

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Lara Félix Jacoby

**EDUCAÇÃO FÍSICA E COEDUCAÇÃO NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO
ALEGRE (2017-2018)**

Porto Alegre

2018

Lara Félix Jacoby

**EDUCAÇÃO FÍSICA E COEDUCAÇÃO NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO
ALEGRE (2017-2018)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Jacoby, Lara Félix
Educação Física e Coeducação no Colégio Militar de
Porto Alegre (2017-2018) / Lara Félix Jacoby. --
2019.
211 f.
Orientadora: Silvana Vilodre Goellner.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Física. 2. Escola. 3. Coeducação. 4.
Turmas mistas. I. Goellner, Silvana Vilodre, orient.
II. Título.

Lara Félix Jacoby

**A EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (2017-2018):
UM ESPAÇO COEDUCATIVO?**

Conceito final:

Aprovado em: _____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Professor - Universidade

Professor - Universidade

Professor - Universidade

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner – UFRGS

Dedico este trabalho às alunas e aos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre, em especial àqueles e àquelas que participaram doando suas narrativas e suas sensíveis maneiras de ver o mundo. Por vocês, TUDO!

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos/às jovens alunos/as que possibilitam que a jornada educativa faça sentido a cada minuto. Vocês são luz no meu caminho.

Gratidão à Renata, minha esposa e parceira de vida, por entender as dificuldades, as angústias, os anseios, os exageros e por acreditar sempre, até mais do que eu. Que privilégio ter uma companheira como você! Dizem que o mestrado causa divórcios... Eu casei!

Gratidão à Ana, minha mãe. Sem ela nem um pedacinho da minha educação teria sido possível. Gratidão por momentos como este: “Ai mãe, não quero ir pra escola hoje...”, “Isso, minha filha, eu também não vou pro trabalho, vamos largar tudo e sair pedindo carona e fazendo tererê nos cabelos”. Gratidão também por me puxar de volta pra Terra quando voei demais. A “utopia está no horizonte”, sigamos caminhando, certo mãe?

Gratidão ao Arthur, meu pai. Ele é a alegria e a leveza, o abraço e a certeza do sorriso - e da gargalhada. Ele sabe escutar, ele sabe conversar, ele trata as pessoas sem distinção, ele é humano. Ele é melhor que um herói, é um homem único e maravilhoso.

Gratidão à equipe CEME/GRECCO e cada uma das pessoas envolvidas nesse grupo que foi um abrigo e um abraço ao longo desses rápidos e significativos 17 meses. Pena que passou tão depressa e pena que não pude estar mais presente ao lado de todos e de todas.

Gratidão à professora Silvana Goellner! Pessoa pela qual nutro a mais profunda admiração há muitos anos e que veio a se tornar minha orientadora. Grata por ter começado a aprender o que é ser uma pesquisadora com você, esse exemplo de mulher que luta por um mundo mais justo para todos e todas. Pena que cheguei já na sua reta final. Eternamente grata!

Gratidão às gurias, amigas de uma vida, amigas para sempre: Dani, Cami, Malu, Bibi, Pri e Aline! Na construção da trajetória de mulheres nessa sociedade, mulheres diferentes e cada uma partindo de seu “lugar de fala”, aprendemos algo muito importante, para o mestrado e para a vida: Escolha as suas batalhas.

Gratidão aos/às colegas e amigos/as do Colégio Militar de Porto Alegre, que me ajudaram durante todo o processo que envolveu ausências minhas para fazer as disciplinas e para escrita da dissertação. Professora Patrícia, seu estudo, sua

tranquilidade e sua inteligência para lidar com as diversas situações me inspiram muito, todos os dias. Professor Eduardo Ramos, grata pela semente que você plantou quando me botou pilha para entrar no mestrado e, assim, ajudar nas coletas para o seu pós-doutorado. No fim da história, quem me ajudou foi você!

Gratidão à vó Carmem que criou a tradição “letrada” na família. Exemplo de mulher que lutou para estudar, e foi uma das primeiras mulheres a ter diploma na CIDADE onde ela morava mesmo quando o mundo inteiro dizia NÃO. Querida vó, se hoje eu posso estar aqui, é porque pessoas como você permitiram isso. Gratidão sem fim à luta feminista que você fez, mesmo sem saber que era feminista. Mulheres como você tornaram nosso mundo melhor e espero poder continuar fazendo isso...

Gratidão aos meus privilégios, não por me orgulhar deles, mas por reconhecer que esses privilégios me colocaram em uma posição ocupada por menos de 0,5% da população brasileira. Gratidão às universidades públicas, gratuitas e de muita qualidade nas quais tive o privilégio de estudar – UnB e UFRGS. Grata por ter tido a chance de dedicar boa parte do meu tempo aos estudos enquanto grande parte da população não pode parar de trabalhar nem para ser alfabetizada.

Agradeço também por ter tido a oportunidade de ir para o mar em quase todas as horas vagas e praticar o esporte que deixa a mente leve e que dá um grande sentido à palavra gratidão, o surfe.

