O homem em si acredita que questões sentimentais são coisas de “mulherzinha” e prefere se retrair e guardar os mesmos para si. (17A2M)

Homens tendem a ser menos expressivos em alguns fatores emocionais como a afeição e mais em humor ou crítica. Maior resistência a esforços físicos e imposição de pensamento aparentemente baseado em razões lógicas, ocultando a emoção. (42A5M)

Somos todos repletos de sentimentos, eles não morrem, homens só os demonstram menos, pois o medo de sofrerem rechaço de grupos sociais machistas como amigos e familiares. (46A6M)

O homem em sua história foi criado/educado para agir de acordo com o que era/é imposto socialmente (rigidez, masculinidade, superioridade), etc. (67A8M)

O corpo não reflete as vontades que estão internamente. (92A3M)

Apesar de estarmos em uma universidade, geralmente homens têm certa dificuldade em se agrupar com as mulheres. (67B2F)

Portanto, foi possível perceber o reconhecimento da dificuldade de lidar com emoções. Assim, no quadro comparativo de gênero, tanto mulheres quanto homens concordam que a cultura educa os meninos para evitarem a expressão de sentimentos. Nesse sentido, Soares (2006) defende que os corpos estão sendo educados a todo o momento: “Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” (SOARES, 2006, p. 109).

Soares (2006) revela que os comportamentos são induzidos por regras morais construídas a partir da cultura, e as condutas estão ligadas a formas de dominação do corpo da/o outra/o. Nesse sentido, a cultura e as instituições, como família e escola, são importantes nesse processo de limitar os corpos, as expressões, as linguagens e os movimentos. Esse controle corporal é consolidado ao passo que as pessoas criam normas que regulam e controlam os comportamentos, num processo diário de educação do corpo, atuando na contenção dos sentimentos, controle da agressividade e repressão da sensibilidade.

Foi perceptível, pois, a intenção de demarcar a heterossexualidade, especialmente por parte dos que se marcaram pertencentes ao gênero masculino. Assim, nos discursos que afirmam que homens não são “mulherzinhas”, observou-se um reforço dado aos atributos como força, virilidade, além da exaltação do órgão sexual masculino nas respostas. Essas informações, quando relacionadas com outros dois itens do questionário, ajudam a estabelecer uma reflexão mais coerente. São eles: orientação sexual e identidade de gênero.

O que foi explícito e o que não foi respondido sobre orientação sexual e identidade de gênero suscitaram algumas reflexões, visto que a orientação sexual, conforme Jesus (2012), faz referência à atração afetivo-sexual. Isso desconstrói a ideia de que todos são heterossexuais, uma vez que 7% das pessoas se colocaram como bissexuais, 3,7% como homossexuais e 86% heterossexuais. O que pode sugerir uma forte relação e reprodução da heteronormatividade, cujo modelo, conforme Louro (2008), insiste na natureza binária dos humanos, reforçando características de normalidade.

A identidade de gênero, segundo Jesus (2012), relaciona-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica, podendo aceitar ou não o gênero que nasce. A autora também esclarece que o termo cisgênero é um conceito amplo que localiza as pessoas que se reconhecem com seu gênero de nascimento. Já o conceito transgênero engloba as pessoas que não se identificam com os atributos do de seu nascimento. Sobre a identidade de gênero, 49,1% não marcaram nenhuma alternativa, 50,5% assinalaram a opção cisgênero e 0,5% marcou no questionário a opção transexual.

Como durante a aplicação dos questionários aconteceram muitas brincadeiras acerca dessas questões, os garotos falavam para os outros marcarem no questionário homossexual e alguns repetiam que os colegas da turma eram homossexuais. As brincadeiras que tentavam fazer piada com a homossexualidade aconteceram na maioria das turmas, inclusive eles diziam que os colegas não sabiam se eram homossexuais ou que eles estavam em dúvida se realmente pertenciam ao grupo heterossexual.

A questão sobre identidade de gênero foi a que mais levantou perguntas e comentários durante a aplicação dos questionários e a dúvida principal era acerca do termo cisgênero, visto que elas/eles queriam saber se estava relacionado a algo ligado à homossexualidade.

Durante a aplicação dos questionários, nenhuma dúvida foi discutida. Assim, ao observar os dados, verificou-se que quase metade optou por não responder, 50,5% assinalaram que se identificam com o gênero atribuído ao nascimento, uma pessoa registrou-se como transexual, que nasceu mulher e atualmente é um homem transexual.

A heteronormatividade, segundo esse entendimento, é um movimento de elaborar e repetir a heterossexualidade, dizendo ser ainda uma criação social, que demanda investimento cultural e disputas.

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p. 89)

Louro (2009) afirma ainda que os meninos são os que recebem maior investimento para adequação ao processo heteronormativo. Nesta pesquisa, os homens expressaram com maior ênfase o receio de marcar informações equivocadas sobre sua condição heterossexual. E isso não ficou evidente na estatística, já que 49,5% das mulheres e 48,7% dos homens não marcaram nenhuma informação sobre identidade de gênero, mas apareceram durante as falas desenvolvidas na aplicação dos questionários.

A partir dos apontamentos, foi possível inferir que dois elementos são fundamentais para a concretização do masculino, sendo eles a composição viril e o estranhamento ao feminino. Rejeitar, para si, o que é considerado feminino protege os homens de serem tratados como as mulheres, diz Walzer-Lang (2001). Dessa forma, a masculinidade é construída, expressa no tom de voz, nas formas de socializar, nos combates corporais masculinos, nas roupas, preferências e na corporalidade. Para ser homem e masculino, espera-se do indivíduo uma apresentação corporal heterossexual, e os que não se ajustam a esse protótipo não são integralmente respeitados.

Nós estamos claramente em presença de um modelo político de gestão de corpos e desejos. E os homens que querem viver sexualidades não-heterocentradas são estigmatizados como não sendo homens normais, acusados de serem passivos e ameaçados de serem associados a mulheres e tratados como elas. Pois se trata bem disso, ser homem corresponde ao fato de ser ativo. E não por acaso que encontramos

os estupradores dos homens, pois ativos e penetrantes não vivem como homossexuais. (WELZER-LANG, 2001, p. 468)

Muitas são as dimensões da construção da masculinidade envolvendo uma organização coletiva na qual a moral, comportamentos, sujeição ao estabelecido, corporalidade, enfim, injunções não ocorrem da mesma forma em todos os lugares. Existem tolerâncias diferenciadas para o tempo e espaço vividos, contudo, a modernidade enlaça a questão de uma forma específica, encerrando matérias culturais da reprodução do modo de vida burguês.

Na atualidade, apesar da aparente liberdade dos corpos divulgada pelas mídias, resiste, ainda, a consideração do homem aspirado, o modelo viril, não afeminado, forte, praticante de esportes, superior e com as regalias disponíveis ao gênero. Desse modo, Molinier e Welzer-Lang (2009) dizem que as especificidades culturais construídas para os homens são força, capacidade, possibilidade de reações violentas.

O terceiro agrupamento da tabela 4, por sua vez, trata das manifestações presentes no corpo, dentre elas: biologia específica, anatomia específica, hormônios específicos, expressão corporal, fragilidade, flexibilidade, repertório motor restrito, para o feminino. Já as características masculinas do terceiro grupo foram biologia específica, anatomia específica, hormônios específicos, força, expressão corporal e massa muscular.

Em uma pesquisa realizada com docentes do curso de Educação Física no Rio de Janeiro, Correia, Devede e Murad (2017) perceberam que a visão biologicista foi um dos destaques. Sendo assim, fatores como força, hormônios, massa muscular, gordura, diferenças anatômicas e cerebrais são algumas das justificativas citadas pelos docentes para comentarem as diferenças entre homens e mulheres e justificarem algumas atitudes. Os autores avaliaram que esses discursos revelam a aceitação da naturalização de diferenças de gênero, considerando apenas o aspecto biológico dos seres.

Correia, Devede e Murad (2017) perceberam ainda que os discursos de alguns docentes da licenciatura em Educação Física revelam não conhecimento acerca dos estudos de gênero, confusões em relação aos estudos desconhecidos. Professoras/es baseiam-se em argumentos puramente biológicos para tratar as diferenças, o que os autores avaliam como reprodução de conceitos estereotipados, que, ao cabo, levam à naturalização no direcionamento de práticas corporais.

Sendo o corpo influenciado e generificado pelas diversas instituições presentes durante o processo de socialização de sujeitos – sejam religiosas, educacionais,

científicas, familiares ou esportivas – sendo o corpo um dos objetos da ação pedagógica na prática da EF, cabe à licenciatura uma reflexão sobre os aspectos do gênero, corpo e sexualidade a partir do planejamento construído para intervenção pedagógica na escola, reservando espaço para a promoção de estratégias didático-metodológicas que problematizem as relações de gênero e temas afins com os futuros docentes durante a formação profissional. (CORREIA; DEVIDE; MURAD, 2017, p. 26)

No tocante as/aos participantes das universidades públicas de Goiânia, estes consideraram que o corpo é um lugar importante para diferenciar o gênero, pois 27% dos respondentes definiram características corporais como biologia específica, anatomia, hormônios, força, expressão corporal e massa muscular como possibilidades de diferenciar gêneros.

Uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, que buscava perceber a visão de corpo percebida por estudantes de Educação Física, revelou, conforme Silva et al (2009), que a noção acerca do corpo ainda é marcada fortemente pela relação com o biológico, o que na avaliação das/dos autores/as pode ser compreendido pela construção da própria Educação Física.

Trata-se, portanto, de enorme foco nos componentes anatômicos e biológicos. Assim, Mathieu (2009) considera que essas fronteiras não são tão claras quanto foram construídas, porque a fêmea da espécie humana acabou sendo relacionada à feminilidade e o macho à masculinidade. A representação das diferenças estaria então inscrita no corpo e a valência diferencial dos sexos se concretizaria a partir de uma série de códigos morais que balizam as condutas sociais. Os discursos construídos utilizam a diferença anatômica como suporte para a construção da referência simbólica que, por sua vez, ratifica a “natureza” feminina do corpo da mulher (SOARES, 2015, p. 243).

Essa representação pode ser verificada nos corpos, tendo no sexo uma soma de expectativas sociais. Como a anatomia é o alvo para encarnar a “natureza” feminina e masculina, “A percepção do grupo sobre este ser humano é que, em última medida, molda a maneira como este sujeito se comporta socialmente” (SOARES, 2015, p. 243). Essa naturalização atravessa e constitui instâncias, reforça e convencionam códigos morais, conduz à sociabilidade, envolve subjetividades e condutas, é um abrir e fechar de consentimentos, censuras, conformidades e transgressões.

Características culturais e subjetivas também foram citadas, pois muitas pessoas consideravam que as diferenças de gênero existem e são constituintes da cultura. Outra questão interessante a ser retomada no terceiro capítulo refere-se ao indivíduo isolado, uma

vez que o discurso de estudantes diz sobre os ganhos individuais que independem de qualquer outra instância.

A educação do corpo parece que se diferenciava para meninos e meninas. Isso porque Louro (2003), ao tratar memórias de alunos de uma escola americana no século XX, conta que, para os meninos, a masculinidade era produzida pelos esportes, incentivo nas competições e na violência que lhes era permitida. O investimento incisivo no corpo era o traço comum para meninas e meninos, mas o mais profundo foi o investimento de base da escolarização, pois se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade” (LOURO, 2003, p.18).

Neste capítulo, pôde-se perceber que as/os estudantes se reconhecem dentro de uma cultura sexista, uma vez que, para o feminino e o masculino, foram elencados comportamentos que revelam permanências de noções rígidas e opostas, como emoção e sensibilidade para mulheres e rusticidade e introversão para homens.

Não foram identificadas, porém, grandes dissonâncias entre respostas femininas e masculinas no comparativo. Nesse sentido, algumas réplicas foram categóricas, não demonstrando dúvidas acerca do que se espera de cada gênero, porque revelaram pouca flexibilidade e noções preconcebidas sobre o comportamento humano, além de apresentarem a necessidade de repetir e afirmar a heteronormatividade.

A “natureza” da feminilidade e masculinidade foi questionada, ainda que pela minoria, pois estudantes demonstraram compreender que relações são constituídas por construções históricas e culturais. Afirmaram também reconhecer e não concordar com a cultura que naturaliza comportamentos femininos e masculinos.

Essas reflexões apontam para a possibilidade de mudanças no discurso sobre homens e mulheres nas universidades, reafirmando a necessidade de resistências, críticas, debates sobre a desconstrução de conceitos fixos e produção do conhecimento sobre a cultura regional.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CORPO: SINAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação do corpo é um processo histórico e cultural, porque, ao observar o passado, percebe-se que esse processo de educação articulado com instituições médicas, educacionais, militares e religiosas orientou comportamentos, gestos, práticas corporais distintas para homens e mulheres. Para isso, foram utilizados, no discurso, o sexo, a biologia e a fisiologia para justificar essa educação do corpo a partir das diferenças.

Sendo assim, este capítulo analisa como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia, visando analisar como as questões de gênero se relacionam com a educação do corpo e das práticas corporais no processo de formação.

2.1 EDUCAÇÃO DO CORPO

Existem diversos estudos que apontam interesse em descobrir as profundidades do corpo. Oliveira (2000), por exemplo, afirma que o corpo é um elemento central no processo de escolarização, entendendo-o como resultado de um projeto de modernidade que se relaciona com o processo de civilização ocidental. O autor ressalta que, para isso, é necessário um grande investimento em pedagogias, uma produção que tenha o corpo como centralidade.

Nesse processo de educar, criam-se padrões, permitindo que as diferenças sejam expostas, negadas, impostas, absorvidas e afirmadas conforme a conveniência demandada. Assim, os discursos e a prática cultural são instrumentos que viabilizam essas aprendizagens que acontecem em diversos espaços e tempos da vida.

Ainda segundo Oliveira (2000), historicamente, foram gerados comportamentos determinados que marcam o corpo como objeto, tanto em instituições médicas quanto em escolas, pensando disciplina, rotina, acompanhando os movimentos e gestos dos corpos, controlando os espaços e coibindo a sexualidade. As pedagogias do corpo buscavam então evitar desvios, conter impulsos e transgressões.

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281)

Handman (2014), por sua vez, registra que a educação do corpo pode ser diferenciada pelo gênero. Desse modo, pode-se refletir que a necessidade de se distinguir gênero e classe são formas de manutenção do poder de uma classe e um sexo.

Em concordância com Del Priore (2009), a forma de pensar a educação do corpo vinha de raízes europeias. Isso porque, no século XVI, os europeus utilizavam características de civilidade para separar os considerados bárbaros e selvagens, pelo fato de não controlarem alguns objetos e até o próprio corpo. Dessa forma, muitas técnicas serviram para configurar essa educação. A autora aponta ainda a força de ideais militares nos primeiros movimentos de jogos de cavalheiros no Brasil, alinhados com a circulação de um perfil social.

Já Gondra (2004) expõe, a partir de uma série de elementos e fontes, sinais de um modelo higiênico que incide de forma pontual na educação do corpo. O autor destaca que, no Brasil império, iniciou-se um processo de civilização que envolvia limpeza, exploração, vivificação moral e melhoria das capacidades físicas das pessoas. Sendo assim, médicos estiveram diretamente ligados aos eventos do modelo higienista, especialmente na construção e padronização de seus discursos.

O autor conta que essa estrutura higienista de origem francesa se preocupou em construir escolas, cuidar da higiene pessoal, exercitar o corpo, com questões nutricionais e *excretas* corporais. Segundo Gondra (2004), as indicações eram retiradas de manuais de higiene. Conforme relatado, o modelo médico trabalhava com o dualismo normal/patológico e aquilo que a comunidade médica considerava adequado era indicado para a educação do corpo e inserido no plano da educação.

Historicamente, a partir do século XIX, o corpo começa a ser visto por suas diferenças. Assim, Weeks (2003) afirma que, nesse período, ele passa a ser analisado por sua apresentação anatômica, pelas diferenças biológicas, dividido entre masculino e feminino. Essa forma de percebê-lo é ponto de partida para tratar as relações de gênero.

Nesse sentido, Gondra (2004) examina em *Artes de civilizar: higiene e educação escolar na corte imperial* como o discurso médico influenciou a educação. Em sua pesquisa, ele usou teses escritas na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, entre 1850 e

1890. Nesse texto, é possível notar exemplos de educação do corpo que perpassa pela diferenciação de gênero.

A preocupação com a vestimenta era constante. Na escola, a roupa adequada era a que deixava o corpo retido, o que era justificado pelo discurso da saúde segundo o qual a vestimenta era fundamental para o bom funcionamento do organismo. Assim, as meninas eram proibidas de usar roupas da moda, uma vez que as roupas deviam proteger o corpo (GONDRA, 2004).

O autor pesquisou representações corporais e as influências da medicina e da razão na educação do corpo entre 1845 a 1891 e, dentre suas análises de 16 teses sobre a educação, considerou que elas evidenciavam a necessidade de intervenção corporal integrada à educação moral.

A defesa das atividades físicas vem acompanhada de alguns princípios que deveriam orientá-la: integração, equilíbrio e moderação. Com base nessas prescrições, contra a vida livre ou a sedentária, se produziria um novo gênero de vida para as pessoas: a vida higiênica. Nesse novo gênero, o corpo deveria ser objeto da intervenção médica de modo a instituir uma rotina que não incorresse na falta nem nos excessos de atividades físicas. (GONDRA, 2004, p. 289)

O autor diz ainda que a medicina sugeria a intervenção ginástica nas escolas cuja legitimidade se dava pela intervenção racional sobre os corpos das crianças. Então, os médicos se apoiavam em autores renomados e também nas experiências de outros países para defenderem a entrada da ginástica nas instruções primárias.

Os médicos também pensaram sobre como deveria ser a educação física escolar, pois, conforme Gondra (2004), escreveram sobre as práticas corporais, as pessoas envolvidas no processo, a forma como a educação deveria acontecer. “A educação física, associada ao trabalho moral e intelectual, deveria cumprir vários objetivos simultaneamente: fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar” (GONDRA, 2004, p. 327). Segundo Gondra para estabelecer esses objetivos os médicos se apoiavam na ciência, fisiologia, anatomia, relacionando assim todos os conteúdos com o uso adequado do tempo. Desse modo, a escola deveria ser um local produtivo, onde existia, sobretudo, a disciplina.

O discurso médico também opinou sobre a divisão das crianças por gênero. Sendo assim, Gondra (2004) diz que, antes da puberdade, meninas e meninos poderiam realizar as mesmas atividades. Contudo, após esse período, a ginástica não era recomendada, pois se acreditava que as mulheres poderiam fazer apenas caminhadas, dança, aulas de canto. Para os

meninos, reservavam-se, além desses, o salto, a carreira, a luta, a esgrima, a arte de nadar, a equitação e “muitos outros exercícios, cuja influência sobre a desenvolvimento das nossas faculdades físicas tem sido consagrada pela experiência de tantos séculos” (GONDRA, 2004, p. 331).

Portanto, a indicação da medicina para a educação do corpo seguia as orientações biológicas, pensadas nas diferenças, justificando-se pela ciência a separação de meninas e meninos.

No caso dos rapazes, a prescrição do Dr. Portugal consiste em elevar a quantidade de recreios de modo a distrair os jovens do “fogo de suas vontades” com o artifício da ginástica [...] no caso das meninas, o argumento orgânico se encontrava igualmente subordinado às preocupações com a regulação moral. O postulado de que se deveria evitar o desenvolvimento prematuro dos órgãos funciona como um argumento que visava interditar práticas moralmente condenáveis do ponto de vista da boa higiene. (GONDRA, 2004, p. 339)

Esse autor conta que as indicações de ginástica durante o recreio serviria para não deixar a juventude distraída nesse período, ocupar todo o tempo, criar uma moral, intervir no corpo com aval da ciência. Sendo assim, as atividades indicadas dependiam da idade e do gênero da criança. Para Gondra (2004), a educação das meninas serviria para formar mães de família, tratando-se de uma forte intervenção na organização familiar.

Goellner (2009) conta ainda que as atividades corporais começaram a ser difundidas no Brasil em 1920, mas sendo inseridas na educação escolar por volta dos anos 1930, em Porto Alegre, com forte influência dos higienistas.

Suas recomendações surtiam efeitos, visto que exerciam grande influência na intimidade das famílias, nas quais, em nome da educação física, moral, sexual e social, ditavam normas de comportamento, orientando a conduta de mulheres e homens sobre o asseio, os banhos, as vestimentas, os hábitos alimentares e a realização de exercícios físicos. (GOELLNER, 2009, p. 274)

No acervo histórico estadual de Goiás, é possível localizar um decreto de 1930, elaborado para um programa de ensino para as escolas primárias no estado, com currículo e orientações para docentes, no qual se pode perceber um pouco sobre como se pensava a educação do corpo em termos de regionalidade. Conforme Bulhões (1930), as aulas deveriam conter o ensino da caligrafia, linguagem, linguagem oral, língua escrita, aritmética, formas, desenho, geografia, história, instrução moral e cívica, lições de coisas, música, trabalhos manuais, ginástica, ciências físicas e naturais.

Sobre os trabalhos manuais, Bulhões (1930) diferencia o masculino do feminino. Sendo assim, no primeiro ano, os trabalhos manuais indicados são dobraduras, construção de

objetos, tranças, exercícios de tecelagem, trabalhos com molde em barro. São dez indicações, cinco apenas para as mulheres: alinhar, pontos e bainhas de roupas, talargça, Crochet estudo inicial, e o último conteúdo referente à aplicação do aprendizado em materiais considerados “trabalhos simples e baratos”. No segundo ano, o documento traz, no programa, o ensino de dobraduras, recorte de figuras, recorte de papel em formato de animais, frutas e outras, tecelagem, cartonagem, modelagem de objetos e trabalhos livres de modelagem. O programa diz que na falta de uma mesa própria na secção masculina deve-se usar a sala de aula e realizar os trabalhos no quadro negro. O programa possui ainda dez instruções, sete gerais e três específicas para o ensino feminino, apresentadas a seguir:

8) pontos de agulha: presponto no claro, pontos fechados e abertos: pontos de remate. Preparação de modos de franzir, franzidos duplos. 9) Crochet: tapeçaria em aniação ou talargça. 10) ponto de haste, ponto de cadeia e ponto russo. Aplicação de peças simples de vestuário, principalmente de crianças. (BULHÕES, 1930, p. 37)

A indicação para o ensino de meninas está relacionada a trabalhos manuais com linha, bordados, aprendizado de costura em roupas de crianças, consertos de roupas, costura de bainhas, que não era uma indicação para o masculino, considerando que no espaço destinado aos meninos não existiria uma obrigatoriedade de uma mesa própria para cortar e modelar.

