

RACISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA:
A TERGIVERSAÇÃO DO CORPO SAUDÁVEL EM PROL DA ASSEPSIA CURRICULAR
EURO-ESTADUNIDENSE.

Antonio Cesar Lins Rodrigues (FEUSP)¹

RESUMO

O presente artigo procura discutir o racismo na escola direcionado à fenotipia – racismo de marca – e de a questão gênero. Em seu desenvolvimento, traz um esforço argumentativo tentando demonstrar a correlação entre os ideais de branqueamento à entrada da Educação Física na educação brasileira. Temas como políticas de saúde, eugenia e o enquadramento das alunas na escola, particularmente nas aulas de Educação Física, serão os escopos da argumentação, assim como a subliminaridade e sutileza que travestem a invisibilidade de certos corpos avessos às identidades-referência. Tentar-se-á criar um suporte teórico para discussão, buscando no engendramento do corpo apto às demandas de um país moderno e industrializado, algumas das causas centrais de se aquiescer a escola como um sofisticado *locus* perpetuador do racismo de marca e das relações assimétricas de poder no que tange a questão de gênero.

Palavras-chave: Racismo; Gênero; Educação Física; Identidades-referência.

ABSTRACT

This article seeks to discuss racism at school directed to fenotipia – racism brand – and the gender issue. In its development, brings an argumentative effort trying to demonstrate the correlation between the ideals of bleaching on the doorstep of physical education in Brazilian education. Topics such as health policies, Aryanism and the business environment for students in school, particularly in Physical Education classes, will be the scopes of argumentation, as well as the guise and subtlety hiding invisibility of certain bodies averse to identities-reference. Will create a theoretical discussion, support for fetching the engenderment of body fit the demands of a modern and industrialized country, some of the Central causes of acquiesce the school as a sophisticated *locus* sustainer of brand racism and asymmetric relations of power regarding the issue of gender.

Keywords: Racism; gender; physical education; Identities-reference.

¹ LINS RODRIGUES, A. Cesar. Licenciatura Plena em Educação Física e Pedagogia, Especialização Lato Sensu em Escolarização e Diversidade – FEUSP, Mestrado em Educação – FEUSP; Doutorado em Educação – FEUSP; Pós- Doutorado em Educação (em andamento) – FEUSP; Professor de Educação Básica – rede municipal de Cubatão; Professor da Faculdade Don Domênico.

Introdução

Os escritos que se seguem tratam de dois tipos de racismos acontecidos na escola, especificamente nas aulas de Educação Física que, segundo o percebido, por meio de uma análise breve das práticas pedagógicas e do referencial teórico fundante da área, vêm se apresentando na história desse componente curricular em nosso país com um considerável grau de imanência.

O primeiro referente ao preconceito racial de marca² que Lins Rodrigues (2013) classifica como racismo de marca³, diga-se, do racismo pautado nas configurações fenotípicas de grupos específicos: o dos indivíduos negros e o dos indivíduos mestiços (não-brancos). O segundo ligado ao sexismo especificamente empregado às mulheres, ou seja, referente às questões de gênero. Ambos os grupos marcados por relações desiguais de poder, analisa-se, dentro das aulas de Educação Física Escolar. Utilizou-se, para tal análise, o atual deslocamento do significado essencial do termo “racismo” para outras derivações que fundamentam essas duas formas sutis e/ou explícitas de exclusão, manifestadas – segundo o que se entende – em uma considerável parcela das instituições escolares brasileiras.

Procurando estabelecer uma conexão entre as mesmas (as formas de exclusão supracitadas), no que diz respeito aos argumentos criados ao longo da história da humanidade para conceituá-las e justificá-las, um esforço de apreensão fora aplicado no sentido de alertar ao leitor sobre as situações de subalternidade culturalmente construídas para manutenção do *status quo por ora discutido*⁴. Para tanto, propõe-se um itinerário inaugurado pela discussão do conceito de racismo, seguindo suas várias construções semântico-conceituais engendradas ao longo da história, observado-as como modos cada vez mais sofisticados de encobrir o poder de anulação das subjetividades, por ventura expostas aos seus mecanismos de ação.

² Refere-se ao tipo de preconceito praticado no Brasil, classificado dessa maneira por Oracy Nogueira (1985), atribuindo classificações raciais a partir da fenotípia, onde os caracteres voltados a cor da pele, formato de narizes, crânio, lábios e etc., classificam os cidadãos como brancos e não-brancos. Tal fato confere aos mesmos privilégios ou desvantagens todos atrelados à dimensão simbólica da cor.

³ Segundo esse autor, “A propositura do termo racismo de marca enquanto conceito, no presente entendimento, ajuda a elucidar a fragilidade da argumentação do mito da democracia racial, principalmente na medida em que se observa um embranquecimento progressivo dos indivíduos de acordo com o nível de ascensão socioeconômica e de grau de formação, incluindo nesse exame a ocupação dos cargos mais importantes, onde tanto a remuneração quanto a possibilidade de exercício do poder são mais relevantes e evidentes” (p.50). Cf páginas 50 e 51 da referida obra.

⁴ Referente à matiz-referência (indivíduos de raça branca, do sexo masculinos e euro-estadunidense), onde, sobre aspectos de permanência sutil e/ou explícita, certas relações desiguais de poder ainda são prevalentes, expondo nossos alunos à situações constantes de exclusão na escola e, especificamente, nas aulas de Educação Física.

Procurando-se conceituar o racismo de uma forma brevíssima, utilizar-se-ão os autores Kabenquele Munanga (2000), Carone e Bento (2007), e Nogueira (1985) como referencial fundante. Em seguida buscar-se-á transportar essa análise para a realidade brasileira, verificando com um pouco mais de agudeza a característica do racismo adotado no Brasil e algumas de suas contínuas implicações, consideravelmente evidentes nos indivíduos não-brancos. Propõe-se também iniciar um paralelo entre os novos e não tão novos recursos tecnológicos e as formas de perpetuar um específico referencial de humanidade na escola, focando, a partir deste, a formação – ou deformação – das identidades das alunas/os não-brancos.