Que toda a gratidão expressa aqui possa se tornar convicção de seguir lutando pela educação, pela cidadania, pelo respeito às diferenças, pela tolerância e, conseqüentemente, por um mundo melhor, mesmo em tempos que possam parecer difíceis.

“Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha no ar
Por isso é que eu canto, não posso parar
Por isso essa voz tamanha”.

(Caetano Veloso)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar a Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) considerando questões relacionadas à coeducação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com professores/a e alunos/as no período que compreende os anos de 2017 e 2018, com fundamentação teórica em estudos que abordam aspectos relacionados à coeducação, bem como a legislação que rege o Ensino por Competências dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil. A metodologia utilizada teve como base a história oral e o trabalho com grupos focais. Foram realizadas seis entrevistas dentro de grupos focais com alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio e uma entrevista individual com uma aluna do mesmo ano. Também foram feitas quatro entrevistas individuais com três professores e uma professora da instituição. O CMPA foi uma escola exclusivamente masculina desde sua fundação, em 1912, até o ano de 1989, quando foi autorizada a entrada das primeiras alunas. Desde então, a instituição vem trabalhando para se adequar à nova realidade. Buscando atender aos objetivos desta investigação, os dados empíricos foram analisados a partir de três estudos complementares. No primeiro deles, descrevo o processo de transição de turmas separadas por sexo para turmas mistas na Educação Física dos primeiros níveis de ensino atendidos pelo CMPA, o sexto e o sétimo anos do Ensino Fundamental. No segundo estudo, partindo das suas escolhas de modalidades esportivas na Educação Física regular, apresento as percepções de alunos e alunas do Ensino Médio sobre a coeducação naquele contexto. No terceiro, e último estudo, analiso as referências de mulheres e de homens mencionados pelos/as jovens como pessoas que admiram. Os resultados encontrados e a discussão com base na literatura revisada permitem concluir que a Educação Física do CMPA ainda não é um espaço no qual se desenvolva uma prática efetiva de coeducação, o que implica afirmar que há urgência no trato com o tema.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Coeducação. Turmas mistas.

ABSTRACT

This master's dissertation aims to investigate the Physical Education inside the Military School of Porto Alegre (CMPA) taking into consideration aspects that relate to coeducation. A research was made with teachers and students during the years of 2017 and 2018 with the theoretical framework that relates to coeducation studies as well as to the legislation that conducts the Teaching by Competences inside the Brazil's Military School System. The methodology used is based on Oral History and on Focus Groups. The interviews were performed in six focus groups composed by male and female students during their second year of High School and one individual interview was made with a female student of the same year. Other four individual interviews were also performed, but with teachers of the school, three male and one female. CMPA had been exclusively directed to male students from the date of its foundation, in 1912, up until the year of 1989, when the admission of the first female students was authorized. Ever since then, the Institution has been working to adapt to the new reality. With the purpose to accomplish the goals of this investigation, the empirical data was analyzed in three complementary studies. In the first study, I describe the transition from Physical Education classes separated by sex and height to fully mixed ones in the sixth and seventh grades of Elementary School, which are the first two levels offered by CMPA. In the second one, based on the athletic activity chosen by male and female students for their regular Physical Education classes in High School, I present their perception about coeducation on that specific context. In the third and last study, I analyze who are the references of women and men mentioned as admirable by the students. The results found and the discussion, based on the literature reviewed for this dissertation, are enough to conclude that the Physical Education of CMPA is not yet a space where is possible to develop an effective co-educative practice and, that is to say, it means that is urgent to deal with the theme.

Key words: Physical Education. School. Coeducation. Mixed Classes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
O corpo: estudos de gênero e feministas	18
O Sistema Colégio Militar do Brasil e o Ensino por Competências	22
CAMINHOS METODOLÓGICOS	39
PRIMEIRO ESTUDO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: DE TURMAS SEPARADAS, POR SEXO E POR ALTURA, A TURMAS MISTAS	44
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
A Educação Física e as relações de gênero: turmas mistas ou separadas?	44
CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
O “Casarão da Várzea”: como era antes delas	55
A chegada delas: entre adaptações e controvérsias	56
A transição: a Educação Física é igual para todos, todas e todEs?	69
2018: O início de uma nova configuração na Educação Física do CMPA ...	76
A visão dos alunos e das alunas que não tiveram a experiência da turma mista no CMPA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
SEGUNDO ESTUDO: AS ESCOLHAS DAS MODALIDADES ESPORTIVAS DE ALUNOS E ALUNAS NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE	92
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	92
CAMINHOS METODOLÓGICOS	96
A Educação Física no CMPA: Expressão da autonomia de escolha ou da falta de opção?	104
“Escolhi porque gosto!”	104
“Não me restou outra opção!”	111
Mas... por que as meninas escolhem uma atividade e os meninos outra? .	117
Os incentivos (ou não): a família, a escola e os/as professores/as	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
TERCEIRO ESTUDO: AS REFERÊNCIAS QUE INSPIRAM OS ALUNOS E AS ALUNAS DO CMPA	137
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	137
Apresentando os aportes teóricos	140
CAMINHOS METODOLÓGICOS	145
RESULTADOS E DISCUSSÃO	149
“Eu admiro a minha mãe!”	149
E os pais?	155
Heroínas e heróis: “Mulheres e homens que lutam devem ser admirados”	158
Por que “heroínas e heróis”?	162
“É que o professor é tipo, uma referência pra gente, sabe?”	179
“Preconceito não tá mais na moda”	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
PALAVRAS FINAIS	193

REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os professores	206
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os grupos focais	207
ANEXO I - Carta de cessão e ficha cadastral	208
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	210

INTRODUÇÃO

A Educação Física entrou em minha vida muito cedo, ou poderia dizer que eu comecei a vida já “dentro” da Educação Física. De um lado, um pai militar e entusiasta da vida saudável; de outro, uma mãe professora de Educação Física atuante na escola pública. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que vivenciei o lado da saúde e da disciplina, também fui ensinada a estar atenta às questões sociológicas da referida área. Das corridas e flexões na praça com o pai, às reuniões de professores na luta por uma prática pedagógica humana e comprometida socialmente, com a mãe, me interessei pela prática esportiva.

Desde muito jovem, fui encorajada a praticar esportes e, dentre os que pude experimentar, o que marcou a minha infância foi o futebol. No ano de 1993, com 8 anos de idade, eu participava de uma escolinha de futebol de campo e uma de futebol de salão, na cidade de Porto Alegre, e em ambas eu era a única menina. Posso dizer que foi a *primeira fase* do meu contato com as desigualdades entre meninos e meninas no esporte. Apesar de aproveitar as aulas e conviver bem com os meninos e com os professores, me questionava sobre a falta de um número maior de meninas praticantes nesse esporte.

Na adolescência, passei a integrar o corpo de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (ano 2000), espaço que me propiciou a prática do Pentatlo Moderno, modalidade olímpica que envolve provas de tiro, esgrima, hipismo, natação e corrida. Mais uma vez, na maior parte do tempo em que estudei na instituição, fui a única menina a integrar a equipe do Colégio. Tive apenas uma colega que foi incentivada pelo professor de Educação Física a praticar essa modalidade esportiva, inclusive sendo levada por ele a participar de algumas competições importantes. No entanto, ela não se manteve por muito tempo. Nas competições, eu percebi que era muito fácil conquistar a medalha de ouro, já que minha categoria raramente oferecia adversárias. Então, entrei na *segunda fase* de contato com as questões de gênero no esporte. Embora a relação com os colegas e com o professor tenha acontecido sem nenhum tipo de diferenciação ou preconceito nesse sentido, ainda era difícil entender os motivos da ausência de um número maior de meninas tanto nos treinos internos, quanto nas competições fora do Colégio.

Apesar da influência familiar, não foi tão rápida a decisão de seguir carreira na área da Educação Física. Em meio às dúvidas, negações e dificuldades na escolha profissional em uma idade muito jovem, decidi cursar o que me pareceu óbvio à época e que também ocupava uma grande parte da minha vida: o bacharelado em Artes Cênicas¹, curso que iniciei no ano de 2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Chegando ao terceiro semestre do curso, um fato muito marcante me chamou atenção: eu estava com dificuldade de conciliar horários nas disciplinas obrigatórias, chegando ao ponto de ser reprovada em duas delas porque não queria abrir mão da minha prática de ginástica na academia. O que parecia ser um acontecimento muito ruim foi, na verdade, o “aviso” necessário para a mudança. Optei, então, pela Educação Física.

A expectativa era focar na área de treinamento, a fim de trabalhar em academias e outros espaços que me permitissem uma atuação direcionada para a área da saúde. Porém, considerando a dualidade que conheci desde cedo em meu ambiente familiar, não pude deixar de me interessar também pela área escolar e humana, à qual me dediquei durante o curso de graduação realizado na Universidade de Brasília entre 2005 e 2008 (Licenciatura Plena).

Mesmo assim, durante a graduação e os sete anos seguintes, o meu maior foco profissional foi no treinamento físico voltado à saúde, tanto com grupos quanto personalizado. Nesse período, percebi que uma frase muito comum no cotidiano da profissão, por parte das mulheres é: “Professora, não posso fazer exercício de braço porque eu tenho facilidade de ganhar músculos nessa região e não quero ficar grande e masculina”. A quantidade de vezes que, ao longo da minha trajetória profissional, me deparei com esse pensamento foi grande. Tal fato me possibilitou a entrada na *terceira fase* de contato com o tema gênero, dessa vez possuindo maior embasamento teórico para refletir e, em muitos momentos, ressignificar as representações que as alunas expressavam sobre o corpo.

É nesse contexto que passo a praticar o esporte que não só faz parte da minha vida até hoje como também a modificou tantas vezes: o surfe. Foi o interesse ou até pode-se considerar a “fissura” pelo surfe que me levou a morar

¹ O curso atualmente se denomina Teatro – Licenciatura e Bacharelado.

na Austrália por um ano e, logo em seguida, na praia de Pipa, no Rio Grande do Norte, para ensinar outras pessoas a surfar.