Já a ginástica era um conteúdo indicado em todas as turmas, sendo, segundo Bulhões (1930), componente importante no desenvolvimento integral. Então, no primeiro ano, o currículo estabelecia os seguintes pressupostos: exercícios respiratórios, organização de filas, marcha e canto, corridas, jogos diversos. “Não há educação completa, quando não se cuida essencialmente do desenvolvimento phisico. Si os cuidados hygienicos preservam o corpo da invasão das moléstias, a gymnastica, aumentando-lhe o vigor, também favorece a conservação da saúde (BULHÕES, 1930, p.19). Conforme as orientações, esses exercícios deveriam ser realizados durante dez minutos quando os alunos estivessem desatentos.

No segundo ano, indicava-se a ginástica sueca, que ajudaria no desenvolvimento harmônico das crianças. Assim, segundo Bulhões (1930), os exercícios indicados poderiam ser realizados com ou sem aparelhos, sendo vinte cinco para serem realizados de forma enérgica de modo que não fossem exaustivos. Para o terceiro ano, a orientação era de exercícios realizados em ginásios e sem aparelhos, uma vez que “nessa idade os aparelhos são mais nocivos do que úteis; os ossos e músculos ainda não têm bastante resistência para suportar os esforços violentos empregados nos exercícios em aparelhos” (BULHOES, 1930,

p. 61). Ainda conforme o autor, o objetivo era o desenvolvimento de força muscular e o método empregado para isso deveria ser o sueco.

Sobre a ginástica, o documento não apresenta diferenciação de gênero, indicando que todos fizessem as atividades. Contudo, ao que se refere à viabilização do processo, entende-se que as meninas e os meninos estariam em espaços separados. Sousa (1994) conta que, em 1927, em Minas Gerais, iniciou-se uma reforma educacional na qual as aulas de meninas e meninos passaram a ser realizadas no mesmo ambiente, existindo, nesse processo de coeducação, o mesmo programa para ambos. Mas na realidade o que aconteceu foi o sexismo, uma vez que as meninas aprendiam ginástica rítmica por ser mais apropriada para mulheres e as evoluções militares para os meninos.

A coeducação na escola primária não alterou as simbologias da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções – e do homem - como um ser dotado de força e razão – qualidades essas que, quando da implantação dos Exercícios Físicos na escola primária mineira, estabelecia que, enquanto os meninos marcharem ao sol, as meninas executariam suaves movimentos, à sombra. (SOUZA, 1994, p. 76)

Em Minas Gerais, a experiência inicial de coeducação continuou refletindo a dicotomia, reproduzindo a educação corporal generificada, na qual as meninas eram protegidas por sua sensibilidade e feminilidade e os meninos sujeitos às intempéries diversas, colocados ao sol para resistirem e provarem força e resistência.

No modelo de educação sugerido para o estado de Goiás, a instrução moral e cívica também se relacionava de forma íntima com a educação do corpo. E, segundo Bulhões (1994), uma das atividades propostas era a leitura de manuais de civilidade, que traziam diversos ensinamentos sobre comportamentos, deveres, educação, indicação para a vida moral e civilizada. No Brasil, os manuais de boas maneiras traziam a noção de atividades físicas e comportamento. Como descreve Del Priore (2009), a partir do século XVI, começou uma reestruturação das noções de força física e condutas. As energias se voltaram para a construção do que se via como boa educação. “De maneira geral, a civilidade consistia em obedecer a regras de beleza, decoro e proporção. Práticas pedagógicas de exercício físico deveriam preparar para a ‘graciosidade’ que o cortesão exibiria como parte de sua herança e formação” (DEL PRIORE, 2009, p. 14).

Segundo Del Priore (2009), o pensamento predominante no período era a necessidade de exercícios para o corpo se tornar resistente e relacionava, também, a exigência de higiene. Assim, as práticas corporais eram pautadas na formação moral, indicadas nos chamados manuais de *bom-tom*. “O corpo e seu potencial refletiam qualidades morais como a

honestidade ou o equilíbrio. Boas maneiras e capacidade para exercitar-se eram sinônimos de boa disposição mental. Em suma, o corpo era um texto em que boas ou más intenções podiam ser escritas” (DEL PRIORE, 2009, p. 14).

Para demonstrar as distinções de educação e de classe, era necessário aprender algumas técnicas que não eram dominadas pelas pessoas com poucos recursos. A equitação é um bom exemplo, considerando que essa atividade passou a ser uma prática comum entre toda a população europeia do século XVII, significando que o seu domínio não era um fator de distinção entre bárbaros e cavalheiros. Del Priore (2009) afirma ainda que, com o tempo, a equitação foi indicada para a saúde, o vigor, o melhoramento do corpo e, também, a fuga do que não era considerado degenerado. Muita energia foi gasta para criar a ideia da prática de exercícios para a saúde física e moral.

Passou-se da equitação como arte de cavalaria, com sabor medieval, àquela de trabalho, transporte e lazer. E desta ao hipismo. No mesmo período em que o código do bom-tom ganhava leitores, os princípios higienistas entusiasmavam médicos, políticos, militares e engenheiros, convidando-os a aderir à equitação. (DEL PRIORE, 2009, p. 32)

Desse modo, o higienismo se apoiou e fortaleceu nos primeiros exercícios, antes mesmo do que se reconhece como esporte, por volta de 1800. Como informa Del Priore (2009), os próprios manuais de comportamento adotaram a cavalgada como arte necessária para a educação do corpo.

Melo (2009) aponta que, já no fim do século XIX, ocorreram algumas mudanças na sociedade brasileira, em especial no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. O que ocorreu foi uma grande valorização do que se chamava de cultura urbana. Com ela, foi destacada a necessidade de ter saúde, cuidar do corpo na cidade e ter aparência de força e beleza.

Nesse contexto, a ginástica foi inserida na educação do corpo. Então, conforme Goellner (2009), a ginástica foi um dos meios de se trabalhar o fortalecimento do corpo e a conformação da moralidade, associados às atividades escolares. A autora diz que, no início do século XX, uma série de atividades foi apresentada para a população, prometendo o desenvolvimento individual e a promoção da saúde. Desse modo, os esportes foram oferecidos como uma possibilidade para todos.

Assim, ao se olhar de maneira mais detida, homens e mulheres possuem diferenças e semelhanças, mas o que os une, provavelmente, é mais forte do que aquilo que os diferencia. Por isso, antes de se pensar nas individualidades, deve-se considerar a humanidade, as classes sociais, questões étnicas e raciais, de geração e de gênero

interseccionais. Apesar dessa noção, existe uma vasta produção científica que debate as diferenças confirmadas em relação ao gênero. Isso ocorre porque algumas dessas diferenças foram construídas a partir de uma lógica da organização social da produção, que determina a cultura e a economia. Essa diferenciação se desenvolve tanto quanto a sociedade.

Como a inscrição dos gêneros nos corpos é um processo cultural, parte do que o gênero revela é feita no interior de cada cultura. Nesse sentido, os estudos de Marcel Mauss (1934) sobre as técnicas corporais contribuíram para a possibilidade de olhar o corpo e observar que comportamentos, gestos e técnicas são produzidos por questões biológicas, sociais, sexuais, psicológicas e culturais. O autor diz ser possível diferenciar o andar de mulheres, pois, em suas observações, percebeu que a forma que as mulheres são ensinadas a caminhar é diferente da forma como os homens caminham. Mauss (1974, p. 216) afirma ainda que “Talvez não exista ‘maneira natural’ no adulto” e complementa que, inclusive, os sapatos são diferenciadores do andar.

O autor apresentou uma divisão das técnicas corporais por sexo e idade. E, dentre suas observações, percebeu que os homens cerravam os punhos com o polegar para fora e as mulheres para dentro. Ele avaliou que elas não aprenderam essa prática, pois os corpos foram educados de formas distintas, interpretando, portanto, que existia uma sociedade de homens e uma de mulheres.

Existe, contudo, uma forma de se apresentar corporalmente, vista nas roupas, perfumes, adereços, e influenciada pela cultura, através da qual os sujeitos se diferenciam. Ao mesmo tempo em que nos diferenciamos, também se aprende a reconhecer os signos, comportamentos e expressões corporais dos iguais e dos diferentes. O padrão cultural estabelecido para a sociedade, segundo Louro (2001), é o homem de classe média, branco, heterossexual e cristão. Nesse sentido, Goellner (2009) destaca ainda o corpo forte, magro, viril e potente.

Conforme Altmann (1999), a partir da construção social, rotularam-se comportamentos diferenciados para os gêneros, com as mulheres devendo agir de uma forma e os homens de outra. Assim, situações de violência e preconceito são permitidas e justificadas pelos costumes, pois algumas verdades instituídas são consideradas normais. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2003, p. 11).

Uma amostra da influência cultural na educação do corpo feminino era o direcionamento a algumas atividades, e alguns esportes indicados para mulheres. Melo (2009)

relata a esgrima como um dos esportes favoritos para desenvolver habilidades valorizadas pela burguesia, e os homens já eram instruídos nessa prática. As mulheres podiam aprendê-la, porém, estava restrita aos ambientes íntimos, porque apenas os homens podiam integrar as competições.

A educação do corpo é, pois, uma marca da memória. Assim, pedagogias higiênicas tiveram importância na história do Brasil, visto que boas maneiras, ginástica, higiene pessoal, comportamentos à mesa, vestimentas adequadas eram direcionadas em princípio por manuais e instituições médicas e só depois as escolas adotaram as mesmas instruções. Desse modo, hipismo, ginástica, exercícios físicos e esportes foram inseridos na cultura do país associados aos discursos de saúde.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO CORPORAL: PRIMEIRAS INSTRUÇÕES NO BRASIL

O conceito de educação física, segundo Betti (2005), teve suas bases filosóficas estabelecidas em meio aos séculos XVIII e XIX, quando são formulados alguns pensamentos relacionados aos cuidados com o corpo e à necessidade de se realizarem exercícios físicos.

No Brasil, a história da Educação Física tem forte paralelo com as questões militares. Nesse sentido, Castellani Filho (1994) aponta que a formação dos primeiros professores de Educação Física foi mediada pela instituição militar, que se apoiava nos preceitos positivistas, sendo assim um dos instrumentos para a manutenção da sociedade. Conforme Melo (2009), os primeiros cursos para instrutores de Educação Física são do século XX, localizados em São Paulo e Rio de Janeiro. “A Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 39).

O autor destaca que a Educação Física acabou associada à educação do físico e saúde do corpo. Essas características foram produzidas pela confluência de entendimentos da medicina higiênica com as tentativas de controle moral, físico e intelectual da família, unidas aos preceitos militares do século XIX no Brasil. Conforme Castellani Filho (1994), o pensamento pedagógico brasileiro foi muito influenciado por Fernando Azevedo e Rui Barbosa.

Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiava em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter esse desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. (SOARES, 2007, p. 71)

Ao olhar a legislação no Brasil, Marinho (1984) conta que, em 1852, foi apresentado um regulamento para instrução pública primária imperial no Rio de Janeiro, que era naquele período a sede do país, um projeto para a civilização moral, intelectual e corporal. O documento trouxe a Educação Física em pauta, indicada como um componente curricular para a escola, cujos conteúdos deveriam ser direcionados para cada sexo.

Prescreva ainda o Regulamento “com a instrução primária nas escolas também se dará a educação física e moral, a saber: a) a educação consistirá em limpeza, exercícios, posições e maneiras de corpo, asseio e decência do vestuário o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, a ornicultura, passeios de instrução e recreação. (MARINHO, 1984, p. 24)

Segundo o autor, o documento previa salas para instrução, espaços para ensinar a educação moral, além da extensão ao ar livre destinada à prática de exercícios físicos. Conforme o autor, Rui Barbosa foi o responsável por publicizar os princípios para a Educação Física no Brasil. A partir de sua proposta, os preceitos foram definidos como:

- a) – obrigatoriedade da Educação Física no jardim de infância, escola primária e escola secundária, inclusive os cursos industriais, de comércio e agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) – instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino, a partir da escola primária;
- c) – distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura;
- d) – prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, devendo ser professada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático;
- e) – valorização do professor de Educação Física dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- f) preferência, nas nomeações e acessos, aos professores que tivessem habilitação no ensino da ginástica escolar, quando em igualdade de condições com os demais;
- g) instituição de uma seção especial de Educação Física em cada escola normal;
- h) contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida na Suécia, Saxônia e Suíça;
- i) – dispensa dos exercícios físicos somente para os alunos que, por inspeção médica, fossem declarados incapazes. (MARINHO, 1984, p. 28)

O conteúdo revela a intenção da Educação Física no Brasil com exercícios militares para os meninos, desde a infância, e atividades consideradas mais harmônicas para

as meninas. No futuro, os homens ficariam fortes e com o corpo preparado para lutar se fosse preciso, enquanto a mulher estaria em condições adequadas do ponto de vista corporal para ser mãe.

Os princípios da Educação Física no Brasil foram construídos a partir de noções naturalizadas, pois as indicações gerais eram separar para cada gênero a parte que lhe cabia. Para as meninas, o indicado era a ginástica calistênica. Sendo assim, Soares (2007) salienta que a ginástica francesa elaborada por Amoros buscava potencializar qualidades morais, físicas e contribuir para a saúde. Desse modo, força, agilidade, resistência eram indicações gerais do pensamento dominante. Ainda segundo a autora, esse método foi priorizado porque existia uma preocupação com a saúde feminina, relativa às capacidades de reproduzir, havendo, pois, a interpretação de que o modelo ajudaria inclusive a manter as características “femininas”.

Os exercícios físicos de preparação e força eram atribuídos aos meninos. Nesse sentido, Soares (2007) traz as características da Ginástica Sueca, desenvolvida por Ling, considerada viril, sendo indicada para desenvolver caráter, disciplina, patriotismo. Essa ginástica era dividida em quatro áreas: médica e ortopédica, pedagógica, militar e estética.

Em 1882, Rui Barbosa deu parecer em um dos projetos nacionais, cujo documento, conforme Castellani Filho (1994), trazia como ponto forte a ênfase no desenvolvimento das crianças, com expressões de *alegria da alma e progresso pleno*. Na avaliação do autor, a proposta era importante por valorizar a Educação Física como conteúdo significativo na educação escolar. Por outro lado, a proposta se articulava social e politicamente com a manutenção do sistema como um todo, focando na prática de exercícios para a preparação dos homens da nação e das mulheres para a maternidade.

Ainda segundo Catellani Filho (1994), tratava-se de uma proposta sanitária, educacional, de intervenção profilática, física e moral, que tinha o corpo como objeto. A eugenia, nesse momento, era base de toda a estrutura.

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a pátria no caso dos homens, de se tornarem mães robustas no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 56)

Assim, o autor pontua que Fernando Azevedo definiu a prática da ginástica para ambos os sexos. Então, para as mulheres, seria uma Educação Física higiênica, com atividades manuais, jogos e esportes considerados menos agressivos. O propósito era, naquele

momento, servir o ideal de construir uma mulher compulsoriamente mãe, pessoa de comportamentos delicados, restritos e serenos.

Como o projeto cultural foi organizado por diversos interessados, dentre essas possibilidades Goellner (2009) discute a intenção de criar um corpo feminino mais forte, já que a mulher era considerada a célula-mãe da nação. Seria então a criação de uma nova mulher, que, conforme a autora, contradiz todo um pensamento romantizado de que ela combinaria com ambientes privados, recatados e familiares. Em alguns momentos, a lógica de feminilidade entra em contradição com a lógica capitalista, prevalecendo interesses do sistema e transformando valores.

Juventude, beleza, ousadia, disposição, saúde, perseverança, dedicação e prudência representavam virtudes possíveis de serem conquistadas diante da participação das mulheres em diferentes espaços sociais, entre eles, aqueles nos quais se realizavam as atividades físicas e esportivas. (GOELLNER, 2007, p. 277)

Desse modo, a primeira estruturação de Educação Física no Brasil incorporou bases sexistas e excludentes, conceitos muito criticados dentro dos estudos de gênero e cultura, porque seus ideais se estabeleceram em bases eugênicas, morais, estruturando as pedagogias a partir do sexo biológico. Sendo assim, indicavam-se exercícios bem diferentes para homens e mulheres, aparentemente justificando individualidades de cada gênero.

2.3 PRÁTICAS CORPORAIS GENERIFICADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A história e a cultura revelaram que as práticas corporais estiveram submetidas a uma pretensão de gênero. Nesse sentido, os estudos de Altmann (2015), Sousa (1994) e Wenzel (2012) apresentaram persistência de diferenciação de gênero em relação a alguns conteúdos da Educação Física, como no futebol, dança e ginástica.

Para tentar adentrar na realidade dos cursos de Educação Física em Goiânia, buscaram-se relatos sobre a participação no curso e trabalhos acerca de disciplinas específicas nos questionários. Desse modo, uma das questões procurava saber se, na percepção de estudantes, o gênero delimitava a participação em práticas corporais e atividades no curso de algum modo e como isso poderia ser percebido.

Segundo as respostas deste estudo, para 85% dos estudantes, gênero não é um limitador da participação no curso, e 15% consideram que as barreiras estão diretamente ligadas ao gênero. Entretanto, quando são questionados sobre a relação entre os gêneros,

79,4% apontam que existe uma relação desigual, pois 7,8% consideram que é relativo e 12,7% acreditam que não existem desigualdades entre homens e mulheres.

Assim, para melhor organização do conteúdo, as respostas foram divididas entre afirmativas e negativas e em seguida foram diferenciadas as justificativas. Estas foram organizadas em três grupos: individualidades, cultura e preconceito e determinismo biológico.

No grupo de individualidades, foram destaques: vontade pessoal, dom, força individual. E, dentre as/os que não consideraram o gênero limitante, a maioria justificou que questões de gênero não são consideráveis, sendo o mais importante, nesse sentido, o esforço individual. Também poucas pessoas justificaram a percepção de gênero como limitante. Nesse sentido, medo, insegurança foram localizados nestas explicações:

Não. Porque o corpo, quando adquire habilidades para o movimento corporal perfeito, não importa se é corpo masculino ou feminino. (134A8M)

Não, a força de vontade de cada um dá a condição de aprender o que você faz. (3A1M)

Não, porque a limitação está em nós mesmos podermos fazer qualquer atividade proposta. (22A3M)

Não, as atividades dentre as quais participei não exclui nenhum gênero, porém é muito do interesse de cada um participar. (61A8M)

Não, pois mesmo que as pessoas sejam diferentes elas têm as mesmas capacidades”. (7B2M)

Não, pois naturalmente possuímos habilidades e aptidões físicas independente de gêneros e/ou sexo. (85A2M)

Não. A não ser pelo fato de a própria pessoa se limitar a explorar o que o corpo é capaz, as atividades são voltadas para o corpo, independentemente do sexo. (20B6F)

Não, o exercício do movimento não depende de orientação sexual ou identidade de gênero, depende de vontade, ludicidade e tempo livre. (34B4F)

Não, pois todos são aptos à prática, a não ser uma deficiência que pode vir a interferir na realização do movimento “prática”. (65B2F)

Sim, por exclusão, por falta de força ou até por medo de rechaço. (46A6M)

Sim, pois muitas pessoas ficam tímidas ou inseguras em algumas práticas corporais, mas para mim é imaturidade. (69A8M)

O contexto cultural foi constituinte de algumas argumentações, pois o conteúdo aponta para a presença de situações constrangedoras, preconceitos, o estabelecimento de

práticas corporais com sexualidade, situações que não impedem a participação, mas que podem criar barreiras. Alguns desses aspectos são explorados nas respostas abaixo:

Não deveria, mas sim. Pois vivemos em uma sociedade preconceituosa. (8B2M)

Aqui na faculdade não, mas no mundo afora sim, pois as pessoas têm muito preconceito, acham que tem esportes definidos para tais gêneros, mas na verdade todo mundo consegue jogar. (45A6F)

Sim. Em minha opinião, os homens heterossexuais têm preconceito em fazer dança. E algumas meninas não fazem esportes por acharem que aquilo é coisa de macho. (18B8F)

Sim, muitas vezes alguns alunos não fazem determinados exercícios, pois acham que isso afetaria sua sexualidade, o preconceito introduzido na sociedade ainda é acompanhado na faculdade. (38B4F)

Sim, em disciplinas como a dança, existe ainda o receio da prática e outros pelo uso e exposição do corpo. (41B4F)

Fisicamente não, mas socialmente sim, pelo preconceito ou resguardo de uma imagem culturalmente certa. (43B4M)

Não, o que delimita são os preconceitos que existem relacionados às práticas corporais construídas culturalmente. (127A7M)

Não, mas sempre existem piadas machistas sobre mulheres e homossexuais. (39A5M)

Não, no entanto existem preconceitos com relação ao gênero que muitas pessoas reproduzem. (15B8M)

A limitação descrita se dá em termos de reprodução de preconceito, homens com medo de serem acusados de comportamento feminino, receio da exposição do corpo e não aceitação da diversidade de práticas corporais a serem realizadas, bem como a diversidade que está implícita nas relações de gênero. Por outro lado, há uma preocupação, como a criação de barreiras para as pessoas que não se expressam de acordo com as expectativas da sociedade. É interessante também observar que essas preocupações estão mais presentes no gênero masculino do que no feminino, conforme se pôde observar nas respostas apresentadas acima.

Essa compreensão cultural de papéis femininos e masculinos foi transposta e reforçada na Educação Física e pode ser levantada em momentos históricos. De acordo com Castellani Filho (1994), em 1941, as mulheres foram interditas de praticar, de forma oficial, algumas modalidades esportivas, e, em 1965, veio a deliberação do Conselho Nacional de

Desporto (CND) pela qual as mulheres foram impedidas de praticarem todas as formas de lutas, além de rugby, futebol, beisebol, polo aquático e halterofilismo. Apenas em 1986, o CND revogou as proibições de 1965.

Dentre todas as atividades, o futebol e a dança aparecem como atividades que mais trazem à memória de estudantes as lembranças de interdições e constrangimentos. Além disso, alunas e alunos reproduzem a ideia de que futebol é legítimo apenas para os homens, assim justificando o desinteresse feminino pela prática, mas também o contrário tende a ser verdadeiro. As práticas corporais, o futebol e a dança foram as mais direcionadas para os gêneros específicos e ainda hoje se depara com sinais dessa diferenciação, homens para o futebol e mulheres na dança.

Significa que, no desenvolver da cultura, algumas práticas corporais foram direcionadas a partir da divisão de gênero. Apesar de existirem estudos que condenem essa segregação, ela ainda é forte e percebida com mais frequência nas aulas de Educação Física, por ter o esporte como uma possibilidade, entre outros conteúdos. Atualmente, não existem restrições em termos de participação feminina, contudo “[...] não se pode considerar que, pelo fato de homens e mulheres praticarem os mesmos esportes, estes tenham deixado de ser generificados” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 58).

