

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**ISABELE FERREIRA SANTOS**

O CORPO NO ENSINO MÉDIO: uma análise da percepção corporal dos estudantes do Rio de Janeiro na sociologia de Le Breton e na filosofia de Michel Foucault

Rio de Janeiro

2019

ISABELE FERREIRA SANTOS

O CORPO NO ENSINO MÉDIO: uma análise da percepção corporal dos estudantes do Rio de Janeiro na sociologia de Le Breton e na filosofia de Michel Foucault

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Carneiro da Silva.

Rio de Janeiro

2019

### CIP - Catalogação na Publicação

F237c Ferreira Santos, Isabele  
O CORPO NO ENSINO MÉDIO: uma análise da percepção corporal dos estudantes do Rio de Janeiro na sociologia de Le Breton e na filosofia de Michel Foucault / Isabele Ferreira Santos. -- Rio de Janeiro, 2019.  
83 f.

Orientador: Marcos Antonio Carneiro da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Escola. 2. Adolescente. 3. Corpo acessório. 4. Poder disciplinar. 5. Biopoder. I. Carneiro da Silva, Marcos Antonio, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**O corpo no ensino médio: uma análise da percepção corporal dos estudantes do Rio de Janeiro na sociologia de Le Breton e na filosofia de Michel Foucault.**"

Mestrando(a): **Isabele Ferreira Santos**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Marcos Antonio Carneiro da Silva**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 26 de março de 2019.

Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Marcos Antonio Carneiro da Silva - Presidente**

**Prof. Dr. José Jairo Vieira**

**Prof. Dr. Guilherme Castelo Branco**

### **Dedicatória**

Esta dissertação é dedicada aos meus pais, Sr. Eduardo Lima dos Santos e Sra. Jacqueline Gonçalves Ferreira Santos. Sem eles nenhum dos meus sonhos chegaria perto de se tornar realidade.

### **Agradecimento**

Ao prof. Dr. Marcos Antonio Carneiro da Silva, meu eterno professor e orientador nesta dissertação. O professor Marcos Antônio ministrou as disciplinas de didática e prática de ensino durante minha graduação em licenciatura em Educação Física na UFRJ em 2012 e desde então me inspira na vida profissional e acadêmica.

Ao Professor Dr. Marcos Sá Rêgo Fortes, pesquisador do Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército (IPCFEX) pela preciosa ajuda no tratamento dos dados estatísticos.

À minha irmã Caroline Ferreira Santos Rodrigues por ser um exemplo de mulher, de mãe e de irmã, além de sempre contribuir como uma inspiração em meus próximos passos.

À amiga Verônica Gomes Paz pelo incentivo em cada etapa dessa dissertação e pela valiosa contribuição com a redação final.

À amiga Juliana Alves Sorrilha Monteiro por me auxiliar a tornar esse título possível desde o início, me apresentando ao Prof. Marcos Antonio, me inserindo no Projeto de Extensão Corpos em Debate e por acreditar sempre no meu potencial.

A todos os amigos envolvidos nessa longa caminhada que apoiaram e incentivaram todo o percurso.

## RESUMO

SANTOS, Isabele Ferreira. O corpo no ensino médio: uma análise da percepção corporal dos estudantes do Rio de Janeiro na sociologia de Le Breton e na filosofia de Michel Foucault. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O objetivo da dissertação é investigar a percepção corporal dos estudantes do Ensino Médio em escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva filosófica de Michel Foucault e da sociologia de David Le Breton. A partir do objetivo traçado, foram estabelecidas as seguintes questões a investigar: (1) Como os adolescentes percebem seus corpos? (2) Os adolescentes percebem uma incompletude em seus corpos e por isso buscam modificá-los? (3) Os adolescentes percebem seus corpos sendo normatizados, docilizados? (4) Os adolescentes percebem um ordenamento de suas condutas? A pesquisa em tela tem caráter exploratório e mediante aos diálogos feitos com o referencial teórico adotado, partimos para a elaboração de um questionário como instrumento de coleta de dados. As categorias corpo acessório, poder disciplinar e biopoder foram estabelecidas no instrumento. Foram coletados 392 questionários no período de junho a outubro de 2018 em quatro escolas estaduais localizadas no estado do Rio de Janeiro. Os dados levantados nos permitiram inferir que os adolescentes sentem-se bem consigo mesmos, mas não se encontram totalmente felizes com sua aparência física e não estão totalmente felizes com seu peso e sua altura. Os jovens pesquisados acreditam que atos de bullying estão relacionados à aparência física e demonstram uma tendência a modificarem seus corpos, confirmando a perspectiva de Le Breton. Segundo nossos dados, os adolescentes percebem seu comportamento sendo observado na escola e consideram importante o controle que esta instituição faz em seu tempo e espaço. Os adolescentes se sentem questionadores das normas estabelecidas no ambiente escolar, mas não encontram espaço para expressarem suas opiniões nele. Mesmo percebendo um controle da escola sobre suas condutas, os adolescentes aprovam a maneira que se comportam e reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais. Por conta disso, podemos inferir que as percepções dos jovens sofrem oscilações e imprecisões, percebendo e, às vezes, ignorando aspectos do poder disciplinar e biopoder, com zonas de somreamento, o que nos remete ao conceito de Manto de Alerquim, de Le Breton. Podemos concluir também que tais processos de individualização podem forjar indivíduos, negando o direito a serem verdadeiramente individuais, fragmentando sua vida comunitária e forçando o indivíduo a voltar-se a si mesmo e ligando a sua própria identidade de modo coercitivo, por medo de uma possível não aceitação social.

Palavras-Chave: poder disciplinar; biopoder; corpo acessório e manto de Arlequim.

## ABSTRACT

SANTOS, Isabele Ferreira. The body in high school: an analysis of the body perception of the students of Rio de Janeiro in the sociology of Le Breton and the philosophy of Michel Foucault. Rio de Janeiro, 2019. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The objective of this dissertation is investigate the body perception of high school students in schools in state of Rio de Janeiro, from the philosophical perspective of Michel Foucault and the sociology of David Le Breton. From the objective outlined, the following questions were investigated: (1) How do adolescents perceive their bodies? (2) Do adolescents perceive an incompleteness in their bodies and therefore seek to modify them? (3) Do adolescents perceive their bodies being standardized, docilized? (4) Do adolescents perceive an ordering of their behaviors? The screen research is exploratory and through the dialogues made with the adopted theoretical framework, we set out to prepare a questionnaire as an instrument for data collection. The categories accessory body, disciplinary power and biopower were established in the instrument. A total of 392 questionnaires were collected from June to October 2018 in four schools located in state of Rio de Janeiro. The data collected allowed us to infer that adolescents feel good about themselves but are not totally happy with their physical appearance and are not totally happy with their weight and height. The young people surveyed believe that acts of bullying are related to physical appearance and show a tendency to change their bodies, confirming Le Breton's perspective. According to our data, the adolescents perceive their behavior being observed in the school and consider important the control that this institution does in theirs time and space. Adolescents feel challenged by the norms established in the school environment, but they not find spaces to express their opinions in it. Even though they perceive school control over their behaviors, adolescents approve of the way they behave and recognize that physical appearance facilitates acceptance in social groups. Because of this, we can infer that the perceptions of young people suffer from oscillations and inaccuracies, perceiving and sometimes ignoring aspects of disciplinary power and biopower, with areas of shading, which brings us to the concept of Le Breton's Alerquim mantle. We may also conclude that such individualization processes can forge individuals by denying the right to be truly individual, fragmenting their community life and forcing the individual to turn to himself and bind his own identity in a coercive way, for fear of a possible not social acceptance.

Key-words: disciplinary power; biopower; accessory body and Alerquim mantle.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico - 1:** Alguns adolescentes se sentem bem com eles mesmos, mas outros adolescentes não se sentem bem com eles mesmos Pág. 45
- Gráfico - 2:** Alguns adolescentes estão felizes com sua aparência física, mas outros adolescentes não estão felizes com sua aparência física Pág. 46
- Gráfico - 3:** Alguns adolescentes são felizes com seu peso e com sua altura, mas outros adolescentes não são felizes com seu peso e sua altura Pág. 46
- Gráfico - 4:** Alguns adolescentes acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física, mas outros adolescentes não acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física Pág. 47
- Gráfico - 5:** Alguns adolescentes não modificam constantemente seus corpos, mas outros adolescentes modificam constantemente seus corpos Pág. 48
- Gráfico - 6:** Alguns adolescentes sentem que seu *comportamento* está sendo observado na escola, mas outros adolescentes não sentem que seu comportamento está sendo observado na escola Pág. 51
- Gráfico - 7:** Alguns adolescentes não acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola, mas outros adolescentes acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola. Pág. 52
- Gráfico - 8:** Alguns adolescentes não encontram espaços para expressar sua opinião na escola, mas outros adolescentes encontram espaços para expressar sua opinião na escola Pág. 53
- Gráfico - 9:** Alguns adolescentes questionam as normas estabelecidas pela escola, mas outros adolescentes não questionam as normas estabelecidas pela escola Pág. 54
- Gráfico - 10:** Alguns adolescentes percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história, mas outros adolescentes não percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história Pág. 57
- Gráfico - 11:** Alguns adolescentes reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais, mas outros adolescentes não reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais Pág. 58
- Gráfico - 12:** Alguns adolescentes gostam da maneira que se comportam, mas outros adolescentes não gostam da maneira que se comportam Pág. 59
- Gráfico - 13:** Alguns adolescentes percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas, mas outros adolescentes não percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas. Pág. 60

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Faixa etária dos participantes da pesquisa	Pág. 44
<b>Tabela 2</b> - Raça auto declarada pelos participantes da pesquisa	Pág. 44
<b>Tabela 3</b> - Gêneros registrados pelos participantes da pesquisa	Pág. 45
<b>Tabela 4</b> – Resultado do teste de proporção das questões 7,9 e 10 com a categoria raça	Pág. 76
<b>Tabela 5</b> - Resultado do teste de proporção da questão 7 com a categoria raça	Pág. 77
<b>Tabela 6</b> - Resultado do teste de proporção da questão 9 com a categoria raça	Pág. 78
<b>Tabela 7</b> - Resultado do teste de proporção da questão 10 com a categoria raça	Pág. 79
<b>Tabela 8</b> - Resultado do teste de proporção das questões 7, 9 e 10 com a categoria gênero	Pág. 80
<b>Tabela 9</b> - Resultado do teste de proporção da questão 7 com a categoria gênero	Pág. 81
<b>Tabela10</b> - Resultado do teste de proporção da questão 9 com a categoria gênero	Pág. 82
<b>Tabela 11</b> - Resultado do teste de proporção da questão 10 com a categoria gênero	Pág. 83

## SUMÁRIO

<b>1.0 INTRODUÇÃO</b>	Pág.12
<b>2.0 A EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA</b>	Pág.16
2.1 O CORPO NA FILOSOFIA E NA SOCIOLOGIA	Pág.20
2.2 CONSIDERAÇÕES DE FOUCAULT SOBRE O CORPO	Pág.24
2.3 CONSIDERAÇÕES DE LE BRETON SOBRE O CORPO	Pág.30
<b>3.0 METODOLOGIA</b>	Pág.36
3.1 O INSTRUMENTO	Pág.37
3.2 A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DESTA PESQUISA	Pág.39
<b>4.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	Pág.43
<b>5.0 CONCLUSÃO</b>	Pág.65
<b>6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	Pág.70
<b>7.0 APÊNDICE</b>	
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	Pág. 73
APÊNDICE B – TESTES DE PROPORÇÃO	Pág.76

## 1.0 INTRODUÇÃO

O campo educacional pode ser considerado um campo bastante fértil quando se trata de estudos, pesquisas e, até mesmo, de opiniões, pois muitos indivíduos já vivenciaram esse espaço em algum momento das suas vidas. É nesse campo fértil, constituído de diversas corporeidades que esta pesquisa irá se desenvolver. O que se pretende explorar neste estudo é uma análise da temática corpo no dispositivo escolar. A temática será problematizada nas áreas de conhecimento da sociologia e da filosofia com a tentativa de ampliar as discussões do devir destes corpos na escola. Partindo do pressuposto que a condição humana é corporal, moldada pelo contexto social e cultural no qual o ser humano está inserido, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída (Le Breton, 2006). O objetivo da dissertação é investigar a percepção corporal dos estudantes do Ensino Médio em escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva filosófica de Michel Foucault e da sociologia de David Le Breton.

Mediante a delimitação do objetivo, foram estabelecidas as seguintes questões a investigar: (1) Como os adolescentes percebem seus corpos? (2) Os adolescentes percebem uma incompletude<sup>1</sup> em seus corpos e por isso buscam modificá-los? (3) Os adolescentes percebem seus corpos sendo normatizados, docilizados? (4) Os adolescentes percebem um ordenamento de suas condutas?

Para atingir o objetivo delineado partimos nesta dissertação para uma pesquisa de caráter exploratório, a qual adotou a elaboração de um questionário como instrumento de coleta de dados. O questionário elaborado é composto por três categorias de análise as quais diluem seus conceitos em treze perguntas. Nesta pesquisa, as contribuições da sociologia do corpo de Le Breton, as relações entre o sujeito e o poder afloradas na filosofia de Michel Foucault, iluminaram nosso percurso investigativo. As contribuições do sociólogo Le Breton (2012) delineiam o olhar sobre o corpo nesta pesquisa. O autor se refere ao corpo como um objeto de estudos muito peculiar, um produto e produtor de cultura, inserido numa trama social de sentidos, que funciona nas sociedades ocidentais como “um marco de fronteira para delimitar perante os outros a presença do sujeito” (LE BRETON, 2012, p.32). É através deste corpo que os jovens do ensino médio se individualizam, se diferenciam ou se aproximam dos

---

<sup>1</sup> A obra *Adeus ao Corpo* (Le Breton, 2015) traz reflexões de como o corpo torna-se um suporte de presença do indivíduo no discurso da contemporaneidade. A sensação de domínio sobre o corpo, as marcas corporais, o *body building*, o *body art* e a produção farmacológica de si são alguns exemplos utilizados na obra que conferem ao corpo a interpretação de objeto à disposição para modificações, com a perspectiva de melhorá-lo diante da incompletude que o sujeito vivencia.

demais. Onde ocorre também a disputa entre os desejos reais e os desejos introjetados com o propósito de simbolizar suas identidades. Criam marcas corporais comuns, o que torna muitas vezes seu corpo uma espécie de acessório, o qual vai sendo modificado baseado em seus desejos momentâneos.

As reflexões do filósofo Michel Foucault (1984) acerca das relações de poder que regem o corpo nas sociedades também farão parte do nosso constructo. A configuração do corpo, como um objeto de investimento e alvo de poder, pode ser percebida bem antes do século XX. Do século XVII ao início do século XX, acreditava-se que o investimento do poder sobre o corpo deveria ser rígido, denso, constante e, partindo desse estilo, foram desenvolvidos os regimes disciplinares presentes nas escolas, fábricas, hospitais, entre outros. (FOUCAULT, 1984). Segundo o autor, houve uma modificação nos regimes de poder a partir dos anos sessenta, configurando a transição de um controle-repressão (rígido, denso, constante) para um controle-estimulação (poder agindo de maneira mais tênue sobre o corpo). Esse controle-repressão colocado pelo autor é configurado pela lógica do poder disciplinar.

As disciplinas podem ser consideradas como uma maneira que os sistemas têm de se articular uns sobre os outros. Nos sistemas de aprendizagem, por exemplo, a instituição escola é configurada a partir das relações de comunicação, as quais possibilitam uma associação de docilidade e utilidade – controle e repressão. (FOUCAULT, 1995). O controle-estimulação é colocado pelo autor como o ato de poder regido de maneira mais tênue sobre o corpo, com a tentativa de ordenar condutas e não determiná-las, demonstrando positividade sobre as condutas que se espera. Para o autor, se é possível construir um saber sobre o corpo, isto só foi possível através do conjunto de disciplinas militares e escolares. De acordo com Foucault (1993) “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” (p.126).

Na esteira do entendimento a cerca das disciplinas, Portocarrero (2004) nos diz que, a partir do século XVII, elas foram se tornando formas gerais de dominação e, através delas, surge o poder da norma. A norma e a normalização se desenvolveram nos anos setenta em paralelo a formação do saber das ciências do homem, tais como a educação, a psicologia, a psiquiatria, a psicanálise e a sociologia, determinando quem está dentro ou fora da regra (PORTOCARRERO, 2004). Baseando-se em Foucault (2001), Portocarrero (2004) define que a normalização atua individualizando e constringendo os sujeitos na tentativa de

homogeneizar multiplicidades, permite a criação de distâncias entre os indivíduos, determina níveis entre eles e fixa especialidades, a fim de diferenciá-los ainda mais.

Outras formas de poder além do disciplinar são amplamente discutidas e relacionadas com a sociedade por Foucault, que são fundamentais em nossa discussão. Com isso, os conceitos de norma, de poder disciplinar, de vigilância hierárquica, microfísicas de poder e de biopoder serão apresentados com maior profundidade nos capítulos em seguida.

É importante ressaltar que nesta pesquisa definimos percepção corporal nos baseando em Silva e Palmeira (2010), que entendem a percepção corporal como uma manifestação humana multidimensional e complexa, que envolve aspectos cognitivos, afetivos sociais, culturais e motores. Ela ultrapassa a realidade neuropsicológica, oferecendo um conceito mais complexo para a abordagem de estudos sobre o corpo englobando, além do aspecto mental, a dimensão social.

Os estudantes do ensino médio, por se apresentarem em um período de transição, de reformulação da sua identidade, estão inseridos em uma fase bastante peculiar quando nos referimos à temática corpo. Segundo Oliveira (2006) a análise da corporeidade no interior das escolas só passou a ser estudada recentemente, visto que, no campo educacional, as pesquisas se voltam em larga escala para preocupações com reformas educacionais, grandes projetos, entre outros. Secundariza-se a dinâmica do interior das escolas e complementando o autor: ‘as percepções dos alunos’. Acreditamos que a dinâmica escolar encontra dificuldades para compreender a diversidade das corporeidades que a compõem. Essa dificuldade, juntamente com a precariedade de dinâmicas lançadas para entender os processos de sujeição na escola, pode ser considerada elemento pouco explorado em pesquisas educacionais.

A motivação para essa pesquisa também parte da experiência como docente da rede estadual de ensino no Rio de Janeiro, tentando compreender quais são as percepções de corpo que os estudantes do ensino médio carregam nesta fase da vida. A temática corpo na escola pode abranger diversos caminhos de estudos e isso ocorre devido a sensibilidade atrelada ao entendimento de corpo em cada contexto, em cada tempo, em cada lugar. Levar reflexões de como os estudantes percebem seus corpos e de como eles lidam com a dinâmica disciplinar presente no dispositivo escolar para o campo educacional, aponta para um caminho com novas possibilidades de se pensar educação, levando em conta a percepção daqueles que são os destinatários das políticas educacionais. A pergunta norteadora é: como os estudantes do ensino médio percebem seus corpos?

A fase escolar na qual esta pesquisa está inserida é denominada de ensino médio e atualmente, como toda a educação básica, passa por uma etapa de grande reformulação. Avanços e recuos nas políticas educacionais desse seguimento estão em discussão, porém, mais uma vez não observamos apontamentos na dinâmica do interior das escolas sendo pensadas. É importante dizer que encontramos um baixo número de pesquisas que dão voz aos estudantes desta fase escolar. Para nossa investigação adotamos as obras de George Vigarello (2012) autor que nos auxilia a entender as mudanças na interpretação do corpo ao longo dos séculos na trilogia ‘História do Corpo’; Carmem Lúcia Soares (2006, 2009) conceituando a educação do corpo e as pesquisas sobre o corpo no campo das ciências humanas, Oliveira (2006) onde apoiamos nosso entendimento sobre a percepção corporal; Veiga-Neto (2009) iluminando nosso entendimento sobre a questão curricular; as obras de Michel Foucault (1979, 1982, 1984, 1993, 1995, 2001, 2005) apresentando o campo da filosofia e construindo nossas interpretações da percepção corporal e David Le Breton (2003, 2006, 2012, 2017) fundamentando nossa base teórica sociológica, principalmente na sociologia do corpo. Os autores aqui citados fundamentaram toda a base teórica desta dissertação e contribuíram com nosso entendimento da educação do corpo dentro da filosofia e da sociologia.

## 2.0 A EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA

Não nos propusemos aqui a relatar um panorama do corpo no ensino médio, nem tampouco organizar a amplitude de percepções corporais referentes aos adolescentes em categorias, pois isso seria uma tarefa impossível. A impossibilidade se faz uma vez que os campos de investigação que atravessam essa pesquisa percorrem caminhos múltiplos, podendo estar situados em diversos ângulos de análise. Investigar a percepção corporal, a educação do corpo na escola, refletir sobre a dinâmica escolar relacionada aos corpos baseando-se na filosofia de Michel Foucault e na sociologia do corpo de Le Breton não é tarefa fácil e, por isso, buscamos na literatura os desafios e os apontamentos necessários. Iniciamos apresentando análises sumárias do campo de investigação pesquisado: a escola.