No entanto, quando retornei ao Rio Grande do Sul, no ano de 2012, percebi de forma bem aparente o reduzido número de mulheres praticantes desse esporte. Mais uma vez, eu estou sozinha. Dentro de um mar de inverno no litoral do Rio Grande do Sul, em um daqueles domingos de muita onda, olho para os lados e vejo apenas homens. Ao olhar à frente, para a areia, enroladas no cobertor e esperando por namorados, maridos, pais e filhos, vejo as mulheres.

O surfe segue como esporte de fim de semana. Na vida profissional, emergiu a vontade de atuar na escola. Dessa forma, procurei por escolas particulares e concursos para integrar a rede estadual e municipal de ensino. Mas, deparei-me com o edital um concurso específico que a mim parecia improvável²: para provimento de professor/a civil do Colégio Militar de Porto Alegre, com duas vagas.

Fui aprovada em 2013 e, em 2015, passei a integrar o quadro efetivo de professores de Educação Física dessa instituição. Desde então, atuo em turmas de alunas e alunos do sexto ano do Ensino Fundamental (EF) ao terceiro ano do Ensino Médio (EM), ou seja, os níveis e anos de ensino atendidos pela instituição.

Adentrar o “Casarão da Várzea”³ como professora e enxergá-lo a partir de outro ângulo tem sido uma experiência muito interessante. As dúvidas e curiosidades relacionadas às questões de gênero, principalmente aquelas que nasceram na “segunda fase”, ressurgem, mas agora de outro modo: como professora sinto uma necessidade maior de respondê-las de modo a minimizar as diferenças, de acesso e de permanência, entre alunos e alunas nas práticas corporais e esportivas.

As conversas com discentes e colegas, a observação de comportamentos de meninas e meninos em aula, ou mesmo fora dela, a ocupação dos espaços, enfim, o trabalho diário com alunas e alunos questionadores das tradições (muito semelhantes ao que eu era em meu

² Concursos para essa Instituição não são comuns e o último, com vagas para a Educação Física, havia sido em 2004.

³ A denominação histórica de Casarão da Várzea foi conferida por meio da Portaria nº 434 datada de 17 de junho de 2005 (SCMB, 2016).

tempo de aluna) me conduziu à *quarta* e decisiva *fase* de contato com temáticas relacionadas as questões de gênero na Educação Física.

Essa fase é decisiva porque busca extrapolar o campo das ideias, divagações e questionamentos, presentes nas outras três fases. Nela, parto para a pesquisa propriamente dita, ao ponto de buscar capacitação junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano.

Antes de apresentar o tema, acho relevante ressaltar um aspecto “gramatical” a ser levado em conta na escrita desta dissertação: o uso dos substantivos no masculino E no feminino (ou vice-versa), ou a busca por substantivos que não façam essa limitação. Considero que a língua portuguesa traz em seus “genéricos” os reflexos de uma cultura que invisibiliza o feminino e, conseqüentemente, as mulheres, por isso, o cuidado é para não incorrer nesse erro.

Qualquer pessoa quando fala pode colaborar para abrir todas as oportunidades existentes. Por isto, quando uma mulher é definida profissionalmente [na escola, nos esportes] no masculino, o que se está promovendo é: 1. A invisibilidade das mulheres que desempenham essas profissões [funções]; 2. A excepcionalidade que confirma que não é algo normal para as demais mulheres; 3. Reservar o masculino para determinadas atividades remuneradas ou de prestígio; 4. Que as pessoas continuem pensando que tal ou qual profissão [ou atividade qualquer] não pode ser dita no feminino. Qualquer dessas ideias é, sem dúvida, contrária ao desenvolvimento da humanidade, da igualdade de oportunidades e de uma sociedade equitativa. Atavismos históricos que perpetuam o androcentrismo, o sexismo e a misoginia (Governo do Estado do RS, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014, p. 68).

O tema deste estudo é, portanto, as questões de gênero que surgem nas aulas de Educação Física (EFI) regular do Colégio Militar de Porto Alegre. A partir desse momento, me permito fazer referência a essa instituição de quatro maneiras: por extenso, pela sigla “CMPA”, por “Casarão da Várzea” ou apenas por “Colégio”, nomenclaturas utilizadas no cotidiano por toda a comunidade escolar.

A opção por me debruçar sobre esse tema se justifica pelas diferenças que percebo na adesão às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física por parte de alunos e alunas. Instigada a identificar como acontece a

prática da Educação Física nessa instituição de ensino, busco num primeiro momento descrever a forma como a disciplina se estrutura para, em seguida, analisá-la considerando a adesão de alunos e alunas às atividades ofertadas.

Considerando esse contexto, focalizo nesta dissertação as relações de gênero nas aulas de Educação Física desenvolvidas no Colégio Militar de Porto Alegre. Esse tema emerge da minha percepção ao vivenciar, como professora, situações nas quais percebo desigualdades de acesso e permanência em determinadas atividades corporais e esportivas entre os alunos e as alunas.

Para tanto, elejo os seguintes objetivos, os quais serão analisados por meio de três estudos específicos e complementares. São eles:

- 1- Conhecer a estruturação da Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre no que concerne à transição de turmas separadas para turmas mistas nos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, com foco específico no período de 2017 e 2018.
- 2- Investigar os motivos que orientam a escolha de alunas e de alunos do segundo ano do Ensino Médio no que tange a prática esportiva;
- 3- Descrever e analisar quem são as pessoas que alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio consideram como inspiradoras nas suas trajetórias de vida.