A intervenção institucional foi destacada, conforme relato de estudantes, existindo assim uma diferença entre componentes teóricos e práticos. De modo geral, quem está presente na aula tem oportunidade de participar, pois docentes se preocupam com essa questão. Os relatos evidenciam que na parte prática as dissonâncias são notadas. De acordo com uma estudante: *“Todas as práticas podem ser realizadas por qualquer pessoa, a metodologia das aulas é bem aberta”* (16B8F). Além da importância dada à instituição nessa mediação, algumas pessoas justificaram que as aulas permitem vivências coletivas.

Em outros relatos, percebem-se limites explícitos:

Não necessariamente. Entretanto, as minhas colegas de turma tendem a ter uma resistência maior para a realização das aulas práticas. (50B4M)

Sim, a divisão de gênero faz com que a participação de mulheres/alunas nas aulas práticas seja inferior, principalmente por parte de alguns professores. (115A5M)

Sim, vulgarmente falando, o homem sempre ocupa mais espaço nas práticas, principalmente coletivas. (51A6F)

Um colega de sala era todo malhado e ficou zombando da colega que tinha sobrepeso. (3A1M)

De modo geral os heteros acham que são mais "corretos" e que assim tem mais direitos nas aulas. (17A2M)

Algumas mulheres usam do pressuposto de ser mais "frágil" e "fraca" que os homens para não realizarem alguma tarefa. (24A3M)

Um homossexual foi impedido de jogar por um heterossexual. Aqui na faculdade é possível ver que alguns homossexuais são melhores nos jogos. (20B6F)

Apesar de aparecer como algo plural, o esporte ainda é percebido culturalmente como legítimo para o gênero masculino. A reprodução do esporte relacionado à negação dos limites do corpo e necessidade de vitória tem como consequência direta, alegada por Altmann e Sousa (1999), um distanciamento das mulheres. Assim como foi relatado pelos participantes da pesquisa, mulheres ainda se comportam com certo limite em relação ao futebol, às vezes evitam exposição, são criticadas durante as atividades, como se tivessem menos direito ao espaço e vivência. Para as autoras, quando os jogos são compostos por meninos e meninas, com frequência eles se apropriam tanto da atividade que praticam quanto do espaço que ocupam.

Assim, ainda que a prática de atividades esportivas seja mais frequente entre homens, o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive com o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas meninos jogavam bola, hoje meninas frequentam esses campos não mais apenas como espectadoras, mas buscando romper com as hierarquias de gênero. (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 60-61)

Altmann (2015) afirma que a escola é um local importante para se aprender esportes e outras práticas corporais e que, para boa parte das pessoas, é nela onde se tem o único contato com esse universo. As desigualdades de gênero persistem nesse ambiente e continuam no decorrer da vida de cada sujeito, pois os relatos de estudantes corroboram essas afirmações. Nesse sentido, a pesquisadora elenca diversos trabalhos que expressam essa recorrência, com os meninos utilizando mais o espaço e os materiais, e as meninas demandando interesses estéticos durante as aulas de Educação Física.

A aula de Educação Física se configura num espaço onde ocorrem diversas relações de gênero, que advêm das experiências anteriores que os sujeitos trazem consigo, por isso, também é um lugar de tensões. Desse modo, “[...] o gênero é um marcador social de diferenças extremamente significativo no que se refere às habilidades futebolísticas” (ALTMANN, 2015, p. 37). Ela salienta que culturalmente é mais frequente meninos possuírem experiência no futebol, porque as meninas dificilmente são estimuladas a praticar brincadeiras com bola nos pés durante a vida.

Altmann (2015) ressalta a importância das habilidades esportivas e a aprendizagem de técnicas. “Tornar-se protagonista em algum esporte é indispensável para seu aprendizado, o que, por sua vez, irá reforçar e ampliar as experiências a ele relacionadas” (ALTMANN, 2015, p. 40). Assim, meninas e meninos precisam ter acesso às experiências corporais diversificadas.

As mulheres devem ter acesso a esse conteúdo que, historicamente, lhes foi cerceado, assim como os homens devem ter acesso à dança, um conteúdo também historicamente considerado feminino. Como aponta Daólio (1997), toda cultura é criada, recriada e transformada pelas pessoas nela inseridas.

Como nessa categorização o componente biológico permeou uma quantidade significativa de respostas, fatores como desempenho, força, flexibilidade, delicadeza foram associados às práticas corporais para dizer sobre o melhor para cada gênero.

Não, o sexo/gênero interfere no rendimento. Porém, não impede a prática como recreativa e/ou educacional. (111A5M)

Sim, pois algumas atividades dão vantagens aos homens e outras às mulheres. (88A2M)

Sim, o gênero identifica melhor uma pessoa e a leva a definir atividades diferentes e relacionadas ao sexo. (76A1M)

Sim, pois em alguns momentos precisa-se de mais força ou flexibilidade. O homem tem mais facilidade com a força e a mulher na flexibilidade. (8A1F)

Sim, pois infelizmente em questão de força muitas mulheres se sentem prejudicadas a participarem. (108A4F)

O correto seria não haver essa delimitação, porém percebe-se que isso ocorre em determinadas situações em que cobra-se força exacerbada ou delicadeza e sutileza de modo acentuado. (141A8F)

Biologicamente somos diferentes, por exemplo, somente as mulheres terem capacidade (biológica) de gerar um filho. (31B6M)

Mulher em sua grande maioria é bastante diferente do homem, devido à própria formação biológica difere, principalmente em relação aos hormônios. Composições biológicas, hormônios diferenciados, entre outros. (130B7M)

Se olharmos até pela questão biológica as mulheres tem hormônios que as diferenciam dos homens. (4B2F)

Mulheres geralmente possuem alterações hormonais, características que influenciam no humor e no corpo físico e mental. (39B4F)

A variação é mostrada em mulheres de tal forma como nos homens, penso que seja algo mais que hormonal que determina isso. (43B4M)

Quando as mulheres estão no ciclo menstrual elas acabam ficando mais frágeis, isso causa a não partição das aulas. (105A4F)

Um professor, uma vez disse que as mulheres têm o hormônio feminino, chamado de progesterona era menos importante que o hormônio masculino a testosterona. (86A2M)

O determinismo biológico presente no conteúdo analisado refere-se a acreditar que existem características próprias que são determinadas pelos componentes biológicos. Conforme Magalhães et al (2015), há a crença de que é o sexo biológico que vai definir as determinações sociais de cada pessoa segundo sua diferenciação biológica. “Nesse sentido, a força do discurso biológico reside no entendimento de que as diferenças entre mulheres e homens – comportamentos, atitudes, habilidades cognitivas, características pessoais, entre outras, são inatas e universais” (MAGALHÃES et al. 2015, p. 493). A força, por exemplo, é citada como se fosse inata aos homens, assim como a sensibilidade para as mulheres.

As respostas das/dos discentes consideram que, dependendo do sexo biológico, cada pessoa terá desempenho diferente, sendo que o primeiro a ser considerado é o fator biológico. Ao pensar por essa lógica, os homens sempre serão melhores em tudo aquilo que exigir força, e as mulheres teriam aptidão “natural” para realizar aquilo que se liga à sensibilidade, já que essas são as características mais frequentes citadas para cada sexo biológico.

As preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 5)

Entende-se que fixar as análises no sexo biológico, por exemplo, pode levar a uma visão reduzida. Assim como defende Magalhães et al (2015), o corpo existe em sua materialidade e pensar sobre os processos biológicos e da natureza não se converte em desprezo ao componente corporal biológico. Contudo, é urgente que, para além disso, se estabeleça uma desconfiança acerca dos motivos pelos quais componentes biológicos são usados como argumentos que justificam as possibilidades humanas. Como define Goellner (2015), os corpos não devem ser definidos por suas semelhanças biológicas, mas a partir dos significados sociais e culturais que lhe são impostos.

Vale destacar que observar o corpo a partir de sua dimensão cultural não significa negar sua materialidade biológica, mas entender que essa materialidade não é tomada como central na definição do que seja o corpo, nem mesmo é o local a partir do qual se estabelecem hierarquias entre os diferentes corpos e sujeitos. (GOELLNER, 2015, p. 135)

Ao tratar os corpos de forma universal, mulheres e homens não podem explorar suas capacidades. Se, tradicionalmente, os homens se interessam mais pelos esportes que as mulheres, e as mulheres se aproximam da dança, a universidade, especificamente o curso de Educação Física, pode ser um lugar de desconstrução desses padrões, que não podem ser entendidos como naturais.

Além dessas dificuldades, outras questões também aparecem e podem ser tratadas como violências. Altmann (2015) relata que a interação do público que acompanha as atividades em quadra pode deixar os alunos/os retraídos/os e que, com as zombarias, a relação entre os gêneros pode ficar bastante desgastada. Os próprios alunos podem se revezar entre os papéis de jogadoras/es e observadoras/res, comentando, gritando e envergonhando os que estão expostos. Nesta pesquisa, foram destacados relatos de preconceito com as mulheres durante a prática do futebol e futsal e também foi possível identificar a insegurança em participar de atividades nas quais o corpo se expõe ao público.

Em suas pesquisas, Altmann (2015) percebeu que a pouca confiança das meninas é um grande entrave para a participação nas aulas, além de não ocuparem espaços diversificados como os meninos. Nesta pesquisa, a insegurança dos homens aparece quando citam sobre aulas de dança e ginástica ou quando não apresentam habilidades que culturalmente se espera do masculino. As mulheres demonstram vergonha de se expor, não se sentem confiantes em esportes e o futebol é o mais citado pelas alunas. A composição corporal também apareceu como uma limitante para a participação no curso, pois estudantes relataram que pessoas que se encontram ou são consideradas gordas sofrem segregação e são sempre cobradas em relação ao peso e à aparência. Durante as práticas corporais, estas são excluídas e segregadas.

As práticas corporais regulares realizadas por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física participantes deste estudo são futebol, voleibol, atletismo, ciclismo, atividades aquáticas, práticas corporais em academia, lutas, dança, ginástica. Do total de estudantes que responderam ao questionário, as informações permitem dizer que estudantes do curso de Educação Física em Goiânia realizam práticas corporais regularmente. Assim, 74% afirmaram que são ativos, 83% dos homens e 63% das mulheres; e as atividades realizadas em academias de ginástica e esportes são as duas práticas mais comuns no grupo.

Fazendo um comparativo entre os gêneros, a diferença é significativa, pois a relação entre o homens e mulheres demonstrou que dentro do grupo homogêneo a quantidade de homens que se dedica a uma atividade física é superior ao feminino.

Um estudo realizado por Bublitz et al (2015) diz que, após a adolescência, é comum o afastamento dos esportes. O estudo revelou ainda que 75,6% de universitários do curso de Enfermagem de quatro instituições brasileiras não praticam esportes ou qualquer prática corporal. Paixão, Dias e Prado (2010), comparando a rotina de universitários do Recife, perceberam que acadêmicas (os) do curso de Educação Física são as/os que mais gostam de praticar exercícios físicos, chegando ao número de quatro vezes na semana, já outros universitários de Pernambuco apresentaram sedentarismo.

Conforme Altmann (2015), ao se pensar que culturalmente as meninas têm menos acesso e oportunidades com os esportes e práticas corporais, considerar-se-á também que elas possuem um repertório de movimentos menor, o que já foi provado por algumas pesquisas. A autora relata que as meninas dedicam 2,6 dias da semana à prática de esportes, enquanto os meninos 3,4 dias no mesmo período.

A educação do corpo, no que se refere à sua dimensão esportiva, inicia-se na infância, ocorrendo de inúmeras e distintas maneiras para meninos e meninas [...]. As imagens não apenas retratam um corpo, mas também o constituem. Elas colocam em ação uma pedagogia bastante sutil e, por vezes, imperceptível do corpo e do gênero; elas constituem campos de possibilidades corporais distintos a eles e elas. (ALTMANN, 2015, p. 31)

A autora discute que essa educação do corpo é acompanhada ao longo de todo o desenvolvimento das pessoas, começando por definir meninas e meninos até chegar a se constituírem homens e mulheres, um grupo de práticas que educa de modo a orientar o que se destina ao masculino e ao feminino.

Em relação aos esportes, Goellner (2015) diz que, ao longo da história, ele foi pensado como lugar dos homens, porque a participação feminina foi sempre controlada, com diversas interdições legais, morais e culturais. É, pois, um lugar que ficou marcado pela desigualdade de gênero, visto que, conforme a autora, no rendimento os investimentos são bastante reduzidos para mulheres, e no lazer ainda é território a ser ampliado. Isso porque existe, na cultura, a ideia de esportes masculinizados, diminuindo assim a entrada de mulheres.

Em uma pesquisa realizada por Altmann (2015), a autora levanta dados do Facebook de 2011 a 2013, que mostram que os calçados infantis fabricados para os meninos

são mais confortáveis, duráveis e indicados para movimentar, já os femininos exibem estética e não são apropriados para a realização de movimentos amplos e diversificados. Isso, segundo a autora, é um fator de distanciamento em relação às práticas corporais e aos esportes, que, em sua maioria, requerem calçados como o tênis. Ainda segundo a pesquisa, no Brasil, as matérias midiáticas sobre esportes são significativamente maiores para o gênero masculino, fazendo refletir essa desigualdade no interesse em aprender algum esporte e também de realizar práticas corporais regulares.

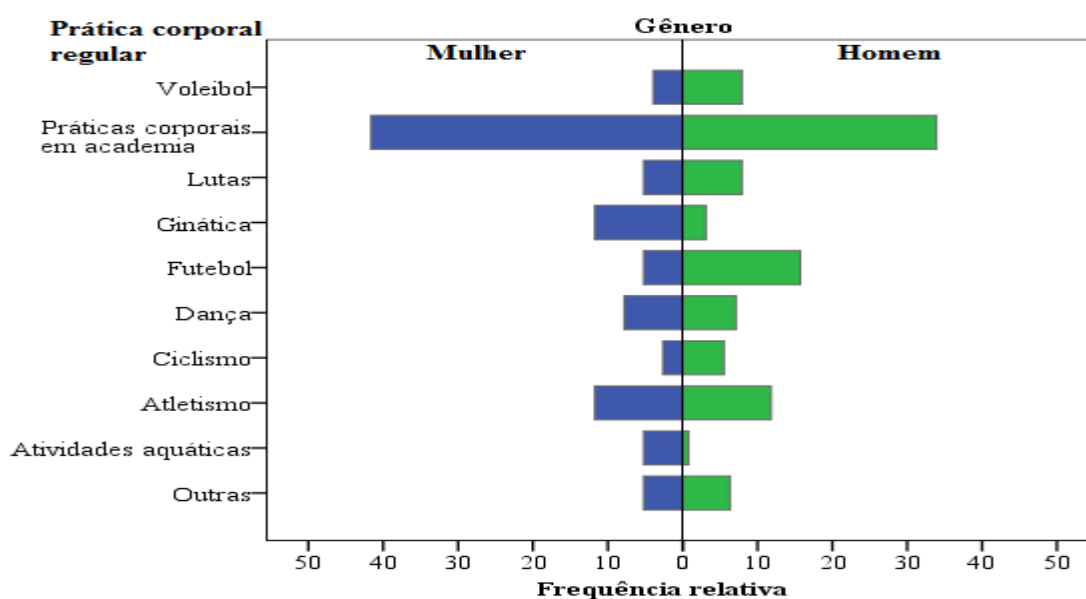
A tabela a seguir traz as práticas corporais regulares realizadas por estudantes de licenciatura em Educação Física em Goiânia e revela também a diferenciação entre gêneros.

Tabela 6 - Práticas corporais regulares entre o gênero mulher e homem.

Prática corporal regular	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Futebol	4 (5,2)	20 (15,7)	24 (11,8)	0,02
Voleibol	3 (3,9)	10 (7,9)	13 (6,4)	0,26
Atletismo	9 (11,7)	15 (11,8)	24 (11,8)	0,98
Ciclismo	2 (2,6)	7 (5,5)	9 (4,4)	0,33
Atividades aquáticas	4 (5,2)	1 (0,8)	5 (2,5)	0,05
Práticas corporais em academia	32 (41,6)	43 (33,9)	75 (36,8)	0,27
Lutas	4 (5,2)	10 (7,9)	14 (6,9)	0,46
Dança	6 (7,8)	9 (7,1)	15 (7,4)	0,85
Ginástica	9 (11,7)	4 (3,1)	13 (6,4)	0,02
Outras	4 (5,2)	8 (6,3)	12 (5,9)	0,75

*Qui-quadrado Posthoc

Figura 3 - Práticas corporais regulares entre o gênero mulher e homem



As práticas corporais com que as/os estudantes têm maior relação são aquelas realizadas em academias, citadas 75 vezes, que, no geral, apresentaram 41,6% da frequência das respostas de mulheres e 33,9% dos homens. Ao observar as informações, foi possível dizer que o futebol, o voleibol, o atletismo, o ciclismo e as lutas são as atividades que tiveram maior aderência pelo público masculino da pesquisa, enquanto o grupo de mulheres demonstrou praticar, em sua maioria, aulas em academias de ginástica, dança, ginástica e atividades aquáticas. As duas práticas que demonstraram diferenças significativas de gênero foram futebol e ginástica ($p < 0,05$). Essas desproporções reveladas no futebol, que representou 15,7% das respostas masculinas e 5,2% das femininas, e na ginástica, que somou 11,7% das femininas e 3,1% das masculinas, são maiores quando se analisam os percentuais de prática.

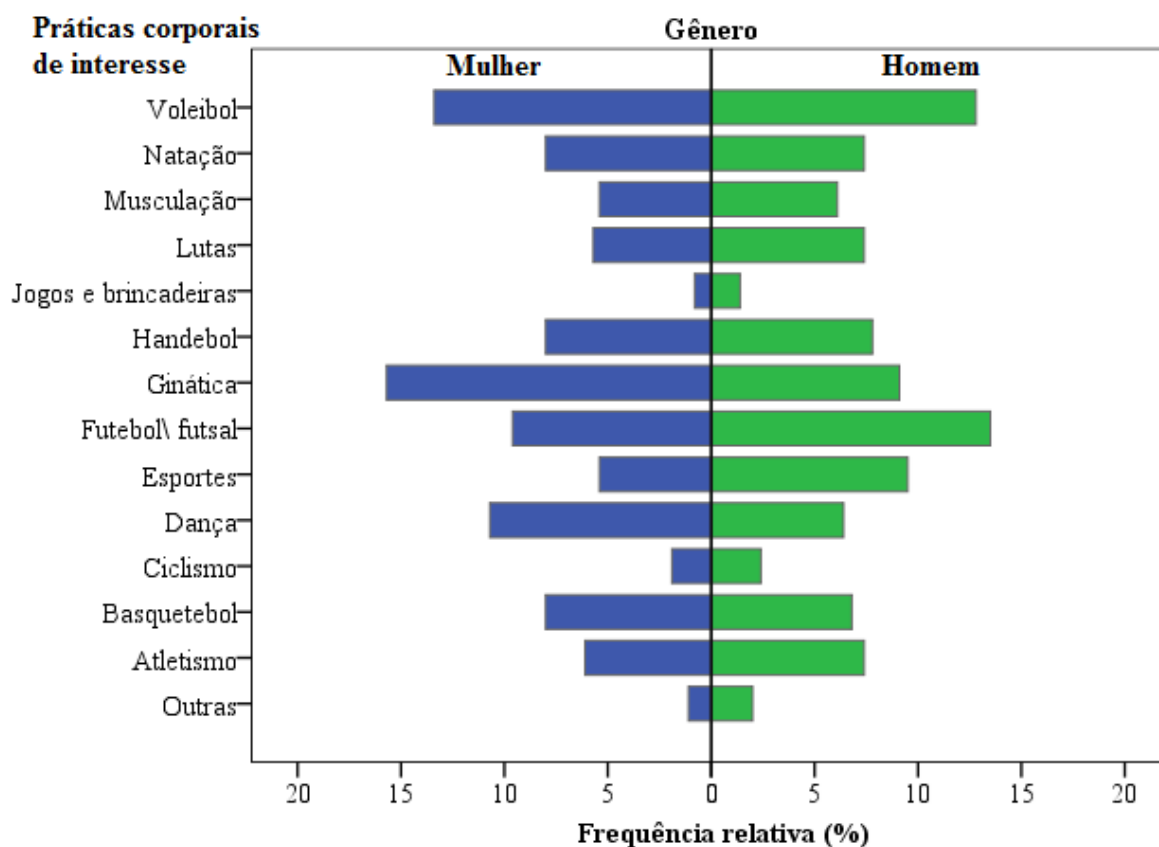
Além das atividades que são realizadas no cotidiano, questionou-se quanto às práticas corporais de interesse no curso de Educação Física. Sendo assim, a tabela a seguir expõe as 13 práticas corporais consideradas mais relevantes e a quantidade e o percentual referentes a cada gênero.

Tabela 7 - Resultado da comparação das práticas corporais de interesse entre o gênero mulher e homem.

Práticas corporais de interesse	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Atletismo	16 (6,1)	22 (7,4)	38 (6,8)	0,54
Basquetebol	21 (8,0)	20 (6,8)	41 (7,4)	0,56
Ciclismo	5 (1,9)	7 (2,4)	12 (2,2)	0,72
Dança	28 (10,7)	19 (6,4)	47 (8,4)	0,07
Esportes	14 (5,4)	28 (9,5)	42 (7,5)	0,07
Futebol/futsal	25 (9,6)	40 (13,5)	65 (11,7)	0,15
Ginástica	41 (15,7)	27 (9,1)	68 (12,2)	0,02
Handebol	21 (8,0)	23 (7,8)	44 (7,9)	0,90
Jogos e brincadeiras	2 (0,8)	4 (1,4)	6 (1,1)	0,50
Lutas	15 (5,7)	22 (7,4)	37 (6,6)	0,43
Musculação	14 (5,4)	18 (6,1)	32 (5,7)	0,72
Natação	21 (8,0)	22 (7,4)	43 (7,7)	0,79
Voleibol	35 (13,4)	38 (12,8)	73 (13,1)	0,84
Outras	3 (1,1)	6 (2,0)	9 (1,6)	0,41

*Qui-Quadrado Posthoc

Figura 4 - Práticas corporais de interesse do gênero mulher e homem.



Em relação às preferências gerais, três são os itens que sobressaem no todo, sendo eles voleibol, ginástica e futebol. Houve diferença significativa ($p < 0,05$) em relação ao gênero para ginástica, mas basquete, dança, ginástica, handebol, nataação e voleibol foram as práticas de maior interesse das mulheres, enquanto o gênero masculino elencou atletismo, ciclismo, esportes, futebol, jogos e brincadeiras, lutas e musculação como preferências no curso de Educação Física. O futebol e os esportes foram os que mais se particularizaram no âmbito masculino e a ginástica e a dança no feminino.