Dando continuidade se esquadrinhará as justificativas *mítico-religiosas ocidentais*⁵ e seus suportes às formas de racismo debatidas, acatando-as como eixo de ratificação do discurso da diferenciação depreciativa no que tange ao trato das duas categorias problematizadas: indivíduos não-brancos e do sexo feminino.

No sentido de traçar o percurso da história curricular da Educação Física Escolar no Brasil um esforço será depreendido, iniciado pela pontuação de sua chegada – identificada no século XIX –, transitando pela entrada propriamente dita na educação por meio de caminhos ligados às aulas de gymnastica e ao Método Ginástico Francês em 1907 (Goellner, 1992); até a observação de um lugar construído na educação a ser habitado pelo esporte como eixo central da Educação Física Escolar em nosso país, fato datado a partir da década de 1920.

Nesse ínterim, destacar-se-á os ideais político-ideológicos que permeavam a sociedade brasileira pré e pós-abolicionistas, procurando evidenciar o modelo eugênico fortemente incorporado às aulas de Educação Física – por meio da higienização do corpo –, ancorado na falácia positivista da *mens sana in corpore sano*, habitante contumaz da matriz curricular da área, eficazmente amalgamada ao ideário docente e, paulatinamente, acoplada ao senso comum como *idéia chave* do que seria Educação Física Escolar.

Dando prosseguimento, analisar-se-á de forma compendiosa algumas abordagens que marcaram o currículo da Educação Física e suas implícitas ligações aos ideais racistas e sexistas, presentes no cotidiano pedagógico da área. Finalizando, um panorama atual das políticas educacionais da área será esboçado, apontando o que, de acordo com a análise proposta, estaria intensificando as referidas práticas racistas e sexistas em nossas escolas, especificamente na área da linguagem sobre a qual se discute, ou seja, a Educação Física Escolar.

⁵ Diz-se dos mitos judaico-cristãos que alicerçam a religiosidade ibérico-peninsular do colonizador das Américas.

Racismo: algumas considerações.

O substantivo racismo, segundo Houaiss (2009), dentre outros significados, é o “conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias”, ou “doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras”, ou mesmo “preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, considerada inferior”. Pensando em sua origem, Munanga (2000, p. 24) nos afirma que o termo fora criado em meio à década de 1920. O mesmo autor comenta que a definição do conceito de racismo não é consensual, ou seja, quando o “utilizamos em nosso cotidiano, não lhe atribuímos o mesmo significado” (Ibidem) e que essa polissemia acaba por influir na construção de soluções contra o problema.

Pensando na fundamentação mítica do racismo, Munanga nos diz que:

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação religiosa da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo de Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir muito tempo a sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, Noé deitou-se numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura, fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não-lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos (2000, p. 24-25).

Ainda navegando ao sabor das idéias desse pensador, acata-se que o racismo tem como abordagem de partida a palavra raça⁶ e que essa aproximação relacional supõe uma hierarquização, onde se pressupõe vantagens extremas para alguma(s) em relação a(s) outra(s). Em relação ao surgimento e hierarquização do racismo, Munanga comenta:

Insisto no fato de que o racismo nasce quando se faz intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente o estabelecimento de relação intrínseca entre os caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (2000, p. 25).

⁶ A palavra tem sua etimologia do italiano *razza*, oriunda do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Nas ciências naturais o conceito que emerge da zoologia e na botânica, construído pelo naturalista sueco Carl Von Linné, classificando as plantas em 24 raças ou classes, classificação inteiramente abandonada nos dias de hoje (MUNANGA, 2000).

A hierarquização das raças tem o papel fundamental no agravamento da situação de desigualdades dos grupos humanos, postos em posição inferior mediante a escala de valores desiguais. Pensando em nível de Brasil, essa hierarquização encontra-se latente em vários setores da sociedade onde, por conta das transformações de expressão, passa a uma pressuposição nas representações de sublimação da individualidade e neutralidade racial do branco (CARONE, 2007, p. 17). Com efeito, esse indivíduo branco encontra-se isento de todas as consequências devastadoras do racismo, pois, no imaginário social coletivo, está encapsulado na neutralidade fenotípica e por demais distante da estereotipia que, em contra partida, dilapida as subjetividades dos negros e mestiços⁷ (Ibidem).

Tais fatos têm *no mito da democracia racial* um forte aliado reforçando a idéia de que no Brasil, o coletivo das raças vive em perfeita harmonia sem quaisquer distinções em todos os campos, representando um exemplo para toda humanidade, pois as diferenças não ultrapassam as características físicas e as oportunidades são iguais para todos.

Mais uma vez pensando na isenção do branco dentro do processo de racialização, pode-se dizer, segundo Bento, que a mesma confere aos negros e mestiços o papel – num tom de exclusividade – de culpados pelas desigualdades raciais no Brasil (2007, p. 26). Esse desfocamento do branco vem banindo da pauta de discussões das desigualdades sócio-históricas, as diferentes dimensões de privilégio conferidas a ele, naturalmente munido do privilégio simbólico da brancura, o que dentro do contexto da sociedade brasileira faz total diferença (Ibid. p. 27).

Essa situação nos reporta ao *preconceito de marca*, definindo alguns fatores determinantes para a situação social, econômica e de escolarização dos indivíduos não-brancos. Ao contrário do *preconceito de origem*⁸, o de marca “toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque [...]” (Ibidem, p. 79). O conceito de racismo de marca ajuda-nos a perceber a fragilidade da argumentação do mito da democracia racial, à medida que observamos um embranquecimento progressivo dos indivíduos de acordo com o nível de ascensão sócio-econômica e de grau de formação, incluindo nesse exame a ocupação dos cargos mais importantes, onde tanto a remuneração quanto a possibilidade de exercício do poder são mais relevantes.

A contrapartida é o aumento do gradiente matizado dos indivíduos, na medida em que os cargos requerem especificações formacionais mais elementares e oferecem menor re-

⁷ Pardos, morenos e demais classificações atribuídas aos indivíduos oriundos do intercruzamento entre negros e brancos e/ou índios e brancos, ou ainda negros e índios.