Quero destacar que cada um desses objetivos será desenvolvido na forma de um estudo específico com metodologias próprias que, por vezes, se intercalam dentro desta dissertação. No entanto, dada a especificidade de cada tópico, a utilização de diferentes instrumentos de captação de informações tem o intuito de possibilitar ao leitor a imersão na realidade do colégio escolhido e dos seus alunos e alunas.

O estudo se justifica por lançar luz a um tema que usualmente emerge das aulas de EFI e que precisa ser mais debatido, no sentido de superar a construção do sexismo ainda muito presente na educação escolar. A busca principal é orientada pela ideia de fornecer subsídios para a construção de uma prática coeducativa, superando as relações sociais de poder intrínsecas às práticas corporais da EFI escolar que, por vezes, afastam ou limitam a participação de alguns sujeitos.

Para desenvolver uma análise aprofundada sobre o tema proposto, escolhi realizar o trabalho empírico junto à turma que cursou o segundo ano do Ensino Médio no ano de 2018. Considerando que os alunos e as alunas têm a possibilidade de escolher a modalidade esportiva que desejam praticar desde o oitavo ano do Ensino Fundamental, quem chega ao segundo ano do EM já possui uma bagagem, ou seja, alguns anos de vivência nessa forma de organização. Parti do princípio que esses alunos e alunas, por terem mais vivência nesse sistema, teriam mais condições para debater as questões de gênero do que os demais jovens. O terceiro ano do EM só não foi escolhido devido à dificuldade de acesso ao mesmo, já que é um nível de ensino muito exigido pelo Colégio por ser o ano de preparação para o vestibular e para os concursos militares.

Feita a apresentação, passo a descrever os campos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O corpo: estudos de gênero e feministas

A percepção que venho construindo sobre as escolas com as quais tive contato ao longo da minha trajetória de estudante e de professora é de uma instituição que privilegia a aquisição de conteúdos teóricos em detrimento do desenvolvimento das habilidades de linguagem, arte e expressão corporal. Mas, ainda assim, citando Guacira Louro⁴ (2001), a escolarização forma corpos: “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar, a calar [...]” (p. 61).

A instituição *escola* é perpassada por relações de poder. Opto pela aproximação com os estudos de Michel Foucault para a problematização do conceito. O poder deve ser analisado como algo que circula e que só funciona em rede, conforme o que vem expresso no livro “A microfísica do poder”, publicado pela primeira vez no ano de 1978:

Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. [...] Aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder (2017, p. 183).

A Educação Física é uma disciplina cujo acontecer coloca o corpo como objeto de estudo e intervenção. De acordo com Silvana Goellner (2013), o corpo não é dado *a priori*, mas é uma construção que recebe marcas culturais, sociais, étnicas e que é mutável e mutante. Os corpos são “gestualidades conformadas e transgressoras”, perpassados por tempos e culturas, refletindo diferentes rituais e simbologias. “Revelam o tempo onde foram educados e produzidos, reconstroem passados da mesma maneira com que projetam o futuro. Os corpos dizem do presente!” (p. 30).

⁴ Optei por utilizar o nome completo do autor ou da autora apenas na primeira citação, já nas próximas, aponto somente o último sobrenome.

Ao traçar um paralelo dos estudos de Foucault com os estudos da autora sobre o corpo, ela afirma que o “controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência, mas tem seu começo no corpo, com o corpo” (GOELLNER, 2013, p. 34). No entendimento de Miriam Adelman e Lennita Ruggi (2007), o corpo é marcado por fortes características de disciplinamento social, (re)produção de hierarquias sociais e simbólicas e reafirmação de padrões que valorizam alguns sujeitos e desvalorizam outros. Por outro lado, os corpos podem ser mais do que meras “matérias de regulação”, sendo também “matérias para emancipação”, para identificação grupal e para afirmação pessoal.

Partindo do pressuposto que o corpo é uma construção cultural inacabada, Foucault propõe e revela ser necessário colocar o corpo “em questão” e discutir os significados a ele atribuídos (GOELLNER, 2013). Os corpos evidenciam marcadores sociais diversos. Entretanto, o gênero e os papéis designados para meninos e meninas surgem, segundo Joan Scott (1995, p. 86) como “forma primária de dar significados às relações de poder”. A autora também entende que o termo é relacional, pois é apenas no âmbito das relações sociais que se estabelecem os gêneros.

Com base nos estudos de Goellner (2010, p. 75), gênero é “uma condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos”. É algo “construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino”.

Louro (2001) enfatiza que os Estudos de Gênero não surgem para negar a biologia, mas para recolocar o discurso no campo do social, pois é nele que se constroem as relações entre mulheres e homens. Ou seja, as relações de gênero, por serem históricas, não são fixas nem imutáveis. Alteram-se no tempo e em diferentes contextos sociais. Além disso, vale destacar que masculino/feminino são plurais, isto é, há diferentes modos de viver as masculinidades e feminilidades. Esse marcador identitário, portanto, não pode ser observado a partir de uma oposição binária como se não houvesse múltiplas identificações entre os dois polos dessa relação (GOELLNER, 2013).