O futebol é um marcador importante de gênero, de acordo com Altmann (2015), pois embora não sendo exclusivo, ele é um dos mais relevantes para se pensar as marcas sociais da diferença entre gêneros. Nas observações da autora, as meninas são comumente menos habilidosas que os meninos, ficando menos tempo com a bola. Também se percebeu menor frequência de participação, o que está diretamente relacionado com suas vivências. Altmann (2015) lembra ainda que o futebol foi proibido para mulheres após os anos 1980, porque legalmente a liberação ocorreu em 1986. Mas, apesar da proibição, sempre foi praticado por mulheres como resistência.

Um dos esportes de maior repercussão nacional é o futebol. Mediante isso, Franzini (2009) conta que, a partir do século XIX, o futebol começou a ser organizado, inserido em espaços educacionais. Entretanto, esse esporte sofreu diversas alterações quando chegou ao Brasil, assim como outras importações. Segundo o autor, em 1894, Charles William Miller trouxe para São Paulo livros com regras e bolas de futebol. Em seguida, muitos outros estudantes contribuíram para a divulgação desse esporte no Brasil, sendo então criadas associações e clubes.

De acordo com Franzini (2009), o futebol se destacou no cenário nacional devido aos títulos conquistados, tornando-se assim uma paixão nacional. E, por isso, foi utilizado como instrumento para alavancar o patriotismo e unir a nação com uma identidade.

Sobre os exercícios físicos, Sousa (1994) conta que, no final de 1920, estes ainda não eram uma prática pedagógica, mas que ficou guardada na memória das pessoas a imagem das meninas na ginástica e dos meninos jogando futebol. Porém, a ciência teve muita influência no que se refere à divisão binária meninos/meninas. Desse modo, a autora conta que os primeiros currículos escolares de instrução primária em Minas Gerais, no início do século XIX, eram construídos com referências da medicina europeia. Naquele período, acreditava-se que as mulheres tinham dificuldade em lidar com exatas e outras questões intelectuais devido ao desenvolvimento inferior da parte anterior do cérebro. Ainda se acreditava que as mulheres eram dispostas às emoções e à delicadeza, enquanto os homens, por terem o cérebro mais desenvolvido, eram mais dispostos às ciências exatas, não se interessando naturalmente por atividades delicadas.

Em nossa pesquisa, o futebol também foi um destaque pelo número de praticantes, sendo uma das práticas corporais de maior interesse, especialmente dos homens, e também foi identificado como momento em que as relações desiguais de gênero são explícitas. Isso foi citado no relato de estudantes do quarto e oitavo períodos, que relatam menor participação feminina no futsal.

O futebol, por exemplo, esse esporte é delimitado culturalmente para o jogo de homens heterossexuais. (99A4F)

Sim, às vezes, ainda ocorre exclusão na prática de futsal, por exemplo. (31A4M)

No caso do futsal, por exemplo, quando ocorre uma disputa com times mistos a tendência é que os meninos toquem a bola mais para os demais meninos, visando a competição e, conseqüentemente, a vitória. (55B8F)

Dentre as 99 mulheres participantes da pesquisa, apenas quatro informaram realizar como prática regular o futebol e este também não é o esporte de maior interesse feminino. Contudo, foi citado 24 vezes como prática corporal de interesse pelas mulheres. Os homens, além de já praticarem futebol e futsal em seu cotidiano, também demonstraram disposição para essa área do curso.

Isso remete a um longo processo de educação do corpo que se desenvolveu no decorrer dos anos, relacionando tradições, questões políticas, econômicas e culturais. Em uma pesquisa realizada em Belo Horizonte, Sousa (1994) relata que, em 1912, escolas do ensino primário realizavam algumas atividades corporais e que, nesse período, as exigências com os meninos eram maiores quando comparados às meninas. Dessa maneira, para eles eram recomendados exercícios militares, natação, esgrima, exercícios de força; para as meninas, a ginástica calistênica. Outro elemento diferenciador era o local onde as crianças se exercitavam, porque os meninos faziam atividades sob o sol e as meninas ficavam na sombra. Elas não eram obrigadas a fazer movimentos violentos, estando liberadas de saltos e exercícios de subir para manter as qualidades femininas.

Existem movimentos corporais socialmente especificados para cada gênero, sendo o futebol culturalmente uma prática legítima masculina. Isso não significa que as mulheres sejam proibidas de sua prática, mas ajuda a compreender o motivo do menor interesse feminino no curso de Educação Física, além de dar subsídio para a compreensão de algumas barreiras culturais que foram construídas e ainda se reproduzem como “naturais”.

A autora conta que o voleibol e a natação foram os primeiros esportes indicados para as mulheres, uma vez que os gestos do voleibol eram considerados afeminados, o que poderia colocar em avaliação a masculinidade dos homens que decidissem praticá-lo. Ela conta que, em 1940, a legislação proibiu as mulheres de praticarem futebol e ainda coibia a participação em torcidas organizadas, o que, segundo relatos, escapava do controle do Estado. Transgressões aconteceram, descumprindo assim a moral da Igreja católica, a legislação e a censura popular (SOUSA, 1994).

Sousa (1994) afirma ainda que isso se dá no ensino/aprendizagem, mediante preocupações e posturas ensinadas desde a infância para as crianças. Nesse sentido, ela busca, na história, elementos que ajudam a dialogar com a educação do corpo e sua relação com as diferenças de gênero, porque no Brasil do século XIX as escolas dividiam as crianças por sexo. Assim, em 1900, em Minas Gerais, as professoras só ensinavam às meninas, e os

professores aos meninos. Nesse período, as escolas incentivavam para elas os trabalhos manuais e para eles os exercícios ginásticos.

A Igreja católica brasileira, conforme Sousa (1994), foi importante para caracterizar funções femininas e masculinas, pois defendia que o homem deveria ser responsável pelo sustento da família e a mulher poderia se ocupar da família e do ambiente doméstico, situação que foge ao controle da classe. Como a autora explica, apenas famílias de classe média e alta podiam seguir essa lógica, já que as mulheres precisavam trabalhar.

No Brasil, por volta de 1950, a prática de esportes, segundo Sousa (1994), foi bastante incentivada. Nesse período, o esporte começou a representar a modernidade. Sendo assim, Melo (2009) apresenta as diversas faces do esporte, que servia para estabelecer maior controle da população pelo Estado, que via nos esportes uma forma de garantir maior *status* e um ambiente propício a boas relações.

O esporte ocupa um espaço intermediário no processo de construção do ideário e imaginário da sociedade moderna, expressando bem suas contradições: ao mesmo tempo em que “moraliza” algumas atividades consideradas inadequadas, preserva elementos de “imoralidade” permitida. É talvez por conter o “imoral”, no âmbito de uma sociedade marcada pelo controle, que seja tão popular, tão apreciado. (MELO, 2009, p. 38)

O esporte foi ressignificado desde sua entrada no Brasil, havendo, de acordo com Melo (2009), uma tentativa de imposição do mesmo como atividade adequada, que deveria se sobrepor às tradições populares cultivadas pela população. “Se não se pode afirmar categoricamente que as camadas populares apreenderam o esporte naquele momento, não se pode negar que sua participação foi ativa” (MELO, 2009, p. 68).

O autor considera que aconteceu uma interpenetração e circularidade cultural, em que parte do que foi oferecido pela elite acabou por ser aceito pela população em geral, apesar de diversas formas de resistência. Outro ponto abordado pelo autor refere-se à participação das mulheres nesse primeiro momento, porque elas não podiam competir e nem compor as instituições esportivas. Então, integravam os espaços de sociabilidade, assistindo às competições masculinas.

Melo (2009) aponta que os valores familiares das competições esportivas consideravam *saudável* a presença da família nos espaços. Dessa maneira, as mulheres que eram incentivadas a permanecer no ambiente privado acompanhavam familiares em eventos. O autor pondera esse embate com uma postura ampla, pois, para ele, a presença feminina no esporte contribuía para o fortalecimento do ideal de família. A mulher estaria, ainda, servindo

ao interesse masculino. Por outro lado, essa convivência influenciou o despertar de outros interesses, tal como questionar seu papel naquele tempo. “Ainda que neste tempo o esporte fosse considerado como uma atividade de caráter aristocrático, familiar e saudável, era praticado por homens, cabendo às mulheres uma participação mais branda” (GOELLNER, 2009, p. 273).

As mulheres brasileiras só começaram a participar das práticas corporais e esportivas no século XIX, visto que, segundo Goellner, ser bela, maternal e feminina constituía a primeira imagem das mulheres nos esportes.

A história das mulheres no universo cultural e do esporte brasileiro é marcada por rupturas, persistências, transgressões, avanços e recuos. É uma história plural, que não pode ser analisada a partir de um único olhar, dado serem plurais as próprias mulheres e, também, as formas através das quais participam do esporte. São atletas, jornalistas, árbitras, praticantes, espectadoras, dirigentes, treinadoras, admiradoras, entre outras. (GOELLNER, 2009, p. 271)

A autora conta que, influenciadas pelos ideais higienistas vindos da Europa, as mulheres da elite tiveram acesso aos esportes. Então, a saída encontrada pelas instituições médicas foi propagar os benefícios dos exercícios físicos, afirmando uma relação entre eles e a beleza e preparação corporal para engravidar.

Atualmente, não existem restrições para a prática de futebol, por exemplo. No entanto, Sousa (1994) e Altmann (2015) ainda percebem que ele está relacionado aos processos masculinizadores e que, mesmo com as mudanças já alcançadas, ainda existem muitas resistências. De acordo com Sousa (1994), o não incentivo das mulheres para os esportes e práticas corporais e a situação inversa para os homens são uma marca do processo de educação do masculino e do feminino.

Essa falta de experiência com o corpo ainda repercute nos dias atuais, sendo uma das citações de estudantes acerca das barreiras que enfrentam no curso de Educação Física. E uma das questões da pesquisa buscava mapear as principais dificuldades enfrentadas durante a formação, e se elas se diferenciariam em relação ao gênero feminino e masculino. As barreiras citadas foram: dificuldades individuais, resistência, estudos teóricos, jornadas triplas, dificuldades financeiras, poucas habilidades esportivas, existindo também as/os que acreditam que as dificuldades são iguais para ambos os gêneros.

O curso exige uma capacitação física básica para participar, essa talvez seja a maior dificuldade dos alunos. (2A1M)

Adaptação a alguns movimentos, a aceitação do corpo, o preconceito por alguma limitação. Em grande parte sim, mas além de tudo isso as mulheres sofrem com a dificuldade de inclusão em algumas áreas. (54B4M)

Acho que as maiores dificuldades é para fazer/realizar movimentos, esportes com os quais não temos costume, e isso é independente de gênero. (4B2F)

O não conhecimento da prática (nenhuma vivência anterior). As mulheres se preocupam mais com a aparência física e os homens se negam a realizar determinada prática por um preconceito estabelecido. (39B4F)

Acredito que sim, homens têm mais habilidades por causa da cultura que desde criança lhes é ensinado do esporte. (39A5F)

As disciplinas práticas, pois ainda hoje mulheres têm mais dificuldades na prática das disciplinas devido à criação, as mulheres sempre são vistas como sexo frágil, acarretando uma certa exclusão das mesmas. (52A6F)

As dificuldades estão mais na prática, pois existe muita competitividade e quem não teve vivência em determinado esporte acaba sofrendo bullying por não conseguir ser mais ágil. (107A4F)

É possível notar a importância dada à falta de experiência das mulheres nos elementos práticos do curso e isso marca como o gênero atravessa e constitui a educação do corpo. Sousa (1994) esclarece que cada sujeito, ao nascer, já traz consigo características anatômicas, biológicas e fisiológicas, que pode inclinar a viver como homem ou mulher. Contudo, a cultura, a sociedade e a subjetividade são determinantes, pois são elas que contribuem para essa conformação final.

A cultura e as instituições, como a família e a escola, são importantes nesse processo de limitar os corpos, as expressões, as linguagens e os movimentos. Esse controle corporal é consolidado na medida em que os adultos criam normas que regulam e controlam os comportamentos, num processo diário de feminização e masculinização dos corpos.

Pensar sobre a importância das técnicas e habilidades e vivências é importante, pois quem as possui é mais autônomo. A aprendizagem e a experiência são importantes e podem se tornar elementos de democratização de gênero, uma vez que as meninas, diversas vezes, ocupam menos espaços públicos de prática e aprendizado dos esportes, e os meninos se distanciam das práticas corporais como a ginástica e a dança, muitas vezes por medo de julgamentos e também pela falta de experiência com essas vivências.

A Educação e a Educação Física podem, porém, colaborar para uma coeducação do corpo mais ampla. Nesse sentido, Moreno (2003) afirma que a escola é um dos locais onde se reproduzem pensamentos e atitudes sexistas. Embora ela colabore para a construção das

identidades de gênero de meninas e meninos, percebe-se, em muitas análises, que estudantes de Educação Física ainda reproduzem esse padrão dualista.

Segundo Daólio (1997), as aulas de Educação Física se dão em uma tendência de biologizar, naturalizar e universalizar o corpo. Isso faz com que os alunos sejam tratados da mesma forma, não se preocupando com as diferenças tanto biológicas quanto culturais que os sujeitos apresentam. Essa forma de perceber o corpo contribui, significativamente, para que ocorra a reprodução das relações de gênero. A consequência imediata dessa concepção é a tendência em direcionar, unicamente, o desenvolvimento físico dos alunos de forma homogênea (DAÓLIO, 1994).

Considerando que práticas esportivas são aprendidas e vivenciadas em diversos espaços, Altmann (2015) reflete que a aula de Educação Física muitas vezes funciona como lugar de reproduzir e exibir habilidades, o que não se coaduna com uma atividade pedagógica. Para a autora, uma das funções da Educação Física é trabalhar a educação do corpo, ensinar gestos e movimentos.

A aprendizagem de técnicas esportivas, sem aprendizagem de gestos e movimentos diversificados, pode tornar a aula extremamente exclusiva, deixando espaço para os mais eficientes, excluindo meninas e os que não apresentam afinidade nem experiências com essas práticas. E um dos principais problemas da Educação Física com turmas mistas, segundo Altmann (2015), é a exclusão.

A educação formal pode contribuir para a transformação dessa cultura que conduziu, ao longo da história, normas que padronizam o agir no mundo de homens e mulheres. Superando as interdições provocadas pela diferença biológica, apesar da crença de estudantes acerca das possibilidades individuais e liberdade de escolha, seus interesses ainda são demarcados na perpetuação de uma diferenciação nos interesses, não por coincidência perpassados pelo essencialismo da cada gênero.

Estudos demonstraram a interferência da medicina, higiene e militarismo na construção de um modelo de estruturação escolar e pedagógica no Brasil e em Goiás. Desse modo, a ginástica foi utilizada como elemento curricular para cuidar da moral e da educação. Com isso, anatomia, biologia, fisiologia justificaram, por muitos anos, a prática de exercícios físicos, ginástica e esportes. Assim, a educação física se desenvolveu, produziu e reproduziu, ao longo de sua história, orientações generificadas.

As informações analisadas permitem dizer que estudantes de Educação Física não conferem o gênero como um limitante na participação do curso, pois valorizam questões

biológicas, anatômicas, em relação à diferenciação entre homens e mulheres. Entretanto, ficou demarcada uma grande preocupação com constrangimentos, especificamente em relação às práticas corporais e orientação sexual. E as práticas corporais que mais chamam a atenção de estudantes são aquelas realizadas em academias; a dança e o futebol foram os elementos nos quais estudantes mais relataram situações de desigualdades expostas referentes às dificuldades técnicas; já a falta de habilidades com os esportes por parte das mulheres foi um relato recorrente nas duas instituições.

Este estudo portanto, demonstra que, ao se analisar as questões da educação de gênero mediadas pelas interfaces ou pelo corpo, foi possível identificar que esse processo ainda obedece a padrões tradicionais e o seu contexto é marcado por regras definidas pelas classes dominantes.

No plano da realidade, vê-se que as mulheres com maiores restrições, vulneráveis em acesso aos bens sociais, são limitadas em termos de experiências com práticas corporais e esportes, sendo o gênero ainda uma barreira para movimentos e espaços, mesmo quando são permitidos. Do próprio ponto de vista corporal, ainda existem, entre as pessoas investigadas, preferências consideradas hegemônicas do ponto de vista dos comportamentos de gênero.

O conjunto das respostas, quando observado, revela a forma com que estudantes percebem o curso e as relações presentes no tempo que convivem no ensino superior, como se sentem na sociedade. Assim, trazem pensamentos que se referem ao coletivo e também ao subjetivo, a forma como defendem o poder individual e a superação das barreiras, inclusive as de gênero, que são relevantes de serem pensadas.

CAPÍTULO III

CORPO, SUBJETIVIDADE E INDÚSTRIA CULTURAL

A indústria cultural colabora para a circulação de uma vasta quantidade de imagens de corpos, comportamentos e valores. Entretanto, é preciso certo investimento para que o corpo disseminado seja o corpo desejado. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar a relação da indústria cultural com a educação do corpo e a subjetividade. Sendo assim, traz reflexões acerca da influência da indústria cultural na conformação dos corpos e de modelos padronizados, partindo das preferências e desejos que estudantes relataram sobre o próprio corpo. O capítulo também traz a superação do individualismo como caminho para a superação de barreiras sociais e culturais de gênero vivenciadas.

3.1 A INDÚSTRIA CULTURAL E A CONFORMAÇÃO DOS CORPOS: MULHERES BELAS E HOMENS FORTES

A indústria cultural, através de seu enorme arcabouço, influencia na concepção de corpo ideal da sociedade ocidental, visto que, segundo Horkheimer e Adorno (2009), na contemporaneidade a cultura tem como característica a capacidade de produzir semelhanças. “Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo do aço” (HORKHEIMER; ADORNO, 2009, p. 5). Estes defendem que, para isso, existem métodos de reprodução e produção de necessidades iguais ao mesmo tempo, que produzem itens standardizados, produtos em série.

Para todos alguma coisa é prevista, a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa, cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado *a priori* por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. (HORKHEIMER; ADORNO, 2009, p. 7)

Os autores compreendem que, ao comparar os produtos, estes são sempre repetições do mesmo, organizados pela indústria para a diversidade de públicos. Desse modo, para qualquer gosto existe sempre um modelo preparado. Assim, ela conforma uma série de uniformidades, porque “Molda da mesma maneira o todo e as partes” (HORKHEIMER; ADORNO, 2009, p. 9). A semelhança parece ser sempre um traço que move a organização das mercadorias.

Como a indústria cultural também influencia a forma com que as pessoas percebem, sentem e usam o corpo, esta pesquisa sinaliza para o fato de que estudantes de Educação Física de Goiânia anunciam numerosas preocupações com o corpo. Isso porque os cuidados diários, exercícios físicos, prática de esportes fazem parte da cultura de boa parte dos participantes. “O corpo existe em seu invólucro imediato como em suas referências representativas: lógicas ‘subjetivas’, também elos variáveis com a cultura do grupo e os momentos do tempo” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2010, p. 9). Dessa maneira, os autores entendem que o corpo é a experiência material diferenciada na história cuja complexidade está no enlace do particular e comum e constantemente reportada nesse eixo que desenvolve a cultura.

As respostas demonstram, nesse sentido, ainda a vontade coletiva de mudanças no corpo, uma vez que procedimentos, como cirurgias plásticas, tatuagens, emagrecimento, foram transcritos continuamente. Em relação ao modo de lidar com o corpo, Baptista (2013) sugere que o corpo, assim como o trabalho, não pode ser pensado fora de suas condições de existência, porque o corpo é histórico.

De um lado existe a importância das relações biológicas, como a procriação e a própria existência física, constituídas a partir da relação mínima entre dois seres, que estabelecem as suas relações de forma a garantir a sua existência, e as condições de produção de vida, que determinam como estes seres, ou mesmo grupos, se constituem entre si. De outro lado, o corpo é constituído e deve atender as exigências presentes no seu período histórico, visto como, em cada momento, as relações de produção e de associação grupal exigem a construção de novos modelos, assim como de capacidades e habilidades diferenciadas. (BAPTISTA, 2013, p. 69)

Partindo dessas assimilações, o autor conclui que o modelo de corpo que atende ao sistema produtivo é implementado por um vasto processo educativo, envolvendo diversas instâncias submetidas ao modo de produção. Essa realidade é avaliada como um entrave ao desenvolvimento dos seres humanos e de suas corporalidades.

Como a cultura e a educação podem ser marcadoras para as escolhas individuais, busca-se saber, nesse sentido, se estudantes apresentavam preferências no próprio corpo. A pergunta geradora foi: Quais partes do seu corpo você considera mais interessantes? Então, a tabela a seguir apresenta o registro do que foi citado como componentes de maior interesse, dividida entre as descrições feitas por mulheres e homens.

Tabela 8 - Resultado da comparação das preferências no próprio corpo

Preferências no próprio corpo	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Abdômen	12 (8,5)	12 (7,7)	24 (8,1)	0,81
Braços	1 (0,7)	9 (5,8)	10 (3,4)	0,02
Cabelo	16 (11,3)	3 (1,9)	19 (6,4)	<0,01
Cérebro	0 (0,0)	2 (1,3)	2 (0,7)	0,18
Coração	0 (0,0)	2 (1,3)	2 (0,7)	0,18
Corpo inteiro	10 (7,1)	21 (13,5)	31 (10,5)	0,07
Costas	0 (0,0)	6 (3,9)	6 (2,0)	0,02
Genitália	1 (0,7)	3 (1,9)	4 (1,4)	0,36
Glúteo	15 (10,6)	7 (4,5)	22 (7,4)	0,04
Mãos	4 (2,8)	4 (2,6)	8 (2,7)	0,89
Músculos	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,3)	0,34
Nenhuma	4 (2,8)	2 (1,3)	6 (2,0)	0,35
Ombro	1 (0,7)	2 (1,3)	3 (1,0)	0,62
Pé	0 (0,0)	1 (0,6)	1 (0,3)	0,34
Peitos/peitoral	6 (4,3)	10 (6,5)	16 (5,4)	0,40
Pernas	33 (23,4)	37 (23,9)	70 (23,6)	0,92
Rosto, olhos, boca e nariz	38 (27,0)	33 (21,3)	71 (24,0)	<0,01

*Qui-quadrado Post Hoc

A partir da tabela 8, pôde-se perceber que quatro elementos se destacaram estatisticamente na comparação das respostas dos homens e mulheres: costas, braços, glúteo e rosto. E assim os homens demonstraram preferir braços e costas, e as mulheres rosto e cabelo. Essas informações mostraram que as preferências se diferenciam em relação ao gênero. Portanto, quando se pensa nisso, chega-se à reflexão sobre o modelo de corpo que esta sociedade apresenta. Cérebro foi citado por dois homens como preferência em seus corpos, porque “Poder e inteligência são considerados, normalmente, atributos eróticos masculinos e beleza e juventude atributos eróticos femininos. As virtudes femininas tradicionalmente não estão ligadas ao espírito ou à inteligência, mas à beleza do corpo” (BORGES, 2015, p.70). E nesta pesquisa nenhuma mulher citou inteligência ou cérebro.