A configuração da instituição escolar no Brasil se materializa na educação básica, podendo fazer parte da vida dos indivíduos dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo dividida em três níveis de ensino: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) garante em seu documento a obrigatoriedade do Estado em fornecer esse meio de educação. Através da lei nº 12.796 no ano de 2013 a fase escolar denominada de ensino médio foi incluída na Lei de diretrizes e bases da educação. A partir desta lei o ensino médio torna-se dever do Estado com a educação escolar pública, obrigatória e gratuita. O ensino médio diante das leis citadas se distancia do elitismo que o conservava, numa época onde a escola era privilégio de poucos, passando então ser entendido como etapa essencial para a formação da cidadania da juventude (MENEZES, 2001). No decorrer deste elitismo tínhamos a configuração do ensino médio como clássico – dirigido para a carreira das ciências humanas e sociais; e tecnológico – dirigido para as áreas biológicas e exatas. Atualmente passamos por uma etapa de reformulação do ensino médio, encomendada pelo Plano Nacional de Educação, o qual envolveu a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, já apresentada ao Conselho Nacional de Educação. Esta reforma teve início a partir da medida provisória nº 746/ 2016, que se transformou na lei nº 13.415/ 2017, a qual organiza o ensino médio em dois períodos: formação geral (60% da carga horária) e percursos alternativos (40% da carga horária). (MENEZES, 2018).

Em qualquer ponto que tocamos desta reforma notamos que aspectos curriculares são enfatizados, corroborando com Oliveira (2006) ao enfatizar que as pesquisas aplicadas no campo educacional pulsam em larga escala com preocupações curriculares e reformas

educacionais. É necessário centralizar nas discussões a dinâmica do interior das escolas e passar a levar em conta as percepções dos alunos se almejamos uma escola de maior qualidade, a qual leva em conta os principais destinatários das políticas educacionais. Apostamos que a dinâmica do interior das escolas pode ser analisada encontrando eixos de discussão a partir da percepção que os estudantes têm de seus corpos. Estas pequenas menções nas leis nos mostram o quanto que a instituição escola faz, ou pelo menos deveria fazer, parte da vida dos sujeitos. O fato é que uma grande parcela da vida dos sujeitos e duas grandes transformações fisiológicas que acontecem durante a vida – a infância e a adolescência; são experienciadas dentro dessa instituição. As mudanças entre os níveis de ensino, as mudanças fisiológicas, comportamentais e maturacionais que os sujeitos perpassam se localizam numa cronologia vasta dentro da escola. Independente do momento em que elas ocorrem, sendo assistidas ou não, elas são influenciadas por um currículo vigente.

Para contextualizar o campo do currículo explorado nesta pesquisa, as considerações de Veiga-Neto (2009) são importantes. O autor problematiza a palavra currículo em sua obra, dizendo-nos que esta tem diversos significados, podendo ser generalizada como ação de trilhar determinada trajetória. Em um breve levantamento da palavra currículo durante os séculos XVI, XVII e XVIII, o autor destaca que ela foi utilizada como dispositivo capaz de organizar e tornar mais eficiente a educação escolarizada, além de fornecer possibilidades para a lógica disciplinar se instaurar na escola. A lógica disciplinar presente no currículo, segundo o autor, contribuiu para que a escola se tornasse uma moderna e ampla máquina de fabricação de sujeitos modernos, como também contribuiu para a formação de uma sociedade pautada na disciplina. Farah (2010) apresenta a ideia de que o currículo é produzido por pessoas que selecionam experiências e decidem as formas de aquisição de conhecimento, o que caracteriza um conjunto de saberes e discursos selecionados, os quais indicam que tipo de sociedade e de sujeito se pretende formar no aluno.

Podemos perceber, ao analisar nosso cotidiano, o quanto que o currículo assumiu espaço de destaque na vida dos sujeitos. É perceptível como nos diz Veiga-Neto (2009), o quanto que “o currículo tornou-se hoje tão central, tão importante e até mesmo decisivo em nossas vidas” (p.18). Existe um tensionamento semelhante na seleção dos discursos citados por Farah (2010) e na lógica disciplinar apontada por Veiga-Neto (2009). Ambas estão inseridas em nebulosas relações (e tensões) de poder. O poder de quem seleciona os

conteúdos, elege os discursos. O poder que determina a lógica da disciplina e o que se espera dela.

A lógica das disciplinas pode ser conferida no âmbito escolar desde a passagem da escolarização doméstica para a escola graduada, ou melhor, conceituando a seriada. A definição das disciplinas será realizada no capítulo seguinte, o grande fato é que elas podem ser conferidas na educação escolar, com a denominação de educação dos corpos.

Quando nos referimos a educação do corpo, devemos sempre ter em mente o universo vasto de informações e de referências que daí se ramificam. Segundo Goellner (2003), as representações do corpo estão longe de serem universais e fixas. Elas são sempre temporárias e variam conforme o lugar em que se vive “e também onde se educa porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação” (GOELLNER, 2003, p. 29).

A educação do corpo na escola certamente percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. Prescreve, dita, aplica fórmulas e formas de contenção tanto de necessidades fisiológicas, contrariando, assim a ‘natureza’, quanto de velhos desejos. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra que constituem essa educação corporal, ou, se quisermos, essas educações corporais. (SOARES, 2006, p. 13.)

Podemos considerar estas práticas descritas, recebendo sempre novas configurações, o que garante ao poder, ou mesmo a educação do corpo, novas aparências, na tentativa constante de apresentar-se como positivo e necessário, garantindo seu lugar de normatização.

Quando nos referimos à educação do corpo diferentes discursos podem ser tomados. Nesta dissertação, apoiamo-nos em Soares (2006), que define essa educação como uma intermediação de múltiplos saberes e práticas as quais vão desde noções de higiene até a maneira de se vestir e se alimentar: “vão da higiene às boas maneiras, dos usos da água como lugar de prazeres específicos ou como local de trabalho aos banhos como limpeza, dos modos de alimentar-se vestir-se, amar, dos modos de adoecer, de curar-se de nascer e de morrer.” (SOARES, 2006, p.13). A composição de intervenções dirigidas ao corpo, por meio de técnicas cada vez mais sofisticadas, acaba consolidando-se em práticas sociais ao longo dos anos e pode ser considerado papel das variadas pedagogias em circulação, incluindo-se as instituições escolares. A escola é um espaço de aprendizagem que forma e conforma indivíduos, grupos e classes na sociedade em determinado período de tempo.

De acordo com Silva e Baptista (2007), as instituições sociais com a escola passaram a ser percebidas como importantes difusoras de valores e de comportamentos por meio de um

processo de reprodução social e cultural. Para Goellner (2003), a escola configura-se como um espaço privilegiado no que tange a inscrição de hábitos e valores em crianças e jovens pertencentes à sociedade, conferindo-lhes diferentes marcas corporais e, conseqüentemente, evidenciando distinções de classe.

Neste cenário, Silva e Baptista (2007) apontam a escola como um importante e legítimo espaço da educação do corpo de crianças e jovens, devido ao fato da instituição escolar ter a possibilidade de problematizar os diferentes modelos de corpo presentes no seio social. Os autores ainda apontam que necessitamos de uma escola atenta aos movimentos sociais e capaz de problematizar as questões ligadas, inclusive, a corporalidade.

Os corpos, portanto podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização. Trata-se de lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo, no humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo. Essas talvez possam ser razões pelas quais uma educação dos corpos foi sempre presente, porque parece ter sido sempre consciente a leitura de que é possível formar e reformar disposições íntimas dos seres humanos, regulamentando (...). (SOARES, 2006, p. 11).

A educação do corpo na escola, segundo Soares (2006), pode percorrer diversos caminhos: elaborar práticas que geram tensionamentos, contrariar desejos, ditar regras, aplicar fórmulas de contenção das necessidades fisiológicas dos sujeitos, entre tantas outras formas mais. As múltiplas técnicas que são elaboradas na disciplina escolar com a tentativa de preparar o cidadão para viver em sociedade, ao incidirem sobre o corpo buscam consolidá-lo na tentativa de permanecer por um longo período de tempo até mesmo tornar-se uma prática social desejada, ou em outras palavras uma educação do corpo sempre presente na escola. (SOARES, 2006).

Nesse cenário, acreditamos contribuir com reflexões acerca da educação dos corpos na escola investigando na pesquisa em tela: como os estudantes do ensino médio percebem seus corpos? Acreditamos na importância de contextualizar o corpo e os processos conferidos a ele até este se tornar o fator de individuação<sup>2</sup>, como é interpretado na atualidade. Percebemos a permanência do corpo dentro da instituição chamada escola tomado por transições, avanços e recuos. Na tentativa de criar eixos possíveis para analisar o corpo no ensino médio elegemos os conceitos de corpo acessório, poder disciplinar e biopoder baseados em autores de referencia no campo da sociologia - David Le Breton e no campo da filosofia - Michel Foucault.

---

<sup>2</sup> Expressão submetida ao corpo na sociedade ocidental na obra Antropologia do Corpo e modernidade. (Le Breton, 2012).

## 2.1 O CORPO NA FILOSOFIA E NA SOCIOLOGIA

O desenvolvimento da história do corpo, segundo Vigarello (2012), ocorre em meio a diversidade de mundos que existem, que surgiram diante de descobertas feitas com base no dinamismo das culturas. Para o autor, o acúmulo de gestos, impressões e produções presentes no mundo, torna-o cheio de sentidos, modificando as maneiras de explorar e utilizar o corpo. O tempo histórico, determinados contextos e a variabilidade de culturas existentes possibilitam investimentos e visões diferentes do mundo. Essa visão é distante da propagada anteriormente no começo do século XV, onde a credibilidade estava totalmente atrelada a natureza no que se refere às modificações no mundo, assim como a formação do ser humano e da vida. (VIGARELLO, 2012).

Podemos observar essa presença da natureza analisando o corpo do século XV, reverenciado com tanta perfeição, com influências do zodíaco, dos planetas do sistema solar e respaldado por muitas crenças (CORBIN *et. al.*, 2012). Nessa transição de crenças associadas apenas à natureza como fomentadora das mudanças até chegarmos à emergência do corpo moderno, tratada por Vigarello (2012), transitamos pelo corpo do século XVII - preso a uma lógica mecânica, pelo corpo do século XIX - visto numa lógica energética e chegamos ao corpo do século XX. Situado na lógica informacional, sugerindo um rendimento possível que regula o sentido dos gastos, das economias, uma nova visão dos controles e das sensibilidades. (CORBIN *et. al.*, 2012).

Vale destacar que independente do século retratado: “o corpo existe em seu invólucro imediato como em suas referências representativas: lógicas “subjetivas”, também elas variáveis com a cultura dos grupos e os momentos do tempo.” (CORBIN *et. al.*, 2012, p.9).

Pode-se dizer que cada momento histórico confere, então, ao corpo um dinamismo diferenciado, relacionados aos elementos históricos presentes naquele contexto e que permite a construção dos saberes conferidos àquele momento. Trazendo esse dinamismo cultural para a atualidade, podemos utilizar o exemplo da elaboração das normas de etiqueta criadas na dinâmica coletiva. Este exemplo, utilizado por Gélis (*apud* VIGARELLO, 2012), nos atenta em como os dispositivos deslocam os limiares da vergonha, do pudor e recriam o “socialmente civilizado”, elaborados a partir de controles corporais. Conforme vão sendo utilizados esses controles, suas normatizações caem no esquecimento bem depressa, podendo até mesmo chegar ao ponto de se parecerem naturais e, a partir daí, abrem espaços para novos mecanismos de controle.

A crença da natureza como fomentadora das mudanças do corpo colocadas por Corbin *et. al.* (2012) ao corpo do século XV, também são tratadas por Le Breton (2006) como concepções sociais que vinculam o homem ao cosmo e ao tempo histórico, com influências do zodíaco, sendo nomeados de curandeiros, magnetizadores e benzedores, tendo grupos que lidam com essa relação até os dias de hoje. Estas vinculações do homem ao cosmo nos dias de hoje partem das sociedades tradicionais, as quais tinham o consentimento do homem como indiscernível da natureza, como chegando ao ponto de ter sido comparada a pele humana a casca de uma árvore; sendo considerado membro da comunidade antes mesmo de ser indivíduo. (LE BRETON, 2012).

Os desdobramentos do entendimento do corpo também marcam o período do Renascimento. De acordo com o sociólogo francês, o homem nesta fase esteve misturado a multidões de seus semelhantes, sem que sua singularidade o fizesse indivíduo. Os corpos nesse período histórico transbordam, vivem na plenitude dos excessos, misturam-se indistintivamente, sendo o homem então indiscernível de seu corpo, da comunidade, do cosmo. (LE BRETON, 2012). Foi a burguesia e os protestantes, segundo o sociólogo, olhando a natureza com uma racionalidade que colocaram o indivíduo no centro, criando nos indivíduos uma tendência a tornarem-se autônomos de suas escolhas e valores. A invenção do rosto também marca esse período de transição. No século XV o retrato individual se torna uma realidade que captura a pessoa, citando Le Breton (2012) “o retrato se torna um quadro por si só, suporte de uma memória, de uma celebração pessoal sem outra justificação” (p.65).

Segundo Le Breton (2012) é justamente nesse contexto, no final do século XV e no século XVI, que o capitalismo se desenvolve e onde a estruturação individualista caminha lentamente dentro das mentalidades renascentistas, conferindo ao individualismo um alicive o qual paira nos séculos seguintes. Citando o autor é a partir da ‘invenção do rosto’ e do “sentimento novo de ser um indivíduo, de ser si mesmo, antes de ser o membro de uma comunidade, o corpo se torna a fronteira precisa que marca a diferença de um homem em relação a outro” (LE BRETON, 2012, p.69).

A concepção moderna de corpo, segundo o autor, nasceu na passagem do século XVI para o XVII, sendo então o corpo da modernidade resultado dos recuos das tradições populares, advento do individualismo ocidental, traduzindo-se para o aprisionamento do homem sobre si mesmo. Foi necessário o dismantelamento dos valores medievais e renascentistas, as primeiras dissecações anatômicas e o encontro delas com a filosofia

mecanicista de Descartes<sup>3</sup>, para que o homem fosse separado do cosmo (distanciado dos conhecimentos utilizados pelas sociedades tradicionais, populares e aproximado dos conhecimentos de anatomia e fisiologia, os quais se bastaram para explicar a ‘carne’), para que o homem fosse separado dos outros (transição das sociedades comunitárias para as de tipo individualista) e, finalmente separado de si (corpo entendido como diferente do homem). (LE BRETON, 2006).

Foi no século XVII, com o avanço da filosofia mecanicista de Descartes que o corpo passa a ser oferecido como uma garantia filosófica de utilização instrumental, em diversos setores da vida social. (LE BRETON, 2012). Segundo o autor, neste enredo impõem-se aos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação a este corpo visto como máquina: as disciplinas.

Citando Foucault (1993), as disciplinas podem ser entendidas como: “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade- utilidade” (p. 126). As disciplinas são técnicas de exercício de poder que foram não inteiramente inventadas, mas elaboradas em seus princípios fundamentais desde muito, com relatos até na Idade Média. (FOUCAULT, 1993).

Durante o século XVIII as disciplinas já existiam exercendo seu controle não sobre o resultado, mas sobre o seu desenvolvimento, sendo a técnica de poder que implica em vigilância constante dos indivíduos onde se faz necessária a vigilância sob uma pirâmide de olhares.

A disciplina também pode ser considerada como a análise de um determinado espaço, a inserção dos corpos em espaços determinados e individualizados por muitas vezes caracterizados como classificatórios e combinatórios. As técnicas disciplinares assim como o poder disciplinar serão discutidas no subcapítulo seguinte.

No ambiente escolar podemos conferir a lógica das disciplinas, a técnica de vigilância sob a pirâmide de olhares- vigilância hierárquica; e o espaço classificatório – através do esquadramento dos corpos (FOUCAULT, 1993). Segundo Foucault (1995) a organização espacial de uma instituição escolar, o regulamento conferido em seu interior, os diversos

---

<sup>3</sup> O século XVII e a revelação da filosofia mecanicista de Descartes marcam o enclausuramento do sujeito em si mesmo e fazem do corpo uma marca de individualização. A filosofia mecanicista estreita a noção de pessoa e traz sobre o corpo um saber ambíguo (ser um corpo/ ter um corpo); manifesta-se então uma preocupação com o corpo descentrada do sujeito. (LE BRETON, 2012).

personagens ali inseridos tendo cada um sua função, conferem um bloco de capacidade-comunicação-poder. Para o autor:

A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241).

O exercício do poder opera sobre um campo de possibilidades. Possibilidades estas que são designadas a partir da formação do saber ditado pelas ciências, presentes nas instituições escolares, mercado midiático que rege a cultura de culto ao corpo, instituições militares entre outras, estabelecendo ao campo poder um número cada vez maior de indivíduos sendo afetados. No contínuo exercício de aprimoramento das técnicas de poder instauradas na sociedade, as disciplinas tornam-se um modelo em maior escala de dominação: o biopoder.

Soares (2009) nos atenta para o fato de existir uma espécie de cruzada para estimular cada indivíduo a modelar seu corpo, a diariamente retirar todo o vício que nele contém, tornando o indivíduo um policial de si e dos grupos sociais que frequenta. A autora completa a ideia nos dizendo que já é possível dizer que as populações contemporâneas desejam o controle das funções e eficácias do corpo, não tendo mais tantas imposições uma vez que as prescrições estão sendo cada vez mais aceitas. Segundo Foucault (1982), a partir do momento em que o poder assume a função de gerir a vida, observando problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação entre outros, com a finalidade de sujeitar os corpos e obter o controle das populações, inaugura-se a era de um biopoder.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES DE FOUCAULT SOBRE O CORPO

Posterior à época de um poder soberano, onde o direito à vida era regulado pelos detentores dos meios de produção, que decidiam sobre a vida ou morte de uma parcela dos sujeitos, técnicas de poder foram sendo estabelecidas. Técnicas estas centradas no corpo, definidas por Foucault (1984) como mecanismos de regulação que se perpetuam numa infinidade de capilaridades, as chamadas microfísicas de poder. Essas redes podem ser consideradas um processo de técnicas que definem um investimento sobre o corpo a partir de um discurso bem politizado, bem elaborado e que acaba corrompendo os indivíduos em suas formas de pensar e agir (FOUCAULT, 1984). Elas fazem parte de um poder disciplinar instaurado na sociedade no século XVIII e diagnosticado por Foucault com uma nova aparência, a aparência de um poder que regula e vigia de forma a manter as vidas dos indivíduos, suas atividades, seu trabalho e o lazer sob o controle de disciplina, em diversas esferas de instituições coletivas (FOUCAULT, 1984).

Em suas pesquisas, Foucault centra sua análise em como o ser humano se torna sujeito e, através dessas análises, ele aproxima seus estudos da questão do poder. Quando o ser humano é colocado em meio a relações de produção e/ou significação, ele se situa em relações complexas de poder e Foucault (1995) traça um caminho possível para entender essas relações de poder: investigando as maneiras de resistir.

No texto denominado O sujeito e o poder, Foucault (1995) define três tipos de lutas antiautoritárias: contra as formas de dominação, contra as formas de exploração e contra as formas de subjetivação e submissão. O autor caracteriza essas lutas como imediatas – pois criticam as instâncias de poder mais próximas -, caracteriza-as como transversais – pois não estão ligadas a uma forma particular de governo e nem são limitadas a um país -, caracteriza-as como lutas que objetivam os efeitos do poder - pois as relações estabelecidas exercem um poder sob os corpos das pessoas sem controle -, caracteriza-as como lutas contra o governo da individuação, sendo também lutas contra os privilégios do saber – pois se opõem aos efeitos do poder relacionados ao saber - e, por fim caracteriza-as como lutas contemporâneas que não abandonam a questão do quem somos nós. (FOUCAULT, 1995).

Diversas são as relações de poder que podem ser observadas ao longo da história: relacionadas ao poder pastoral, ao poder soberano, ao poder político, ao poder disciplinar, ao biopoder e entre tantas outras manifestações. Para Foucault, as ações que categorizam os

indivíduos, que lhes impõe regimes de verdades, que veiculam um saber específico e que acaba tornando os indivíduos sujeitos são analisadas como técnicas de poder.