As teóricas da chamada “segunda onda” do feminismo⁵ enfatizam o quanto a oposição binária “engessa, fixa e determina comportamentos excludentes entre os sexos” e investem na desconstrução disso. Afirmam que o binarismo impede a percepção das pluralidades existentes nas masculinidades e feminilidades.

A universalização das categorias homem e mulher anula as diferenças existentes dentro de cada uma delas. Rejeitam, portanto, a ideia de que mulheres e homens têm características inatas e distintas e que estas, além de serem imutáveis, derivam apenas da biologia dos corpos (GOELLNER *et al.*, 2012, s/p).

Nesse sentido, os Estudos de Gênero e Feministas mostram-se importantes para o campo da EFI, pois:

[...] ao apontarem que os corpos não se traduzem em matéria universalmente edificada pelos desígnios da natureza, enfatizaram a importância da utilização do gênero como categoria analítica, visto que esse conceito é importante para perceber os processos pelos quais, no interior das redes de poder, a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades sociais, gestando, assim, formas de exclusão e inclusão de sujeitos e grupos (GOELLNER, 2013, p. 25).

Segundo Linda Nicholson (2000), qualquer posição que reconheça o cunho social no que é associado ao masculino e ao feminino tende a teorizar sobre as diferenças entre as mulheres (e entre os homens). A população humana difere dentro de si mesmo não só em termos de expectativas sociais, mas também nas diferenças no modo de se entender o corpo. Para a autora, as diferenças, portanto, não só coexistem, mas se interseccionam.

As feminilidades e as masculinidades vão sendo construídas dentro das relações sociais e na articulação com outros marcadores sociais como classe, etnia, geração, orientação sexual, entre outras (GOELLNER *et al.*, 2012). Essa interseccionalidade mostra-se bastante evidente com a emergente visibilidade do feminismo negro que, para Djamila Ribeiro (2017), demarca a “terceira onda” do feminismo. Em seu livro “Lugar de Fala”, a autora evidencia o quanto

⁵ Conhecidas por “ondas”, as diferentes fases pelas quais passam os feminismos acabam por se intercalar, não sendo rigidamente demarcadas. Por isso, opto por não determinar cada fase separadamente, mas sim trazer algumas referências sobre elas. Sobre esse tema, ler o livro “Explosão Feminista”, de Heloísa Buarque de Hollanda.

as questões étnico/raciais foram relegadas ao longo da história do feminismo cujas lutas majoritariamente se referiam às mulheres brancas.

Em sua obra, destaca que a resistência e as produções literárias de mulheres negras já existiam desde antes do período escravocrata. Entretanto, não lhes era dada visibilidade nem direitos. Esse sistema de opressão com raízes escravocratas é o que silenciou a população negra, em especial as mulheres.

Considero importante destacar que não existe “o feminismo”, mas diferentes perspectivas feministas, do mesmo modo que não existe “a mulher”, mas mulheres com diferentes pertencimentos identitários, cujas lutas demarcam especificidades. Segundo Djamila Ribeiro (2017), o “feminismo hegemônico”, mesmo lutando contra a universalização da categoria mulher também a praticou, não valorizando as lutas das mulheres negras. A percepção das várias possibilidades de ser mulher, levando em conta as intersecções de categorias como raça, orientação sexual, identidade de gênero e o quanto a vida das pessoas – de direitos e deveres – pode ser diferente dependendo dessas intersecções, é o que enfoca a autora.

Decorre de debates como esse o conceito de interseccionalidade, cuja aplicação permitirá o aprofundamento das análises desta pesquisa. Esse conceito nasce das articulações e oposições das feministas afro-americanas, chicanas e sul-americanas ao feminismo discutido por mulheres brancas e detentoras de um grande número de privilégios sociais nos Estados Unidos. Ao ser utilizado como ferramenta analítica, tem promovido intercruzamentos discursivos, se constituindo para além do reconhecimento à multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir de categorias como gênero, classe, raça/etnia, deficiência, idade e sexualidade. É uma contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação socioculturais das subjetividades (POCAHY, 2013).

Heloísa Buarque de Hollanda aborda esses conceitos em seu livro “Explosão Feminista”, publicado no ano de 2018. Considera que há mais de trinta anos as questões de interseccionalidade e de lugar de fala são um campo de disputa importante. A autora cita obras que serviram de referência e mudaram o rumo dos estudos feministas. Uma obra que ela afirma ter “desmontado radicalmente” sua pesquisa sobre literatura feita por mulheres no

Brasil, foi “This bridge called my back: writings by radical women of color”, de Cheríe Moraga e Gloria Anzaldúa, publicada no ano de 1981. No mesmo ano, Angela Davis lança “Mulheres, Raça e Classe” e associa as categorias de raça e classe às relações entre senhores de escravo e negros/as escravizados nos Estados Unidos do século XIX. A autora menciona, também, a obra de Patricia Hill Collins, “Black Feminist Thought”, que aprofunda a reflexão conceitual das conexões entre gênero, raça e classe. Entretanto, afirma que quem formalizou o conceito de interseccionalidade foi Kimberlé Crenshaw.