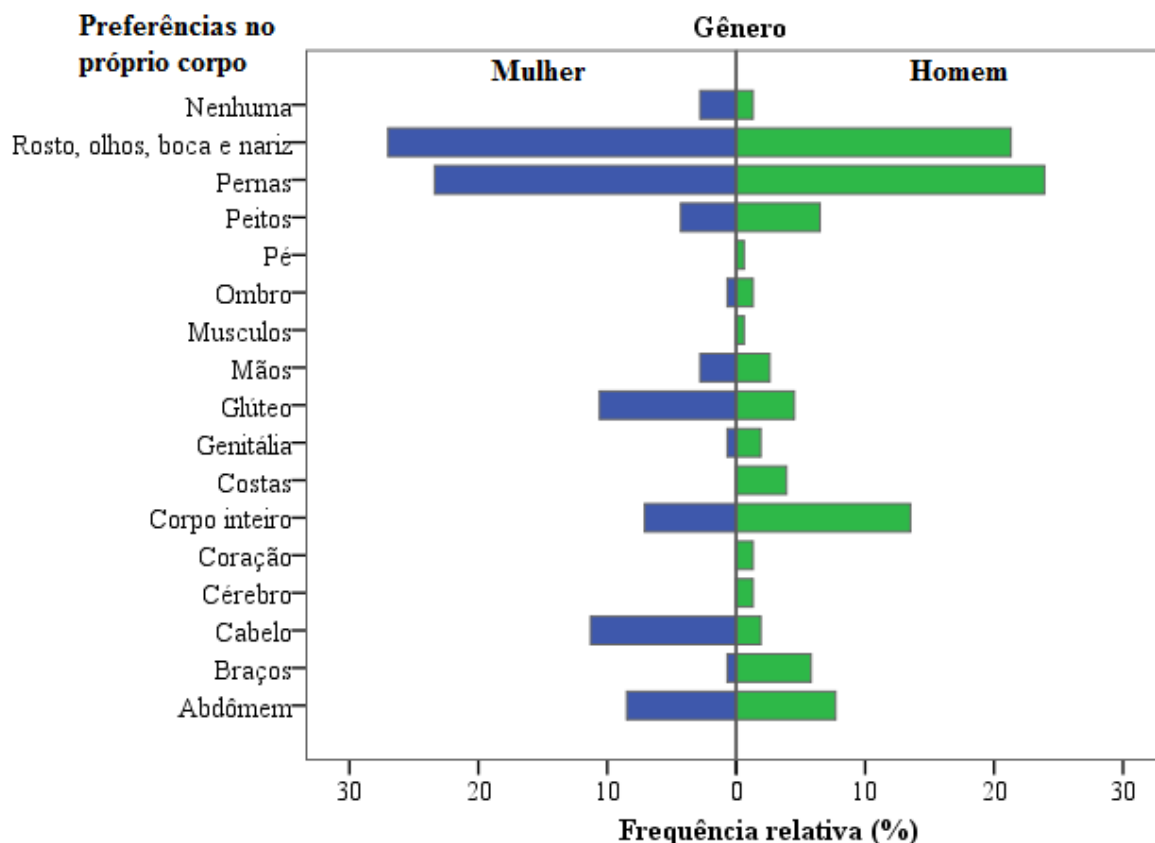
A beleza parece, pois, estar bastante associada às mulheres na história, fazendo parte dos requisitos que compõem a feminilidade. A maternidade e o casamento também adentraram nas expectativas, que, embora não sejam temas novos, estes fazem parte da noção de feminilidade construída pela história. Nesse sentido, Firestone (1976) entende que a diferença presente na atualidade é a feminilidade individualizada, que, junto ao movimento do casamento, promoveu uma jornada de culto ao estilo, ao corpo, a procura por uma expressão subjetiva bastante afirmada em propagandas.

O modelo de corpo bastante desejado para mulheres é o “modelo Barbie”, que, conforme Borges (1976), é bastante contraditório, pois eleva um corpo magro, com medidas difíceis de se adequar de forma natural. A autora diz que essa cópia de “modelo Barbie” leva as mulheres a desejarem procedimentos cirúrgicos e mutilação do próprio corpo. A Barbie, que foi lançada em 1959, ainda é um dos presentes “tradicionais” para meninas, que, desde cedo, se comparam a ela. Apesar dessa realidade, convive-se atualmente com movimentos que buscam denunciar a contradição desse modelo de corpo ideal e quase impossível.

Como a indústria cultural cria um discurso sobre o corpo, Ferreira, Castro e Gomes (2005) dizem que, apesar de aparentemente as mulheres serem consideradas preocupadas com o corpo, os homens também expressam infelicidade com os seus corpos, possuindo, às vezes, a ideia de uma imagem corporal diferente da realidade. Homens fortes se observam como insatisfeitos com o corpo, pois autores apontam que, nos últimos vinte anos, a circulação das imagens de homens musculosos fez com que o ideal de corpo masculino se deslocasse para esse corpo com aparência forte.

Atualmente, observa-se uma preocupação masculina com o corpo, uma vez que, segundo Ferreira, Castro e Gomes (2005), as pesquisas têm apontado que os homens almejam um corpo com músculos visíveis, especialmente peitoral, braços, ombros largos. Os dados dos estudantes de Educação Física também se relacionam com outras pesquisas, pois mostraram que existe uma preocupação com pernas, peitoral, ombros, braços por parte dos homens. Na sequência, um gráfico permite visualizar de forma mais clara as informações sobre as preferências no corpo separadas por gênero.

Figura 5 - As preferências no próprio corpo



As estudantes têm como preferências significativas no corpo o rosto, pernas, glúteo, cabelo, abdômen, enquanto os estudantes preferem corpo inteiro, pernas e rosto. Quatro mulheres e dois homens escreveram que não há nada de preferencial no corpo, sendo possível assim identificar que os meninos parecem apresentar melhor aceitação do corpo inteiro. No comparativo entre os gêneros, o que mais se destacou no feminino foram cabelo e glúteo; e para o masculino os braços e as costas, sendo ainda as partes que se distanciaram entre homens e mulheres.

Em relação às diferenças mais significativas comparadas por gênero, tem-se predileção das mulheres por glúteos e cabelo e rosto, enquanto os homens apontam braços e costas. Para Goellner (2015), esses interesses estão ligados à busca pelo corpo belo e sexualmente atrativo, embora se diferenciem em relação ao que se espera de cada gênero. Os dados, estatisticamente significativos, mostraram que os homens valorizam no corpo fragmentos simbólicos de força e poder, já as mulheres sensualidade e atração.

Sobre uma pesquisa realizada em dez países buscando entender a aceitação dos corpos, Borges (2015) apresenta que, de 3 mil mulheres entrevistadas, apenas 2% se definiram como bonitas, 75% consideraram que sua beleza era mediana, 1500 disseram que estavam acima do peso desejado.

Quando foram questionados sobre possíveis mudanças no corpo, 57,3% dos participantes desta pesquisa responderam que não tinham interesse em mudar o corpo, 41,7% gostariam de alguma mudança, 1% respondeu talvez. Desse modo, as respostas sobre desejos de mudança no corpo foram organizadas em agrupamentos significativos, entre os quais aumento de massa muscular, cirurgias, emagrecimento, tatuagens, *piercing*, estatura e procedimentos estéticos.

Tabela 9 - Tipos de mudança no corpo entre o gênero mulher e homem

Tipo de mudança	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Aumento de massa muscular	12 (25,5)	15 (34,1)	27 (29,7)	0,37
Cirurgia	19 (40,4)	6 (13,6)	25 (27,5)	<0,01
Emagrecer	10 (21,3)	6 (13,6)	16 (17,6)	0,34
Estatura	0 (0,0)	1 (2,3)	1 (1,1)	0,30
Mudanças naturais	0 (0,0)	1 (2,3)	1 (1,1)	0,30
Piercing	1 (2,1)	0 (0,0)	1 (1,1)	0,33
Procedimentos dentários	0 (0,0)	1 (2,3)	1 (1,1)	0,30
Procedimentos estéticos	1 (2,1)	2 (4,5)	3 (3,3)	0,52
Tatuagem	3 (6,4)	12 (27,3)	15 (16,5)	0,01
Tudo	1 (2,1)	0 (0,0)	1 (1,1)	0,33

*Qui-quadrado *Post hoc*.

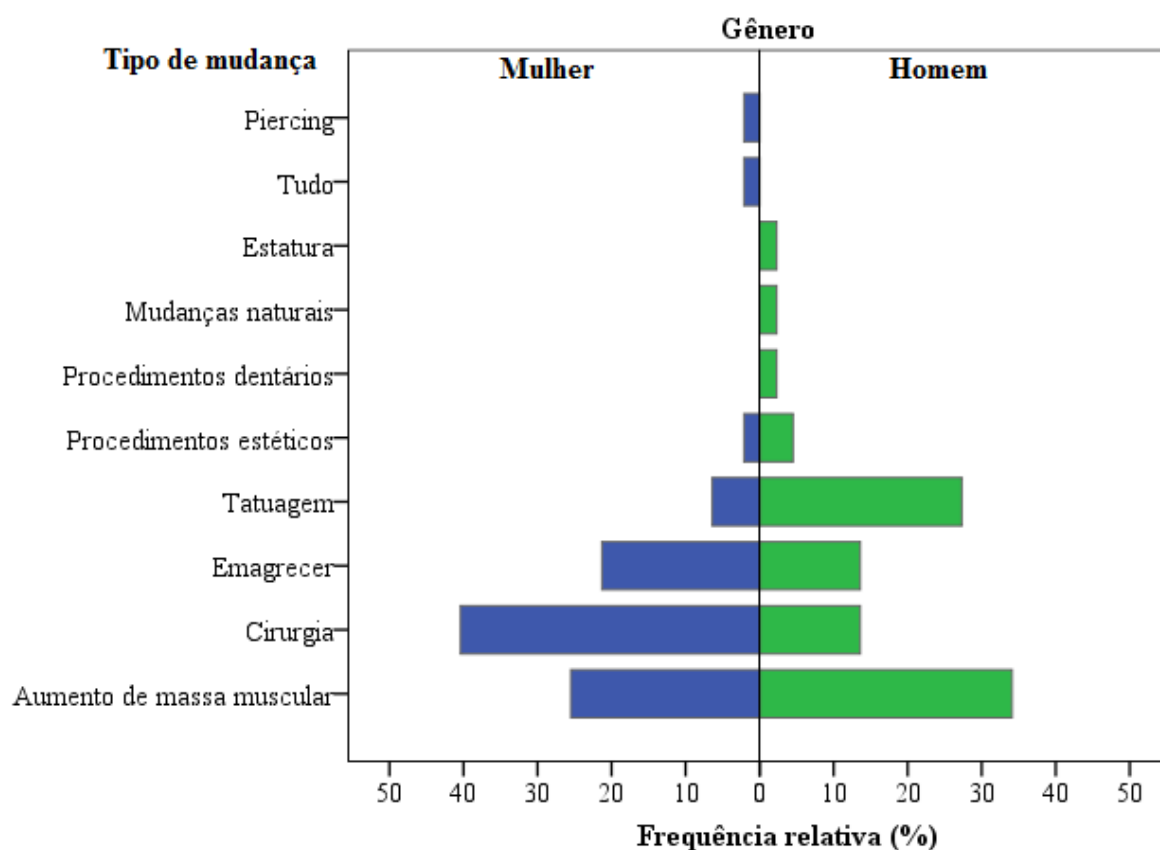
Em relação às diferenças presentes na comparação de gênero sobre mudança no corpo, tatuagens e cirurgias plásticas se destacaram. As cirurgias plásticas são, segundo Goellner (2015) e Borges (2015), consideradas formas de mutilação corporal, especialmente quando são movidas pelas formas radicais de submissão aos modelos culturais. Borges (2015) diz que se exige que as mulheres sejam esguias e o acúmulo de adiposidade pode ser um fator de exclusão social. Assim, ela questiona a possibilidade de essas cirurgias plásticas serem para autonomia, escolha sobre o próprio corpo.

Nós ocidentais nos sentimos superiores às nossas companheiras que são mutiladas pela prática de mutilação genital feminina, ou mesmo as mulheres girafas, obrigadas

a usar colares que lhe alongam os pescoços, ou as japonesas de outrora, obrigadas à prática de controle do crescimento dos pés. Mas não estaríamos hoje nos submetendo ao mesmo tipo de prática mutiladora, através da cirurgia plástica, sob pena de sermos excluídas socialmente? (BORGES, 2015, p.73)

A autora entende que a cirurgia plástica como autonomia só seria possível se o modelo não fosse padronizado. Nesse sentido, segundo Mota-Ribeiro (2003), uma das formas que a mídia reproduz o corpo feminino, com traços eróticos, sugere disponibilidade sexual e objetifica a mulher. Sendo assim, o gráfico 6 demonstra os tipos de mudanças no corpo encontrados nesta pesquisa, relacionando as semelhanças e diferenças por gênero.

Figura 6 - Tipos de mudança no corpo comparando o gênero mulher e homem.



Portanto, o maior destaque para os desejos de mudanças das mulheres foram cirurgias, aumento de massa muscular e emagrecimento, enquanto para os homens foram tatuagens, aumento de massa, emagrecimento e cirurgias. Como o Brasil é um país que chama atenção para o número de cirurgias plásticas, Silva (2014) diz que o volume de intervenções e

procedimentos cirúrgicos é muito alto. Conforme dados da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica de Goiás, o estado está entre os três lugares no Brasil onde mais se realizou procedimentos cirúrgicos, com números acima de 170 mil por ano.

O corpo tecnológico é evocado pelo discurso sobre o transplante, do qual se trocam as peças na luta contra a morte; a plástica na barriga e as publicidades de cosméticos e cremes rejuvenescedores apelam à eterna juventude, ao corpo produzido: o modelo corporal está finalmente ao alcance de todas, na luta contra o tempo e as imperfeições. Com a cosmetologia, nenhuma mulher precisa ser feia, pois a beleza é condição *sine qua non* para o romance e a felicidade. (SWAIN, 2001, p.71)

A construção dos aspectos corporais passa, pois, pela influência da indústria cultural, o que Adorno e Horkheimer (1985) consideram ser um instrumento representado por uma diversidade de vias, a televisão, revistas, mídias, que, com suas instruções, influenciam as pessoas em sua subjetividade, trabalhando na produção de consciências.

Pesquisa realizada em estúdios de tatuagens no Rio de Janeiro aponta que a predominância do público que realiza tatuagens são jovens de 16 a 29 anos (OSÓRIO, 2006). Mas o desejo de tatuar o corpo também é compartilhado por jovens de Goiânia, sobretudo do gênero masculino, visto que 27,3% dos homens apresentaram vontade de alguma mudança no corpo. Entre as mulheres, porém, essa intenção foi de apenas 6,4% aspirando pelo procedimento.

É significativa a diferença de gênero em relação ao desejo de mudança no corpo, porque os homens apresentaram um quantitativo bastante superior. No entanto, Osório (2006) considera que as tatuagens são marcas muito desejadas pela juventude, que se revelam além de um signo e podem ser expressão do desejo de controle sobre si, sinal que projeta a autonomia, projeção da necessidade de individualização, exibição de força, coragem e até resistência. Ela discute que a tatuagem, em muitos casos, denota um rito de passagem para a maioridade, além de ser uma forma de embelezar o corpo.

Como o local e a forma da tatuagem são elementos interessantes de se pensar, Osório (2006) concluiu, na pesquisa, que as mulheres tendem a realizar tatuagens menores, mais delicadas e em locais encobertos pelas roupas; já os homens preferem o inverso, as maiores, mais expressivas, como dragões tatuados no braço. “O corpo de um guerreiro dos Citas que viveu há 2500 anos foi encontrado, em 1948, onde hoje é a Sibéria. Trazia peixes, ovelhas e carneiros tatuados nos braços, nas costas, no peito e na parte inferior das pernas”

(ARAÚJO, 2005, p. 14). Desse modo, nota-se que tatuagens são marcas que fizeram parte de outras culturas em outros tempos, sendo assim símbolos de outros povos.

Na contemporaneidade, Le Breton (2004) diz que o corpo é uma matéria a ser transformada, sendo comum as pessoas pensarem sobre possibilidades de mudanças. Dessa forma, “O corpo já não é uma visão irreduzível de si, mas uma construção pessoal, um objeto transitório e manipulável susceptível de variadas metamorfoses segundo os desejos do indivíduo (LE BRETON, 2004, p. 8). Nesse sentido, o uso de *piercings* e tatuagens é parte da construção dessa imagem.

Como fazer uma tatuagem é um processo de dor, Le Breton (2004) conta que, nos processos históricos, ela era considerada sinais de virilidade, pois suportar o procedimento, que poderia ser longo, era encarado como prova de caráter e resistência. Em momentos históricos diferenciados, as tatuagens foram usadas para caracterizar escravos, sujeitos marginalizados, prática comum entre marinheiros. Ele diz que elas podem significar ruptura com a realidade, mas, em tempos em que o corpo se torna moldável, tatuagens, *piercings* e outras mudanças corporais caminham para se destacar do todo.

Em Goiânia, estudantes de Educação Física demonstraram compartilhar dos mesmos propósitos, pois os homens têm em vista tatuagens que se projetam na extensão dos músculos. Assim, alguns rapazes responderam que pretendem tatuar os braços, o que informalmente reconhecem como “fechar o braço”; outros responderam possibilidade de várias imagens no corpo todo, locais descobertos e que revelam força; tatuar o peitoral, costas e braços são indicações de destacar os músculos que estão em constante processo de investimento.

O corpo emerge como espaço de uma luta simbólica, política, por individualidade. Nesta luta, autonomia, originalidade, distinção, liberdade, controle e resistência são elementos constitutivos do processo experimentado: em alguns casos causa, em outros consequência do desejo de ser tatuado. (OSÓRIO, 2006, p. 97)

A reflexão da autora esclarece que as tatuagens não são exclusivas da juventude, mesmo sendo buscadas com frequência por esse público, e nem somente do masculino. Como elas não se limitam a uma expressão apenas da beleza, podem significar ainda resistência aos extremos controles a que os corpos são submetidos na medida em que são inscritas nesses corpos.

Contribuindo para a visibilidade do corpo, a indústria cultural produz grande quantidade de propaganda sobre ele, cujas informações tentam ensinar conteúdos de beleza, comportamento, moda, estética, educando o corpo, buscando propagar para o maior número possível conceitos de visibilidade. Essas mercadorias são associadas ao padrão do imaginário comum e influenciam no que, individual e coletivamente, as pessoas consideram agradáveis ou desagradáveis. Influenciam ainda na percepção do próprio corpo e também em sua aceitação ou rejeição.

Essas noções não estão desconectadas e nem surgem aleatoriamente, porque são, segundo Goellner (2015), uma construção histórica. Dentre os componentes desse corpo feminino, a autora diz que o corpo magro é associado ao que é belo e o gordo, ao feio, isto é, não é desejado. Nesta pesquisa, 21,3% das mulheres e 13,6% dos homens declararam vontade de emagrecer, revelando que os aspectos físicos de corpo com baixo percentual de gordura expostos nas revistas, cinema, no Instagram, Facebook são aceitos e desejados por estudantes de Educação Física. “Não é sem razão que o corpo jovem, produtivo, saudável, belo e sexualmente atrativo é um ideal perseguido por um número infinito de mulheres e homens do nosso tempo, cujos investimentos individuais demandam energia, dinheiro e responsabilidade” (GOELLNER, 2015, p. 136). A autora explica que, com esses investimentos no corpo, a pessoa, entre outras coisas, procura se enquadrar no modelo de beleza capitalista, buscando com isso aceitação e valorização coletiva.

Pensemos nos aportes da denominada indústria da beleza, da saúde e do fitness, cuja ampliação não cessa de acontecer. Adornos, cosméticos, roupas inteligentes, tatuagens, próteses, dietas, suplementos alimentares, academias, cirurgias plásticas, medicamentos e estimulantes fazem parte de um conjunto de saberes, produtos e práticas a investir no corpo, incitam nossos desejos, produzem nosso imaginário. (GOELLNER, 2015, p. 136)

A indústria da beleza, saúde e fitness se integra para conformar a visibilidade. Desse modo, Birman (2013) aponta que um dos princípios da modernidade é "vejo e sou visto, logo existo". Portanto, existe uma demarcação fundamental que se encontra no corpo, sendo a melhor aparência sempre a mais desejada. Para isso, as pessoas se submetem a cirurgias plásticas, dietas, e seguem as dicas que são deixadas pela indústria cultural.

Resulta daí que as individualidades que possuem recursos econômicos se apoiam no trabalho de um representante privilegiado, especial, encarregado de se ocupar de

forma permanente de sua publicidade nas diversas mídias. Em tal contexto, os assessores de imprensa se tornaram agentes essenciais, os únicos capazes de produzir imagens dos indivíduos, no espaço público da contemporaneidade. (BIRMAN, 2013, p. 49)

Birmam (2013) chama atenção para um elemento, a publicidade, que toma um lugar especial, visto que o modelo de homem reproduzido pela mídia e reconhecido como ideal pela sociedade é o forte, corajoso, protetor, inexpressivo em sentimentos, rústico, jovem (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015), heterossexual, viril, macho (LOURO, 2009). Em relação ao que os homens mais apreciam no próprio corpo, comparado aos desejos de mudança, pode-se compreender que estes estão ligados diretamente ao padrão hegemônico de beleza masculino, como o aumento da estatura e da massa muscular, para citar apenas dois exemplos, conforme a tabela 9.

Não nascemos sabendo que somos homens, nem o que significa ser um homem. O que se espera para que se mereça e se continue a merecer a designação de masculino, aprendemos em nosso processo de formação, através das nossas experiências e experimentações, que nos permitem subjetivar esses balizamentos de nossa existência. Somos desde a infância constrangidos a internalizar normas implícitas e explícitas para podermos ser considerados seres humanos e, mais do que isso, e principalmente homens e mulheres. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015, p. 438)

As/os estudantes que participaram dessa pesquisa revelaram, através do desejo de serem altos, fortes, magros e com tatuagens, a vontade de reafirmar a masculinidade. E, segundo o autor, esses elementos também podem estar relacionados com a vontade de expressar poder na família, no trabalho, na universidade e em todos os espaços de sociabilidade.