No período histórico onde o poder pastoral predominava as relações entre os homens, eram pautadas no princípio do cristianismo, onde alguns, dependendo da qualidade religiosa que possuíam, deveriam servir aos outros como pastores. (FOUCAULT, 1995). Para o autor, no poder pastoral o objetivo era assegurar a salvação individual no outro mundo. Não apenas uma forma de poder que comanda, mas que está preparada para sacrificar sua vida por seu rebanho, não cuidando apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular. Esta forma de poder orientada para a salvação “implica um saber da consciência e a capacidade de dirigir - lá.” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

O poder pastoral perde forças ao longo dos séculos e uma nova forma de poder já estava sendo estabelecida: o poder da soberania. O direito de vida e morte neste mecanismo de poder estava condicionado à defesa do soberano, à sobrevivência do mesmo. O poder como só existe em ato era atribuído nesta relação ao direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e da vida. (FOUCAULT, 1982).

Algumas técnicas desse poder soberano vigente são interessantes de se destacar:

Ora, a partir da época clássica, o Ocidente conheceu uma transformação muito profunda desses mecanismos de poder. O ‘confisco’ tendeu a não ser mais sua forma principal, mas somente uma peça, entre outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere sobre a vida e a se ordenar em função de seus reclamos. (FOUCAULT, 1982, p.129).

A partir do momento em que o poder político assume a tarefa de gerir a vida, as disciplinas e as regulações das populações caracterizam a nova instância de poder que se instaura. Não mais orientar para a salvação ou confiscar a vida pelo soberano, mas investir sobre a vida.

Contudo, o poder pastoral não desapareceu, ele apenas foi reformulado perdendo suas conexões com o cristianismo e religiosidade, mas ampliando uma nova organização de poder: individualizante. Agora o poder político, exercido pelo Estado, com a perspectiva individualista e totalizante, se concentra em um novo ordenamento das condutas a fim de controlar o corpo - através do poder disciplinar e controlar a população – através do biopoder.

No século XIX, os saberes relacionados às ciências do homem na modernidade se estabelecem: a psicologia, a educação, a psiquiatria, a sociologia e a psicanálise. O vínculo entre essas ciências e as relações de poder passam a definir o indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra, a partir de práticas sociais de controle, de vigilância e exame (PORTOCARRERO, 2004). Segundo Portocarrero (2004), esse novo exercício de poder, além de se relacionar com a formação e estabilização da sociedade capitalista, “não se reduz à violência nem à repressão, mas é produtivo, transformador, educativo e se exerce em toda sociedade através de uma rede de micropoderes.” (p.170).

As práticas sociais de controle, mencionadas anteriormente, acabam por ordenar a multiplicidade humana, homogeneizando as diferenças a partir das disciplinas e da normalização. Mecanismos estes que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, funcionando categoricamente nos processos de inclusão e exclusão social. (PORTOCARRERO, 2004). A autora ainda afirma que foi a partir do século XVIII, apoiado em saberes como os da pedagogia e psicologia que as sociedades contemporâneas ocidentais lançaram a estratégia de prevenção e transformação da população em saudável e normal. Para isso, as técnicas de controle, regulação e vigilância foram sendo estabelecidas.

Técnicas de regulação e vigilância foram denominadas por Foucault (1982) de anátomo-política do corpo. Nelas, as formas de controle eram centradas no indivíduo, através de regras determinadas para o comportamento dos corpos nos lugares onde frequentavam: nas fábricas, nos hospitais, no trabalho, nas prisões, no dispositivo escolar<sup>4</sup> etc. Elas foram instauradas no decorrer do século XVIII e asseguradas pela disciplina. Para Foucault, foi a partir do século XVII que as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação, organizando o tempo e o espaço dos indivíduos, distribuindo-os, vigiando-os constantemente, categorizando suas diferenças e reproduzindo seus saberes através dos ditos exames. (PORTOCARRERO, 2004).

A disciplina dentro das instituições constrói seus próprios mecanismos de julgamento, o exame, impondo regras aos que se afastam do que é esperado. A disciplina vai operar então a partir do estabelecimento da norma: a medida que ela avalia, julga, compara, diferencia,

---

<sup>4</sup> Segundo Foucault (1979, p. 138) um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas”. O dispositivo escolar aqui referido consiste em um dispositivo de poder o qual produz saberes sobre o sujeito ao mesmo tempo em que produz uma subjetividade dócil e submissa aos mecanismos disciplinares. A escola aqui designada é a instituição de sequestro onde técnicas disciplinares de controle temporal do corpo, de distribuição espacial, horário e o exame estão estabelecidos.

hierarquizada e homogênea. (PORTOCARRERO, 2004). A partir das disciplinas surge a normalização, um mecanismo bem refinado dentro das relações de poder estabelecidas. (PORTOCARRERO, 2004). É no século XVIII. Então, que o normal se estabelece, tornando-se um dos grandes instrumentos de poder até os dias atuais, homogeneizando as multiplicidades, individualizando os sujeitos, tornando as diferenças anormais. De acordo com Portocarrero (2004), a norma não é estática, ela se ramifica, produzindo sempre um imperativo útil. O que caracteriza a especificidade da norma é a plasticidade da vida. O normal multiplica a regra ao mesmo tempo que a indica. Com isso, a proposta de uma norma é um modo possível de unificação da regulação de uma diferença. A crescente importância da norma caracteriza o biopoder: técnica de poder centrada na vida.

Corroborando com essas técnicas de poder centradas na vida, no século XIX, de acordo com Foucault (1979), foram desenvolvidos diversos aparelhos com o objetivo de impor coerções, determinar hábitos e fabricar a disciplina. Neste mesmo século: “O hábito se transformará naquilo a que é preciso se submeter.” (FOUCAULT, 1979, p.52). Os aparelhos de produção, oriundos da sociedade capitalista vigente, fabricam hábitos através de jogos de coerções, aprendizagens, punições e é a partir desse hábito que são definidas socialmente a inclusão dos indivíduos numa sociedade, fabricando a norma. (FOUCAULT, 1979).

Fazendo um paralelo das técnicas de poder e coerção, desde o poder soberano até a sociedade disciplinar, o autor aponta que:

Enquanto o enclausuramento clássico lançava fora das normas determinados indivíduos, enquanto este tipo de aparelho revelava monstros ao encerrar doentes, loucos, criminosos, etc, o sequestro moderno fabrica a norma. Constituição da força-trabalho – aparelho de sequestro: sociedade disciplinar, função permanente de normalização. (FOUCAULT, 1979, p.53)

A norma pode ser destacada como um mecanismo bastante eficiente presente nas relações de poder, já que através dos hábitos de uma sociedade ela se perpetua de forma oculta, dando ainda maior descrição ao poder disciplinar.

O discurso que agora acompanhará o poder disciplinar será aquele que estabelece, analisa e especifica a norma com a finalidade de torná-la prescritiva. Então, o discurso do rei pode desaparecer e ser substituído pelo discurso de quem fala a norma, de quem vigia, realiza a partilha entre o normal e o anormal. Ou seja, discurso do professor, do juiz, do médico, do psiquiatra e finalmente, sobretudo o discurso do psicanalista. (FOUCAULT, 1979, p.53)

A articulação do poder em instância maior, que buscou e utilizou a medicina, campo legítimo nos saberes a cerca da saúde com potencial de reger toda uma população, denominado biopoder, também fará parte da base teórica para análise dos dados coletados.

Essa contribuição da medicina e certo apoio nas taxas de natalidade e mortalidade amplamente divulgadas neste período denominaram o que Foucault chamou de biopoder.

O biopoder é definido por Foucault (1982) como uma forma de poder que se dirige a um número cada vez maior de indivíduos, objetivando controlar a vida da população e dos subgrupos sociais. De modo a conduzir suas condutas, ordenar suas possibilidades de escolha, governando assim a vida de todos (FOUCAULT, 1992). Esta técnica de poder surge com o liberalismo e através do controle das estratégias que os indivíduos podem assumir em relação a sua liberdade. Também em relação a liberdade dos outros, ele extrai seu saber, constantemente (re)definindo novos campos de intervenção de poder. O biopoder, ainda nas palavras do filósofo, é definido como as técnicas de poder presentes em todos os níveis da sociedade que regulam populações e não mais indivíduos em unidade (FOUCAULT, 1982). Ainda citando o filósofo, o biopoder “sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo.” (FOUCAULT, 1982, p.132), para que se estabelecesse uma nova configuração dos mecanismos de poder na sociedade da era da informação.

Com o empoderamento da medicina ditando as regras para a obtenção de saúde, a doença passa a ser uma preocupação da vida e não mais a morte como na época do poder soberano. Com isso, de acordo com Foucault (1982), o biopoder assume territorialidades múltiplas e “o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento”. (p.133). Nesse cenário onde o domínio do corpo e suas formas de regulação estão em questão, podemos pontuar que desde o poder soberano até o poder disciplinar, esse controle era sugerido entre o sujeito e o seu corpo/corpo do outro. A partir da instauração do biopoder, esse controle permanece sobre o corpo, porém numa proporção maior, em todos os corpos dos indivíduos de uma determinada população. Novamente citando Foucault (1982) isto ocorre porque “a produção de corpos dóceis<sup>5</sup> já não é mais suficiente, é preciso forjar corpos para a sociedade empresarial de mercado e nada melhor que pequenos corpos consumidores.” (p.5). Com a premissa de atingir cada indivíduo isoladamente ao mesmo tempo em que se atinge toda a população o biopoder ganha cada vez mais força na sociedade.

---

<sup>5</sup>A disciplina fabrica corpos dóceis. Corpos submetidos a uma mecânica de poder que pode ter domínios sobre o corpo, que o manipula como se deseja, com rapidez e eficácia. O momento histórico das disciplinas é o momento onde uma anatomia política surge. (FOUCAULT, 1993).

Tendo em vista que a sociedade capitalista muito se utilizou do biopoder, os indivíduos acabaram por iniciar um processo de busca atrás dos ideais preconizados para toda a população, passaram a buscar um ordenamento das suas condutas.

Para Soares (2009), as pedagogias contemporâneas são apresentadas como um importante interstício deste ordenamento, encarnando nos indivíduos e em grupos normalizados o governo dos desejos mais íntimos dos indivíduos e, até mesmo, suas ações mais singelas. Sendo assim, podemos dizer que:

Há uma cruzada para fazer o desejo desejar, para estimular cada indivíduo a modelar seu corpo, diariamente, a limpar as carnes de todo vício, tornando-se, assim, um policial não apenas de si, mas do grupo do qual faz parte, da casa onde habita, do local em que trabalha da cidade onde vive. (SOARES, p. 65, 2009)

Tornando-se um vigilante de si e dos outros, o biopoder vai ganhando sua amplitude até o ponto em que:

É possível dizer que as populações contemporâneas desejam o controle das funções e eficácias do corpo; quase não há mais imposição e as prescrições, descrições dos supostos perigos, são cada vez mais aceitas para que se possa adiantar-se ao mal. (SOARES, p. 67, 2009).

Soares (*apud* Foucault 1977) nos chama atenção da existência de um fascismo que está em nós todos, o qual martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, que nos faz amar o poder e desejar esta coisa que nos domina e nos explora. Não obstante, esse fascínio pelo poder surge da linha tênue na qual ele se aplica, na qual ele ordena, porém não determina, garantindo sua positividade nas ações de controle – estimulação.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES DE LE BRETON SOBRE O CORPO

Baseando-se nas ideias do sociólogo David Le Breton (2006), à medida que o homem de forma ativa se insere nos espaços socioculturais, os corpos são capazes de produzir sentidos continuamente. As estruturas simbólicas são marcantes nas sociedades, nas culturas e ao longo das gerações. Segundo Le Breton (2006), o corpo é produtor de sentidos, ele é moldado pelo contexto social e cultural no qual o ator está inserido, sendo o “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (p.7).

Vivemos em uma época onde o individualismo é crescente, paralelamente a busca pela constituição de uma identidade é notoriamente perseguida pelos homens, sobretudo pelos mais jovens (SILVA E BAPTISTA, 2014). Para Le Breton (2006), a corporeidade é um “fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários.” (p. 7). As intensas modificações nas corporeidades dos jovens são ocasionadas devido a transição da infância para a maturidade social, as transformações biológicas, fisiológicas e corporais, além da construção de novas identificações na sociedade (LE BRETON, 2017). Na esteira das discussões que Le Breton faz, ele traz um breve histórico da adolescência e das questões culturais que a cercam. Destacaremos para esta pesquisa, algumas considerações que o autor traz desta faixa etária, as quais irão contribuir para nossas discussões.

Segundo Le Breton (2017) a expressão adolescência surge no século XVI e, a partir da Revolução Francesa, esta faixa etária se emancipa simbolicamente, com bordas imprecisas e cada vez mais dilatadas, a partir do engajamento de jovens que vivem a inquietude e constante experiência de constituir-se. Este período pode ser considerado bastante crítico quando nos referimos à satisfação corporal, pois os corpos dos jovens se transformam quase que diariamente, deixando-os sempre nessa relação híbrida no que diz respeito à percepção corporal.

Essas transformações ocorrem na esfera biológica, comportamental e também psicossocial, onde os jovens buscam se apresentar através de seus corpos, fazendo com que estes imprimam suas identidades, suas preferências culturais e sexuais. As sociedades contemporâneas conferiram aos jovens uma interpretação de seus corpos como algo que pode ser modificado ininterruptamente, manipulável até o ponto de criar formas inéditas ao corpo. Le Breton (2013) nos apresenta a ideia de que: se para os indivíduos não é possível mudar suas condições de existência naquele momento, os contornos biológicos estabelecidos, entretanto, é possível mudar o corpo de múltiplas maneiras. O autor denomina essa relação

dos sujeitos com seus corpos como acessório, sendo este sobre julgado como uma matéria prima que está sempre disposta a novos moldes, redefinições, uma maleabilidade de si que nunca cessa.

Outro movimento comumente observado entre o comportamento dos jovens são as condutas de risco. As condutas de risco são apresentadas por Le Breton (2017) como opções que os jovens buscam quando não se enquadram em padrões sociais e usam seu corpo para forçar a sua imposição no mundo. Elas reúnem uma série de comportamentos que os jovens têm para chamar atenção para si. Coloca de forma simbólica ou real sua existência em risco. As condutas de risco podem ser exemplificadas como: desafios, tentativas de suicídios, fugas, distúrbios alimentares, alcoolismo, toxicomanias, recusa de tratamentos médicos, etc. O jovem não tem o sentimento de que a morte é uma tragédia irreversível. Ele realmente acha que pode lidar com isso, não se vê como vulnerável o que favorece a adoção dessas condutas. Ser adolescente é experimentar a vida, para o pior ou para o melhor. As marcas corporais também são um conceito levantado pelo autor, pois, por muito tempo, elas foram sinais de dissidência, rebeldia e, durante os anos 70 e 80, modificaram a cultura de massa. Na contemporaneidade, muitos jovens adotam a cultura do *piercing* e da tatuagem para atingir seu local de aceitação. (LE BRETON, 2012).

Na atmosfera cotidiana de busca por um corpo ideal, amplamente divulgado como saudável, belo e acima de tudo, necessário, podemos utilizar as ideias que Le Breton (2012) traz a respeito do manto de Arlequim. Segundo o autor, mediante a tantas teorias formadas a partir do século XX em prol da nova representação do corpo, distantes de tudo do que fazia sentido até então, o homem acabou por projetar sobre seu corpo um saber heterogêneo, "um saber feito de zonas de sombra, de imprecisões, de confusões, de conhecimentos mais ou menos abstratos aos quais ele empresta certo relevo." (LE BRETON, 2012, p. 135). Esse saber constituído por zonas de imprecisões é destacado pelo autor como um possível produto, originário de uma rivalidade existente na sociedade, a qual multiplica imagens do corpo. Imagens estas que, segundo o autor, raramente aparecem de forma coerente e heterogênea. Pelo contrário, estão sempre agenciadas a contradições.

Os sujeitos, então, raramente terão uma imagem coerente de si ao projetarem seus corpos. Isto porque sua liberdade e criatividade como indivíduo acabam por alimentar-se de incertezas, o que os leva a uma busca constante por um corpo perdido. Vale ressaltar que a liberdade e criatividade permitida aos indivíduos, oculta que essa livre escolha está submetida

a regras (LE BRETON, 2012). Regras estas que podem se modificar de um território a outro, tornando o corpo uma realidade muito distante de ser uma unanimidade nas sociedades humanas. Os contextos sociais e culturais, nos quais os atores estão inseridos, fornecem fronteiras bem demarcadas de até aonde estes corpos podem ir. O importante sociólogo Marcel Mauss em sua obra *Sociologia e Antropologia* (1974) nos chama atenção para as técnicas corporais. Toda técnica propriamente dita tem sua forma, segundo Mauss (1974), assim como toda a atitude em relação ao corpo. Nas palavras do sociólogo, cada sociedade tem seus hábitos próprios e, “esses “habitus” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios” (p.404).

Para Le Breton, até mesmo no mundo de hoje, composto por múltiplas identidades e ambivalências, a sociedade modifica os hábitos e a forma de lidar com o corpo. O “estatuto” do corpo conferiu a ele a característica de matéria prima que se molda, que pode ser percebida como acessório no sentido de permitir múltiplas transformações, podendo se tornar:

(...) uma realidade mutante de uma sociedade para outra: as imagens que o definem e dão sentido à sua extensão invisível, os sistemas de conhecimento que procuram elucidar-lhe a natureza, os ritos e símbolos que o colocam socialmente em cena, as proezas que pode realizar, as resistências que oferece ao mundo, são incrivelmente variadas, contraditórias (...). Assim, o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo as leis da anatomia e da fisiologia. É em primeiro lugar uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais. (LE BRETON, 2006, p.28).

Nesse ir e vir dos adolescentes imersos na atmosfera de busca por mudanças, seus corpos enredados no dinamismo das culturas e nos espaços encontrados ou resistidos no sistema escolar transitam e aperfeiçoam, se aproximam ou se afastam das percepções que já puderam ter um dia de seus corpos.

Na tentativa de condensar a trajetória do corpo e entender como este se torna um fenômeno social e cultural em constante transformação especialmente na adolescência, as obras de Le Breton (2006, 2012) foram analisadas. O sociólogo demarca o Renascimento como um importante período histórico para compreendermos no que se transformou o corpo nas sociedades modernas. Segundo Le Breton (2012), durante o Renascimento surgiu nas sociedades ocidentais à emergência do individualismo, fazendo do corpo “o recinto do sujeito, o lugar de seu limite e de sua liberdade, o objeto privilegiado de uma fabricação e de uma vontade de domínio” (p.18).

Antes de dissertar sobre o desenvolvimento do conceito do corpo especificamente na época renascentista, Le Breton (2012) cita Leenhardt (1947) para explicar a sociedade canaque – grupo social pesquisado por Leenhardt localizado na Oceania que nos auxilia a compreender o entendimento que os grupos tradicionais detinham sobre o corpo. As concepções da sociedade canaque relacionam a, todo o momento, o corpo com características do reino vegetal, chegando a pele do humano ser equiparada a casca de uma árvore. Le Breton (2012) nos diz que a ligação do humano com o reino vegetal era tão intrínseca nesta sociedade que chega a ser “uma identidade de substância” (p. 23). Com o passar dos anos, a ideia de contínuo entre humano e natureza foi perdendo força e os indivíduos foram se tornando ‘um’, de maneira que as fronteiras delimitadas por seus corpos passaram a os distinguirem de seus companheiros. (LE BRETON, 2012).

Começa então a ser notado um distanciamento da visão comunitária – homem e natureza, gerando o desenvolvimento da dimensão social (LE BRETON, 2012). Segundo Durkheim (*apud* Le Breton 2012), o estreito entendimento do corpo como pertencente ao reino vegetal para o novo entendimento do “eu” resulta em distinguir os sujeitos entre si: “é necessário um fator de individuação, e é o corpo que desempenha esse papel” (p.26).

Nas sociedades tradicionais, a dimensão comunitária é bem demarcada, assim como o sentimento de pertencimento ao grupo. Já nas sociedades ocidentais a noção de pessoa está cristalizada em torno do ‘eu’, o fator de individuação está presente em todo momento e o isolamento do corpo está no cerne do comportamento ocidental conferindo a ele um sentido de estatuto (LE BRETON, 2012). O recuo das tradições populares marca o surgimento do corpo moderno. Para o sociólogo francês, o corpo na modernidade é então o resultado “do recuo das tradições populares e do advento do individualismo ocidental; marca a fronteira entre um indivíduo e outro, o encerramento do sujeito em si mesmo.” (LE BRETON, 2012, p.33). As representações sociais do corpo, assim como os saberes que essas representações alcançam, estão subordinadas a um estado social, a uma visão de mundo e situam o corpo como uma construção simbólica e não uma realidade em si. (LE BRETON, 2012).