O que se entende por “lugar de fala”, na visão de Hollanda (2018) é “a busca pelo fim da mediação de modo a garantir a autorrepresentação discursiva e a busca por protagonismo e voz por parte do sujeito historicamente discriminado pelos dispositivos de fala” (p. 247). Já a interseccionalidade é importante para os estudos de gênero porque possibilita o reconhecimento de que os sujeitos são diversos entre si, inclusive os alunos e alunas do Colégio Militar de Porto Alegre.

Explicitada a fundamentação teórica sobre as questões de gênero que ancoram este estudo, passo a descrever como se estruturam as aulas de Educação Física no Colégio Militar de Porto Alegre para, posteriormente, desenvolver as análises considerando o entrelaçamento entre a teoria e o estudo empírico desenvolvido junto aos professores de Educação Física (Estudo 1) e à turma do segundo ano do Ensino Médio (Estudos 2 e 3).

O Sistema Colégio Militar do Brasil e o Ensino por Competências

Ao iniciar meu estudo, me debrucei sobre a história tanto da instituição escolhida, o Colégio Militar de Porto Alegre, quanto do Sistema no qual está inserido. Ao buscar referências sobre esses temas, me deparei com alguns estudos desenvolvidos dentro do próprio CMPA por docentes que lecionavam ou ainda lecionam na instituição.

Silvana Pineda⁶ (2003) apresenta, em sua dissertação de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2003, uma análise da imagem

⁶ Foi professora de história do Colégio por mais de vinte anos, e se aposentou em 2015.

feminina na publicação anual da Revista *Hyloea*⁷ no período entre 1922 e 1938. O recorte histórico permite entender aquilo que era importante e digno de menção na revista do CMPA à época.

Estudos igualmente importantes foram tanto a dissertação quanto a tese de Patrícia Carra⁸, defendidas no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, respectivamente nos anos de 2008 e 2014. Em sua dissertação, aborda aspectos da cultura e da organização escolar do CMPA enquanto instituição de ensino masculina e o cotidiano pela ótica discente, privilegiando o período entre os anos de 1962 e 1990. Como a entrada das primeiras alunas se deu em 1989, seguiu os estudos em seu doutorado, no qual escolheu o período entre 1989 e 2013. Coletou narrativas de alunas e alunos com o objetivo de inferir se o educandário caminhava em direção a ideais coeducativos, superando a característica de ser apenas uma escola mista. Analisou as masculinidades e as feminilidades presentes naquele espaço e como se relacionavam com desigualdades e preconceitos.

As duas professoras/pesquisadoras lecionam a mesma disciplina e tiveram a oportunidade de trabalhar juntas entre os anos de 2007 e 2015. Tal fato possibilitou que alinhassem em seus estudos uma significativa reconstrução histórica, principalmente no que diz respeito à questão da entrada das mulheres no CMPA.

Ao longo desta dissertação pretendo dialogar com esses dois estudos em função da riqueza de informações, detalhes e análises desenvolvidas pelas autoras. Entretanto, nesse momento, opto por me ater a um sucinto resgate histórico do SCMB priorizando as reflexões abordadas por Patrícia Carra.

Para entender a origem do SCMB, é necessário voltar o olhar ao final do século XIX:

A origem do SCMB [Sistema Colégio Militar do Brasil] data do ano de 1889, com a criação do então Imperial Colégio Militar da Corte, atual Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), através do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889. A alteração no nome deste

⁷ Publicação anual que contém informações sobre o ano letivo com textos de professores e alunos, imagens das diversas atividades, bem como uma parte dedicada à turma que irá se formar naquele ano.

⁸ Professora de história que chegou ao CMPA transferida do Colégio Militar de Campo Grande no ano de 2008.

estabelecimento de ensino aconteceu por ocasião da Proclamação da República (CARRA, 2014, p. 61).

Considerando o contexto histórico do momento, pós-Guerra do Paraguai⁹, dentre as demandas do Exército Brasileiro estava o desejo de modernização interna e de formação adequada dos seus quadros. O Colégio criado na então capital do país, a cidade do Rio de Janeiro, foi construindo uma imagem de excelência acadêmica, possibilitando o acesso das camadas sociais menos favorecidas ao conhecimento e à escolha entre seguir a carreira militar ou ingressar em cursos superiores conceituados.

O CMRJ era uma fonte privilegiada de produção de candidatos à carreira militar, pois possibilitava aos alunos uma boa preparação intelectual, por meio de um ensino rigoroso, bem como a iniciação à cultura militar, experienciada nas rotinas que envolviam marchas, manuseio de armamentos e utilização de fardamentos. Os bons resultados advindos da criação do CMRJ, principalmente no que diz respeito à formação de jovens qualificados e dispostos a seguir carreira militar, foram decisivos para o investimento na criação de novos Colégios Militares, ou CMs¹⁰ (CARRA, 2014).