Outro apontamento importante exposto por Birman (2013) diz respeito à importância dada à visibilidade. Ao se valorizar o olhar e a publicidade, ocorreu uma alteração de importância do registro do discurso para a imagem. "Se antes a imagem, quando existia, inscrevia-se deliberadamente no registro do discurso, sempre de maneira subalterna, hoje é o registro da imagem que se impõe de forma soberana, relegando o discurso para um segundo plano" (BIRMAN, 2013, p. 50). Conforme direciona o autor, a obra intitulada *A cultura do narcisismo*, de Lasch, publicada nos anos de 1970, aponta algumas características da sociedade americana moderna, dentre elas: o lugar marcante do ego, a propagação de uma personalidade narcisista, um falso conhecimento sobre si, a fuga do processo de

envelhecimento. Para o autor, a disseminação dessa cultura narcísica é um componente importante para a estruturação das subjetividades modernas.

O sujeito da atualidade seria não apenas forjado pela imagem e pelo olhar capturante do outro, numa trama sempre construída na superfície do corpo, mas também sempre centrado em si mesmo, numa multiplicação em cascata dos efeitos especulares. Em suma, o especular sempre se articula aqui com o espetacular, numa difusão infinita dos efeitos superficiais, que se condensam na proliferação de imagens. (BIRMAN, 2013, p. 54)

Birman (2013) destaca que, como resultados desses processos, a sociedade moderna está cada vez mais individualista e estabelecendo relações frágeis. Assim, a aparência corporal de certo modo determinará as possibilidades de convivência e aceitação social. Esse processo envolve ritos e subjetividades que são idealizados nas imagens disponíveis ao olhar irrefreável. Ainda segundo Birman (2013), a categoria sedução está intrinsecamente relacionada à obtenção de sucesso, condição para a circulação social, que também perpassa por teatralização e encenação.

O que se configura, portanto, por meio da cultura do narcisismo, é uma radicalização do paradigma do individualismo moderno, pela qual as pressuposições deste são cada vez mais exacerbadas. Assim sendo, os imperativos coletivos tendem à fragilização e até mesmo à dissolução, rompendo então os laços sociais. (BIRMAN, 2013, p. 54)

Essa situação de extrema individualização se reflete na perda de estruturas nas quais o sujeito poderia se apoiar, porque o referencial de laço social é importante, segundo Birman (2013), na composição das relações humanas com a ruptura dos conceitos de coletividade.

A cultura do narcisismo implica ainda uma espacialização radical da experiência, compreendida como correlativa à perda da relação do sujeito com o futuro, a tradição do registro do corpo se impõe a partir de então como fundamental no campo da experiência psíquica e social, pois se o sujeito já não pode se inscrever numa tradição e numa genealogia, só lhe resta o corpo, o único bem com o qual pode efetivamente contar. Em suma, o corpo se impõe como único fundamento sólido quanto à construção do sujeito, com toda a fragilidade que isso supõe. (BIRMAN, 2013, p. 56)

A importância dada ao corpo se reflete em cuidados e o realce dado à materialidade irradia, segundo Birman (2013), a grandeza como a sociedade trata seu bem

maior, sendo então beleza e juventude elementos fundamentais nesse curso. "No fim das contas, é a captura pela imagem que se impõe como consequência, com afirmação na injunção da visibilidade, dado que o corpo seria o único bem com o qual o sujeito pode efetivamente contar para existir numa era da cultura do narcisismo" (BIRMAN, 2013, p. 56).

Com relação à imagem, Birman (2013) a considera elementar para a concepção de corpo, visto que um paradigma só pode existir a partir de uma correspondência imagética. A confluência desse pensamento leva a sociedade a uma condição de teatralização e espetacularização que levará à condição de perpétua encenação. A partir disso, da incontestável lei da visibilidade na qual a ordem é ver e ser vista/visto, os sujeitos constroem suas próprias formas de inspecionar o próprio corpo.

Soares (2006) aponta que os comportamentos são induzidos por regras construídas a partir da cultura, estando as condutas ligadas às formas de dominação do corpo. Assim, ocorre diariamente o processo de educação do corpo. As imposições contemplativas da visibilidade corporal, fundadas na diversidade cultural, apresentam-se nas necessidades de reparações corporais, controle do peso, alimentação e busca de um corpo mais próximo do que pode ser contemplado pelo olhar coletivo.

“O indivíduo já não tem tempo para perceber: para existir profissional e socialmente, ele deve, de fato, ver e, mais ainda, mostrar-se o máximo possível, constantemente” (HAROCHE, 2013, p. 88). A autora questiona ainda a possibilidade de se constituir como sujeito nesse movimento contínuo e sem interstício de visibilidade.

Desse modo, Birman (2013) sugere que na modernidade a mídia é um lugar de visibilidade e elemento de possibilidade da existência das pessoas.

Se, antes, a mídia procurava expor os acontecimentos primordiais que constituíam o espaço público, dentre os quais o jornalismo de investigação ocupava uma posição essencial, atualmente ela tende a dar cada vez mais importância na mídia contemporânea, participando de um movimento de fundo que vai sempre além na direção da vida privada e na intimidade do indivíduo social, e que solapa os dados fundamentais do espaço público. (BIRMAN, 2013, p. 50)

Como existe uma produção e reprodução da individualidade, Mendes (2012) sugere que as modificações corporais vistas nos processos de ginástica, cirurgias, alimentação diferenciada têm como subterfúgio estabelecer uma nova identidade contemplando as formas corporais, um modo de se diferenciar dos outros. Em relação a isso, as mulheres ditam

necessidades, desejos e maneiras de viver a feminilidade, porque são diversas as instâncias que produzem imagens de mulheres cotidianamente. Dessa maneira, a autora fala sobre as revistas e sua influência na conformação dos desejos.

Podemos afirmar, portanto, que as revistas sugerem, estimulam e induzem figuras, estilos de vida, padrões e atitudes que funcionam como quadros de referência da realidade social para mulheres. Elaborar uma publicação pensada e dirigida para este público já é um modo de orientar um enfoque particular da realidade. (MENDES, 2012, p. 6)

A circulação de publicidade sobre as mulheres é grande. Isso porque a indústria cultural, através de revistas, redes sociais, produz e impulsiona conceitos femininos de beleza, corpo. Sobre o corpo feminino, pesquisas de Miranda-Ribeiro e Moore (2003), Mota-Ribeiro (2003), Swain (2001), Novaes e Vilhena (2003), Matos e Lopes (2008) destacam a frequência com que a beleza está sendo relacionada com a feminilidade. Desse modo, os corpos femininos são associados à magreza, sensibilidade, sedução, erotismo e conceitos sobre a forma de se expor.

Além do corpo perfeito, para ser bela, é necessário ter qualidades capazes de seduzir e chamar para si o olhar do outro. Ser bela é ser atraente e sensual. E também feminina: graciosa, virtuosa, submissa ao ponto de não ameaçar os conceitos tradicionalmente demarcados para cada sexo. (GOELLNER, 1999, p. 49)

Desse modo, a beleza faz parte das características esperadas na feminilidade moderna. Assim, Borges (2015) diz que, independentemente do padrão cultural, a beleza sempre foi uma cobrança feminina. E isso é tão antigo que Kant (2000) acreditava que as mulheres deveriam ter características refinadas, com traços suaves e sutis, graciosidade, bondade, leveza, decência, delicadeza e características morais reunidas constituindo a marca do belo.

Portanto, a construção da feminilidade sempre esteve ligada ao tema beleza e atualmente o padrão de beleza feminina, conforme Novaes e Vilhena (2005), está relacionado ao tempo e ao esforço dedicados aos tratamentos que incidem no corpo, os quais envolvem, especialmente, magreza e juventude. Nos aspectos comportamentais, a beleza feminina deve ter recato, doçura, fragilidade e submissão, sendo o corpo feminino socialmente mais aceito o branco, heterossexual e cristão (LOURO, 2001). Essa expectativa de corpo é disseminada de diversas formas, uma vez que a indústria cultural investe constantemente para que essa ideia

seja vista como verdade. Sendo assim, Goellner (2009) aponta que culturalmente, quando se trata do gênero feminino, existe uma insistência na demarcação do belo, delicado, gracioso, hígido, saudável, atrativo e magro.

Quanto a esta pesquisa, as alunas do curso de Educação Física demonstraram interesse por cirurgias plásticas e desejo de emagrecimento. Entre as partes do corpo mais interessantes, existe um foco no glúteo, cabelos e pernas, o que também está relacionado com a imagem da mulher. Todas essas vontades podem ser pensadas a partir do que Goellner (2015) chama de corpo belo e sexualmente atrativo. Ela sustenta que, desde muitos anos atrás, já existe uma construção para os aspectos corporais da mulher. Isso porque o corpo magro se aproxima do belo, enquanto o gordo precisa ser combatido. Para a autora, a beleza retratada está ancorada em padrões estéticos clássicos que reuniram dimensões corporais proporcionais e harmoniosas à espetacularização do erotismo na sociedade capitalista.

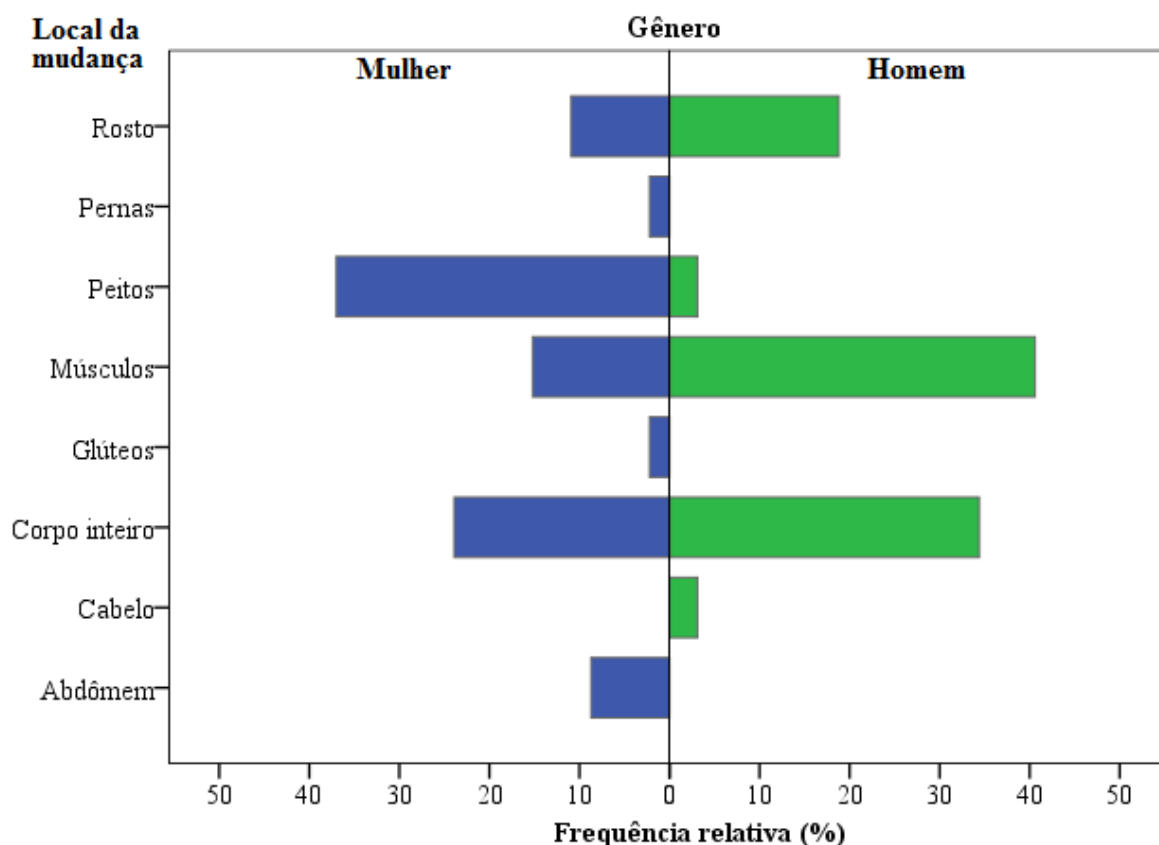
A pergunta “você deseja realizar algumas mudanças no corpo? se sim, quais?” gerou os dados da a tabela seguinte mostra o local de mudança no corpo citado por estudantes. Para a sua construção, foram consideradas apenas as respostas positivas para desejo de mudança corporal: 47% das mulheres, 36% dos homens e uma média de 41,7% do total.

Tabela 10 - Comparação do local da mudança no corpo.

Local da mudança	Gênero n (%)		Total	p*
	Mulher	Homem		
Abdômen	4 (8,7)	0 (0,0)	4 (5,1)	0,09
Cabelo	0 (0,0)	1 (3,1)	1 (1,3)	0,23
Corpo inteiro	11 (23,9)	11 (34,4)	22 (28,2)	0,31
Glúteos	1 (2,2)	0 (0,0)	1 (1,3)	0,40
Músculos	7 (15,2)	13 (40,6)	20 (25,6)	0,01
Peitos/peitoral	17 (37,0)	1 (3,1)	18 (23,1)	<0,01
Pernas	1 (2,2)	0 (0,0)	1 (1,3)	0,40
Rosto	5 (10,9)	6 (18,8)	11 (14,1)	0,33

*Qui-quadrado *Post hoc*

Figura 7 - Comparação do local da mudança entre o gênero mulher e homem.



Segundo as informações da tabela 10, grande parte dos homens se interessa por mudar os músculos e emagrecer. Além disso, gostariam de aumentar a força, o que pressupõe aumentar o volume muscular e diminuir o percentual de gordura. As mulheres, porém, gostariam de realizar procedimentos cirúrgicos diversos, estando entre os citados a abdominoplastia, lipoaspiração, rinoplastia e prótese de silicone, que foi a mais citada pelo grupo.

Falar sobre mudanças em partes do corpo significa lidar com insatisfações. Desse modo, as principais partes de insatisfação feminina são gorduras e seios, enquanto a dos homens são os músculos (que poderiam ser maiores), de acordo com o grupo pesquisado. Isso reflete a grande procura por procedimentos cirúrgicos em Goiás que são a lipoaspiração, implantação de prótese de silicone, abdominoplastia e procedimentos para rejuvenescer. Para tanto, a capital possui, segundo Silva (2014), 149 médicos especialistas em cirurgias plásticas.

Em uma pesquisa sobre mulheres em revistas, Swain (2001) analisou as capas das revistas *Nova* e *Marie Claire*. Em suas considerações, a autora destacou que existia forte marcação no corpo, visto que as imagens traziam mulheres com posturas de sedução. E, ainda, a composição de reportagens das revistas focava a juventude, o incentivo a cirurgias plásticas e a incessante busca “feminina” da beleza, naturalizando a relação entre as mulheres e uma imensa preocupação com a estética, como pode ser notado a seguir:

Tem mulheres que querem um tipo de corpo, pelo que a sociedade “obriga” e não conseguem, atrapalhando o sentimento, características e influência no comportamento. (91A3F)

O que uma pessoa sente nem sempre vai refletir no que ela é, às vezes, é algo que para ela não se pode obter, exemplo: querer ser magra e ser. (93A3F)

Às vezes, eu quero uma coisa e meu corpo não reflete o mesmo desejo. (92A3M)

Além do foco em partes do corpo, o discurso dos alunos e das alunas refere-se, muitas vezes, ao corpo magro, expresso no desejo de aumento de massa muscular e perda de gordura localizada. Conforme Baptista (2013), a propagação do corpo magro também é comandada pela ciência e está relacionada com a busca incessante pelo belo.

A ideia de belo nesta sociedade é uma ideia extremamente questionável, visto como a noção do belo se perde na forma do particular, com um caráter ilusório de universalidade, embora a noção de beleza posta na realidade seja feita para atender às exigências da produção e do consumo definidos pelo capitalismo. (BAPTISTA, 2013, p. 219)

Baptista (2013) reflete que a beleza não tem limites estéticos, contando, em primeiro lugar, a venda de produtos e a busca infinita de “novas” técnicas. Assim, o conhecimento científico se ajusta a esse paradigma, pesquisando técnicas para servir ao corpo e ao consumo. Conforme Marx e Engels (1999), a sociedade burguesa produz referências para refletir seus padrões de civilização. E, apesar de ser destaque em todas as civilizações, a condição feminina da forma como se caracteriza na atualidade é uma produção dessa sociedade. Portanto, ela se baseia na mesma lógica do sistema capitalista, cuja reprodução incessante alimenta o modo de produção e colabora para a manutenção desse sistema capitalista.

A sociedade capitalista tem como um de seus pilares de sustentação a disseminação de ideias vinculadas à produção e à reprodução de diferentes mercadorias, bem como da produção e reprodução das condições da vida social. Dessa forma, a reprodução e a transmissão de valores que imprime a sua lógica é crucial para a perpetuação de si mesmo. (BAPTISTA, 2013, p. 174)

Sendo assim, as expectativas femininas e masculinas não se desconectam do que é implementado pelo modo de produção capitalista, podendo parecer que são vontades individuais, mas foram produzidas como necessidades. Como explica Goellner (1999), nem todas as mulheres se interessam e se sentem obrigadas a serem bonitas e, desse modo, não são objetos que recebem sem crítica os modelos de estética e beleza. “Elas interagem com esses padrões, aprendendo de diferentes maneiras as representações de beleza e feminilidade eleitas para seu tempo, reconhecendo-se nelas ou não, assumindo-as ou não” (GOELLNER, 1999, p. 57).

O corpo, conforme compreendido por Baptista (2013), pode ser entendido como a demonstração material e espiritual dos seres humanos na natureza/cultura. É nesse corpo que se projetam as pedagogias, ensinamentos, controle, técnicas e instrumentos de poder. Dessa forma, o autor considera que a necessidade capitalista de educar e estabelecer controle sobre o corpo está relacionado com a realização de trabalho e, por consequência, com a geração de lucros, mas que vem com a fantasia de obtenção de saúde, qualidade de vida. Foi possível identificar, nesse sentido, que há uma vontade de mudar o corpo, vontade de mudar o corpo, emagrecer, realizar cirurgias plásticas eram motivadas por questões de saúde e/ou felicidade.

A indústria cultural consegue transmitir essa ideia de corpo, ao mesmo tempo amado e repellido, desejado e renegado, amado e odiado por sua relação com a liberdade de ócio e a prisão do trabalho (BAPTISTA, 2013, p. 212). Assim, o corpo acaba sendo submetido em maior ou menor medida ao modo de vida capitalista. Com isso, a estética corporal desejada compõe a expressão de corpo hegemônico, sendo manifesto na maneira como as pessoas apresentam objetivamente as suas subjetividades, entre outras, as relações de gênero.

O fato é que, utilizando a lógica de masculino e feminino, definem-se espaços delimitados. Desse modo, Dayan-Herzbrun (2014) diz que o desenvolvimento da indústria cultural foi importante para a reprodução desses estereótipos, contribuindo para o reforço de noções específicas de feminilidade e masculinidade. “O caráter feminino e o ideal da

feminilidade, segundo o qual ele está modelado, são produtos da sociedade masculina” (ADORNO, 1951, p. 85). Sendo assim, Adorno discute como a sociedade dos homens coloca as mulheres sob tutela e o quão rigorosas são as regras desse jogo. Para o autor, a noção de feminino é resultado de uma dominação, sendo a feminilidade, de um modo geral, mais uma falsa construção social. “O que, na ilusória textura burguesa, se denomina, em geral, natureza é apenas a cicatriz da mutilação social” (ADORNO, 1951, p. 85). Assim, estabelece uma forte crítica sobre o que é considerado natural e, entre tantas coisas, a feminilidade.

Como o valor social do feminino define-se em relação ao seu corpo, à sua capacidade de atrair, seduzir, depender e cuidar do outro, a construção de uma feminilidade heteronormativa possui uma espécie de prazo de validade subjetivo, cuja ação do tempo inexoravelmente a diminuirá e depreciará ante o grupo social. Portanto, para prolongar seu tempo de vida útil, ela necessita ser constantemente agenciada por novas tecnologias e práticas de regulação (SOARES, 2015, p. 243).

A feminilidade está, pois, associada a uma série de características ligadas ao feminino, que, em última instância, vai se justificar pelo sexo biológico na aparência, mas, concordando com Adorno (1951), é um processo de mutilação social. Assim, a mulher aceita ser feminina e, com isso, está sujeita a seguir todas as imposições sociais desse lugar.

Então, o que faz as mulheres e os homens desejarem corpos diferentes do seu real e mais próximos do que a indústria cultural produz? Qual a força da aderência a algum tipo de exercício, dietas e cirurgias plásticas em partes diversas do corpo? Parece que uma malha toda entrelaçada contribui para a arte final, uma construção contínua e infinita de desejos.

3.2 DA SUBJETIVIDADE: A VALORIZAÇÃO DO INDIVÍDUO E INVESTIMENTOS NO CORPO

A subjetividade é citada nas respostas de forma imediata e mediata, pois é perceptível que muitas/os utilizaram o recurso para relativizar algum conceito. Por exemplo, quando foi questionado acerca das características femininas e características masculinas, 15% das mulheres e 20,6% dos homens responderam que estas eram subjetivas.

O debate acerca do que se convencionou nomear de “subjetividade” vem de longe. Os esforços para enfrentar o desafio da compreensão da “vida subjetiva” se estabeleceram desde sempre no contraponto com a vida “objetiva”, explicitando

duas dimensões da condição humana: a objetividade – externa, material, coletiva e prática – e a subjetividade – interna, espiritual, individual, emocional. Esses esforços podem ser apreendidos, ontem como hoje, em boa parte da discussão acerca da relação entre indivíduo e sociedade, que sempre ressoou a relação entre a subjetividade e a objetividade. (RESENDE, 2006, p. 1)

Conforme Resende (2006), existe na sociedade uma valorização da subjetividade e ainda a crença de que ela esteja em uma realidade distinta da objetividade. Ela explica que o fenômeno de valorização da subjetividade está correlacionado com a extrema individualidade: “Justo quando declinam as possibilidades de autonomia e emancipação do sujeito, se postula a aparição, a epifania da subjetividade” (RESENDE, 2006, p. 1). Essa noção de subjetivo como individual foi bastante recorrente nas respostas das pessoas que participaram desta pesquisa, pois elas recorriam ao subjetivo para relatar acerca daquilo que é interno e não revelado. A ideia de subjetivo e individual apareceu em respostas diversas, quando questionadas sobre as características femininas e masculinas. Já em outra questão sobre as barreiras e limites em relação ao gênero e práticas corporais, esses termos foram contínuos ao longo das respostas abertas, destacadas de diversas maneiras.