O resgate histórico ao período do renascimento é feito pelo autor uma vez que podemos observar na civilização renascentista uma mistura entre as tradições populares e cristãs, além de uma recusa da separação entre o homem e o seu corpo – fator de individuação (LE BRETON, 2012). Com o avanço do individualismo ocidental, o homem tende a tomar suas próprias escolhas a partir de seus valores e sua preocupação com a comunidade e com as

tradições se esvaem. Surge então uma preocupação com a singularidade do sujeito. Os artistas do Renascimento, por exemplo, estampam em suas obras assinaturas, sendo, então, segundo o sociólogo francês “a única fronteira admitida por esses homens do Renascimento é aquela do mundo.” (LE BRETON, 2012, p. 62).

O indivíduo passa a não ser mais um membro inseparável da comunidade, tornando seu corpo exclusivamente seu. A estruturação individualista caminha pouco a pouco no interior do Renascimento, se estendendo ao longo dos séculos. Com o sentimento de o indivíduo ser ele mesmo, antes de ser membro da comunidade, a definição moderna de homem ganha estrutura, tendo o indivíduo cada vez mais separado dos outros, do cosmo e posteriormente de si. (LE BRETON, 2012).

O avanço dos estudos sobre anatomia também contribuiu nesse comportamento individualista. Le Breton (2012) cita Vesalius (1543), pontuando que a dissecação de cadáveres também marcou o avanço do individualismo, uma vez que o corpo deixou de significar totalmente a presença do humano. De acordo com o autor, até o século XVI, o conhecimento do interior do corpo era “invisível” e cita a obra *De humani corporis fabrica* (1543), situando-a como uma importante data da invenção do corpo no pensamento ocidental, uma vez que a distância de médicos, cirurgiões, barbeiros e estudantes em relação ao corpo dissecado traduzem uma sutil hierarquia social.

Le Breton (2012) nos diz que:

Entre os séculos XVI e XVIII nasce o homem da Modernidade: um homem cindido de si mesmo (...), cindido dos outros (...) e cindido do cosmos (doravante o corpo não pleiteia mais do que por si mesmo; desenraizado do resto do universo, ele encontra seu fim em si mesmo, ele não é mais o eco de um cosmos humanizado). (LE BRETON, 2012, p. 89)

É entre os séculos XVI e XVII, segundo o sociólogo francês, que o saber biomédico é legitimado pelos anatomistas trazendo um novo entendimento do que é o corpo “objeto de estudos estéticos para definir proporções ideais, tornando-se um objeto de exibição” (LE BRETON, 2012, p. 90), também podendo ser chamado de acessório como vimos anteriormente.

O divórcio do corpo no seio do mundo ocidental remete historicamente à cisão entre a cultura erudita e a poeira das culturas populares, de tipo comunitário. O apagamento ritualizado do corpo, tão típico da Modernidade, encontra aí suas fontes. Desvalorizado no âmbito das camadas sociais privilegiadas dos séculos XVI e XVII, o corpo permanece em seu lugar central, pivô do enraizamento do homem no tecido do mundo, para as camadas populares. Duas visões do corpo se polarizam então, uma que o deprecia, distancia, e acarreta sua caracterização enquanto, de certa

forma, diferente do homem que ele encarna; trata-se, então, de ter um corpo; e a outra, que mantém a identidade de substância entre homem e seu corpo: trata-se de ser o seu corpo. (LE BRETON, 2012, p. 94).

O corpo nas tradições populares jamais é considerado distante do homem – ser um corpo, em contrapartida na modernidade ele é o “pontilhado do fluxo do dia” (LE BRETON, 2012, p. 148) – ter um corpo.

Na esteira desta polarização em relação às formas de lidar com o corpo, podemos dizer que surge uma “anatomia política”, ou, melhor dizendo, uma “tecnologia política do corpo” que, de acordo com Le Breton, o filósofo Michel Foucault (1993) analisa de maneira magnífica esta espécie de tecnologia. A tecnologia política do corpo de acordo com Le Breton (2012) surge da racionalização da força de trabalho dos indivíduos, encontrada na coordenação dentro das instituições, tais como escolas, fábricas, hospitais e prisões culminando na docilidade dos sujeitos e eficácia de suas ações. O corpo está então submetido a uma ordenação, baseada nas técnicas disciplinares.

A complexidade infinita da condição humana ligada à dimensão simbólica é um limite contra o qual se choca a analogia corrente entre o corpo (...) e a máquina. O corpo, confrontado a esses procedimentos de racionalização, parece-se com um animal alojado no coração do ser, inapreensível, a não ser de maneira provisória e parcelar. (LE BRETON, 2012, p. 126)

O corpo traz consigo marcas das relações de poder e de dominação presentes em nossa sociedade, podendo estar consubstanciadas pelos padrões de beleza. (SILVA e BAPTISTA, 2014). Nas sociedades atuais, a ausência de resposta cultural para guiar as escolhas e as ações do homem, pode levá-lo ao abandono de sua própria iniciativa, podendo corroborar, até mesmo, em sua solidão, com tendência a um recolhimento em si. É importante destacarmos que cada ator bricola a representação que faz do seu próprio corpo, de maneira individual, autônoma. A pluralidade de soluções pessoais que proliferam, leva-os a buscarem incansavelmente modelos previamente designados.

### 3.0 METODOLOGIA

A pesquisa em tela tem caráter exploratório, pois não encontramos muitos estudos no campo de investigação no qual decidimos investigar. Segundo Gil (1994) a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e modifica conceitos formulando problemas mais precisos para pesquisas posteriores. Essas pesquisas tem o objetivo de proporcionar uma visão geral de determinados fenômenos, sendo considerada a primeira etapa de uma pesquisa mais ampla. (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

A partir da problemática estabelecida iniciamos uma busca na base de dados do portal Capes e Scielo. As palavras chaves utilizadas nos descritores foram: percepção, corpo, escola. Posteriormente utilizamos as palavras chaves: corpo, adolescência, escola. O termo composto “corpo na escola” e o uso de operador booleano *and* com as palavras percepção corporal e adolescentes também foram utilizados em nossa busca.

É possível observarmos a partir dos artigos encontrados nas bases pesquisadas, como o campo da percepção corporal se apresenta matizado, longe da simplicidade de seu entendimento. Neste universo ambíguo, diversas áreas de interesse podem se relacionar ao tema (enfermagem, educação física, nutrição, ciências humanas, saúde coletiva, etc.) e com elas podemos anunciar que a relação do humano com seu corpo é temporal, possibilitando uma extensão de caminhos de pesquisas que podem ser feitos. A contribuição científica no universo de estudos sobre o corpo conta com muitos avanços, que possibilitaram ampliar o entendimento desse campo, mas também foi responsável pela redução do corpo a um organismo: redução iniciada com a anatomia e a dissecação de cadáveres entendida como técnica privilegiada, tendo, até os dias de hoje, influências na relação do humano com seu corpo, levando-os a uma relação de proprietário e administrador (SILVA, 2007).

A partir dos sentidos encontrados sobre a percepção corporal nas bases de dados, partimos para a elaboração de um questionário como instrumento de coleta de dados idealizado para alunos do segundo e do terceiro ano do ensino médio. Esta restrição ocorreu por que nossa pesquisa objetiva alcançar adolescentes que já administram há algum tempo as transformações que ocorrem nessa fase da vida e as relações que a instituição escola realiza, ou tenta realizar em seus corpos. A ideia foi de alcançar também adolescentes estudantes que já possuem vivência, pelo menos mais de um ano, na última etapa da educação básica. A elaboração do instrumento foi realizada tendo como suporte dois questionários já existentes: um criado por Harter (1985) e o outro utilizado pelo Programa Segundo Tempo (2012).

O conhecimento dos questionários citados ocorreu mediante a disponibilidade destes em plataformas *online*: no portfólio da pesquisadora Harter e na página do Programa Segundo Tempo. Por intermédio do Programa Segundo Tempo chegamos ao questionário original feito por Harter (1985). O instrumento criado por Harter (1985) destina-se a faixa etária de 8 a 12 anos e se propõem a avaliar a autopercepção de crianças em cinco competências. Em 1988 a pesquisadora criou uma nova extensão deste instrumento abrangendo o público adolescente incluindo a avaliação de mais três competências.

O questionário criado pela pesquisadora foi traduzido para o português e validado para uso na população brasileira, sendo a base do instrumento utilizado pelo Programa Segundo Tempo. Este programa teve o intuito de avaliar oito competências elegidas em atletas participantes do programa, após sua implementação.

### 3.1 O Instrumento

O instrumento criado por Harter (1985) tem o objetivo de avaliar a autopercepção de crianças em cinco competências: escolar, atlética, aceitação social, aparência física e conduta comportamental. Vale ressaltar que essas competências estão diluídas em trinta e seis perguntas. O design do instrumento consiste em sete colunas, sendo quatro colunas formadas por quadrados destinados à marcação dos respondentes e duas colunas centrais com afirmações escritas (questões a investigar). A primeira coluna, a segunda, a sexta e sétima são formadas por quadrados. A terceira e a quinta coluna são formadas pelas questões a investigar: uma coluna afirmativa e outra negativa. E a quarta coluna é composta pela conjunção de adversidade ‘mas’.

Os respondentes do questionário são orientados, através de um protocolo lido pelo avaliador a escolherem qual afirmação (presente nas colunas três ou cinco) mais representa sua opinião. A partir dessa escolha o respondente decidirá se esta afirmação é um pouco verdade para ele (marcava a coluna um ou seis), ou se a opção era totalmente verdade para ele (marcava a coluna dois ou sete). Vale ressaltar que para cada uma das 36 afirmações presentes no questionário, somente um quadrado pode ser assinalado (a marcação deverá ser feita na coluna um, ou na dois, ou na seis ou na sete). O tratamento estatístico dado aos resultados parte de pontuações feitas aos quadrados assinalados. Cada quadrado está associado a uma pontuação distinta, descrita por Harter (1985) de forma que em algumas questões a primeira coluna se assinalada conta um ponto, a segunda coluna se assinalada conta dois pontos, a sexta coluna se assinalada conta três pontos e a sétima coluna se assinalada contará quatro

pontos. Em outras questões a ordem da pontuação se modifica: a primeira coluna se assinalada conta quatro pontos, a segunda coluna se assinalada conta três pontos, a sexta coluna se assinalada conta dois pontos e a sétima coluna se assinalada conta um ponto. Escores são calculados por categorias e então têm-se uma ideia da autopercepção dos participantes nas categorias pesquisadas.

O instrumento criado pela autora em 1985 teve sua nova versão em 1988 atendendo também a faixa etária de 13 a 19 anos de idade. Nesta versão as competências amizade, competência profissional e atração sentimental foram incluídas, pois segundo a autora elas são relevantes na fase da adolescência.

Valentini *et. al.* (2010) traduziram o instrumento criado por Harter (1985) e verificaram a validade das qualidades métricas (fidedignidade teste-reteste, validade de conteúdo e validade fatorial confirmatória) estabelecendo então uma versão brasileira do instrumento para a faixa etária de 08 a 12 anos, a qual foi utilizada pela equipe de avaliação do Programa Segundo Tempo. Bandeira *et. al.* (2008) validou a versão do instrumento de Harter (1988) para adolescentes que compreende a faixa etária de 13 a 19 anos.

O Programa Segundo Tempo foi criado pelo Ministério do Esporte em 2003 e teve como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Em 2015, uma equipe de avaliação pedagógica foi criada com a finalidade de propor um plano de avaliação para o programa segundo tempo. Neste plano de avaliação, uma das estratégias utilizadas para a coleta de dados foi o uso de um questionário destinado à percepção de competências dos beneficiários do programa, denominado de PST-QUEST 17. Este instrumento teve a finalidade de avaliar na faixa etária de 08 a 12 anos seis competências elegidas em atletas participantes do programa, após sua implementação. A avaliação na faixa etária de 13 a 19 anos foi obtida a partir de nove competências elegidas. Os resultados dos questionários aplicados pela equipe de avaliação do programa segundo tempo foram analisados de forma descritiva, de forma que cada beneficiários do programa pode ser avaliado individualmente por idade, sexo e região do país. Na faixa etária de 08 a 12 anos foi possível a análise da autopercepção nas competências escolar, atlética, aceitação social, aparência física, conduta comportamental e autoconceito. E na faixa etária de 13 a 19 anos foi possível a análise da autopercepção nas competências escolar, aceitação social, atlética,

aparência física, competência para o trabalho, para o romance, conduta comportamental, amizades próximas e autovalor global.

### 3.2 A elaboração do instrumento desta pesquisa

O estudo em tela tem o objetivo de investigar a percepção corporal dos adolescentes e para isso adotou o uso de questionário. Apesar da quantidade e diversidade de instrumentos de coleta de dados existentes, a utilização do questionário se justifica pelo uso mais eficiente do tempo, o anonimato dos respondentes, a possibilidade de uma alta taxa de retorno, perguntas padronizadas objetivando o panorama (da amostra) e poder ser respondido no ritmo de seus respondentes. (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Ao definirmos nosso instrumento de coleta, estávamos realmente interessados em alcançar um grande número de adolescentes de uma só vez, tendo em vista a real possibilidade de não podermos mais retornar o contato com os adolescentes das escolas pesquisadas. Objetivamos com o instrumento criado que a nossa problemática – temática corpo no dispositivo escolar – se torne mais esclarecida e passível de maiores investigações, a partir de processos mais sistematizados. É importante lembrar que apostamos na pesquisa exploratória a fim de que ela nos proporcione uma visão mais geral das dinâmicas dos corpos dentro do dispositivo escolar.

Vale ressaltar que o uso de questionários conforme retratam (MOREIRA e CALEFFE, 2008) apresentam limitações: estes descrevem ao invés de explicarem, os dados podem ser superficiais, é necessário um grande dispêndio de tempo em sua preparação e estes são considerados positivos quando se objetiva produção de dados descritivos simples, porém tornam-se inadequados para a obtenção de explicações.

O instrumento elaborado para esta pesquisa foi enviado a uma equipe composta por três doutores especialistas no procedimento de validação. Um dos doutores possui experiência específica na validação do questionário de Harter (1985) e os outros dois doutores possuem vasta experiência na sociologia do corpo de Le Breton (2007). Suas recomendações foram imprescindíveis para a versão final do instrumento e após os ajustes necessários submetemos ao comitê de ética toda a pesquisa. O instrumento, assim como toda a pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob o número CAAE 89005218.0.0000.5582. O projeto piloto foi então realizado.

O instrumento elaborado para investigar a percepção corporal dos alunos do ensino médio é composto de 13 questões fechadas, as quais estão subdivididas em três categorias: Poder Disciplinar, Corpo Acessório e Biopoder. As questões 1, 2, 5, 6 e 7 correspondem a

categoria Corpo Acessório. As questões 10, 11, 12 e 13 correspondem a categoria do Poder Disciplinar. Já as questões 3, 4, 8 e 9 correspondem a categoria do Biopoder. O *design* do instrumento é semelhante ao criado por Harter (1985, 1988), porém, as categorias investigadas foram modificadas e o tratamento estatístico também. Nossas categorias de análise foram estabelecidas mediante diálogos feitos com o referencial teórico adotado para a pesquisa. A investigação que se pretende realizar terá cunho qualitativo e a discussão dos resultados obtidos após aplicação do questionário permitirá problematizações com áreas de conhecimento da sociologia e da filosofia.

Nossa amostra foi feita por conveniência, focalizando a pesquisa em alunos matriculados no segundo e no terceiro ano do ensino médio regular, em escolas que permitiram nossa entrada. A aplicação do instrumento ocorreu em quatro escolas estaduais do Rio de Janeiro. Inicialmente, idealizamos para a coleta de dados escolas da rede estadual de ensino, localizadas no Rio de Janeiro, que apresentam certa disputa pelo acesso às matrículas. Mesmo não contando com recursos diferenciados do governo, algumas escolas gozam de determinado prestígio por parte da população, sendo pertencentes segundo a literatura a um “quase mercado escolar” (COSTA & KOSLINSKI, 2011). Entretanto, a dinâmica e a burocracia para a aceitação dessa pesquisa no âmbito estadual inviabilizaram tal escolha.

A tentativa inicial de acesso a essas escolas foi realizada com os documentos de certificação de apresentação ao comitê de ética (CAAE), carta de apresentação da pesquisa, termo de consentimento, termo de assentimento e termo de anuência. Entretanto, a entrada nessas escolas não foi permitida, sendo o motivo da recusa a necessidade da pesquisa ser encaminhada previamente à Secretaria Estadual de Educação e emissão de uma autorização pela mesma. Como não houve tempo hábil para esse processo, foram pesquisadas escolas mediante a acessibilidade aos professores de educação física regentes.

Os docentes foram contactados previamente. Disponibilizaram a entrada em suas aulas e os questionários, assim como os termos de compromisso, foram distribuídos aos alunos durante as aulas de educação física, contando com a colaboração dos respectivos professores. O projeto piloto aconteceu em maio de 2018, em uma escola estadual localizada no município de Nova Iguaçu. Com a finalidade de verificar a adequação do instrumento à faixa etária com adolescentes, regularmente matriculados em turmas do 2º e 3º ano do ensino médio responderam ao questionário, durante a aula de educação física. Assim que eles receberam os questionários, foram orientados através de um protocolo lido pelo pesquisador de como

deveriam responder as perguntas. Não foi sinalizada nenhuma dúvida dos adolescentes em relação ao instrumento.

Nos meses de junho e agosto coletamos os dados de duas escolas estaduais localizadas no município de Niterói e no mês de agosto mais uma escola foi coletada no município do Rio de Janeiro. É importante destacar que, as escolas selecionadas para a pesquisa em tela, foram instituições que permitiram nossa entrada sem a autorização redigida pela Secretaria Estadual de Educação, mas com o consentimento de seus respectivos diretores e professores de educação física.

Como retrospectiva geral da fase de coleta de dados fomos bem recebidos por estudantes, professores e diretores. No dia de vista às escolas os diretores assinavam o termo de anuência, nos dirigíamos ao local onde a aula de educação física iria ocorrer, era realizada uma breve apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e da maneira correta de preenchimento do questionário. Utilizamos cerca de trinta minutos iniciais das aulas de educação física e não encontramos grandes problemas com a interpretação dos estudantes do questionário. Destacamos alguns relatos durante o preenchimento do instrumento, tais como quando uma aluna foi questionada por outra sobre a rapidez no preenchimento ela disse: “é muito fácil falar sobre mim mesma”; outra aluna assim que recebeu o questionário: “até que enfim querem saber nossa opinião”; outro aluno quando finalizou o preenchimento: “alguma mudança será feita na escola depois disso?”.

Aos maiores de dezoito anos recolhemos os termos de consentimento no ato, já os termos de consentimento livre e esclarecido destinado aos responsáveis e o termo de assentimento entregues aos menores de idade foram recolhidos, devidamente preenchidos, posterior à nossa visita nas escolas pelos respectivos professores de educação física. É importante saber que nenhum estudante ou responsável foi contrário à participação da pesquisa e se isto ocorresse imediatamente seria descartado o questionário preenchido pelo mesmo. Os questionários preenchidos pelos menores de idade foram identificados no verso a lápis com o nome da escola, o número da turma e o número da chamada dos estudantes. Posterior à entrega dos termos devidamente preenchidos e assinados os questionários entraram na catalogação dos dados.

Terminada a fase de aplicação dos questionários, iniciamos o processo de tabulação dos dados, através do programa *Excel*. A partir do banco de dados feito, recorreremos ao programa SPSS para realizarmos testes de proporção em relação a gênero e raça. O programa *Excel* também foi utilizado para classificar dados, criar tabelas e gráficos.

Na estatística descritiva foram utilizadas as frequências absolutas e relativas das variáveis do estudo. Na estatística inferencial foi utilizado o teste Z de proporção no sentido de identificar possíveis diferenças significativas entre as respostas às questões 7, 9 e 10, em relação ao gênero e a raça. Quando os resíduos ajustados estavam entre -1,96 e + 1,96 foi aceita a hipótese nula de igualdade entre as proporções com base nos dados amostrais obtidos, ao nível de significância de 5%, ou seja, as proporções eram iguais. Caso contrário, ou seja, quando os resíduos ajustados estavam fora do intervalo, as proporções eram distintas e representaram diferença significativa.

Foram coletados ao todo 392 questionários no ano de 2018 entre os meses de maio a agosto em quatro escolas estaduais que oferecem o ensino médio regular. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira no censo escolar de 2018, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro recebeu 420.176 matrículas no ensino médio, sendo 249, 907 no segundo e no terceiro ano do ensino médio na modalidade regular<sup>6</sup>. Nossa amostra compreende, em percentuais, apenas 0, 099% do total de estudantes regularmente matriculados no 2º e 3º ano do ensino médio. É importante destacar a necessidade de maiores estudos nessa etapa da educação básica, expandindo em todas as etapas que a rede estadual oferece se quisermos ter uma noção real da percepção corporal que os estudantes carregam nessa fase da vida.