⁸ Segundo o autor, para existir, “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito”.

muneração, pequena ou nenhuma condição de exercício do poder, ou baixas possibilidades de mobilidade social. Tal fato fora classificado por Lins Rodrigues como a *etiologia da miopia de desmatizamento*, ou seja, a desconsideração da multi-ethnicidade do nosso povo por parte da sociedade – tomando como referência única e empoderada a raça branca – e todas as consequências negativas trazidas aos sujeitos não-brancos (2010, p. 148).

Tal miopia acomete as mais variadas instâncias do poder em nosso país, circulando desde as camadas governamentais e empresariais dos mais altos escalões, até os meios mais populares e acessíveis formadores de subjetividades. Nesse caso, observam-se estarem incluídas, numa considerável quantidade, as escolas dos diversos sistemas de ensino do nosso país. Como resultado dessa suposta enfermidade social, tem-se o acirramento das desigualdades – via racismo – historicamente construídas contra a população não-branca.

Com efeito, tal situação reflete-se perversamente nas crianças não-brancas, e nesse caso, ressaltam-se as de nossas escolas públicas por se estar em contato permanente com as mesmas, tanto por motivos profissionais – no exercício do magistério – quanto por elas serem um dos objetos centrais da minha pesquisa, já que focalizo os efeitos dessas formas de racismo sobre as mesmas.

Vivenciando, desde o nascimento, práticas e discursos construtores de um lugar subalternizado para o seu corpo e sua cultura, portanto, para a sua identidade, a criança não-branca tem de conviver com o dilema da *autoinvisibilização refletida*, conceito aqui sugerido para explicar o enxergar-se das crianças negras e/ou não-brancas, com as características fenotípicas do indivíduo-referência – nesse caso o indivíduo branco –, anulando a autoimagem real num perverso processo de assunção de uma identidade apócrifa. Tal construção não se dá por acaso, nem de maneira simples. É, sim, fruto de todo um engendramento social, culturalmente alicerçado durante muitos séculos de diáspora africana, rejeição da negritude e inconformismo com a mestiçagem no Brasil, tendo como contraponto o massacre político-ideológico do referencial branco, masculino e euro-estadunidense.

Esse é um modo perverso de anulação das subjetividades – inscritas em parte na “geografia do corpo”⁹ de cada um desses sujeitos –, construído por ações incrustadas no cotidiano de cada criança. A partir do final do século XX, tal processo ganhou o substancial reforço das TIC’s (Tecnologias da Informação e Comunicação) a sua grande e mais antiga aliada: a

⁹ Informação fornecida por Munanga nos seminários da disciplina “Teorias sobre o racismo e discursos antirracistas”, ministrada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH, Fev. a Jul. de 2010.

televisão. Como parte de pesquisa desenvolvida¹⁰, analisou-se, do segundo semestre do ano de 2009 ao primeiro semestre de 2011, com bastante acuidade, os comerciais de televisão (em canais abertos e por assinatura) nos horários nobres infantis¹¹ e adultos¹².

Constatou-se que tanto o modelo euro-estadunidense, quanto o referencial masculino de humanidade, figuram, sobremaneira, a ordem e quantidade de veiculação dos mesmos. Assim como se tem procurado esquadrihar – não com menos atenção – as propagandas e anúncios veiculados nos meios digitais, aos quais, tanto adultos como crianças têm “livre acesso”, seja por recursos próprios (computadores pessoais), seja via *lan houses*, encontradas em quase todas as regiões da Baixada Santista – SP¹³ e, a título de informação, numa quantidade de 108.000¹⁴ mapeadas este ano em todo o Brasil. Nos veículos analisados, quando se tem algum outro referencial de humanidade diferente do citado (o branco e masculino), esse, ocupa papéis subalternos dentro do contexto imagético. A criação da *autoinvisibilização refletida* reporta-se ao medo da rejeição que, segundo Miskolci, “gera subjetividades autodestrutivas em busca de adequação a qualquer custo” (2006, p. 685).

Em caráter apriorístico, arrisca-se inferir que tanto nas TIC’s quanto na televisão, o racismo encontra-se presente subliminar ou explicitamente, na maioria das vezes perpetuando o que Lins Rodrigues (2010, p. 148) classifica como *status quo pállidum*¹⁵, ao discutir o currículo escolar em artigo¹⁶ recentemente publicado.

A partir do último parágrafo supracitado, dir-se-ia que as questões de gênero também têm importante participação nos tipos de propagandas analisadas, já que além dos indivíduos não-brancos, também colocam a mulher em papéis secundários. Mesmo quando as propagandas infantis são dedicadas às meninas, dificilmente elas promovem-nas fora do padrão de subalternidade, buscando exercitar as práticas de uma mãe exemplar, afeitas às funções domésticas e ligadas às questões puramente da beleza comercializada, ou seja, de consumo. Tudo

¹⁰ **Corpos e Culturas invisibilizados na escola:** racismo, sexismo (questões de gênero), aulas de Educação Física e insurgência multicultural. Tese disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-134016/pt-br.php> .

¹¹ Períodos tomados por base: das 10:00 às 12:00 e das 15:00 às 17:00 horas.

¹² Períodos tomados por base: 19:00 às 21:00 horas.

¹³ Região onde atuo como professor da educação básica.

¹⁴ Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/ethevaldo-siqueira/>> . Acesso em 11 Jun. 2010.

¹⁵ Estado das relações curriculares que direciona privilégios e referências para o modelo monocultural euro-estadunidense, fixando *personas*, apresentadas como reais, porém, bem distantes das verdadeiras (no sentido Jungiano). Nesse caso a palidez também se refere às lacunas de criticidade fixadas na construção das subjetividades dos alunos e toda comunidade escolar.

¹⁶ **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LDB:** assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

isso dentro de uma estratificação identitária que contempla em total plenitude o *éthos* “Barbie¹⁷” de ser menina ou mulher.