Nesse sentido, seguem algumas respostas de estudantes sobre características femininas e masculinas:

Como já disse, muito subjetivo, depende muito do contexto da criação. (51A6F)

Sim, vai depender da forma com que o indivíduo se expressa. (81A1F)

Sim. Considerando a coexistência subjetiva formada socialmente em cada sujeito. Exemplo: gostar ou não de futebol, voleibol. (53A6M)

Sim, porque cada indivíduo tem uma maneira de se comportar perante a sociedade, por exemplo, o indivíduo não pode ter uma qualidade de vida muito boa mesmo que goste de se ostentar com roupas de marcas caras somente para se colocar em um determinado grupo no qual ele se encontra. (116A5M)

Não, são subjetividades, realidades, diferentes, isso é algo difícil de diferenciar. (127A7M)

Cada ser humano provem de uma "determinada cultura" em relação aos pilares da educação sendo eles FAMÍLIA, ESCOLA e RELIGIÃO. Ex.: mulher que se comporta igual a um homem não pode ser mulher porque está havendo um comportamento diferenciado. (9A1M)

Deveria ser algo de diferenciação pessoal e não de gênero. (8B2M)

Cada um tem uma forma individual de se expressar. (16B8F)

Isso irá depender de como cada pessoa se expressa. Nem todas as mulheres tem o habito de transparecer aquilo que sente. (16B8F)

Sobre diferenças de gênero e participação no curso de Educação Física, muitos consideraram que o gênero não é uma barreira a ser explorada e que o mais importante é o esforço individual. Uma demonstração é expressa por 50A6F: “*Não, depende da força de vontade de cada indivíduo*”. Dessa forma, o discurso da aluna matriculada no sexto período representa a resposta de um grupo considerável.

Segundo Resende (2006), como essa noção da separação entre o indivíduo e a sociedade é uma forte base da sociedade burguesa, aparentemente o indivíduo deixa de ser social. Ela explica que a subjetividade nada mais é que a internalização de realidades objetivas enquanto a objetividade é a expressão das subjetividades de forma mediada. Assim, elas não se separam e nem são tão distintas. Ainda segundo esta autora, é importante compreender de forma objetiva a subjetividade e revelar sua constituição, sendo importante, para além de perceber os nexos dessa relação, pensar sobre a superação dessa realidade.

Diante de tantas ofertas que o capitalismo propõe, “Que mecanismos subjetivos sustentam sujeitos tão pouco capazes de defesa frente à ilusão, tão aderentes à imediaticidade”? (RESENDE, 2010, p.13). A autora diz que o sujeito busca conforto no individualismo, que, por sua vez, reduz as possibilidades de relação com os outros e ajuda no desenvolvimento do narcisismo.

Uma das possibilidades de pensar o indivíduo e sua relação com a sociedade é a partir da análise dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx, e *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach* escrita por esse autor junto com Engels. Isso porque a sociedade capitalista construiu uma ideia de indivíduo autônomo, independente, capaz, soberano, que pode conseguir sozinho tudo o que ela oferece, a depender do esforço. Essa noção não é verdadeira, porque a realidade está completamente mediada por relações que às vezes não aparecem de forma imediata e visível (RESENDE, 2016). Isto é, os objetos não transparecem, de imediato, a sua realidade mediada, pois ele é constituído a partir de diversas objetivações humanas que o constituem.

A realidade social revela a aparência, embora na história seja possível compreender os determinantes do presente, que é apenas uma parte (MARX, 1984). Dessa forma, o que o sujeito encontra ao se reportar à realidade, para conhecê-la, são as marcas das relações históricas que constituem a sociedade e estas coincidem com a sua própria

constituição como sujeito. Desse modo, a aparência imediata da realidade social indica, aparentemente, que ela já está definida. As relações sociais parecem naturais, mas, com um olhar mais cauteloso, percebe-se que as relações sociais produzem coisas, padrões, concepções, conceitos, preconceitos (RESENDE, 2016). E cada conceito produzido é uma síntese da história.

Assim como as desigualdades entre homens e mulheres não são naturais, a construção dessa forma de sociabilidade também não é, podendo ser considerada uma construção histórica que, na atualidade, se mostra complexa e desenvolvida a partir da base material constituída pela organização social da produção. Apesar de a vida se organizar em sociedade, coletivamente, existe uma forte crença no individualismo.

Ao observar as pessoas na sociedade, estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, professores e professoras, profissionais liberais, andando, comprando, jogando, se exercitando, estudando, se divertindo, entre outras atividades, pode parecer suficiente para verificar a aparência, quer dizer, essas pessoas podem parecer individuais e essa primeira impressão pode gerar a compreensão de que o ser social é autônomo e independente. Isso acontece porque existe uma construção histórica do indivíduo.

A sociedade burguesa se articula, produz e reproduz a forma imediata do indivíduo. Conforme Resende (2016), o modelo de sociedade capitalista se utiliza desse conceito para sua manutenção, porque esse ser individual inventado é livre, não mandado, insubmisso, insubordinado, suficiente e liberal. Nesta pesquisa, as respostas colhidas entre estudantes de Educação Física evidenciaram a crença de que são indivíduos que podem separadamente superar quaisquer barreiras, sejam elas de gênero, raça/etnia, classe, ou outras que se apresentarem. Marx (1984) diz que são diversos os mediadores que ocultam a realidade, fazendo parecer que o ser social é individual.

Então, para melhor compreender essa relação, Marx e Engels (1984) dialogam sobre as necessidades.

Temos que começar por constar a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto também, de toda história, ou seja, a premissa de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem (fazer história). Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. (MARX, ENGELS, 1984, p. 31)

Conforme exposto, compreende-se que a falta é uma condição humana. Para isso, independente da sociedade em que se vive, é necessária uma organização para a produção das condições básicas de existência. Segundo Azevedo (2016), a insuficiência é universal, existindo, portanto, motivação para se viver em sociedade. Contudo, o que a sociedade fabrica e oferece para “resolver” a dependência humana é o projeto individual.

O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é por isso, uma externalização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isso necessariamente o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal. (MARX, 2010, p. 108)

Segundo Marx (2010), a essência humana é ser social. E, apesar dessa constatação, o que se verifica é uma forma de se relacionar que busca o afastamento das relações sociais, o que restringe e limita a sociabilidade. Para Marx, o trabalho é o que constitui o ser social, na forma alienada e estranhada. Como se encontra, contribui para a reprodução do individualismo.

O que diferencia o ser humano, conforme Marx e Engels (1984), é a condição de produzir seu modo de vida. Isso porque essa construção, em última instância, revelará a expressão da realidade. Assim, a produção da vida está diretamente relacionada com as diversas estruturas sociais: “[...] como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade” (MARX; ENGELS, 1984, p. 21). Significa ainda pensar em determinantes, situações que caracterizam fronteiras.

A partir do entendimento desses limites, pode-se refletir sobre a produção de ideias, pedagogias, ciência, tecnologias que não estão desvinculadas dessa realidade, sofrendo influência do tempo em que são desenvolvidas.

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por este motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro, modifica as antigas circunstâncias dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente. (MARX, ENGELS, 1984, p. 43)

A história não se configura como sequência de fato, visto que, segundo Marx e Engels (1984), ela se desenvolve no presente e depende das condições objetivas. Desse modo, o entendimento é de que o modo de viver irá influenciar inclusive a forma como se pensa, a construção dos discursos, pois a consciência não existe antes, uma vez que ela se constrói pelo modo como se produz e também pelo que se produz de existência. Portanto, compreender a realidade não depende das nossas capacidades cognitivas, mas sim da própria realidade, porque é ela quem esconde algumas determinações. Não é a consciência que transforma a realidade, mas a realidade que transforma a consciência (RESENDE, 2016).

Em diversos momentos desta pesquisa, o discurso acerca das vitórias individuais foi localizado, como o do aluno matriculado no oitavo período: *“Na minha opinião as relações sociais deveriam ser iguais com um elemento que mudaria essa divisão, direitos iguais e meritocracia” (140A8M)*. Nessa resposta, ele mostra a crença na força de um, e que, com direitos iguais na sociedade, os que fizerem mais esforço poderão se beneficiar. Esse discurso é um dos produtos do modo de vida atual, pois ele contém uma síntese do que a sociedade produz cotidianamente.

Como esse movimento é contraditório e se afirma constantemente, segundo Azevedo (2016), essa forma de sociabilidade avança e, quanto maior a divisão do trabalho, maior importância será dada ao indivíduo. Nessa relação, o trabalho produz alienação, afastamento de si e dos outros. Marx (2010) diz que trabalhadores e trabalhadoras sempre estarão em desvantagem, pois não ganham quando geram lucro e mais-valia, mas a qualquer sinal de crise estão sujeitos a todas as desvantagens. Portanto, a produção é determinante: “Se a oferta é muito maior que a procura, então, uma parte dos trabalhadores cai na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida a condição de existência de qualquer outra mercadoria” (MARX, 2010, p. 24). Assim, quanto mais se produz, mais pobre se faz.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias: ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2010, p. 80)

A relação do homem com a natureza se dá pelo trabalho (MARX, 2010) e este dependerá do que já foi acumulado social e culturalmente, pois a complexificação do modo

como se produz a vida fez com que as relações ficassem mais individualizadas. A grande contradição presente na análise está na evidência da interdependência dos sujeitos e na propagação do indivíduo, sendo assim uma referência que necessita de reforço permanente.

Os indivíduos se constituem na sua relação com a natureza, na sua relação com os outros, indivíduos e da sociedade, via processo de trabalho. A constituição do indivíduo e da sociedade se referem a um único e mesmo processo que se dinamiza a partir de condições históricas concretas. Dessa forma, a partir dessas coordenadas, pode-se afirmar que, em primeiro lugar, o indivíduo e a sociedade não se constituem como realidades distintas. Ao contrário, constroem-se no mesmo processo: o indivíduo se constitui enquanto subjetivação e internalização da objetividade social e a sociedade se constitui enquanto muitas e diferentes expressões objetivadas dessa subjetividade. (AZEVEDO, 2007, p. 43)

A subjetividade dada a partir da objetivação não se dá na mesma forma para todas as pessoas. Dessa forma, como se percebeu na pesquisa realizada, as vontades de cada um se organizam e conformam um todo generificado. Segundo Colling (2015), a subjetividade está manifesta nas ideias, pensamentos, e integra as atividades emocionais e psicológicas das pessoas. E estas são atravessadas por marcadores diversos que, conforme a autora, não se dão exatamente da mesma forma para cada gênero. A autora diz ainda que existe uma intensa necessidade de marcar subjetividades de acordo com o gênero, pois esse processo de subjetivação e individuação acontece e marca os sujeitos.

Desde o nascimento, à vestimenta, a imposição de nomes e normas comportamentais definem-se o que são homens e o que são mulheres e a lógica da subjetividade é identitária, havendo uma incessante política de subjugação das diferenças, a alternativa a esta lógica seria a invenção de novas subjetividades, diferentes multiplicidades, colocando em suspenso a subjetividade hegemônica. (COLLING, 2015, p. 610)

A construção dessas subjetividades, portanto, não se dá fora da realidade. Isso porque ela toma forma pela cultura e pelo modo como se vive, iniciando-se na escolha do nome, depois nas referências já construídas para cada gênero. Para Baptista (2013), os meios de comunicação e as informações disponíveis, em sua maioria, conformam os mesmos dialetos, que são incorporados pela grande maioria. A concepção de corpo ideal já é popular, as vontades particulares e subjetivas não são tão inéditas, nem fixas, porque elas vão se atualizando. Como o próprio autor diz, educa-se o corpo e também a consciência de um modelo de corpo.

Objetiva e subjetivamente, as pessoas se tornam dependentes de produtos, desejos individuais que são a exposição da vontade hegemônica. Assim, os impulsos são bastante voltados para o corpo, cabendo rever a reflexão de Marx (2010) de que, aos humanos, só é permitido viver para ter, acumular. Dessa maneira, as vontades individuais expressam os valores formulados pela ordem dos que dominam.

De forma individual, parece possível ser o oposto de si. “O dinheiro faz, assim, de cada uma dessas forças essenciais, algo que em si ela não é, ou seja, o seu contrário” (MARX, 2010, p. 160). Desse modo, o dinheiro pode comprar atributos que o ser individual não anuncia naturalmente, adquirir elementos representativos no domínio da imaginação.

O dinheiro – enquanto exterior, não oriundo do homem enquanto homem, nem da sociedade humana enquanto sociedade –, meio e capacidade universais, faz da representação efetividade e da efetividade uma pura representação, transforma igualmente as forças essenciais humanas efetivas e naturais em puras representações abstratas e, por isso, em imperfeições, angustiantes fantasias, assim como, por outro lado, transformar as efetivas imperfeições em fantasias, as suas forças essenciais realmente impotentes que só existem, em forças essenciais efetivas e efetiva capacidade. (MARX, 2010, p. 160)

O dinheiro é, desse modo, inversor universal de individualidades. Como dizem Baptista (2013) e Goellner (2015), existe uma enorme variedade de produtos e processos destinados aos corpos, e a sua maioria não está disponível para todas e todos. Mesmo sendo o desejo de boa parte das pessoas, precisa ser comprada uma falsa promessa.

Assim, a conformação da subjetividade humana também foi construída historicamente, e a forma como a vida se produz é sexista, pois produz e reproduz desigualdades, quanto mais individual, mais avançado está o sistema capitalista (MARX, 2010). Dessa maneira, os interesses são hegemônicos, havendo a hipervalorização daquilo que é erótico para mulheres – como as coxas e os glúteos – e das partes relacionadas à força e virilidade para os homens, sobremaneira, o peitoral e os braços.

Nesse sentido, estudantes de Educação Física de Goiânia demonstraram conhecimento sobre a existência de um padrão hegemônico de corpo e comportamentos feminino e masculino construídos socialmente.

Características, principalmente as sociais e comportamentais das mulheres são fortemente influenciadas pela sociedade machista em que vivemos. (101A4F)

Apesar de estereótipos são construções socioculturais do que é ser feminino(a), do que é ser e esperar de uma mulher. é assim que defino mesmo não concordando. ex.: não se nasce mulher, se torna. (33B4F)

Historicamente, há questões que são construídas e são reproduzidas, como sentimentalismo "Feminino". No entanto são construções e não regras determinadas. (15B8F)

A sociedade impõe um estilo de vida para o homem, vejo isso muito forte, e faz ele se tornar machista e opressor também, a partir de diferentes criações essas atitudes irão mudando. (53B4M)

Homens querem um tipo de corpo, pelo qual a sociedade "obriga" e não conseguem. (91A3F)

Foi possível notar, em alguns relatos, avanços em termos de compreensão das relações de gênero como pertencente a uma construção histórica e social, pois participantes reconhecem que existem cobranças diferenciadas para o feminino e para o masculino. Assim, discursos de resistência às imposições corporais denotam que as temáticas já foram inseridas nos espaços e debates na universidade.

A pesquisa captou também rupturas, uma vez que participantes revelaram uma postura crítica diante de expectativas culturais. Desse modo, boa parte relatou não desejar um corpo diferente do que possui, reconhecendo, inclusive, a existência de uma realidade que tenta conformar corpos padronizados. E, na convivência com pares, corpos que rompem fronteiras são observados e por vezes criticados.

Por outro lado, também ficou explícito que, pelo menos, a metade das/os que responderam aos questionários assume a estima por um corpo próximo ao que a indústria cultural define para mulheres e homens. A imagem corporal desejada remete à visibilidade do corpo, dentro do processo multifaces dessa realidade, ocorrendo a crescente valorização do indivíduo e colocando o corpo como vitrine, um eterno local de investimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os questionamentos iniciais do trabalho: Como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia? A partir de dois principais objetivos específicos – analisar a compreensão de estudantes acerca das diferenças entre homens e mulheres e identificar como questões de gênero perpassam a educação do corpo e das práticas corporais – foram estabelecidas algumas sínteses, que não são respostas fixas, mas indicações, reflexões sobre a proposta desta pesquisa.

Sendo assim, o primeiro capítulo procurou apresentar princípios que permearam as discussões de gênero, a construção multifacetada da feminilidade e da masculinidade. Então, foram apresentadas as perspectivas de estudantes de Educação Física sobre as diferenças entre homens e mulheres. No capítulo, identificou-se a compreensão de estudantes acerca das diferenças entre homens e mulheres, inicialmente olhando para as informações sociodemográficas. Assim se percebeu a expressiva presença de uma juventude, 69% cristã, ativa em práticas corporais e academias de ginástica nos cursos de Educação Física das duas universidades públicas.

Quanto ao conceito de gênero, este foi utilizado para auxiliar na compreensão das relações entre masculinidades e feminilidade produzidas socialmente, além das alternâncias e categorias relacionais, termo que auxiliou no questionamento dos marcadores biológicos deterministas, fundamental para o fortalecimento dos argumentos que levaram à desconstrução (ainda inacabada) da fixidez das expectativas humanas.

A primeira síntese diz sobre a naturalização das diferenças em relação à participação do curso de Educação Física, apropriação de espaços pelos homens. Assim, alunas e alunos citam a cultura como principal argumento para essa realidade, situação que envolve principalmente aulas práticas, pois estudantes observam que os homens utilizam os espaços esportivos com maior liberdade, como um território próprio e legítimo masculino. Avalia-se que, nesse sentido, o gênero delimita a participação, sendo uma imposição cultural.

Também o discurso presente nos cursos perpassa por dois polos: a resistência, não aceitando a realidade, e a naturalização e imutabilidade do contexto cultural.

Estudantes entendem como referentes ao comportamento feminino: docilidade, educação, generosidade, sensibilidade, delicadeza, atenção, desinteresse por práticas corporais, emotividade e preocupação com o corpo. Já referente ao masculino, o comportamento engloba rusticidade, atitude, introversão, previsibilidade, interesse por práticas corporais e machismo, denotando uma percepção dual e oposta. Características dentro do agrupamento, questões de ordem biológica, hormonais e anatômicas foram consideradas em relação à diferenciação de gênero: força foi a que sobressaiu em relação ao masculino e delicadeza para o feminino.

A sensibilidade é considerada a principal diferenciação feminina, embora estudantes relatem que existe o “temperamento” visto nos períodos pré-menstruais. Enquanto para mulheres as expectativas são sensibilidade e delicadeza, para os homens são rusticidade, atitude, virilidade. Desse modo, as respostas permitiram deduzir sobre a dificuldade dos homens em lidar com emoções, situação extremamente reforçada pela cultura, que educa os meninos para reprimirem exposições de sentimentos.

Em relação à cultura sexista, estudantes expressam criticidade e percepção sobre as temáticas, mesmo ainda residindo permanências, como a interpretação de comportamentos e expectativas que anunciam preservação de noções rígidas e opostas sobre a masculinidade e a feminilidade, observando-se certa tendência de reforçar a heteronormatividade.

A existência de uma cultura sexista e desigual não era desconhecida. No entanto, a essência da feminilidade e masculinidade foi questionada por uma pequena parcela de estudantes, que afirmou reconhecer e não concordar com a cultura que naturaliza comportamentos femininos e masculinos, denotando assim mudanças no discurso e necessidade da ampliação da temática em âmbito regional.

No segundo capítulo, analisou-se como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de duas instituições públicas em Goiânia, tentando identificar como questões de gênero se relacionam com a educação do corpo e das práticas corporais na formação. Reconhece-se, pois, que a educação do corpo é um processo histórico e cultural, que se desenvolveu com participação de muitas instituições, como família, igreja, escolas, medicina, instituições militares e Estado.

Nesse momento, foram apresentados recortes da história sobre a educação do corpo e das práticas corporais visando à tentativa de revisitar o passado para compreender algumas situações que a realidade não esclarece, entendendo que a construção social e cultural investiu na diferenciação de comportamentos por gênero. Indica-se assim que as mulheres deveriam agir de uma forma e os homens de outra, situação reforçada pela sociedade, instituições de educação, que perpetuam normas “adequadas” ao modelo de cultura de cada período.

Considerando então o contexto histórico, a Educação Física no Brasil teve exercícios militares para os meninos, desde a infância, e atividades consideradas mais harmônicas para as meninas em suas primeiras instruções. Para elas, o indicado era a ginástica calistênica para melhorar qualidades morais, físicas e contribuir para a saúde, modelo que, entre outras coisas, mantinha as “qualidades” femininas. Já para os meninos exercícios de força e resistência.

A história ainda conta que as práticas corporais estiveram submetidas à diferenciação por gênero. Dessa maneira, conforme 85% de estudantes, atualmente gênero não é um limitador da participação no curso de Educação Física e das práticas corporais, embora 79% percebessem que as relações tendem a uma desigualdade entre homens e mulheres. Situações que limitam a participação também foram reconhecidas, como individualidade, força, dom, medo, insegurança, preconceito, receio da exposição do corpo e não aceitação da diversidade de práticas corporais a serem realizadas.

No tocante às práticas corporais, o futebol e a dança são as que mais trazem memórias de diferenciação, sendo atividades generificadas na história, visto que alunas e alunos ainda reproduzem a ideia da legitimidade masculina para a prática do futebol e a feminina para a dança. A justificativa das/dos estudantes para diversas formas de não participação se enraizou no determinismo biológico, que percebe a aparência das diferenças biológicas como inatas e universais, com a força pertencente ao homem e a delicadeza à mulher.

As práticas corporais regulares realizadas pelas/os estudantes são futebol, voleibol, atletismo, ciclismo, atividades aquáticas, práticas corporais em academia, lutas, dança, ginástica. A quantidade de estudantes homens que realiza práticas corporais e exercícios físicos é superior no comparativo com as estudantes. Atividades em academias de ginástica são as favoritas do grupo no geral, sendo que futebol, voleibol, atletismo, ciclismo e

as lutas são as preferências dos homens, enquanto o grupo de mulheres prefere aulas em academias de ginástica, dança, ginástica e atividades aquáticas.

Mas, dentro do curso, as preferências foram voleibol, ginástica e futebol. Já o interesse feminino foi maior por basquete, dança, ginástica, handebol, natação e voleibol, enquanto atletismo, ciclismo, esportes, futebol, jogos e brincadeiras, lutas e musculação foram as preferências no curso de Educação Física para o gênero masculino. Entretanto, o futebol teve destaque, pelo número de praticantes e pelo momento revelador de desigualdades de gênero.

A falta de experiência das mulheres, habilidades e vivências diversificadas marcam o gênero feminino como elemento importante que atravessa e constitui a educação do corpo. Essas demandas foram recorrentes nas duas instituições pesquisadas, sendo assim possível verificar elementos culturais de uma educação do corpo, que, apesar das rupturas do presente, revelam reproduções culturais de outros tempos.

Sobre o terceiro capítulo, neste se trabalhou a apresentação da indústria cultural e sua relação com a educação do corpo e a subjetividade, buscando, a partir do diálogo com os dados da pesquisa, estabelecer reflexões sobre a influência da indústria cultural na conformação dos corpos e de modelos com aparência padronizada. Essa mediação foi construída a partir das preferências e desejos que estudantes relataram sobre o próprio corpo. O capítulo também apresentou relatos que permitiram inferir sobre a defesa do indivíduo como independente, autônomo e emancipado, inclusive no que se refere às dificuldades presentes na realidade do curso e em outras situações vivenciadas.