---

<sup>6</sup> O governo do estado do Rio de Janeiro oferece os segmentos de ensino fundamental (modalidade anos iniciais e anos finais), ensino médio (modalidades regular, integrado e magistério – normal) EJA presencial, EJA semipresencial, educação especial e educação profissional.

#### 4.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Mediante aos diálogos feitos com o referencial teórico adotado, as seguintes categorias de análise estabelecidas foram: Corpo Acessório, Poder disciplinar e Biopoder. O conceito de Corpo Acessório amplamente discutido por Le Breton (2013) define o corpo como uma representação provisória do sujeito, um objeto transitório, manipulável, uma matéria prima que se molda e que permite múltiplas transformações. Este conceito é trazido por Le Breton motivado pelos usos que os sujeitos fazem de seus corpos na modernidade, a sensação de incompletude os faz buscar novas identidades, mesmo que de forma provisória, remanejando suas vontades em seus corpos. Os conceitos de Poder disciplinar e Biopoder foram buscados nas obras do filósofo Michel Foucault (1977, 2008). Sendo o poder disciplinar definido pelo autor como a técnica de coerção que permite o controle minucioso do corpo através do esquadramento sistemático do tempo, do espaço, do movimento dos indivíduos, dos seus gestos e de suas atitudes. Esta técnica de poder objetiva controlar a conduta e o comportamento dos indivíduos, intensificando suas capacidades ao impor uma relação de docilidade-utilidade. Já o Biopoder é definido pelo autor como uma forma de poder que se dirige a um número maior de indivíduos, objetiva controlar a vida da população e dos subgrupos sociais, de modo a ordenar as suas condutas, conduzir suas possibilidades de escolha, governar a vida de todos (FOUCAULT, 2008).

Como problema de pesquisa, apresentado anteriormente, a dificuldade para compreender a diversidade de corporeidades que se manifestam na dinâmica escolar, os mecanismos disciplinares e a maneira que os alunos lidam com seus corpos nos levaram a problematizar: como os alunos percebem seus corpos? Os adolescentes percebem uma incompletude em seus corpos e por isso buscam modificá-los? Os adolescentes percebem seus corpos sendo normatizados e docilizados? Os adolescentes percebem um ordenamento sob suas condutas? Os questionários respondidos foram analisados de acordo com as categorias acima retratadas.

Foram coletados 392 questionários em quatro escolas diferentes no período de maio a agosto de 2018, seguindo as etapas descritas no capítulo anterior. No cabeçalho do instrumento, além do nome da escola, os alunos deveriam preencher as lacunas destinadas à idade, gênero e raça. Quanto à idade, nossa amostra compreendeu a faixa etária de 14 aos 35 anos.

Tabela 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.

Idade	Frequência absoluta	Frequência relativa
14	1	0,25%
15	9	2,29%
16	112	28,60%
17	170	43,40%
18	74	18,90%
19	19	4,80%
20	3	0,77%
21	1	0,25%
22	1	0,25%
25	1	0,25%
35	1	0,25%

Vale ressaltar que, segundo o IBGE (1999), a faixa etária da nossa amostra compreende as categorias jovem (do nascimento até os 19 anos de idade) e adulto (entre 20 e 59 anos de idade). Na lacuna destinada a raça, 4% do total de participantes deixou sem resposta esta lacuna. Foram registradas as raças parda (36,7%), preta (31,6%), branca (29,5%) e amarela (2,1%), como segue na tabela abaixo:

Tabela 2 - Raça auto declarada pelos participantes da pesquisa.

Raça	Frequência absoluta	Frequência relativa
Parda	138	36,70%
Preta	119	31,60%
Branca	111	29,50%
Amarela	8	2,10%

Quanto ao gênero, observamos as definições encontradas foram: feminino (53%), masculino (45%) e outros (1,5%). É importante destacarmos que outras definições na lacuna gênero também foram encontradas na pesquisa, porém, devido ao baixo percentual registrado, agrupamos estas definições na categoria outros<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Gêneros registrados nas respostas do questionário e agrupados na categoria outros: bissexual, transexual, lésbica, indefinido e homossexual.

Tabela 3- Gêneros registrados pelos participantes da pesquisa.

Gênero	Frequência absoluta	Frequência relativa
Feminino	208	53%
Masculino	175	45%
Outros	6	1,5%
Não responderam	3	0,5%

Na lacuna gênero, observamos que 1,27% do total de participantes não registraram sua opinião.

Iniciamos a análise das perguntas do questionário pela categoria corpo acessório, em seguida pela categoria poder disciplinar e biopoder. Na primeira pergunta da categoria corpo acessório (nº 1 no questionário), buscamos saber se os adolescentes se sentem, ou não, bem consigo mesmo.

- Pergunta 1: Alguns adolescentes se sentem bem com eles mesmos, mas outros adolescentes não se sentem bem com eles mesmos.

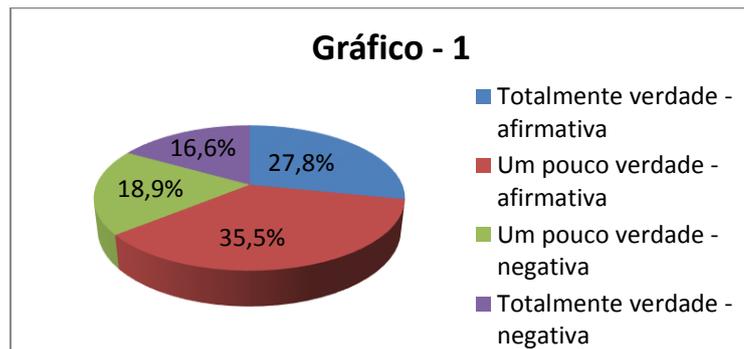


Gráfico - 1: Alguns adolescentes se sentem bem com eles mesmos, mas outros adolescentes não se sentem bem com eles mesmos.

Não responderam ou não souberam opinar nessa questão 1,2% dos adolescentes. Do total de participantes: 35,5% assinalou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes se sentem bem com eles mesmos; 27,8% assinalaram a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes se sentem bem com eles mesmos. Também podemos observar que 18,9% dos participantes assinalaram a opção um pouco verdade para mim na coluna outros adolescentes não se sentem bem consigo mesmos e 16,6% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não se sentem bem consigo mesmos.

Na segunda pergunta da categoria corpo acessório (nº 2 no questionário), o objetivo foi analisar a percepção dos adolescentes em relação a sua aparência física.

- Pergunta 2: Alguns adolescentes estão felizes com sua aparência física, mas outros adolescentes não estão felizes com sua aparência física.

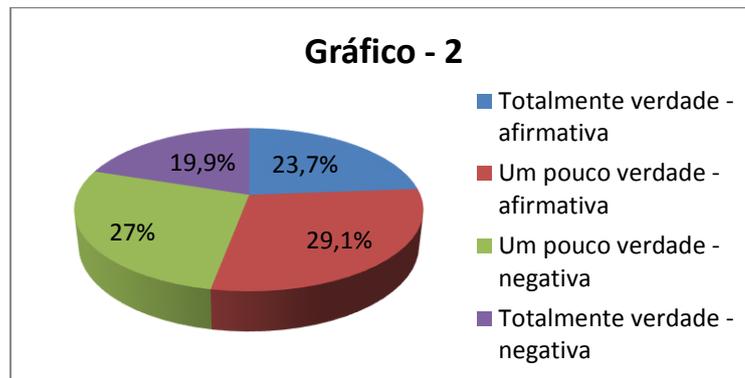


Gráfico - 2: Alguns adolescentes estão felizes com sua aparência física, mas outros adolescentes não estão felizes com sua aparência física.

Não responderam ou não souberam opinar nessa questão 0,3% dos participantes. Dentro do total de participantes que responderam esta pergunta: 29,1% assinalou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes estão felizes com sua aparência física; 27% assinalou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não estão felizes com sua aparência física; 23,7% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes estão felizes com sua aparência física e; 19,9% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não estão felizes com sua aparência física.

Na terceira pergunta da categoria corpo acessório (nº 5 no questionário), objetivamos compreender a percepção dos adolescentes em relação ao seu peso e sua altura.

- Pergunta 5: Alguns adolescentes são felizes com seu peso e com sua altura, mas outros adolescentes não são felizes com seu peso e sua altura.

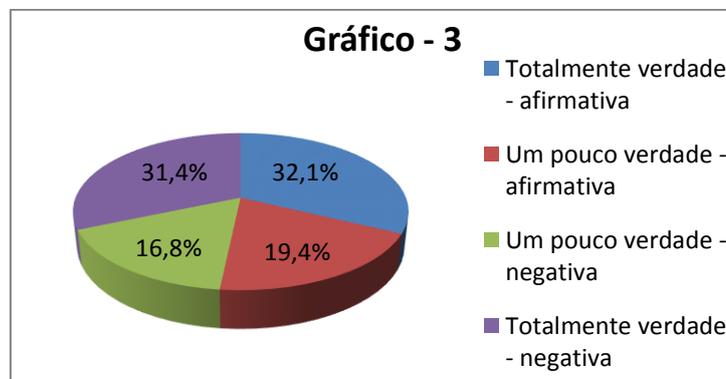


Gráfico - 3: Alguns adolescentes são felizes com seu peso e com sua altura, mas outros adolescentes não são felizes com seu peso e sua altura.

Obtivemos 0,3% do total de participantes não respondendo ou não sabendo opinar na questão. Dentro do total de participantes: 32,1% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes são felizes com seu peso e com sua altura; 31,4% também marcaram a opção totalmente verdade para mim, porém a marcação foi realizada na coluna outros adolescentes não são felizes com seu peso e com sua altura. Foram 19,4% dos participantes marcando a opção um pouco verdade para mim na coluna alguns adolescentes são felizes com seu peso e com sua altura e 16,8% do total de participantes marcando a opção um pouco verdade para mim na coluna outros adolescentes não são felizes com seu peso e com sua altura.

A quarta pergunta da categoria corpo acessório (nº 6 no questionário) buscou analisar a percepção dos adolescentes entre o *bullying* e a aparência física.

- Pergunta 6: Alguns adolescentes acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física, mas outros adolescentes não acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física.

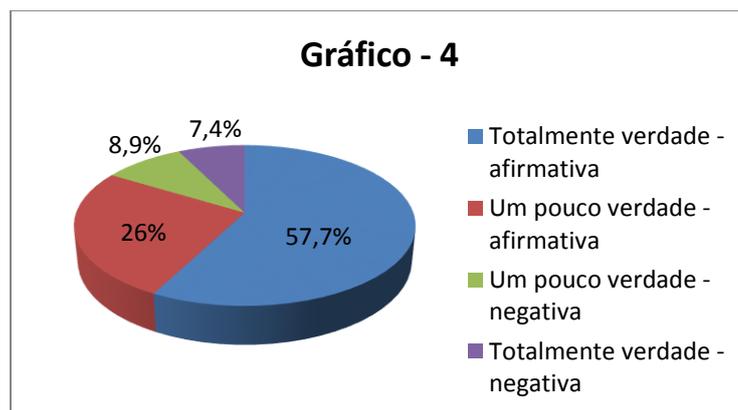


Gráfico - 4: Alguns adolescentes acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física, mas outros adolescentes não acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física.

Esta questão foi respondida por todos os participantes da seguinte forma: 57,7% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física; 26% marcou a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física; 8,9% marcou opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física e 7,4% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não acham que atos de *bullying* podem estar relacionados com a aparência física.

A última pergunta da categoria corpo acessório (nº 7 no questionário) pretendeu analisar a percepção que os adolescentes têm sob as modificações constantes que realizam, ou não, em seus corpos. Vale ressaltar que utilizamos a cultura do *piercing*, da tatuagem e da tintura nos cabelos como exemplos na questão de modificações no corpo.

- Pergunta 7: Alguns adolescentes não modificam constantemente seus corpos, mas outros adolescentes modificam constantemente seus corpos.

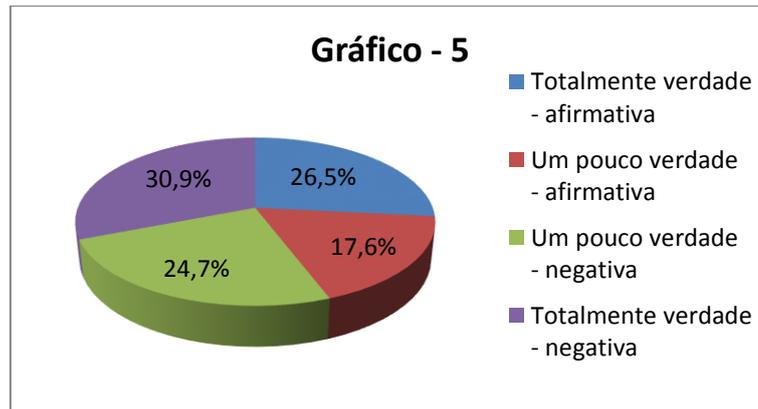


Gráfico - 5: Alguns adolescentes não modificam constantemente seus corpos, mas outros adolescentes modificam constantemente seus corpos

Não responderam ou não souberam opinar nessa questão 0,3% dos participantes. Dentro do total de participantes que responderam: 30,9% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna outros adolescentes modificam constantemente seus corpos; 26,5% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes não modificam constantemente seus corpos; 24,7% marcou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes modificam constantemente seus corpos e; 17,6% marcou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes não modificam constantemente seus corpos.

Ao analisarmos as cinco perguntas da categoria corpo acessório, podemos constatar que os adolescentes se sentem bem consigo mesmos (35,5% e 27,8% - maiores percentuais encontrados para a opção um pouco verdade e totalmente verdade para mim na primeira pergunta) e acreditam que atos de *bullying* estão relacionados à aparência física (57,7% - maior percentual encontrado na sexta pergunta, totalmente verdade para mim). De acordo com os dados obtidos, constatamos também que os adolescentes não se encontram totalmente felizes com sua aparência física (29,1% e 27% - maiores percentuais encontrados na segunda pergunta, um pouco verdade para mim), demonstram uma tendência a modificarem seus corpos (30,9% - maior percentual encontrado na sétima pergunta, totalmente verdade para

mim) e não registraram estarem totalmente felizes com seu peso e sua altura (32,1% e 31,4% - maiores percentuais encontrados na quinta pergunta, totalmente verdade para mim).

Observamos na categoria corpo acessório que houve dispersão nos resultados das perguntas que relacionavam: felicidade e aparência física (questão nº 2), modificação constante no corpo (questão nº 7), peso e altura (questão nº5). Já as perguntas que se referiam a sentir-se bem consigo mesmo (questão nº 1) e relacionavam o *bullying* a aparência física (questão nº 6) traduziram resultados sem dispersão.

Ao analisarmos os resultados das perguntas que apresentaram dispersão (questões nº 2, 5 e 7), retornamos ao conceito do manto de Arlequim, discutido por Le Breton (2012). De acordo com o sociólogo, o individualismo presente nas sociedades ocidentais acaba por deixar os indivíduos relativamente livres de suas escolhas, uma vez que as regras sociais se encarregam de submergi-los.

O homem comum projeta sobre seu corpo um saber compósito que parece com um manto de Arlequim, um saber feito de zonas de sombra, de imprecisões, de confusões, de conhecimentos mais ou menos abstratos aos quais ele empresta certo relevo (...). Assistimos nas sociedades ocidentais a uma multiplicação de imagens do corpo, mais ou menos organizadas, em rivalidade umas em relação às outras. (LE BRETON, 2012, p. 136)

De acordo com Le Breton (2012), os indivíduos acabam “bricolando” sua visão pessoal de corpo agenciada sempre a contradições, formando um saber heterogêneo e nebuloso sobre o corpo que “raramente, com efeito, essa representação aparece coerente.” (p. 136). Podemos dizer que a visão pessoal de corpo, agenciada a contradições que o autor nos fala está refletida na percepção dos adolescentes com sua aparência física, assim como nos componentes peso e altura.

Segundo o autor a adolescência remete à puberdade – transformações fisiológicas, a particularidades do psiquismo, a difusão da escolarização, a possibilidade de conviver entre os pares e outras nuances que nos leva a refletir o quanto essa fase da vida precisa de atenção. Nas palavras de Le Breton (2017): “o adolescente vive a inquietante experiência de constituição de si.” (p. 10). Buscando sempre entender o novo universo que se configura a partir de sua maturação, o adolescente apresenta através de seu corpo sua identidade e preferências em geral. Na questão da modificação dos corpos (nº7), podemos observar uma proximidade entre as respostas dos adolescentes que modificam constantemente seus corpos e as respostas dos adolescentes que não modificam constantemente seus corpos. Em percentual, entre os jovens que não modificam seus corpos tivemos 26,5% e 17,6% marcando as opções totalmente verdade para mim e um pouco verdade para mim, respectivamente. Entre os jovens

que modificam seus corpos, foram 30,9% e 24,7% marcando as opções totalmente verdade para mim e um pouco verdade para mim, respectivamente. Interpretamos então, diante dos resultados, que os adolescentes têm uma tendência a modificarem seus corpos muito motivados, provavelmente, pela necessidade de construir sua nova identidade.

A aparência é o ponto alvo da estima de si e do sentimento de identidade. O hipermercado do consumo fornece aos jovens signos necessários para uma diferenciação de si mesmo regida pelo universo da publicidade e do *marketing*. Bebendo nas mesmas fontes e sensíveis às mesmas mídias, eles acabam por parecer clones, ao mesmo tempo em que cada um está convencido de ter um estilo próprio e resolutamente original. (LE BRETON, 2017, p. 104).

Na tentativa de construir sua nova identidade, os adolescentes podem ser influenciados pelos usos que os sujeitos fazem de seus corpos na modernidade<sup>8</sup>. A relação que o homem moderno mantém com seu corpo, interpretando-o como um objeto transitório capaz de imprimir novas identidades a partir de modificações, é conceituada por Le Breton (2013) de corpo acessório. Nas palavras do autor, o corpo ganha esta definição quando passa a ser entendido como um “objeto maleável, uma forma provisória, sempre remanejável, da presença fractal própria” (LE BRETON, 2013, p.36) e se torna para o indivíduo “um acessório da presença, uma matéria-prima a modelar, a redefinir, a submeter ao design do momento” (LE BRETON, 2013, p. 28), constantemente sofrendo modificações. Para o sociólogo (2012), a preocupação com o corpo é “um indutor incansável de imaginários e práticas” (p.10).

A inquietante experiência de se constituir e a busca por novas identidades podem ocasionar nos adolescentes uma sensação de incompletude em relação aos seus corpos. A crença de que modificar o corpo é mudar sua presença na esfera social - sua apresentação aos grupos sociais pode justificar o fato de os adolescentes tenderem a modificar constantemente os seus corpos (questão 7).

As perguntas da categoria corpo acessório que traduziram resultados sem dispersão, respectivamente questões 1 e 6, mostraram adolescentes sentindo-se bem consigo mesmo e relacionando o *bullying* a aparência física. A resposta dos adolescentes na questão do *bullying* sugere uma das possíveis causas da preocupação, em larga escala, dos adolescentes com sua aparência física e também talvez por isso apresentarem a tendência em modificar seu corpo.

---

<sup>8</sup>Na obra *Antropologia do corpo e modernidade* Le Breton salienta que o recuo das tradições populares (aquelas que mantinham o sentimento de comunidade e preservavam a representação do corpo ser de fato a pessoa) marca o surgimento do corpo moderno. Para o autor, a ruptura epistemológica de Vesalius (considerando ruptura o ato das primeiras dissecações humanas realizadas, com fins pedagógicos, para determinado público) torna possível o pensamento moderno do corpo. Na obra do autor também encontramos que entre os séculos XVI e XVIII nasce o homem da modernidade, e é a partir desse homem moderno que surgem as fontes do olhar distanciado e individualista que os ocidentais mantêm com seus corpos.

De acordo com a literatura ao *bullying* é uma intimidação resultante da não aceitação de uma diferença, seja ela qual for (FARAH, 2010). Fante (2005 apud FARAH, 2010) delinea alguns aspectos com os quais essa intimidação pode ocorrer tais como questões religiosas ou raciais, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e/ ou vocais, diferenças psicológicas, sociais, sexuais, físicas. Aspectos relacionados à força, a coragem a habilidades desportivas e intelectuais também são pontuados pela autora. Podemos associar estas marcas que o *bullying* notifica ao conceito foucaultiano de norma. Conceito apresentado e discutido na categoria analisada na sequência, do poder disciplinar.

No questionário, a segunda categoria analisada corresponde ao poder disciplinar e nela objetivamos compreender se os adolescentes percebem seus corpos sendo normatizados e docilizados. A fim de alcançar o objetivo as questões 10, 11, 12 e 13 foram elaboradas e na sequência veremos a descrição das suas respostas.