Pensando que a construção do papel subalterno da mulher na sociedade não nasce por acaso, classifica-se o mito adâmico como crucial para um início de compreensão dessa situação. As religiões judaico-cristãs trazem em suas estruturas o patriarcalismo como um dos eixos sustentadores, já que “os mitos de criação presentes no Velho Testamento, alicerces precípuos do Cristianismo, do Judaísmo e do Islamismo são intensamente identificados com a força do poder patriarcal” (LIRA, 2010). O evento da perda da pureza por meio do experimentar ao fruto proibido (GÊNESIS, 3, 7) é atribuído como fonte de todo o mal que perpassa a humanidade. Esse mal é verbalizado como *pecado* enquanto efeito e encarnado na figura da mulher enquanto causa.

Por conta disso a desgraça se abate sobre os seres humanos e durante todos os tempos, passando de protegidos diretamente pelo criador a atormentados por todo tipo de sortilégios. Contudo, mesmo se dirigindo aos dois (Adão e Eva) em todo o seu descontentamento, Deus confere à mulher a pior parte das punições que vieram como consequência. Punida, subjugada, em Gênesis (3, 16) Deus afirma “multiplicarei grandemente a tua dor e a tua concepção; com dor darás a luz a filhos, e o teu desejo será para o teu marido e ele te dominará”. As consequências do mito adâmico refletem-se na escola e especificamente nas aulas de Educação Física, na medida em que, às meninas é conferido um papel de descarte dentro das atividades. Em entrevistas realizadas em 2008¹⁸ com alunas das 3^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental, obteve-se relatos importantes que descreviam a situação das meninas dentro das aulas. Em um deles, feito pela aluna M. F., observava que “*era sempre assim: os meninos dominavam a quadra com o futebol e as meninas tinham de esperar eles saírem, quando saíam, para poderem jogar queimada...*”. Essas meninas, relatam inclusive, que a situação se repetia no recreio, onde “*os meninos podiam usar o pátio a vontade e quando as meninas queriam o espaço, eram xingadas ou eles batiam...*”, aluna C. K. Decerto essa situação não retrata todo os sistemas educacionais brasileiros, mas, não obstante às exceções, sinaliza um quadro não tão incomum em uma quantidade considerável de escolas públicas do nosso país, segundo pôde-se observar nos relatos (formais e informais) de experiências entre profissionais da edu-

¹⁷ Boneca criada por Ruth Handler em 1958 e lançada oficialmente na Feira Anual de Brinquedos de Nova York, em 9 de março de 1959. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mulher-barbie/barbie.php>>. Acesso em: 11 Jun. 2010.

¹⁸ Referem-se ao projeto de transculturação realizado no município de Cubatão – SP, onde elementos da cultura corporal infantil eram mapeados e ressignificados pelas/os alunas/os das 1^{as} e 3^{as} séries do ensino fundamental, sendo acessados por todos os alunos das escolas da rede por meio de um instrumento didático chamado de “vídeo-carta” (LINS RODRIGUES, 2007)

cação que vem-se presenciando nos últimos dez anos em Congressos, Seminários e eventos similares, referentes aos Encontros de Educação e Educação Física.

O racismo/sexismo e seu caráter de imanência nas aulas de Educação Física

Refletindo-se a respeito do cotidiano pedagógico real de uma quantidade considerável das escolas públicas brasileiras e nas tensões geradas pelas relações hierarquizadas, no que se refere à questão de gênero, poder-se-á abrir, pelo que se entende, com plena pertinência, uma discussão concomitante a respeito do *racismo de marca* e *racismo/sexismo*. Exemplos como os citados no parágrafo anterior¹⁹ não são tão raros em nossas escolas. Os reflexos da construção histórica de um papel subalternizado da mulher na sociedade encontram-se presentes em todas as instâncias da educação básica e, desde a mais tenra idade, observa-se, a criança é impelida a incorporar o machismo como um modelo de comportamento. Ou seja, as instituições de ensino, examina-se, têm um importante papel na construção da cultura da masculinidade como referencial hierarquizado das relações humanas e, ainda que de maneira tácita e/ou subliminar, eventos importantes de tais práticas povoam o cotidiano pedagógico de meninas e meninos em processo de escolarização.

Observa-se não ser tão inabitual estabelecer-se um paralelo entre o racismo de marca e o sexismo, classificando ambas as manifestações como formas brutais de opressão. Não obstante existirem algumas correntes feministas partidárias de que, numa escala hierárquica, o sexismo seria uma forma muito mais contundente de opressão do que o racismo (de marca), o presente artigo não se ateará a essa discussão como escopo. Ao contrário, por demais incipiente, entende-se, seria sucumbir a tal armadilha classificatória, pois se concorda com La Case quando a autora avalia que as tentativas de demonstrar o sexismo como precípua ao racismo (de marca), invisibilizam as experiências de mulheres e homens negros, acabando por não atribuir a fundamental importância à especificidade das opressões e ao problema de compreender opressões simultâneas (2005, p. 290). A autora ainda comenta que “traçar paralelos entre o sexismo e o racismo pode tornar invisível a experiência de mulheres negras, porque elas sofrem simultaneamente de ambas as opressões (Ibidem. loc. cit.).

Pensando-se na questão da mulher negra e, por consequência, das meninas negras em nossas escolas, especificamente nas aulas de Educação Física e nos termos de análise aqui propostos, admitem-se pelo menos três desvantagens em relação às meninas brancas. A pri-

¹⁹ No que tange às entrevistas de 2008 com as alunas das 3^{as} e 4^{as} séries do ensino fundamental.

meira e a segunda ligadas respectivamente à “marca”²⁰ e ao gênero, sendo a terceira fruto das duas primeiras: 1^a – desvantagem por serem negras; 2^a – desvantagem por serem mulheres; 3^a – desvantagem por estarem distantes, em gênero e marca, da identidade-referência. Entende-se não se poder deixar de consentir mais uma vez a questão da identidade-referência, já que, por exemplo, Adrienne Rich cunha o termo “*solipismo branco*”, entendendo que o mesmo descreve a utilização da experiência dos brancos como paradigma fundante para o entendimento do mundo (1988, apud LA CASE, 2005, p. 291), ao discutir as relações de hierarquização entre racismo e sexismo. Analisando-se as desvantagens das meninas negras nas aulas de Educação Física especificamente falando e na escola de um modo geral, atenta-se para o fato de que, no tocante à relação entre racismo e sexismo, pode-se valer da *noção aditiva* de Spelman quando se refere à “idéia de que mulheres negras, por exemplo, sofrem duas formas distintas de opressão, a sexista e a racista, que se adicionam, em vez de experimentar uma opressão diferente das mulheres brancas e dos homens negros” (LA CASE, 2005, p. 291).