Considerando o próprio corpo, em dados que se diferenciaram estatisticamente, homens demonstraram apreço por braços e costas, enquanto as mulheres por rosto e cabelo. O modelo de corpo feminino desejado se aproxima do padrão da boneca Barbie, magra, seios demarcados, rosto com nariz fino e magro, ao passo que os homens estão se aproximando dos super-heróis, com braços, costas e peitoral definidos, expressão de força e virilidade. Mediante isso, mais de 40% das pessoas participantes mostraram interesse em mudar o corpo. E o maior realce no interesse das mulheres foram cirurgias, aumento de massa muscular e emagrecimento, enquanto os homens planejam tatuagens, aumento de massa, emagrecimento e cirurgias.

As preferências no corpo também se diferenciam em relação ao gênero. Nesse sentido, refletir acerca disso leva a questionar sobre o modelo de corpo padronizado que a

indústria cultural dissemina nas propagandas que usam-no como alvo a ser trabalhado. Essas propagandas que conformam o pensamento comum influenciam a forma de lidar com o corpo e a corporalidade, permitindo aceitação ou repulsa ao espelho.

Como uma síntese possível, este estudo traz que estudantes de licenciatura em Educação Física de Goiânia, apesar de demonstrarem conhecimento sobre a existência de um modelo hegemônico de corpo, aprendizado acerca das representações de beleza declaradas “ideais” para o feminino e o masculino, são inseridos em uma educação corporal que configura na subjetividade o desejo de se aproximar desse corpo midiático que se repete.

Desse modo, revelar e aprofundar nos nexos dessa realidade contribui para se refletir sobre a necessidade de estudos e a ampliação do que se produz na universidade. Contudo, o trabalho apresenta limites, de modo que passar um tempo no ambiente acadêmico observando as práticas corporais, realizar um estudo do currículo das duas universidades e entrevistar grupos distintos poderiam ser instrumentos que auxiliassem o trabalho, trazendo mais elementos para as reflexões, porém, são limites dados na realidade objetiva da pós-graduação e da rotina de professoras/es que apostam na formação continuada.

Em âmbito mundial e nacional, há grandes estudos sobre a temática educação do corpo e também sobre as questões de gênero, porém, se defende a necessidade dos estudos regionais, porque é importante adentrar na história, realizar estudos acadêmicos sobre educação do corpo e as relações de gênero no estado de Goiás.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Mínima Moralía**. Lisboa Portugal: Edições 70, 1951.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Masculino/masculinidade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados MS: Ed. UFGD, 2015. p. 434-441.
- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.
- ALTMANN, Helena. Educação esportiva de mulheres no Brasil contemporâneo: ampliar as possibilidades do corpo. In: ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. p. 93-116.
- ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes. In: ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. p. 29-46
- ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. - **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- ARAÚJO, Leusa. **Tatuagem, piercing e outras mensagens do corpo**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A Educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; VILARINHO NETO, Sissilia. O corpo em relação: uma possibilidade de organização. **EFDeportes.com**. n. 189, Buenos Aires, fevereiro, 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd189/o-corpo-em-relacao-uma-organizacao.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

- BETTI, Mauro. Educação física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Injuí: Unijuí, 2005. p. 144-150. (Coleção Educação Física)
- BIRMAN, Joel. Sou visto, logo existo: a visibilidade em questão. In: BIRMAN AUBERT, Nicole.
- HAROCHE, Claudine. **Tirania da visibilidade**: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Fap Unifesp, 2013. p. 47-60.
- BORGES, Maria de Lourdes. Beleza e gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados MS: Ed. UFGD, 2015. p. 70-75.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)
- BULHÕES, Mario de. **Programa de Ensino para as Escolas Primárias**. Goiás, 1930. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99660>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro. Feminismo-feminismos. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 244-248.
- CARVALHO, Marília Carvalho de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**. v. 9, n. 2, p.554-574. 2001. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?q=MAU+ALUNO%2C+BOA+ALUNA%3F+&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: história que não se conta. 4. ed. Campinas: São Paulo, 1994.
- CHABAUD-RYCHETER, Danielle. Questões de gênero nas ciências sociais “normásculas”. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. **O gênero nas ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 295-312.
- COLLING, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia Tereza Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. (Orgs.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Edipurcs, 2004. p. 13-38.

COLLING, Ana Maria. Subjetividade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 607-611.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Prefácio à história do corpo. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **A história do corpo: da Renascença às Luzes**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 7-14.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; MURAD, Maurício. Discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. In: DEVIDE, Fabiano Pries. **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-48.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In DAOLIO, Jocimar **Cultura: Educação física e futebol**. São Paulo: Unicamp, 1997. p. 27-34.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

DAYAN-HERZBRUN, Sonia. Theodor W. Adorno: do caráter feminino ao prisma de uma crítica geral da dominação. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 525-536.

DEL PRIORE. Mary. “Jogos de cavalheiros”: as atividades físicas antes da chegada dos esportes. In: DEL PRIORE. Mary; MELO Victor Andrade de. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-33.

FANZINI, Fabio. A futura paixão nacional: chega o futebol. In: DEL PRIORE. Mary; MELO Victor Andrade de. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 107-131.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; CASTRO, Antônio Paulo André de; GOMES, Gisele. A obsessão masculina pelo corpo: malhado, forte e sarado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 1, 2005, p. 167-182.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-149.
- FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Júlia. Pérez. Manual para o uso não sexista da linguagem. **Observatório de Gênero**, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. Quantidade-qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2013. p. 83-117.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 135-137.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Esporte. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 212-215.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo. E. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Injuí: Unijuí, 2005. p. 207-209. (Coleção Educação Física)
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Imagem da mulher no esporte. In: DEL PRIORE. Mary; MELO Victor. Andrade. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 269-292.
- GOMES, Pepeu. et al. **Masculino e feminino**. Discos CBS, 1983.
- GONDRA, José Gonçalves. Modelo higiênico e forma escolar da educação. In: GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p.162-221.
- HANDMAN, Marie-Élisabeth. Marcel Mauss e a divisão das sociedades por sexos: um programa inacabado. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 55-68.

HAROUCHE, Claudine. A invisibilidade proibida. In: BIRMAN AUBERT, Nicole. HAROCHE, Claudine. **Tirantias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: Fap Unifesp, 2013. P.85-110.

HILLESHEIM, Betina. O trabalho doméstico: “o serviço de sempre.” In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia Tereza Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. (Orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Edipurcs, 2004. p. 39-51.

HOLMSTRON, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão de gênero? In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle. et al. **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 343-357.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o belo e o sublime**. São Paulo: Papirus, 2000.

KIAN, Azadeh. Erving Goffman da produção social do gênero à objetivação social das diferenças biológicas. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 313-326.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE BRETON, David. **Sinais de identidade: Tatuagens, piercings e outras marcas corporais**. Tradução de Tereza Frazão. Lisboa: Miosótis, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Luís. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-95.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes et al. Natureza/naturalizações. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 491-495.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: CIA. Brasil Editora, 1984. (Exposição – Bibliografia - Legislação)

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MATTHEWS-GRIECO, Sara F. O corpo e a sexualidade na Europa do antigo regime. In: CORBIN, A.; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **A história do corpo**: da Renascença às Luzes. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 217-303.

MATHIEU Nicole-Claude. Sexo e gênero. In: HIRATA, Helena et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 222-231.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 02, p. 333-357, maio-agosto, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1125>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MATOS, Auxiliadora Aparecida; LOPES, Maria de Fátima. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP para a mulher. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 61-76, jan.-abr., 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100005>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

MACDONALD, Paul L, GARDNER, Robert C. Type I error rate comparisons of post hoc procedures for I j Chi-Square tables. **Educational and Psychological Measurement**. 60.5 2000. p. 735-754.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Difel, 1974. p. 211-233.

MELO, Victor Andrade de. Das touradas às corridas de cavalo regatas: primeiros momentos da configuração do campo esportivo no Brasil. In: PRIORE. Mary. Del; MELO Victor Andrade de. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 35-70.

MELO, Victor Andrade de. Corpos, bicicletas e automóveis: outros esportes na transição dos séculos XIX e XX. In: PRIORE. Mary Del; MELO Victor Andrade de. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 71-105.

MENDES, Patrícia Monteiro Cruz. Corpo, mídia e subjetividade: os contornos do feminino no cotidiano. **Temática**. n. 8, agosto, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev Bras Enferm**. Brasília-DF, v 57, n. 1. p. 13-18, jan./fev., 2004.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, Helena et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 101-106.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MOTA-RIBEIRO, Silvana. Corpos visuais: imagens do feminino na publicidade. In MACEDO, Ana Gabriela; GROSSEGESSE, Orlando. (Org.). **Re-presentações do corpo**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2003. p. 115-132. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5309>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. v. 8, n 2, p. 9-42. 2000.

NOVAES, Joana. Vilhena; VILHENA Junia de. De Cinderela a moura torta: sobre a relação mulher, beleza e feiura. **Interações**, São Paulo. v. 8, n. 15, p. 09-36, jun. 2003. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141329072003000100002&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 3 ago. 2016.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um “projeto” de exegese moral: teoria crítica e história. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 225-245, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a prática**. v.11, n.3, p. 303-318, set./dez. 2008.

OSÓRIO, Andréa. Tatuagem e autonomia: reflexões sobre a juventude. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 14/15, p. 83-98, 2006

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, p. 7-42, 2002.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade e cultura: a contribuição da psicanálise. In: Reunião anual da ANPED, 29., 2006. Caxambu, Minas Gerais. **Anais...** Caxambu: 2006. p. 1-14.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo sociedade. **Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 29-45, 2007.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **O método dialético em Marx**. Goiânia: UFG – Faculdade de Educação, 2016. Disciplina ministrada no programa de Pós-Graduação em Educação/mestrado e doutorado da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação.

MIRANDA-RIBEIRO, Paula; MOORE, Ann. **Papéis de gênero e gênero no papel**: uma análise de conteúdo da revista Capricho 2001, 2002. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2003. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/-6520007.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo. SOS corpo Recife: 1993. p. 32.

SACARDO, Michele Silva. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na região Centro-Oeste do Brasil**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, 2012.

SAN'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem. Lúcia. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-24.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. Silvio Sanches Gamboa. (Org.). 8 ed. São Paulo, Cortez, 2013. p. 13-58.

SANTOS, Jeferson Moreira dos Santos. **O gênero na escola: a educação física em questão**. Goiânia. UFG, 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SARTI, Cyntia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Florianópolis. **Revista Estudos Feministas**. v. 12, n 2, p. 35-50, maio-ago., 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria José. Goiás é o terceiro em cirurgias plásticas: estado perde apenas para São Paulo e Rio de Janeiro segundo a SBPC. **O popular**. Vida urbana, 2014. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/editorias/vida-urbana/goi%C3%A1s-%C3%A9-3%C2%BA-em-cirurgia-pl%C3%A1stica-1.644821>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. SOARES, Carmem. Lúcia. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-130.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Feminilidade/feminino. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 242-244.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra: a história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Campinas, 1994. 265f. Tese (Doutorado em

Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

STEFANE, Claudia Aparecida. **Professores de Educação Física: diversidade e prática pedagógica**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. **História: Questões & Debates**. Curitiba, n. 34, UFPR, p. 11-44, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283 Julho/ Dezembro, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 mar. 2016.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-82.

VARIKAS, Eleni. Igualdade. In: HIRATA, Helena. et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 116-122.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, p. 460-482, jul./dez., 2001. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99276/versions/1/Welzerang,%20Daniel%20A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20Masculino%20Domina%C3%A7%C3%A3o%20das%20Mulheres%20e%20Homofobia.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.



PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CORPO: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE GOIÂNIA**. Meu nome é *KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA*, sou a pesquisadora responsável e atuo no ensino superior. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail *kellycristiny89@hotmail.com* e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguintes contatos telefônicos: (62) 984623430/(62) 3924-0654. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

O estudo de título “**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CORPO: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE GOIÂNIA**” surgiu a partir do interesse nas discussões entre corpo e gênero no processo de formação acadêmica e participação em debates científicos. Pensar a relação entre corpo e gênero tem muita relevância, inclusive nas licenciaturas, visto como locais para formação inicial de docentes, lugar de desenvolvimento crítico, profissional, político e pedagógico dos acadêmicos, considerando que o ensino superior é lugar de problematizar as relações sociais desiguais estabelecidas e preconceitos diversos. Nesta direção, levantamos então nossa pergunta de pesquisa: como vem sendo tratadas as relações de gênero no corpo pelos acadêmicos de licenciaturas de Educação Física do município de Goiânia?

Especificamente buscando: Analisar a compreensão dos acadêmicos acerca das diferenças entre homens e mulheres; identificar como o gênero atravessa e constitui as relações que envolvem o corpo; perceber como a lógica sexo e gênero configura os corpos no ambiente.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. O instrumento adotado é o questionário que obedece aos critérios éticos. Não oferecendo riscos à sua dignidade, bem como, a sua integridade física, moral, intelectual ou emocional. Mediante isto, existe um risco mínimo e, caso sinta-se constrangido física e/ou emocionalmente com alguma questão, terá todo direito de não responder. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade e/ou prejuízo. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados, você poderá autorizar a divulgação de sua opinião, caso o uso seja necessário, no ato da assinatura do termo de consentimento que está em campo especificado. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade legal pelos mesmos, tendo o participante direito a pleitear reparação a danos imediatos ou futuros.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício e/ou gastos financeiros. Os resultados obtidos, também, não lhe oferecerá nenhum ganho direto, entretanto esperamos que, este estudo traga informações importantes sobre as contribuições dos estudos de corpo e Gênero, com enfoque na educação e cultura, de forma que o conhecimento a ser construído, a partir desta pesquisa, possa se tornar um suporte teórico metodológico para o desenvolvimento e compreensão dessas relações complexas. Ressaltamos que, sua participação é de suma importância para alcançarmos os objetivos previamente estabelecidos. O material será guardado pela pesquisadora responsável por um período mínimo de cinco anos e depois será reciclado.

Os resultados obtidos, decorrente do estudo, se tornarão públicos, sem que haja a necessidade de autorização prévia dos participantes envolvidos, em forma de dissertação via portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e em forma de artigos, seminários, minicursos, palestras, Congressos e eventos científicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CORPO: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE GOIÂNIA”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável *Kelly Cristiny Martins Evangelista* sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2017

(.....) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(.....) Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do (a) participante

Kelly Cristiny Martins Evangelista
Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

QUESTIONÁRIO

Universidade: _____ Período: _____

Estado civil: () solteiro (a) () casado (a) () outro _____ Idade _____

Exerce alguma atividade profissional remunerada? Se sim, qual é a atividade e a renda gerada por essa atividade (em salários mínimos)?

1- Sexo biológico: Feminino () Masculino ()

2- Gênero: Mulher () Homem ()

3- Orientação sexual: heterossexual () bissexual () homossexual () outras ()

4- Identidade de gênero: () cisgênero () transgênero () intersexual () crossdresser
() transexual () travesti () transformista () andrógino

5- Possui outra formação acadêmica? Se sim, qual? _____

6- Pertence a alguma denominação religiosa? Se sim, qual?

7- Faz alguma prática corporal regularmente? Se sim, qual?

8- No curso de Educação Física quais as práticas corporais/atividades físicas mais te interessam?

9- O curso de Educação Física apresentou práticas corporais/atividades físicas que você ainda não tinha habilidades/conhecimento/experiência? Se sim quais?

10- Na sua percepção o sexo/gênero delimita a participação em alguma prática corporal/atividade física no curso? Por quê?

11- Mulheres e homens apresentam habilidades diferenciadas em atividades práticas? Como isso pode ser constatado na Educação Física?

12- Em sua opinião é possível diferenciar qualidades, sentimentos, expectativas sociais, características físicas e comportamentais femininas? Explique e exemplifique.

13- Em sua opinião é possível diferenciar qualidades, sentimentos, expectativas sociais, características físicas e comportamentais masculinas? Explique e exemplifique

14- Quais as maiores dificuldades que as pessoas encontram no curso de Educação Física? As dificuldades das mulheres são as mesmas que as dos homens? Explique.

15- Existe igualdade entre homens e mulheres? Como isso pode ser percebido na sociedade?

16- Em sua opinião como deveriam ser as relações sociais entre homens e mulheres de um modo geral?

17- Durante as aulas você já presenciou ocorrências onde algum gênero tentou demonstrar superioridade e poder sobre o corpo do outro? Se sim, como aconteceu?

18- Nos esportes coletivos/práticas corporais alunos e alunas expressam o mesmo desempenho de gestos, movimentos e habilidades específicas? Como isso acontece?

19- Você deseja realizar algumas mudanças no corpo? Se sim, quais?

20- Quais partes do seu corpo você considera mais interessantes?

21- Em algum momento do curso a temática gênero foi abordada? Como você avalia a importância desses conhecimentos para a humanidade?

Obrigada!



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CORPO: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE GOIÂNIA.

Pesquisador: KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88881517.8.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.086.244

Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem como intenção analisar como vem sendo tratadas as relações de gênero no corpo pelos acadêmicos de licenciaturas de Educação Física do município de Goiânia, especificamente buscando: perceber como a lógica sexo e gênero configura os corpos no ambiente; Analisar a compreensão dos acadêmicos acerca das diferenças entre homens e mulheres; identificar como o gênero atravessa e constitui as relações que envolvem o corpo. A abordagem elencada para realizar a análise dos dados pesquisados será quanti-qualitativa, o local elencado para os estudos são dois cursos de licenciaturas em Educação Física de Goiânia, a técnica de coleta de dados utilizada será o questionário, aplicados para os acadêmicos maiores de 18 anos cursando do primeiro ao oitavo período.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como vem sendo tratadas as relações de gênero no corpo pelos acadêmicos de licenciaturas de Educação Física do município de Goiânia.

Objetivo Secundário:

• Analisar a compreensão dos acadêmicos acerca das diferenças entre homens e mulheres; • Identificar como o gênero atravessa e constitui as relações que envolvem o corpo; • Perceber como

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.086.244

a lógica sexo e gênero configura os corpos no ambiente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. O instrumento adotado é o questionário que obedece aos critérios éticos. Oferecendo riscos mínimos à dignidade dos participantes, à integridade física, moral, intelectual ou emocional. Mediante isto, caso algum envolvido sinta-se constrangido física e/ou emocionalmente com alguma questão, terá todo direito de não a responder. Terão ainda a liberdade de se recusar a participar, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade e/ou prejuízo. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados coletados, a divulgação dos dados será permitida pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade legal pelos mesmos, tendo o participante direito a pleitear reparação a danos imediatos ou futuros decorrentes da participação da pesquisa.

Benefícios:

Esperamos este estudo traga informações importantes sobre as contribuições dos estudos de corpo e gênero, com enfoque na educação e cultura, de forma que o conhecimento a ser construído, a partir desta pesquisa, possa se tornar um suporte teórico metodológico para o desenvolvimento e compreensão dessas relações complexas.

Pensar a relação entre corpo e gênero ganha relevância em toda a investigação, inclusive nas licenciaturas, porque são locais de formação inicial para professores, lugar onde permeia o conjunto de práticas que influenciarão no desenvolvimento profissional e político dos acadêmicos.

O trabalho configura ainda uma possibilidade de construção de subsídio sólido, que estará ao alcance de acadêmicos e professores, acadêmicos e pesquisadores podendo contribuir com uma reflexão crítica acerca dos elementos envolvidos na temática.

A afinidade com o corpo faz parte da constituição humana, da existência humana, apresentam-se na sociedade e na cultura. Ao tratar o tema, diversos autores apresentam constatações que nos remetem a reflexões. A preocupação com o objeto marca uma necessidade científica de aprofundar os estudos regionais, que como relevância social se justifica pela necessidade de promover rupturas no âmbito cultural. Em relação aos artifícios de educar o corpo, são diversas as instâncias que se inter-relacionam.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.086.244

Soares (2006) defende que no corpo estão revelações que dizem sobre a história da sociedade, essa apresentação deixa visível práticas, costumes, elementos da cultura que reprimem e libertam. Neste sentido o pensar as concepções de corpo e gênero presente em acadêmicos de licenciaturas no município de Goiânia é relevante socialmente. Considerando, inclusive que nas licenciaturas são lugares de problematizar as relações sociais desiguais estabelecidas e preconceitos diversos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

À luz das questões éticas, o pesquisador define como participantes da pesquisa 200 pessoas maiores de 18 anos, com clareza nos critérios de participação, inclusão/exclusão, e informações sobre a interrupção da pesquisa. Há no projeto uma descrição clara do desenho e metodologias do projeto e sua adequação aos objetivos da pesquisa. A pesquisadora dá esclarecimentos quanto às circunstâncias sob as quais o consentimento será obtido, sendo ela própria quem irá tratar de obtê-lo, na própria escola ou em lugar previamente combinado com os participantes. A pesquisadora faz a identificação dos riscos, dá encaminhamentos diante dos riscos e descreve os possíveis benefícios da pesquisa. No protocolo apresentado percebe-se que existem condições para realização da pesquisa (local e infra-estrutura; orçamento; anuência dos responsáveis pela instituição onde serão coletados os dados, curriculum vitae do pesquisador responsável e dos pesquisadores participantes)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos: Folha de Rosto do CEP contendo informações básicas sobre o projeto, Folha de Rosto da CONEP, Endereço de Curriculum Lattes da pesquisadora adequado à proposta de pesquisa, Termo de Compromisso assinado pelas pesquisadoras, Termo de Anuência, orçamento viável da Pesquisa custeado pela própria pesquisadora, Declaração de cumprimento da 466/12, TCLE, Projeto de Pesquisa com Cronograma adequado e informações sobre o instrumento de coleta.

O TCLE informa, em linguagem clara, dados suficientes sobre a pesquisa, como a identificação do pesquisador, os objetivos e aspectos da metodologia da pesquisa. Este documento também situa os envolvidos quanto à participação ser voluntária, sobre os possíveis desconfortos, riscos e benefícios da participação na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo "Aprovado", s. m. j. deste Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.086.244

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFMG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_930331.pdf	26/05/2017 12:20:20		Aceito
Outros	Questionario.docx	26/05/2017 12:19:14	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	26/05/2017 12:18:28	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
Outros	termoanuenciaueg.jpg	26/05/2017 12:18:15	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
Outros	termoanuenciaufg.jpg	26/05/2017 12:17:00	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.docx	26/05/2017 12:10:15	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	26/05/2017 12:09:42	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	26/05/2017 12:09:21	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	26/05/2017 12:09:11	KELLY CRISTINY MARTINS EVANGELISTA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.086.244

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 28 de Maio de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpl.ufg@gmail.com