A primeira pergunta da categoria poder disciplinar analisada (nº 10 no questionário) objetivou saber se os adolescentes sentem que seu comportamento está sendo observado na escola.

- Pergunta 10: Alguns adolescentes sentem que seu comportamento está sendo observado na escola, mas outros adolescentes não sentem que seu comportamento está sendo observado na escola.

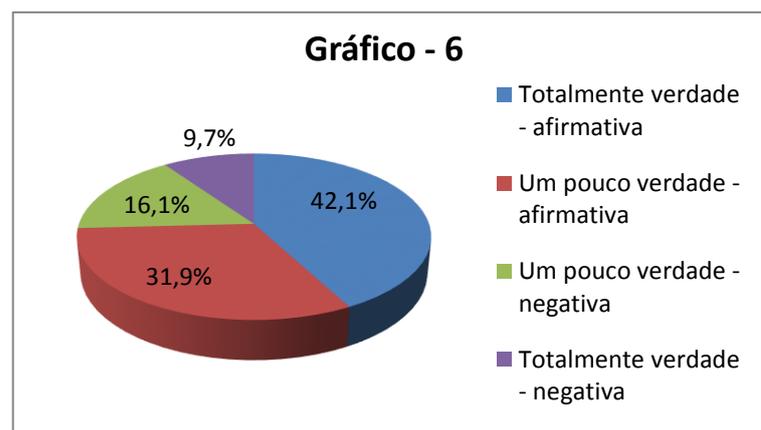


Gráfico - 6: Alguns adolescentes sentem que seu comportamento está sendo observado na escola, mas outros adolescentes não sentem que seu comportamento está sendo observado na escola.

Nesta questão 0,2% dos participantes não responderam ou não souberam opinar. Do total de participantes que responderam: 42,1% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes sentem que seu comportamento está sendo observado

na escola; 31,9% marcou a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes sentem que seu comportamento está sendo observado na escola. Na coluna outros adolescentes não sentem que seu comportamento está sendo observado na escola obtivemos 16,1% dos participantes marcando a opção um pouco verdade para mim e 9,7% marcou a opção totalmente verdade para mim.

Na segunda pergunta da categoria poder disciplinar (nº 11 no questionário) objetivamos investigar a percepção dos adolescentes acerca do controle de tempo e espaço feito pela escola.

- Pergunta 11: Alguns adolescentes não acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola, mas outros adolescentes acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola.

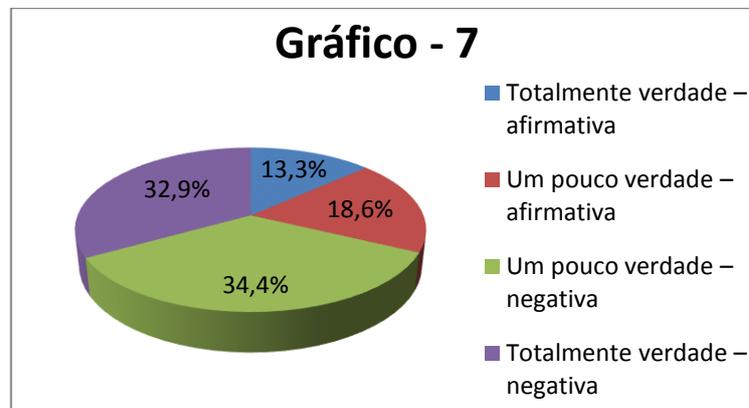


Gráfico - 7: Alguns adolescentes não acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola, mas outros adolescentes acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola.

Não responderam ou não souberam opinar nessa questão 0,8% do total de participantes. Foram 32,9% das respostas marcadas na opção totalmente verdade para mim referente à coluna outros adolescentes acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola e 34,4% das respostas marcadas na opção um pouco verdade para mim também na coluna outros adolescentes acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola. Já nas opções referentes à coluna alguns adolescentes não acham que é importante o controle do tempo e do espaço dos estudantes na escola foram 18,6% das respostas marcadas na opção um pouco verdade para mim e 13,3% na opção totalmente verdade para mim.

A terceira pergunta da categoria poder disciplinar (nº 12 no questionário) teve o objetivo de questionar os participantes sobre a existência de espaços na escola destinados a expressão de opiniões.

- Pergunta 12: Alguns adolescentes não encontram espaços para expressar sua opinião na escola, mas outros adolescentes encontram espaços para expressar sua opinião na escola.

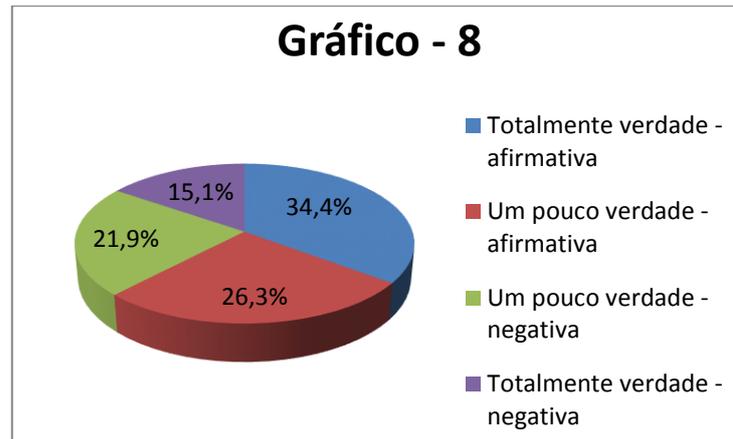


Gráfico - 8: Alguns adolescentes não encontram espaços para expressar sua opinião na escola, mas outros adolescentes encontram espaços para expressar sua opinião na escola.

Não responderam ou não souberam opinar nessa questão 2,3% dos adolescentes. Do total de participantes que responderam questão observamos que 34,4% assinalaram a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes não encontram espaços para expressar sua opinião na escola e 26,3% assinalou a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes não encontram espaços para expressar sua opinião na escola. Já a coluna outros adolescentes encontram espaços para expressar sua opinião na escola teve 21,9% dos participantes marcando a opção um pouco verdade para mim e 15,1% marcando a opção totalmente verdade para mim.

A última pergunta da categoria poder disciplinar (nº 13 no questionário) pretendeu investigar o questionamento dos adolescentes sobre as normas estabelecidas pela escola.

- Pergunta 13: Alguns adolescentes questionam as normas estabelecidas pela escola, mas outros adolescentes não questionam as normas estabelecidas pela escola.

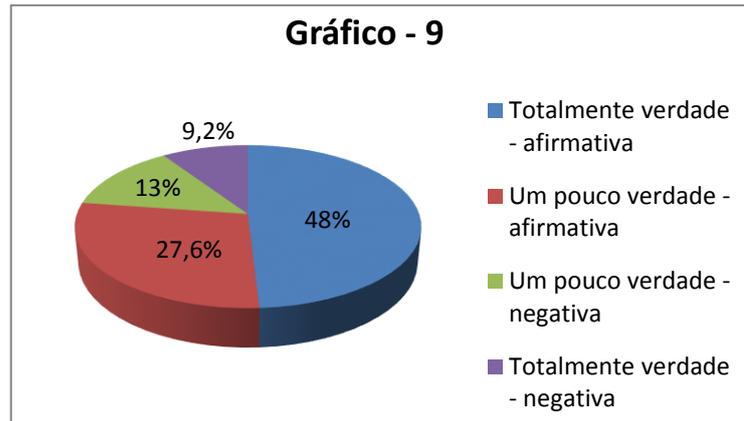


Gráfico - 9: Alguns adolescentes questionam as normas estabelecidas pela escola, mas outros adolescentes não questionam as normas estabelecidas pela escola.

Não responderam ou não souberam opinar nessa questão 2,2% dos participantes. Do total de participantes que respondeu a pergunta 48% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes questionam as normas estabelecidas pela escola; 27,6% assinalou a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes questionam as normas estabelecidas pela escola; 13% assinalou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não questionam as normas estabelecidas pela escola e 9,2% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não questionam as normas estabelecidas pela escola.

Na categoria poder disciplinar a partir dos percentuais obtidos, observamos que: os adolescentes sentem que seu comportamento está sendo observado na escola (42,1% - maior percentual encontrado na décima pergunta); consideram importante o controle que a escola faz de seu tempo e espaço (34,4% - maior percentual encontrado na décima primeira pergunta); não encontram espaços para expressar sua opinião na escola (34,4% - maior percentual encontrado na décima segunda pergunta) e sentem-se questionadores das normas estabelecidas no ambiente escolar (48% - maior percentual encontrado na décima terceira pergunta).

Tensionando os percentuais obtidos nas quatro opções de resposta oferecidas, na 10ª pergunta do questionário, compreendemos que os adolescentes percebem a atuação de uma vigilância hierárquica por parte da escola. Saber que existe uma observação atenta sobre si e com o potencial de controlar os corpos, também faz parte do sucesso do poder disciplinar. Para analisar a pergunta 10 dialogamos com a literatura de Foucault (1993) ao conceituar vigilância hierárquica. Segundo o autor: “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos

do poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 1993, p. 153). Atentamo-nos a este conceito foucaultiano tendo em vista que a vigilância hierárquica além de cumprir seu papel nas instituições de ensino pesquisadas (como demonstra a questão 10) está sendo percebida entre os adolescentes (como demonstram os resultados da questão 11).

Foucault (1993) nos chama atenção para a existência de um dispositivo que organiza unidades espaciais e permite visualizar os demais, sem ser visto – o panóptico. Neste dispositivo, a inspeção funciona constantemente. A vigilância se apóia num sistema de registros permanente e a intensificação assim como a ramificação do poder acontece de maneira eficaz. O autor considera que o efeito mais importante do panóptico é a indução do sujeito num estado consciente e permanente de visibilidade. Isto assegura o funcionamento automático do poder e mantêm a vigilância de maneira ininterrupta.

Os mecanismos de poder instaurados na sociedade através do controle – estimulação, sendo esta uma forma de poder tênue que ordena, mas não determina - garante a efetividade do poder dentro das técnicas disciplinares atuantes. As disciplinas, assim como as técnicas disciplinares e a norma, atuam individualizando e constringindo na tentativa de garantir o poder a partir desse controle minucioso. A pirâmide de olhares e o espaço classificatório, ambos percebidos pelos adolescentes nas questões 10 e 11 respectivamente, deflagra o quanto mecanismos de poder, em nosso caso na escola, são como uma máquina permanente e contínua.

Graças às técnicas de vigilância, a <física> do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. (FOUCAULT, 1993, p.159).

A partir do século XVII, de acordo com o filósofo francês, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação, organizando o tempo e o espaço dos indivíduos, distribuindo-os, vigiando-os constantemente. Podemos observar o sucesso desta técnica de poder nas respostas referentes à categoria poder disciplinar do nosso questionário.

As respostas da terceira pergunta da categoria poder disciplinar (nº 12 no questionário) reforçam mais uma vez a ideia da instauração das técnicas disciplinares. Quando questionados sobre a existência de espaços na escola para expressarem suas opiniões, observamos 48% do total de adolescentes assinalando não encontrarem espaços para questionar as normas estabelecidas pela escola. Podemos então citar outro conceito foucaultiano para entender esse resultado: a normalização. Tendo ela como princípio básico para a homogeneização das multiplicidades e a individualização dos sujeitos, ela não

oferece espaços para expressão de opiniões. Como Vera Portocarrero (2004) nos diz: a normalização constrange para homogeneizar as multiplicidades e torna úteis as diferenças.

Foucault (2001) cita a obra de Canguilhem – O normal e o patológico - nos alertando para a existência de um processo geral de normalização social, iniciado no século XVIII, que se manifestam nas organizações escolares, hospitalares, médicas e na produção industrial. Nesta mesma obra Foucault resgata o conceito de norma descrito por Canguilhem, sendo ela “é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado” (CANGUILHEM, 1943 *apud* FOUCAULT, 2001, p.62).

Longe de ser um exercício de poder que reprime ou expulsa,

a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2001, p.62.)

Destacamos também em Foucault (2001) que no século XVIII foi instituída, com as disciplinas e a normalização, um tipo de poder que funciona graças à formação de um saber, se consolidando tanto quanto um efeito como em exercício.

As disciplinas, por sua vez, realizam uma coerção constante, repartem o tempo e o espaço dos indivíduos, seus movimentos, afim de assujeitá-los. (FOUCAULT, 1993). Nas palavras do autor, elas permitem: “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade” (FOUCAULT, 1993, p. 126). Através da vigilância hierárquica a disciplina generaliza os indivíduos. Através da sanção normalizadora, ela organiza as diferenças e através dos exames, a disciplina produz seu saber. (PORTOCARRERO, 2004).

Tensionando o resultado da pergunta 13, onde 48% dos participantes assinalaram questionar as normas da escola, com o resultado das perguntas 10, 11 e 12, percebemos um cenário onde a vigilância hierárquica é espraiada (questão nº 10), os efeitos do esquadramento dos corpos são vivenciados como algo positivo (questão nº 11) e o poder sutil da norma é estabelecido (questão nº 12). Podemos então sugerir que os questionamentos realizados às normas da escola (questão nº 13) estão em conformidade com os ditames do poder disciplinar.

Na categoria biopoder, iniciamos nossa análise com a pergunta (nº3 do questionário) que buscou compreender a percepção que os adolescentes têm sobre os padrões de beleza com o passar dos anos.

- Pergunta 3: Alguns adolescentes percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história, mas outros adolescentes não percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história.

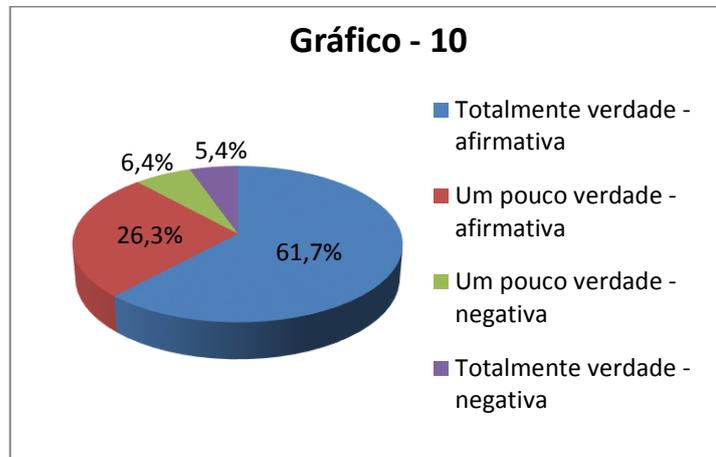


Gráfico - 10: Alguns adolescentes percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história, mas outros adolescentes não percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história.

Foram 0,2% dos participantes que não responderam ou não souberam opinar nessa questão. Do total de participantes que respondeu 61,7% marcou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história; 26,3% marcaram a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história; 6,4% marcaram a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história e 5,4% dos adolescentes marcou a opção totalmente verdade para mim também referente à coluna outros adolescentes não percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história.

A segunda pergunta da categoria biopoder (nº 4 no questionário) teve o objetivo de analisar se a aparência física influencia a inserção em grupos sociais.

- Pergunta 4: Alguns adolescentes reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais, mas outros adolescentes não reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais.

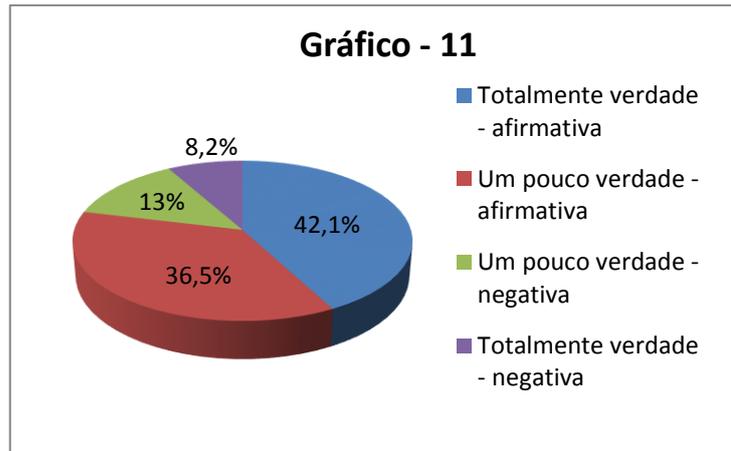


Gráfico - 11: Alguns adolescentes reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais, mas outros adolescentes não reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais.

Dentro do total de participantes 0,2% não responderam ou não souberam opinar nessa questão. Dos participantes que responderam: 42,1% marcaram a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais; 36,5% assinalaram a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais; 13% assinalou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais e 8,2% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente a coluna outros adolescentes não reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais.

Na terceira pergunta da categoria biopoder (n° 8 do questionário), procuramos investigar se os adolescentes aprovam a maneira que se comportam. Obtivemos 0,3% dos participantes sem responder ou sem saber opinar na questão.

- Pergunta 8: Alguns adolescentes gostam da maneira que se comportam, mas outros adolescentes não gostam da maneira que se comportam.

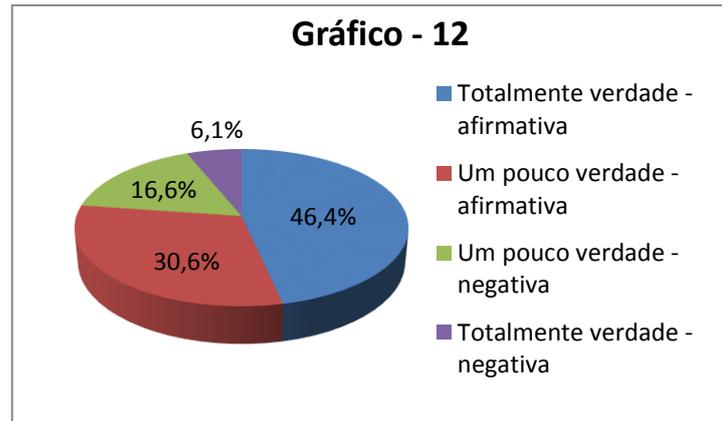


Gráfico - 12: Alguns adolescentes gostam da maneira que se comportam, mas outros adolescentes não gostam da maneira que se comportam.

Do total de participantes que responderam 46,4% assinalou a opção totalmente verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes gostam da maneira que se comportam; 30,6% assinalaram a opção um pouco verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes gostam da maneira que se comportam; 16,6% dos participantes assinalaram a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não gostam da maneira que se comportam e 6,1% dos participantes assinalou a opção totalmente verdade para mim também referente à coluna outros adolescentes não gostam da maneira que se comportam.

A última pergunta analisada na categoria biopoder (nº 9 no questionário) teve o objetivo de analisar a percepção dos adolescentes sobre o controle da escola em suas condutas.

- Pergunta 9: Alguns adolescentes percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas, mas outros adolescentes não percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas.

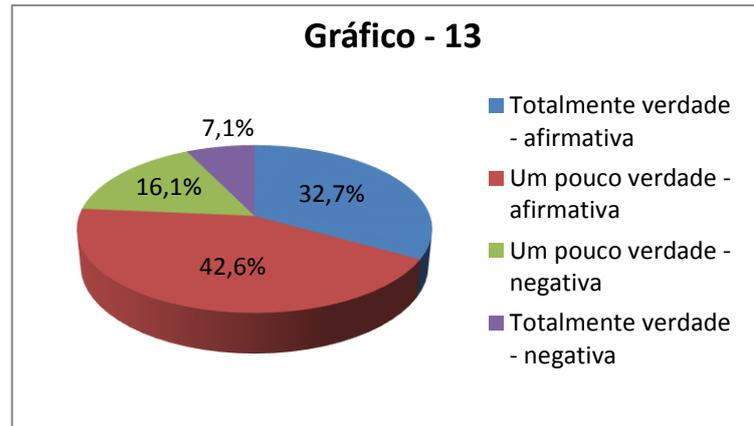


Gráfico - 13: Alguns adolescentes percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas, mas outros adolescentes não percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas.

Não responderam ou não souberam opinar nesta questão 1,5% dos adolescentes. Do total de participantes que responderam a pergunta 42,6% assinalou a opção um pouco verdade para mim referente à coluna alguns adolescentes percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas; 32,7% marcaram a opção totalmente verdade para mim também referente à coluna alguns adolescentes percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas; 16,1% marcaram a opção um pouco verdade para mim referente à coluna outros adolescentes não percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas e 7,1% marcou a opção totalmente verdade para mim também referente à coluna outros adolescentes não percebem que existe um controle da escola sobre suas condutas.