Ora enfrentando as questões de gênero, ora enfrentando o racismo de marca, as meninas negras veem tornar-se menos insígnias as funções de seus corpos, ocupando uma posição onde não lhes permitem ascender às esferas empoderadas de uma aceitação corrente. Pensando no fato de que a atribuição de significados dá-se a partir do que é visto (LOURO, 2005), admite-se que as indelévels marcas de gênero e raça conferem a esses sujeitos papéis de diferença dentro da possibilidade de oposição contingente à identidade. Presentes nos universos particulares de cada instituição de ensino, meninas negras vão sobrevivendo à cotidianidade das personagens que lhes foram sócio-culturalmente impostos, descortinando-se, na Educação Física, uma função particular na construção de lugares específicos para as mesmas ao longo de sua história na educação brasileira.

Educação Física, Higienismo, Modernidade e Embranquecimento

Segundo Soares (1994), é no século XIX que a história da Educação Física no Brasil passa a ser marcada como de importância capital, já que neste momento promove-se o engendramento dos conceitos básicos sobre o corpo, pensando-se, dentre outras coisas, em empregá-lo enquanto força de trabalho. Segundo Castellani Filho, em muitas das etapas desse percurso temporal, a Educação Física também pode ser confundida com a história dos militares

²⁰ Ligado ao racismo de marca anteriormente citado.

(1988, p. 34) e com os ideais de branqueamento promovidos pelas elites pré e pós-abolicionistas. A introdução da Ginástica Alemã (1860) pela Escola Militar criada dois anos após a chegada da família real ao Brasil, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo sob a influência da missão militar francesa (1907), a criação do Centro Militar de Educação Física pelo Ministério da Guerra e a criação da Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro (Ibid. loc. cit.) são alguns dos muitos eventos que delimitam historicamente a trajetória de implantação da Educação Física no Brasil.

Conduzida pela premissa da Educação do Físico e na busca da Saúde Corporal, a Educação Física ao chegar em nossas terras pelos caminhos citados no parágrafo anterior tinha em seu escopo a avidez pelo engendramento do indivíduo “forte e saudável”. Tal indivíduo teria um papel decisivo na construção de uma nova performance sócio-humana para o país independente, implicando, por conseguinte, num novo estilo de vida, tendo como uma de suas premissas a associação da Educação do Físico à Saúde Corporal (Ibid. p. 39). Esse entendimento aliava-se tanto aos ideais higienistas²¹ quanto aos ideais militares positivistas de ordem e progresso, os últimos deixados como uma das tantas heranças coloniais portuguesas (Ibidem. loc. cit.). Há que se observar que na Europa e em especial na França, esta é a ocasião histórica – século XIX – onde a burguesia se estabelece enquanto classe privilegiada, criando a necessidade da construção de um modelo novo de homem que cuidasse dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos tendo na Educação Física a possibilidade de viabilização dessa construção, ou seja, do ser humano apto para conduzir enquanto referencial, essa nova sociedade (SOARES, 1994, p. 25).

Atrelado a esse pensamento o modelo de naturalismo embasado no pensamento positivista encampa uma série de justificativas para as desigualdades sociais, classificando-as como “desigualdades naturais” (Ibidem, p. 20). Era preciso garantir aos naturalmente desiguais uma oportunidade de igualmente se aproximarem da civilidade. Para tanto, uma educação higiênica formadora de hábitos morais era o caminho mais adequado, segundo o pensamento das elites brasileiras, baseadas na *moralização sanitária* advinda da Europa.

Esse processo higienista elaborador do novo corpo independente, ex-colonizado e totalmente desvinculado do “corpo relapso, flácido, e doentio do indivíduo colonial”, segundo Castellani Filho (Ibidem, p. 43) acaba por arrogar a representação da nova classe que surgira

²¹ Que tinha nos médicos os seus representantes que se julgavam as autoridades mais competentes para a redefinição dos modelos de comportamentos físicos e morais da recém-embrionada, “forte e saudável”, família brasileira

e, por conseguinte, da raça emergente, carta patente que elege a Educação Física como uma importante aliada ao racismo e aos preconceitos sociais a ele vinculados.

Acontecimentos de importância histórica aconteciam no cenário nacional em relação ao acirramento da política pró-branqueamento aqui implantada desde o período pré-abolicionista. Se não o mais importante, pelo menos um de importância fulcral fora a visita ao Brasil de Joseph Gobineau²² em 1896, quando o mesmo discorre sobre as consequências dadas em função dos casamentos inter-raciais (entre brancos e negros) disseminados veementemente no país, gerando, como consequência, nuances de cores infinitas, fato que, segundo o etimólogo, provocara “uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes baixas como nas superiores” (1896, *apud* CARONE, 2007, p. 14). Um outro forte aliado do pensamento pró-branqueamento fora Nina Rodrigues²³ que, sugestionado pelas discussões científicas européias das escolas médico-legal francesa e criminalística italiana – lombrosiana²⁴ –, propunha uma “revisão do código penal brasileiro para julgamento diferenciado, caso a caso, da responsabilidade criminal dos mestiços” (CARONE, 2007, p. 15), baseado num suposto gradiente matizado, onde quanto mais intensa a matiz, mais passível de culpabilização. Subjacente a esse julgamento existia a defesa de que as raças mais evoluídas deveriam “tutelar” as raças de menor desenvolvimento, já que não só as características físicas, mas também as mentais eram transmitidas por hereditariedade, idéia advinda das *concepções racialistas* do positivismo (Ibidem).

Mais argumentações pró-branqueamento eram fundadas no favorecimento da modernização industrial do Brasil, trazendo, a reboque, a importação da mão-de-obra européia “bem afeiçoada” à economia industrial capitalista, forjando representações paradisíacas no que tangue à estreiteza inter-racial vigente (CARONE, 2007, p. 16). Na verdade tais argumentações

²² Diplomata, escritor, etimólogo e filósofo francês criador da teoria do determinismo racial que teve forte influência no desenvolvimento de políticas racistas européias no século XIX. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gobineau>>. Acesso em: 14 Abr. 2009.

²³ Médico, antropólogo, sexólogo, etnólogo, legista, higienista, tropicalista e escritor maranhense radicado na Bahia que difundiu idéias perversas sobre o racismo no Brasil, atribuindo aos negros e mestiços uma inferioridade explicada como um fenômeno de ordem perfeitamente natural, “produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas seções e divisões”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues>. Acesso em: 18 Abr. 2009.

²⁴ Refere-se a Cesare Lombroso, médico, cirurgião e cientista italiano que cria a antropologia criminal, cujo maior ícone seria o do “delinquente nato”, o homem delinqüente, identificado sob as seguintes características corporais: protuberância occipital, órbitas grandes, testa fugidia, arcos superciliares excessivos, zígomias salientes, prognatismo inferior, nariz torcido, lábios grossos, arcada dentária defeituosa, braços excessivamente longos, mãos grandes, anomalias dos órgãos sexuais, orelhas grandes e separadas, polidactia. As características anímicas, segundo o autor, são: insensibilidade à dor, tendência a tatuagem, cinismo, vaidade, crueldade, falta de senso moral, preguiça excessiva, caráter impulsivo. Há que se observar, com veemência, o fato de tais características estarem diretamente vinculadas aos negros e mestiços, logo, suas teorias serem consideradas como um marco pró-racista.

estavam para além do fado da população negra recém-liberta deixada por conta do triste e programado – mesmo inspirando um paradoxo – acaso.

O que se pretendia era o convencimento das elites brancas de que a imigração europeia aumentaria o coeficiente de “massa ariana” no país gerando um tipo de *darwinismo social*, ou seja, selecionando indivíduos naturalmente em proveito da purgação rática (Ibid. loc. cit.). Construída pelas elites dominantes brancas entre o final do século XIX e começo do século XX, a ideologia do branqueamento sofrera alterações importantes tanto no que tange ao sentido funcional, quanto no que se refere a sua interpretação no imaginário social, ganhando, nos dias de hoje, a conotação de discursos atribuídos aos negros por uma contaminação pelo desejo de alcançar os privilégios da branquitude, tanto por falta de uma identidade étnica positiva e a experimentação das inúmeras consequência por ela trazida, como por tantos outros fatores negativos sofridos pelo fato de serem negros numa sociedade onde vige um pseudo quadro de igualdade racial.

No contexto histórico discutido, ou seja, fim do século XIX e início do século XX, a Educação Física referendada pelos higienistas buscava a “disciplinarização do físico, do intelecto da moral e da sexualidade visando multiplicar os indivíduos brancos, [...] transformando homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 44). Diante de tal quadro observa-se que desde as primeiras décadas de sua implantação, a Educação Física no Brasil tem um importante papel na construção do *éthos* da hierarquização racial como premissa de constituição da ontogênese de nosso povo, tentando encobrir tais nuances racistas por meio dos pseudodiscursos sociais igualitários, ao mesmo tempo ancorando e fomentando o mito da democracia racial no imaginário coletivo nacional.

Educação e Saúde como marcos históricos do “novo Brasil”

As primeiras três décadas do século XX foram de crucial importância para a consolidação da Educação Física no Brasil, não somente como componente curricular na educação, mas também como referencial de perpetuação do modelo de humanidade postulado pela elite hegemônica pós-abolicionista. Supostamente tal estabilidade colaboraria para inaugurar a participação desse país – recém-acordado à industrialização já em franco andamento na Europa – à modernidade, mesmo que, dentro do preconizado por cientistas como Gobineau e Nina Rodrigues, contaminado pela degenerescência da mestiçagem.

Na intenção de contextualizar historicamente esses acontecimentos, coteja-se ser necessário lembrar que a educação superior entra em cena no Brasil a partir do advento da chegada da família real e toda corte portuguesa conduzida por Dom João VI em 1808 (SCHWARCZ, 1993, p. 23), pois outrora o acesso a esse grau de formação era restrito a uma minoria de brasileiros em condições sócio-econômicas privilegiadas, que obtinham na Europa os estudos mais aprofundados em nível universitário, haja vista que a nossa educação de até então, comandada pelos jesuítas, restringia-se aos níveis elementares.

A partir desse fato, começa a história das instituições locais com a instalação dos estabelecimentos de perfil cultural – “Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real –, instituições que transformavam a colônia não apenas na sede provisória da monarquia portuguesa, como em um centro produtor e reproduzidor de sua cultura e memória” (Ibidem, p. 24). Até a volta de D. João VI e o processo de independência consolidado por D. Pedro I, as instituições de ensino no Brasil ainda estavam vinculadas à tutela de Portugal. Com o advento da independência, uma elite intelectual passa a ser construída de forma a alcançar mais autonomia.

Essas mudanças causam forte impacto em nossa sociedade e acabam por criar a necessidade de transformar a imagem do Brasil de país sem referencial científico, elevando à condição de país preocupado com a ciência, requerendo, por tanto, certa “credibilidade” perante o mundo, o que também reforçaria a educação superior. Para tanto, Dom Pedro II como figura política de ascensão mundial fora de crucial importância, já que sua constante ligação com a ciência como frequentador das expedições científicas, reuniões e exposições de teor científico por todo o mundo garantia a mudança da boa imagem externa do país (Ibidem, p. 31).

O status de país científico trazia em seu bojo as idéias higienistas que fervilhavam na Europa, aliadas ao positivismo de uma *Ordem e Progresso* como necessidade preeminente. Por conta desse evento, certa urgência de formação de um novo modelo de povo brasileiro tornava-se o escopo do projeto de sociedade embrionado. Não bastava apenas se ter brasileiros mais preparados para assumir postos num país moderno. Era preciso também que tais elementos tivessem mais saúde, disposição para vencer a “indolência”, inteligência para o cumprimento das novas tarefas e resistência às demandas das transformações advindas da modernidade.