Mediante ao percentual de respostas obtidos na categoria biopoder observamos que os adolescentes percebem os padrões de beleza sofrendo modificações ao longo da história (61,7% - maior percentual encontrado na 3ª pergunta), reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais (42,1% - maior percentual encontrado na 4ª pergunta), aprovam a maneira que se comportam (46,4% - maior percentual encontrado na 8ª pergunta) e percebem a existência de um controle da escola sobre suas condutas (42,6% - maior percentual encontrado na 9ª pergunta).

A fim de dialogar os resultados obtidos com a filosofia de Michel Foucault, definimos o biopoder neste estudo. A forma de poder que se dirige a um número cada vez maior de indivíduos, objetivando controlar a vida da população e dos subgrupos sociais, de modo a conduzir suas condutas e ordenar suas possibilidades de escolha é denominada de biopoder. (FOUCAULT, 1982). Segundo o filósofo francês essa forma de poder detém domínio sobre a vida, investe no corpo vivo, em sua valorização e na gestão distributiva de suas forças regulando assim a população.

Em relação ao resultado da primeira pergunta da categoria notamos que os adolescentes reconhecem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história, porém eles ainda procuram uma padronização de costumes, gestos, vestimentas, linguagem entre outros. Soares (2009) nos atenta para o fato de que existe uma cruzada em curso, a qual estimula cada indivíduo a modelar seu corpo diariamente, retirando vícios que nele contém, tornando o indivíduo um policial de si e dos grupos que frequenta, ou seja, padronizando comportamentos.

A modificação dos padrões de beleza ao longo da história pode ser associada a um conceito já apresentado anteriormente: a norma. Nas palavras de Portocarrero (2004) as normas não são estáticas, elas se ramificam com a finalidade de colonizar nos mínimos detalhes. Elas têm o potencial de alcançar populações inteiras e fazerem os indivíduos investirem nos mínimos detalhes. Citando Foucault (2005): “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (p.302).

Ao analisarmos os resultados da segunda pergunta da categoria, observamos que os adolescentes reconhecem a aparência física como um facilitador da aceitação nos grupos sociais. Tendo em vista que a sociedade capitalista muito se utilizou do biopoder, os indivíduos acabam se ajustando a padrões preconizados por subgrupos sociais, passando a se assujeitar a um ordenamento de suas condutas. O biopoder se mostra presente nesses resultados uma vez que as práticas sociais de controle acabam por definir o indivíduo como normal ou anormal, dentro ou fora da regra (PORTOCARRERO, 2004). Ou melhor, aceito ou rejeitado nos grupos sociais. Nas palavras de Foucault (1979), os aparelhos de produção, oriundos da sociedade capitalista vigente, fabricam hábitos através de jogos de coerções, aprendizagens, punições e é a partir desses hábitos que são definidas socialmente a inclusão dos indivíduos numa sociedade, fabricando a norma, assim como ocorre no poder disciplinar.

Amarrando nossos resultados no conceito do biopoder de Michel Foucault, podemos perceber que a proposta da norma é um modo possível de unificação da regulação de uma diferença. A crescente importância da norma caracteriza o biopoder (PORTOCARRERO, 2004). A partir da literatura podemos compreender o porquê de tanta importância dada aos jovens em relação a sua aparência física. A aparência corporal é alvo de inúmeros discursos e de possibilidades de intervenção, o investimento nela demonstra a tentativa de alcançar determinados padrões de características corporais. (SILVA e BAPTISTA, 2014).

Na análise dos resultados da terceira pergunta, notamos que os adolescentes aprovam a maneira que se comportam. Associamos este fato ao que Foucault (1995) nos diz sobre a sensação de liberdade, a qual mesmo os sujeitos submergidos em relações de poder, eles o são capazes de perceber: “a liberdade aparecerá como condição de existência do poder” (p. 244). Para o filósofo o exercício do poder só ocorre enquanto existirem sujeitos livres, os quais têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas podem existir. Branco (2015) baseado nos conceitos do filósofo nos fala da liberdade: “a liberdade é uma força de extrema plasticidade, que pode se manifestar abertamente, mas que também pode adormecer, entrar em desuso, converter-se a tal ponto que vira uma força a serviço da dominação do poder” (p. 113).

Ao analisarmos os resultados da quarta pergunta da categoria retornamos em Foucault (1995) e nas análises que ele faz sobre as especificidades das relações de poder. O autor ressalta que o poder só existe em ato, na ação de uns sobre os outros, operando sobre um campo de possibilidades: “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Os adolescentes ao perceberem o controle, por parte da escola sobre suas condutas, traduzem a efetiva ação de mecanismos de poder naquela instituição.

Tensionando as categorias do questionário percebemos que apesar do notável reconhecimento por parte dos adolescentes (61,7%) de que os padrões de beleza se modificam ao longo da história (questão nº 3 categoria biopoder), eles ainda apresentam uma tendência a modificarem seus corpos (questão nº 7 da categoria corpo acessório). Tendência essa consoante a padrões corporais característicos à adolescência: *piercing*, tatuagem, tintura nos cabelos entre outros. Relacionamos anteriormente as mudanças nos padrões de beleza com o conceito foucaultiano de norma. Tendo em vista que a norma não é estática, podemos constatar parte de seu dinamismo atuando na modificação constante que os adolescentes tendem a realizar em seus corpos, na tentativa de alcançar, ou melhor, (re) criar identidades que possam estar em acordo com ela.

Observamos também que os adolescentes não se encontram totalmente felizes com sua aparência física (questão nº 2 da categoria corpo acessório). Este resultado pode ser traduzido no dinamismo da norma e nas ramificações que ela apresenta, com a finalidade de colonizar nos mínimos detalhes (PORTOCARRERO, 2004). Como os integrantes peso e altura são inextrincáveis a aparência física, o resultado da questão nº 5 também pode ser tensionado com

o conceito da norma, num cenário onde o poder detém domínio sobre a vida e investe no corpo vivo - regulando assim a população.

Apresentamos também o tensionamento da aparência física como facilitador da aceitação nos grupos sociais (questão nº 4 da categoria biopoder) e da aparência física relacionada aos atos de *bullying* (questão nº6 da categoria corpo acessório). Fante (2005 apud FARAH, 2010) ao delinear aspectos com os quais o *bullying* pode estar relacionado ressalta as questões ligadas à religião, raciais, estatura física, peso, cor dos cabelos entre outras. A reflexão da autora nos leva a compreender a preocupação, em larga escala, que os adolescentes mantêm com sua aparência física. A entrada dos jovens em subgrupos sociais é regulada mediante as normas sociais que se estabelecem e a tentativa de se afastar dos atos de *bullying* que ocorrem também pode ser traduzida na preocupação constante que eles apresentam com sua aparência física.

Nas palavras de Le Breton (2006):

A aparência corporal responde a uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de se representar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc., quer dizer, a maneira cotidiana de se apresentar socialmente, conforme as circunstâncias, através da maneira de se colocar e do estilo de presença. O primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide do pertencimento social e cultural do ator. Elas são provisórias, amplamente dependentes dos efeitos de moda. (LE BRETON, 2006, p.77).

Destacamos a relação observada entre a percepção que os adolescentes têm de que seu comportamento esta sendo observado na escola (questão nº 10 da categoria poder disciplinar) e a percepção dos adolescentes sobre o controle que a escola realiza sob suas condutas (questão nº 9 da categoria biopoder). Notamos a técnica disciplinar - vigilância hierárquica se mostrando eficaz quando nos deparamos com o resultado da questão 9. Nessa compreensão, citamos Foucault (1995):

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade – comunicação – poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (e lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241)

A partir de Foucault também é possível observar conexões entre a aprovação dos adolescentes da maneira que se comportam (questão nº 8 da categoria biopoder) e da importância que dão ao controle de seu tempo e espaço feito pela escola (questão nº11 da categoria poder disciplinar). Notamos que a relação docilidade – utilidade está bem

demarcada nas instituições escolares aqui pesquisadas e que a positividade do poder, a qual Portocarrero (2004) nos fala está bem definida. Nas palavras da autora a positividade do poder consiste:

Do ponto de vista do conhecimento, na produção de saberes que geram poderes, e de estratégias de poder que geram saberes para assegurar seu exercício; do ponto de vista da ação, consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização. (PORTOCARRERO, 2004, p. 171).

Notamos também com o resultado visto na pergunta nº 8 que a sensação de liberdade percebida pelos indivíduos acabou por se tornar uma força a serviço da dominação do poder.

Foi realizado um teste de proporção quanto à raça e gênero, nas questões 7, 9 e 10. Essas questões estão diretamente ligadas aos conceitos de corpo acessório, poder disciplinar e biopoder. Não foram encontradas diferenças significativas nas proporções das respostas às questões 9 e 10 em relação à raça e gênero. Entretanto, na questão 7 (corpo acessório) foram encontradas algumas diferenças de proporções nas respostas. Podemos perceber que a raça branca modifica menos seus corpos do que as raças preta e parda, proporcionalmente, 21,8% para a branca, 33,6% para a preta e 42,9% para a parda, que não diferiram entre si, proporcionalmente. Em relação ao gênero foi observado que o gênero feminino modifica mais seus corpos quando comparado ao masculino, proporcionalmente 41,1 % para o feminino e 20% para o masculino. A partir dos testes de proporção realizados podemos inferir que neste estudo houve uma percepção dos adolescentes com proporções diferentes apenas no aspecto do corpo acessório, o que pode indicar que os adolescentes percebem de forma diferente essa necessidade de modificarem ou não seus corpos. Ademais, podemos inferir também que como o conceito de corpo acessório de Le Breton está relacionado às questões de aceitação social, essas necessidades variam de acordo com a raça e com o gênero.

## 5.0 CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a percepção corporal dos estudantes do Ensino Médio, em escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva filosófica de Michel Foucault e da sociologia de David Le Breton. Para atingir o objetivo delineado foram estabelecidas as seguintes questões a investigar: (1) Como os adolescentes percebem seus corpos? (2) Os adolescentes percebem uma incompletude em seus corpos e por isso buscam modificá-los? (3) Os adolescentes percebem seus corpos sendo normatizados, docilizados? (4) Os adolescentes percebem um ordenamento de suas condutas? Para atingir o objetivo desta dissertação partimos para uma pesquisa de caráter exploratório, com a aplicação de um questionário como instrumento de coleta de dados.

Foram coletados 392 questionários no período de junho a outubro de 2018 em quatro escolas estaduais localizadas no Rio de Janeiro. Nossa amostra compreendeu estudantes regularmente matriculados no 2º e 3º ano do ensino médio. Em relação ao perfil dos pesquisados observamos a faixa etária de 14 a 35 anos de idade<sup>9</sup>, sendo os maiores percentuais compreendidos nas idades de 17 anos (43,4%), 16 anos (28,6%) e 18 anos (18,9%); em relação à raça alcançamos pardos (36,7%), pretos (31,6%), brancos (29,5%) e amarelos (2,1%); quanto ao gênero observamos que a maior parte respondeu feminino (56%) e masculino (45%).

Em relação à primeira questão investigada, de como os adolescentes percebem seus corpos, constatamos que eles sentem-se bem consigo mesmos (35,7% e 27,8% - maiores percentuais encontrados na questão nº 1); não se encontram totalmente felizes com sua aparência física (29,1% e 27% - maiores percentuais encontrados na questão nº 2); não estão totalmente felizes com seu peso e sua altura (32,1% e 31,4% - maiores percentuais encontrados na questão nº5) e acreditam que atos de *bullying* estão relacionados à aparência física (57,7% - maior percentual encontrado na questão nº6).

Em relação à segunda questão investigada na dissertação, se os adolescentes percebem uma incompletude em seus corpos e por isso buscam modificá-los, constatamos que eles demonstram uma tendência a modificarem seus corpos (30,9% e 26,5% maiores percentuais encontrados na questão nº 7).

---

<sup>9</sup> Como o percentual de pesquisados consolidou-se nas faixas etárias de 16, 17 e 18 anos, mantivemos a nomenclatura de adolescentes aos pesquisados.

Segundo Le Breton (2017), a adolescência é um período bastante crítico quando nos referimos à satisfação corporal, pois os corpos dos jovens transformam-se quase que diariamente imprimindo uma relação híbrida no que diz respeito à percepção corporal. A atmosfera cotidiana de busca por um corpo ideal, certamente contribui na tendência dos jovens modificarem seus corpos, na relação que eles têm com seu peso, altura e aparência física. De acordo com Le Breton (2006), a aparência física engloba “a maneira cotidiana de se apresentar socialmente conforme as circunstâncias: “Elas são provisórias, amplamente dependentes dos efeitos de moda” (p.77). Os desafios que o mundo contemporâneo institui aos indivíduos e aos seus corpos leva-os a interpretação de que eles têm um corpo e não de que eles são um corpo<sup>10</sup>. Esse entendimento sobre o corpo nos direciona ao conceito de corpo acessório descrito por Le Breton (2012): o corpo como um objeto provisório, remanejável, uma matéria-prima a modelar, um acessório da presença.

Na terceira questão investigada pela dissertação, se os adolescentes percebem seus corpos sendo normatizados e docilizados, constatamos que eles percebem seu comportamento sendo observado na escola (42,1% e 31,9% - maiores percentuais encontrados na questão n° 10), considerarem importante o controle que esta instituição faz em seu tempo e espaço (34,4% e 32,9% - maiores percentuais encontrados na questão n° 11), não encontram espaços para expressarem suas opiniões no ambiente escolar (34,4% e 26,3% - maiores percentuais encontrados na questão n° 12) e sentem-se questionadores das normas estabelecidas por essa instituição (48% e 27,56% - maiores percentuais encontrados na questão n°13).

Na quarta questão investigada pela dissertação, se os adolescentes percebem um ordenamento de suas condutas, descobrimos que eles percebem um controle da escola sobre suas condutas (32,7% e 42,6% - maiores percentuais encontrados na questão n° 9); aprovam a maneira que se comportam (46,4% e 30,6% - maiores percentuais encontrados na questão n°8), reconhecem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais (42% e 36% - maiores percentuais encontrados na questão n° 4) e percebem que os padrões de beleza sofrem modificações ao longo da história (61,7% maior percentual encontrado na questão n°4).

Com base nos resultados encontrados notamos que os adolescentes percebem que seu comportamento sendo observado na escola. O mecanismo disciplinar que efetiva esta observação foi denominado por Foucault (1993) de vigilância hierárquica; essa observação atua apoiando-se num sistema de registros permanente, induzindo os sujeitos em um estado

---

<sup>10</sup> Transição da interpretação do corpo na passagem das tradições populares a modernidade em diante.

consciente e permanente de visibilidade. Foi a partir do século XVII, de acordo com o filósofo francês, que as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação organizando o tempo e o espaço dos indivíduos, distribuindo-os e vigiando-os constantemente. Essa organização de tempo e espaço, também denominada de esquadramento dos corpos, foi percebida de forma positiva pelos adolescentes pesquisados e verificamos também que os adolescentes aprovavam a maneira como se comportavam, o que nos remete às questões da positividade do poder disciplinar, nas suas esferas de maximizar a produtividade e minimizar as resistências. Mesmo quando declaram que não tinham espaços para expressar suas opiniões e queriam questionar as normas estabelecidas. Com base nas leituras de Foucault, se os adolescentes acham importante tal controle, eles não percebem seus corpos sendo normatizados, docilizados. Esta impossibilidade se faz devido aos próprios mecanismos presentes nas relações de poder, que atuam através de estratégias, consolidando o poder de maneira tênue: que ordena, mas não determina e assim garante sua efetividade nas técnicas disciplinares atuantes.

Quanto à percepção dos adolescentes acerca dos padrões de beleza sofrerem modificações ao longo da história, reconhecerem que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais e acreditarem que atos de *bullying* estão relacionados à aparência física; relembremos do conceito foucaultiano da norma. Em Foucault (2005) compreendemos que a norma tanto se aplica a um corpo que se pretende disciplinar quanto a uma população que se pretende organizar as suas probabilidades de ação. É importante lembrar que a norma não é estática, ela se ramifica, tendo o potencial de alcançar populações inteiras. O entendimento da norma não sendo estática nos auxilia na compreensão da modificação dos padrões de beleza ao longo da história. O ordenamento de um padrão de beleza pode ser visto como uma norma estabelecida pela sociedade de tempos em tempos. O conceito da norma é inextricável ao do biopoder, uma vez que este atua controlando a vida da população e dos subgrupos sociais, de modo a conduzir condutas e ordenar as possibilidades de escolha. (FOUCAULT, 1982). Da mesma forma que o poder disciplinar tem no corpo seu alvo principal (no seu aspecto anátomo-político), ele também se estende e vai emaranhando-se com o biopoder. O exemplo disso pôde-se perceber quando os adolescentes reconheceram que a aparência física facilita a aceitação nos grupos sociais, ao mesmo tempo, que notamos que as normas sociais estabelecidas alcançaram o seu potencial regulador. E, não obstante, o próprio reconhecimento dos atos de *bullying* estarem relacionados à aparência física demonstrou o quanto que a ação da norma é um modo de unificação e regulação da diferença. A crescente

importância da norma caracteriza o biopoder, o qual vai atuar ordenando possibilidades de escolha, controlando a aceitação ou não dos jovens nos grupos sociais, conduzindo as condutas dos atos de *bullying* ou não.

A busca por um corpo perdido, um corpo em conformidade com as novidades veiculadas pela sociedade, é estabelecida. Observamos então, em consonância com o sociólogo Le Breton (2012), que o homem acaba por projetar sobre seu corpo um manto de Arlequim: “um saber feito de zonas de sombra, de imprecisões, de confusões, de conhecimentos mais ou menos abstratos aos quais ele empresta certo relevo” (p.136). Associamos essas zonas de imprecisão, as quais o autor nos fala aos resultados das perguntas referentes à aparência física, ao peso e altura, a incompletude nos corpos e a busca por modificações. As zonas de imprecisão e confusão podem levar os adolescentes a uma sensação de incompletude em seus corpos tendendo-os a buscarem constantes modificações.

Estas relações entrecruzadas projetadas entre zonas de sombreamento e claridade, nas formas pelas quais os adolescentes percebem ou não seus corpos, ao mesmo tempo, em que se assujeitam, ou modificam seus corpos, na tentativa de maior aceitação social, de modo que sofram menos discriminação. Esses processos de individuação (estatuto do indivíduo) forjam os indivíduos, negando o direito a serem verdadeiramente individuais, atacando tudo aquilo que difere o indivíduo, quebrando sua relação com os outros e fragmentando sua vida comunitária e forçando o indivíduo a voltar-se a si mesmo e ligando a sua própria identidade de modo coercitivo, por medo de uma possível não aceitação social. Percebemos esses processos aparecendo e se ocultando nas percepções dos jovens e essa camuflagem é seu maior trunfo, pois escamotear-se nas imprecisões é a sua positividade. Torna-se, então, necessário esclarecer tais sombreamentos.

Ao elencarmos nossas considerações finais sobre a percepção corporal dos jovens na escola, lembramos Foucault (1995) numa de suas inúmeras entrevistas quando nos alertava que nem tudo é ruim, mas tudo pode ser perigoso e se tudo pode ser perigoso, nessas complexas relações, temos sempre algo a fazer, isso é um convite ao ativismo e não a apatia. Temos o compromisso ético-político de tentar compreender essas percepções na perspectiva de oferecer possibilidades de resistências na escola a esses mesmos dispositivos que forjam os indivíduos não permitindo à verdadeira individualidade, a diferença, as formas livres de pensamento e expressão de suas ideias e ao não conformismo, tão típico na juventude, que não pode ser sombreado por normatizações e/ou assujeitamentos sem o devido antagonismo,

tão necessários às lutas contra as batalhas de individuação. Poderemos começar garantindo a esses mesmos adolescentes lugares para expressar suas opiniões, suas dúvidas e suas inquietações no espaço escolar (durante as aulas, na criação de espaços de convivência etc.).

Temos a clareza de que esta dissertação está muito distante de findar os entendimentos necessários para refletir sobre a diversidade das corporeidades que compõem o âmbito educacional e dos processos de sujeição presentes nesse ambiente. Consideramos que as possíveis tessituras teóricas entre os conceituados autores David Le Breton e Michel Foucault, os quais elegemos para nortear essa pesquisa, não param por aqui. Temos certeza das possibilidades abundantes de suas reflexões se concatenarem em novas pesquisas educacionais.

Ao final deste estudo acreditamos ter contribuído com a análise da temática corpo, dentro do dispositivo escolar, em virtude de toda a investigação realizada. Acreditamos ter alcançado uma reflexão da percepção corporal como a manifestação humana multidimensional que ela representa, ao englobarmos em nossas análises a dimensão social além dos aspectos cognitivos, afetivos sociais e culturais. A atuação dos mecanismos de poder sobre o corpo e a vida prevalecem, mas precisam ser problematizados.