Se se pensar na chegada do método ginástico francês ao Brasil como parte da explicação para essa transformação, observa-se que todo um quadro social e histórico estava favoravelmente estabelecido para que o êxito fosse total em sua ancoragem. Decerto a situação de modernidade e industrialização que permeava o Brasil das primeiras décadas do século XX

criara uma nova demanda. Com efeito, um novo perfil de corpos tinha que passar a compor o que se entendia por sociedade, principalmente em se tratando da classe que estaria ocupando o primeiro escalão de mão de obra propícia a essas novas frentes de trabalho. Em virtude desses acontecimentos, o Brasil não poderia mais ocupar a condição de caos na qual se encontrara no início do século XX, porquanto, o projeto de embranquecimento via políticas de branqueamento, sofrera um golpe fatal com o advento da primeira guerra mundial, deslocando para a escola o papel de veículo de incorporação das populações à ordem socioeconômica (SCHNEIDER; NETO, 2006, p. 117).

Tal situação faz mudar o foco da questão nacional, em função dos “efeitos nocivos da miscigenação racial e do clima, tornando infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico” (Ibidem). No decorrer desse conjunto de acontecimentos, segundo Carvalho, conferia-se à educação e à saúde os atributos necessários capazes de engendrar a “regeneração” das populações brasileiras (1997, apud SCHNEIDER; NETO, 2006, p. 118). Intelectuais brasileiros²⁵ em suas obras reforçavam a idéia de que – por conta da mestiçagem – o povo brasileiro tinha em sua configuração o vício, as doenças, degenerescência e ausência total de caráter, propondo, por conta dessa situação, a reconstituição do povo por meio da higiene, tendo como eixos principais a saúde, a moral e o trabalho (Ibidem), conforme o dito anteriormente.

As elites intelectuais e governamentais percebem que os esportes no começo do século XX têm dado conta, com muita eficiência, do processo de disciplinarização grupos populacionais a ele ligados. Esse movimento acontecia em instituições paralelas à escola e como a saúde e a educação no começo desse mesmo século eram observadas como caminhos para levar o Brasil a um nível de desenvolvimento compatível com as aspirações de seus dirigentes, tratou-se de produzir “uma forma escolar para o esporte” (LINHARES, apud OLIVEIRA, 2006). Esse novo lugar ocupado pelo esporte na educação passa a ser utilizado como uma forma eficiente de lançar mão da Educação Física para atingir os ideais de disciplina e saúde por meio das atividades esportivas.

²⁵ “José Veríssimo (1890) em seu livro *A educação nacional*; Silvio Romero (1901) *Ensaio de sociologia e literatura*; Monteiro Lobato (1918) *Urupês* (Jeca Tatu); Julio de Mesquita Filho (1925) *A crise nacional*; e Paulo Prado (1928) *Retrato do Brasil*” (SCHNEIDER; NETO, 2006, p. 119).

A tergiversação do corpo saudável em prol assepsia euro-estadunidense: a caminho de uma conclusão

Conforme foi visto nos escritos precedentes, a Educação Física desde o fim do século XIX ao início do século XX tem como, senão a principal, pelo menos uma das principais funções o resgate dos corpos que se desviam a uma normalidade utilitária (SOARES, 2005, p. 19). Incidindo nos indivíduos, sobretudo na infância, por meio de uma prática educacional cuja função era empertigar os corpos e seus comportamentos gestuais (Ibidem p. 18), a Educação Física se apropria de técnicas disciplinares cuja sujeição estrita era obtida, acobertada pelo aumento das aptidões e capacidades, ou seja, “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2009, p. 134). Esse trabalho, segundo Vigarello, era iniciado na criança, tendo o seu corpo como o lugar inicial da marca do adulto, sendo considerado o espaço da imposição dos limites sociais e psicológicos moldadores de sua conduta (1978).

Para salientar um caráter acomodado pelo cientificismo emprestado pelas ciências biológicas e pelo higienismo, a Educação Física passa a mostrar um corpo à sociedade, com a finalidade de ser educado pela mesma (SOARES, 1994, p. 161). Porém entende-se que as modulações corporais e os ideais de eugenia assumem muito mais do que um cunho temporal estanque. Ao contrário, vêm sendo perpetuados nos anos posteriores chegando aos nossos dias maquiados com novos discursos, onde as questões de gênero também – como na periodização inicial – se encontram fortemente presentes, porém escondidas nos meandros subliminares das mais variadas narrativas.

A hipervalorização do corpo-referência²⁶ adquire status de adoração em detrimento dos corpos não-legitimados²⁷, e tem na mídia uma forte aliada na construção e/ou reforço desses novos paradigmas corporais (CHICON, 2008, 20-21). Nesse quadro os indivíduos não-brancos e as meninas/mulheres ainda sofrem todo tipo de desqualificação em meio a estratégias ráticas cada vez mais sofisticadas, porquanto, de difícil diagnóstico. Ou seja, tais paradigmas corporais – no que concerne às questões de gênero – saem da prescrição direta de uma seção especial ginástica na escola normal dentro do projeto número 224 de 1882, da “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, onde a mulher/mãe teria de ser reprodutora de filhos da pátria (Ibidem, p. 17), para um estereótipo cada

²⁶ Diz-se do corpo pautado dentro do referencial euro-estadunidense, branco e masculino, representantes dos padrões hegemônicos do colonizador.

²⁷ Referente a todos os corpos que não se encaixam nos referenciais de corpos legitimados pelo paradigma do corpo-referência.

vez mais atrelado aos modelos de mulher branca, ativa, decidida e exposta aos desejos da masculinidade, não obstante aos grandes avanços vivenciados no campo da superação das desigualdades de gênero.

Especificamente falando da presença de algumas abordagens na construção do currículo da Educação Física Escolar, os métodos desportivo generalizado no período de 1946 à 1968 (BETTI, 1991, p.89) e tecnicista na década de 1970 (SOARES, 1992, p. 54) vêm corroborar com o *fazer*, pautado numa concepção homem/corpo canalizada para a eugeniação da raça, de forma a-crítica, a-histórica e biológica, seguindo a risca os princípios da eficiência, racionalidade e produtividade, onde os indivíduos a-padronais continuam a não encontrar espaços de legitimação (CHICON, 2008, p. 23).

Da década de 1970 até a contemporaneidade o que se tem observado é uma nova roupagem dos ideais higienistas dentro da era da pós-modernidade. Os corpos não compatíveis com os corpos-referência continuam a não ter seus espaços de sobrevivência, sofrendo constante anulação nas aulas de Educação Física Escolar, já que as tendências de encaminhamento dessa área à saúde e ao rendimento esportivo acabam por construir indicadores de “normalidade” atrelados ao bem estar, somente para as/os praticantes de determinadas atividades físicas, restritas (no sentido de condições ideais às suas práticas) a determinados grupos, onde toda uma estereotipia cultural (e somente a mesma) conduz à legitimação. Diante de tal situação e movendo-se ao sabor da assepsia euro-estadunidense, as escolas públicas brasileiras vão reproduzindo modelos de exclusão a cada identidade negada das suas alunas e alunos.

Quer seja nos espaços formais (salas de aula e quadras), quer seja nos espaços informais da escola (corredores, pátios, banheiros); quer seja nos momentos de atividades formais (aulas, palestras, encontros institucionais, reuniões de pais e mestres, etc.), quer nas atividades informais (recreio, intervalo, ida ao banheiro, ida ao bebedouro, etc.), as manifestações de racismo abordadas nesse artigo encontram-se presentes, marcando, de maneira eficaz, os seus territórios.

Especificamente nas aulas de Educação Física Escolar, tais matérias auferem um especial acolhimento, conforme se tentou demonstrar nesse dedicado esforço argumentativo em levantar com mais profundidade a participação dessa área do conhecimento na perpetuação dessas formas abomináveis de exclusão vivenciadas ao longo da história do povo brasileiro. Seja marcando territórios onde as meninas não têm o seu espaço de aula garantido, ficando sempre em 2º plano nas atividades desenvolvidas durante as aulas; seja na escolha de apenas os alunos enquadrados no modelo de identidade-referência, as aulas de Educação Física Escolar em sua constante busca pela saúde por meio das atividades físicas, dentre outros objetos

obviamente estudados e/ou vivenciados, têm repetido ao longo dos anos os ideais de higienistas e eugênicos.

Ganhando um importante reforço da mídia, quando a mesma reproduz referenciais corpóreo-sociais dominantes, as crianças não-brancas e as meninas têm suas identidades mutiladas num mecanismo de subjetivação impiedoso, na medida em que as mesmas são encurraladas num limiar de existência a cada novos eventos – não tão incomuns – de natureza racista, condutores à *autoinvisibilização refletida*.

Inferese-se que a reflexão sobre o papel da Educação Física Escolar na história da educação e todas as manipulações feitas por meio dela na construção da imagem da mulher e do indivíduo não-branco, sejam de crucial importância para o entendimento da atual situação dessas duas categorias de sujeitos na sociedade brasileira, consentidos como alvos diretos dos prejuízos causados pelo racismo. Indo mais além, acata-se que nos currículos das Faculdades de Educação Física, assim como nos de outras licenciaturas, faz-se necessário com extrema urgência, a implantação de disciplinas que tratem das questões ráticas como as abordadas no presente artigo e de seus mecanismos de engendramento ao longo de suas construções sócio-históricas.

Defere-se, por ora, que esse poderia ser um dos primeiros passos para se adentrar a algumas das questões de exclusão presentes no cotidiano da nossa educação básica. Questões essas acobertadas pelo reforço diário e constante de um discurso eufemístico, cujo mito da democracia racial e os mitos que cercam a mulher de fragilidade, sensualidade pecaminosa e mediana competência (quando muito), ainda povoam o ideário sócio-político-cultural de nosso povo e, assim o fazem com uma eficiência contundente e/ou letal, tendo como escopo os indivíduos não-brancos e as meninas de nossas tantas escolas, sejam as mesmas públicas ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Maria Aparecida. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida. S. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude no Brasil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria. Aparecida. S. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude no Brasil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988 – (Coleção Corpo & Motricidade).

CHICON, José Francisco. **Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola**. **Ciência do Movimento Humano**. Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 1992. 214 f. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Pós-Graduação.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa 3.0**. São Paulo: Moderna, 2009.

LA CASE, M. Se você está dizendo: filosofia feminista e anti-racismo. In: LEVINE, M. P.; PATAKI, T. **Racismo em Mente**. Tradução: Fábio Assunção Lombardi Resende. São Paulo: Madras, 2005.

LINHARES, Meily. A. **A Produção de uma Forma Escolar para o Esporte**. Apud, OLIVEIRA, M. A. Taborda de. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. **Reflexão e Ação**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, jun. 2010.

_____. **Intervenções Docentes na Autonomia Curricular: a construção coletiva do referencial curricular de Educação Física do município de Cubatão**. Anais, II Seminário de Educação Física Escolar – SEMEF, julho, 2007.

LIRA, André Agra Gomes de. **Uma discussão sobre o conceito de mito**. Tempos do Imaginário. Disponível em: <http://andreaagraagra.blogspot.com/2010/01/uma-discussao-sobre-o-conceito-de-mito.html>. Acesso em: 21 de junho de 2010.

LOURO, Guacira. L. **Corpos que escapam**. Labtys Estudos Feministas, n. 4, agosto/dezembro de 2003.

MISKOLCI, Richard. **Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência**. Revista Estudos Feministas, vol.14 n. 3. Florianópolis, Sept./Dec. 2006

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. (Biblioteca básica de ciências sociais: série 1: Estudos Brasileiros: v.9.).

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHNEIDER, Omar.; NETO, Amarilio. P. Saúde e Escolarização: representações, intelectuais, educação e Educação Física. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes).

SCHWARCZ, Lilia. Moritz., **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES Carmem Lucia. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

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