## 6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, D. R. ARTECHE, A. X. REPPOLD, C, T. Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. Ver. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 24, nº 3. p. 341 – 345. 2008.
- BEZERRA, E. O. PEREIRA, M. L. D. CHAVES, A. C. P. MONTEIRO, P. V. Representações sociais de adolescentes acerca da relação sexual e do uso do preservativo. Rev. Gaúcha Enferm. vol.36 n.1 Porto Alegre Jan./Mar. 2015.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF. 2016.
- BRASIL, Decreto Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF. 2017.
- BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional– LDB. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, DF.1996.
- CATALAN, V. G. SOUSA, N. P. ABDON, A. P. V. FALCÃO, C. S. VIANA, C. FONTENELLE, A. M. Percepção corporal de adolescentes em ambientes escolares. Rev. bras. promoç. saúde (Impr).24(4), out.-dez. 2011.
- CINTRA, M. E. R. PEREIRA, P.P. G. Percepções de corpo identificadas entre pacientes e profissionais de medicina tradicional chinesa do Centro de Saúde Escola do Butantã. *Saúde soc.*[online]. vol.21, n.1, p.193-205. 2012.
- DA COSTA, M. KOSLINSKI, M.C. Quase-mercado oculto: Disputa por escolas “comuns” no Rio De Janeiro. Cadernos de Pesquisa v.41 n.142 jan./abr. 2011.
- FARAH, M, H, S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. Paidéias set-dez. Vol. 20, No. 47, 401-410.2010.
- FERREIRA, A. A. NOGUEIRA, J. D. WIGGERS, I. FONTANA, K. E. Composição e percepção corporal de adolescentes de escolas públicas. Motricidade. Vol. 9, n. 3, p. 19-29. 2013.
- FERREIRA, M. L. S. M. MAMEDE, M. V. Representação do corpo na relação consigo mesma após mastectomia. Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]. 2003, vol.11, n.3, pp.299-304.
- FERRIANI, M.C. G. DIAS, T. S. SILVA, L. Z. MARTINS, C. S. Auto-imagem corporal de adolescentes atendidos em um programa multidisciplinar de assistência ao adolescente obeso. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, 5 (1): 27-33, jan. / mar., 2005.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade I – A vontade de saber. Direção: José Augusto Guilhon Albuquerque e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1982.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de L. M. Ponde Vassalo. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: P. Rabinow e H. Dreyfus, Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976); tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. O poder e a norma. IN: *Psicanálise, poder e desejo*. ORG: GregórioBaremlitt, Gilles Deleuze, Eugene Enriquez, Michel Foucault, Alain Grosrichard, Chaim Samuel Katz, Jaques Alain Miller. P. 46-54. Coleção IBRAPSI 1. 1979.

HARTER, S. Profile for Children (8 - 13). University of Denver. **1985. Disponível em:** <<https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>>. Acesso em: 22/05/2017.

HARTER, S. Profile for Adolescents (14 -19). University of Denver. **1988. Disponível em:** <<https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>>. Acesso em: 22/05/2017.

IBGE. Departamento de população e indicadores sociais. População jovem no Brasil. IBGE. Rio de Janeiro. 1999.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1994.

LE BRETON, D. Adeus ao corpo: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus. 6ª ed. 2013.

LE BRETON, D. Antropologia do corpo e modernidade. 2ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2012.

LE BRETON, D. A Sociologia do Corpo. 3ª ed. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2006.

LE BRETON, D. Uma breve história da adolescência. Tradutores: Andréa Máris Campos Guerra *et. al.* Editora Puc Minas. Belo Horizonte: 2017.

MACEDO, T. T. S. PORTELA, P. P. PALAMIRA, C. S. MUSSI, F. C. Percepção de pessoas obesas sobre seu corpo. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem 19(3) Jul-Set. 2015.

MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. Editora Edusp. 1974.

MENEZES, L. C. D. Ensino Médio – etapa conclusiva de uma educação em crise. Estudos avançados. vol.32 nº94. São Paulo. 2018.

MENEZES, L. C. de. O novo público e a nova natureza do Ensino Médio. Estudos Avançados, v.15, n.42, p.202-8, 2001.

MOREIRA, H. CALLEFE, L. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação do corpo na escola brasileira. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (Org.) Campinas. Autores Associados. 2006.

PASSOS, M. D, GUGELMIN, S. A. CASTRO, I. R.R. CARVALHO, M. C. V. S.Representações sociais do corpo: um estudo com adolescentes do Município do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública* [online]. vol.29, n.12, pp.2383-2393. 2013.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*. v.29, n.1. p.169-185. Jan/jun. 2004.

RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. O currículo e seus três adversários. In: Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALENTINI, N. C. VILLWOCK, G. VIEIRA, L. F., VIEIRA, J. L. L. & BARBOSA, M. L. L. (2010). Validação Brasileira da Escala de Autopercepção de Harter para Crianças. Validação Brasileira da Escala de Autopercepção de Harter para Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Nº 23. P. 411-419.2010.

VARGAS, J. G. BERNARDI, J. R. GALLON, C. W. Perfil nutricional e autopercepção corporal de bailarinas adolescentes. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, São Paulo. v. 5. n. 29. p. 425-433. Setembro/Outubro. 2011.

VIGARELLO, G. Introdução. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). *História do corpo: da renascença às luzes*. Petrópolis: Vozes, v. 1. 5ª ed. 2012.

SILVA, M.C. BAPTISTA, G. G. O corpo na/da escola: as possibilidades da educação física escolar na (des)construção das representações corporais. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 9, n.18, 2014.

SILVA, A. M. Prefácio. IN: SOARES, C. L. (org.). *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: 2007.

SOARES, C. *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Autores associados. Campinas, SP. São Paulo: FAPESP, 2007.

## 7.0 APÊNDICE – A

## Questionário

QUESTIONÁRIO

ESCOLA: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ GÊNERO: \_\_\_\_\_ COR: \_\_\_\_\_

	TOTALMENTE VERDADE PARA MIM	UM POUCO VERDADE PARA MIM		MAS	UM POUCO VERDADE PARA MIM	TOTALMENTE VERDADE PARA MIM
A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES SE SENTEM BEM COM ELES MESMOS	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO SE SENTEM BEM COM ELES MESMOS	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES ESTÃO FELIZES COM SUA APARÊNCIA FÍSICA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO ESTÃO FELIZES COM SUA APARÊNCIA FÍSICA	<input type="checkbox"/>
3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES PERCEBEM QUE OS PADRÕES DE BELEZA SOFREM MODIFICAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO PERCEBEM QUE OS PADRÕES DE BELEZA SOFREM MODIFICAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA	<input type="checkbox"/>
4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES RECONHECEM QUE A APARÊNCIA FÍSICA FACILITA A ACEITAÇÃO NOS GRUPOS SOCIAIS	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO RECONHECEM QUE A APARÊNCIA FÍSICA FACILITA A ACEITAÇÃO NOS GRUPOS SOCIAIS	<input type="checkbox"/>
5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES SÃO FELIZES COM SEU PESO E COM SUA ALTURA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO SÃO FELIZES COM SEU PESO E SUA ALTURA	<input type="checkbox"/>
6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES ACHAM QUE ATOS DE BULLYNG PODEM ESTAR RELACIONADOS COM A APARÊNCIA FÍSICA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO ACHAM QUE ATOS DE BULLYNG PODEM ESTAR RELACIONADOS COM A APARÊNCIA FÍSICA	<input type="checkbox"/>

	TOTALMENTE VERDADE PARA MIM	UM POUCO VERDADE PARA MIM			UM POUCO VERDADE PARA MIM	TOTALMENTE VERDADE PARA MIM	
7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES NÃO MODIFICAM CONSTANTE- MENTE SEUS CORPOS (EX: PIERCING, TATUAGEM, TINTURA PARA MODIFICAR OS CABELOS ENTRE OUTROS)	MAS	OUTROS ADOLESCENTES MODIFICAM CONSTANTE- MENTE SEUS CORPOS (EX: PIERCING, TATUAGEM, TINTURA PARA MODIFICAR OS CABELOS ENTRE OUTROS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES GOSTAM DA MANEIRA QUE SE COMPORTAM	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO GOSTAM DA MANEIRA QUE SE COMPORTAM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES PERCEBEM QUE EXISTE UM CONTROLE DA ESCOLA SOBRE SUAS CONDUTAS	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO PERCEBEM QUE EXISTE UM CONTROLE DA ESCOLA SOBRE SUAS CONDUTAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES SENTEM QUE SEU COMPORTA- MENTO ESTÁ SENDO OBSERVADO NA ESCOLA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO SENTEM QUE SEU COMPORTA- MENTO ESTÁ SENDO OBSERVADO NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES NÃO ACHAM QUE É IMPORTANTE O CONTROLE DO TEMPO E DO ESPAÇO DOS ESTUDANTES, NA ESCOLA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES ACHAM QUE É IMPORTANTE O CONTROLE DO TEMPO E DO ESPAÇO DOS ESTUDANTES, NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	TOTALMENTE VERDADE PARA MIM	UM POUCO VERDADE PARA MIM			UM POUCO VERDADE PARA MIM	TOTALMENTE VERDADE PARA MIM	
12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES NÃO ENCONTRAM ESPAÇOS PARA EXPRESSAR SUA OPINIÃO NA ESCOLA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES ENCONTRAM ESPAÇOS PARA EXPRESSAR SUA OPINIÃO NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ADOLESCENTES QUESTIONAM AS NORMAS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA	MAS	OUTROS ADOLESCENTES NÃO QUESTIONAM AS NORMAS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**APEÊNDICE – B**

**Tabela 4 – Resultado do teste de proporção das questões 7, 9 e 10 com a categoria raça**

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Questão sete * Cor	377	100,0%	0	0,0%	377	100,0%
Questão nove * Cor	377	100,0%	0	0,0%	377	100,0%
Questão dez * Cor	377	100,0%	0	0,0%	377	100,0%

Tabela 5 – Resultado do teste de proporção da questão 7 com a categoria raça

Questão sete * Cor Crosstabulation							
			Cor				Total
			Amarela	Branca	Parda	Preta	
Questão sete		Count	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5
		% within Questão sete	n<5	n<5	n<5	n<5	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	n<5	n<5	n<5	
	Meia verdade negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	30 <sub>a</sub>	30 <sub>a</sub>	35 <sub>a</sub>	95
		% within Questão sete	n<5	31,6%	31,6%	36,8%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	,5	-1,2	1,3	
	Meia verdade positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	20 <sub>a</sub>	26 <sub>a</sub>	19 <sub>a</sub>	67
		% within Questão sete	n<5	29,9%	38,8%	28,4%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	,0	,4	-,6	
	Verdade total negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	26 <sub>a</sub>	51 <sub>a</sub>	40 <sub>a</sub>	119
		% within Questão sete	n<5	21,8%	42,9%	33,6%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	-2,3	1,7	,6	
	Verdade total positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	36 <sub>a</sub>	31 <sub>a</sub>	24 <sub>a</sub>	95
		% within Questão sete	n<5	37,9%	32,6%	25,3%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	2,0	-,9	-1,5	
Total	Count	8	112	138	119	377	
	% within Questão sete	2,1%	29,7%	36,6%	31,6%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Cor categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Tabela 6 – Resultado do teste de proporção da questão 9 com a categoria raça**

Questão nove * Cor Crosstabulation							
			Cor				Total
			Amarela	Branca	Parda	Preta	
Questão nove		Count	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	6
		% within Questão nove	n<5	n<5	n<5	n<5	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	n<5	n<5	n<5	
	Meia verdade negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	18 <sub>a</sub>	21 <sub>a</sub>	20 <sub>a</sub>	61
		% within Questão nove	n<5	29,5%	34,4%	32,8%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	,0	-,4	,2	
	Meia verdade positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	48 <sub>a</sub>	63 <sub>a</sub>	43 <sub>a</sub>	157
		% within Questão nove	n<5	30,6%	40,1%	27,4%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	,3	1,2	-1,5	
	Verdade total negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	11 <sub>a</sub>	10 <sub>a</sub>	27
		% within Questão nove	n<5	18,5%	40,7%	37,0%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	-1,3	,5	,6	
	Verdade total positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	39 <sub>a</sub>	41 <sub>a</sub>	44 <sub>a</sub>	126
		% within Questão nove	n<5	31,0%	32,5%	34,9%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	,4	-1,2	1,0	
Total	Count	8	112	138	119	377	
	% within Questão nove	2,1%	29,7%	36,6%	31,6%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Cor categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Tabela 7 – Resultado do teste de proporção da questão 10 com a categoria raça**

Questão dez * Cor Crosstabulation							
			Cor				Total
			Amarela	Branca	Parda	Preta	
Questão dez		Count	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5
		% within Questão dez	n<5	n<5	n<5	n<5	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	n<5	n<5	n<5	
	Meia verdade negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	12 <sub>a</sub>	29 <sub>a</sub>	18 <sub>a</sub>	60
		% within Questão dez	n<5	20,0%	48,3%	30,0%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	-1,8	2,1	-,3	
	Meia verdade positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	41 <sub>a</sub>	40 <sub>a</sub>	37 <sub>a</sub>	119
		% within Questão dez	n<5	34,5%	33,6%	31,1%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	1,4	-,8	-,1	
	Verdade total negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	12 <sub>a</sub>	10 <sub>a</sub>	16 <sub>a</sub>	38
		% within Questão dez	n<5	31,6%	26,3%	42,1%	100,0%
		Adjusted Residual	n<5	,3	-1,4	1,5	
	Verdade total positiva	Count	6 <sub>a</sub>	47 <sub>a</sub>	59 <sub>a</sub>	47 <sub>a</sub>	159
		% within Questão dez	3,8%	29,6%	37,1%	29,6%	100,0%
		Adjusted Residual	1,9	-,1	,2	-,7	
Total	Count	8	112	138	119	377	
	% within Questão dez	2,1%	29,7%	36,6%	31,6%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Cor categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Tabela 8 – Resultado do teste de proporção das questões 7, 9 e 10 com a categoria gênero**

<b>Case Processing Summary</b>						
	<b>Cases</b>					
	<b>Valid</b>		<b>Missing</b>		<b>Total</b>	
	<b>N</b>	<b>Percent</b>	<b>N</b>	<b>Percent</b>	<b>N</b>	<b>Percent</b>
Questão sete * Gênero	377	100,0%	0	0,0%	377	100,0%
Questão nove * Gênero	377	100,0%	0	0,0%	377	100,0%
Questão dez * Gênero	377	100,0%	0	0,0%	377	100,0%

Tabela 9 – Resultado do teste de proporção da questão 7 com a categoria gênero

Questão sete * Gênero Crosstabulation							
		Gênero				Total	
			Feminino	Masculino	Outro		
Questão sete		Count	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5
		% within Questão sete	n<5	n<5	n<5	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	n<5	n<5	n<5	n<5
		% of Total	n<5	n<5	n<5	n<5	n<5
		Adjusted Residual	n<5	n<5	n<5	n<5	
	Meia verdade negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	42 <sub>a</sub>	49 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	95
		% within Questão sete	n<5	44,2%	51,6%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	21,3%	29,7%	n<5	25,2%
		% of Total	n<5	11,1%	13,0%	n<5	25,2%
		Adjusted Residual	n<5	-1,8	1,8	n<5	
	Meia verdade positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	26 <sub>a</sub>	39 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	67
		% within Questão sete	n<5	38,8%	58,2%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	13,2%	23,6%	n<5	17,8%
		% of Total	n<5	6,9%	10,3%	n<5	17,8%
		Adjusted Residual	n<5	-2,4	2,6	n<5	
	Verdade total negativa	Count	<5 <sub>a, b</sub>	81 <sub>b</sub>	33 <sub>a</sub>	<5 <sub>a, b</sub>	119
		% within Questão sete	n<5	68,1%	27,7%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	41,1%	20,0%	n<5	31,6%
		% of Total	n<5	21,5%	8,8%	n<5	31,6%
		Adjusted Residual	n<5	4,2	-4,3	n<5	
Verdade total positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	47 <sub>a</sub>	44 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	95	
	% within Questão sete	n<5	49,5%	46,3%	n<5	100,0%	
	% within Gênero	n<5	23,9%	26,7%	n<5	25,2%	
	% of Total	n<5	12,5%	11,7%	n<5	25,2%	
	Adjusted Residual	n<5	-,6	,6	n<5		
Total	Count	<5	197	165	13	377	
	% within Questão sete	n<5	52,3%	43,8%	3,4%	100,0%	
	% within Gênero	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	n<5	52,3%	43,8%	3,4%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Gênero categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

Tabela 10 – Resultado do teste de proporção da questão 9 com a categoria gênero

Questão nove * Gênero Crosstabulation							
			Gênero			Total	
				Feminino	Masculino		Outro
Questão nove		Count	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	6
		% within Questão nove	n<5	n<5	n<5	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	n<5	n<5	n<5	1,6%
		% of Total	n<5	n<5	n<5	n<5	1,6%
		Adjusted Residual	n<5	n<5	n<5	n<5	
	Meia verdade negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	26 <sub>a</sub>	32 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	61
		% within Questão nove	n<5	42,6%	52,5%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	13,2%	19,4%	n<5	16,2%
		% of Total	n<5	6,9%	8,5%	n<5	16,2%
		Adjusted Residual	n<5	-1,6	1,5	n<5	
	Meia verdade positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	85 <sub>a</sub>	66 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	157
		% within Questão nove	n<5	54,1%	42,0%	3,8%	100,0%
		% within Gênero	n<5	43,1%	40,0%	46,2%	41,6%
		% of Total	n<5	22,5%	17,5%	1,6%	41,6%
		Adjusted Residual	n<5	,6	-,6	,3	
	Verdade total negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	14 <sub>a</sub>	11 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	27
		% within Questão nove	n<5	51,9%	40,7%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	7,1%	6,7%	n<5	7,2%
		% of Total	n<5	3,7%	2,9%	n<5	7,2%
		Adjusted Residual	n<5	,0	-,3	n<5	
Verdade total positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	69 <sub>a</sub>	53 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	126	
	% within Questão nove	n<5	54,8%	42,1%	n<5	100,0%	
	% within Gênero	n<5	35,0%	32,1%	n<5	33,4%	
	% of Total	n<5	18,3%	14,1%	n<5	33,4%	
	Adjusted Residual	n<5	,7	-,5	n<5		
Total	Count	<5	197	165	13	377	
	% within Questão nove	n<5	52,3%	43,8%	3,4%	100,0%	
	% within Gênero	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	n<5	52,3%	43,8%	3,4%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Gênero categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Tabela 11 – Resultado do teste de proporção da questão 10 com a categoria gênero**

Questão dez * Gênero Crosstabulation							
		Gênero					Total
			Feminino	Masculino	Outro		
Questão dez		Count	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	<5
		% within Questão dez	n<5	n<5	n<5	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	n<5	n<5	n<5	n<5
		% of Total	n<5	n<5	n<5	n<5	n<5
		Adjusted Residual	n<5	n<5	n<5	n<5	
	Meia verdade negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	34 <sub>a, b</sub>	25 <sub>a, b</sub>	<5 <sub>b</sub>	60
		% within Questão dez	n<5	56,7%	41,7%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	17,3%	15,2%	n<5	15,9%
		% of Total	n<5	9,0%	6,6%	n<5	15,9%
		Adjusted Residual	n<5	,7	-,4	n<5	
	Meia verdade positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	59 <sub>a</sub>	55 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	119
		% within Questão dez	n<5	49,6%	46,2%	4,2%	100,0%
		% within Gênero	n<5	29,9%	33,3%	38,5%	31,6%
		% of Total	n<5	15,6%	14,6%	1,3%	31,6%
		Adjusted Residual	n<5	-,7	,7	,5	
	Verdade total negativa	Count	<5 <sub>a</sub>	17 <sub>a</sub>	19 <sub>a</sub>	<5 <sub>a</sub>	38
		% within Questão dez	n<5	44,7%	50,0%	n<5	100,0%
		% within Gênero	n<5	8,6%	11,5%	n<5	10,1%
		% of Total	n<5	4,5%	5,0%	n<5	10,1%
		Adjusted Residual	n<5	-1,0	,8	n<5	
Verdade total positiva	Count	<5 <sub>a</sub>	86 <sub>a</sub>	66 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	159	
	% within Questão dez	n<5	54,1%	41,5%	3,8%	100,0%	
	% within Gênero	n<5	43,7%	40,0%	46,2%	42,2%	
	% of Total	n<5	22,8%	17,5%	1,6%	42,2%	
	Adjusted Residual	n<5	,6	-,8	,3		
Total	Count	<5	197	165	13	377	
	% within Questão dez	n<5	52,3%	43,8%	3,4%	100,0%	
	% within Gênero	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	n<5	52,3%	43,8%	3,4%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Gênero categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.