Após a experiência de êxito do primeiro, foram fundados outros três CMs: no Rio Grande do Sul, o Colégio Militar de Porto Alegre (1912); em Minas Gerais, o Colégio Militar de Barbacena (1912); no Ceará, o Colégio Militar do Ceará (1919), que hoje é o Colégio Militar de Fortaleza.

No final dos anos 30, durante o governo de Getúlio Vargas (período de 1937 a 1945), o panorama mundial, que levou à Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), provocou, nas Forças Armadas, a preocupação com a formação de um número maior de oficiais. Como recurso para este intento, os colégios militares de Porto Alegre e do Ceará foram extintos no ano de 1938. Apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro foi mantido (CARRA, 2014, p. 63-64).

Com a eclosão da Segunda Grande Guerra surgiu a crescente demanda por um maior número de militares e, por isso, nos locais em que os CMs foram extintos, Porto Alegre e Fortaleza, criaram-se Escolas Preparatórias de Cadetes do Exército. Essas escolas foram destinadas à formação de oficiais

⁹ Guerra travada entre o Paraguai e a chamada Tríplice Aliança formada por Brasil, Argentina e Uruguai, durou de 1864 a 1870.

¹⁰ São chamados de “CMs” pela comunidade escolar, sigla que será utilizada na minha escrita.

militares que estariam disponíveis para serem enviados à guerra. Os Colégios Militares de Porto Alegre e de Fortaleza só voltaram à ativa no ano de 1962, além de terem sido criados outros (CARRA, 2014).

Atualmente, existem treze CMs espalhados pelo país, sendo o último deles criado no ano de 2015, na cidade de Belém-PA. O Sistema Colégio Militar do Brasil é regido na seguinte ordem crescente: Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e Diretoria de Ensino e Cultura do Exército (DECEX), órgão vinculado ao Comando do Exército, que tem por objetivos conduzir as atividades relativas ao Ensino, Educação Física, Desporto, Pesquisa e Desenvolvimento, nas áreas de doutrina e pessoal.

Os Colégios que integram o SCMB abrangem desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Têm caráter preparatório, tanto para concursos militares quanto para ingresso nas principais universidades do país, e assistencial, pois deve oferecer vagas para filhas e filhos de militares. Além disso, o ingresso de alunas e alunos que não sejam dependentes de militares também se dá por meio de concurso feito no sexto ano do EF, de acordo com a oferta de vagas.

Para evidenciar essa relação, apresento os dados referentes ao número de vagas existentes no CMPA no ano de 2018, em que podemos verificar o número maior de alunas e alunos dependentes de militares, conhecidos no Sistema como “amparados” em relação ao número de jovens “concurados”.

Quadro 1: Distribuição de vagas entre alunos/as concursados/as e amparados/as

	Concurados/as	Amparados/as	Total
Meninas	91	324	415
Meninos	140	338	478
Total	231	662	893

Fonte: Seção Técnica de Ensino do CMPA.

O ensino do SCMB está fundamentado em vasta documentação. De acordo com o Projeto Pedagógico (DEPA, 2015, p. 07), são eles: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei de Ensino do Exército (LEE); Lei nº 9.876, de 8 de fevereiro de 1999;

Regulamento da Lei de Ensino do Exército; Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; Diretriz do Chefe do DECEX¹¹/2013, de 14 de março de 2013; OSv¹² nº 020 – SEÇ ENS/DEPA¹³, de 5 de junho de 2012; OSv nº 04 – SEÇ ENS/DEPA, de 10 de fevereiro de 2014.

Há alguns anos o SCMB vem passando por modificações em sua estruturação pedagógica:

Em 28 de fevereiro de 2012, por meio da Portaria nº 137 do Comando do Exército, é aprovada a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro, com o objetivo de desenvolver um projeto de ensino por competências no Sistema de Ensino do Exército e no Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro (SIMEB) (DEPA, 2015, p. 13).

Após a aprovação dessa nova diretriz, a DEPA passou, então, à implantação gradual do Ensino por Competências nos CMs que, dentre os seus objetivos, figura:

Adequar toda a estrutura da educação básica à nova proposta metodológica; Desenvolver a capacitação do corpo permanente dos CM de modo a estimular a inovação das práticas pedagógicas, o uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para o desenvolvimento das competências discentes; Elaborar o Projeto Pedagógico do SCMB; Implementar metodologia específica para o combate ao fracasso escolar (DEPA, 2015, p. 13-14).

O trabalho conjunto da DEPA com os doze CMs, deu origem a um documento que passa a ser o norteador do processo ensino-aprendizagem no Sistema: o Plano de Sequências Didáticas (PSD). Esse documento apresenta as diretrizes para o Ensino por Competências e se apoia em um referencial teórico construtivista¹⁴.

¹¹ Sigla para Departamento de Ensino e Cultura do Exército.

¹² Sigla para “Ordem de Serviço”: documento que formaliza uma decisão.

¹³ Sigla para Seção de Ensino da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

¹⁴ Linha pedagógica caracterizada por possibilitar a construção de conhecimento por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos. A principal referência é Jean Piaget (1896-1980), com publicações importantes como: “A construção do real na criança” (1970), “O nascimento da inteligência na criança” (1936), “A psicologia da inteligência” (1947), entre outros.

Seu foco reside na construção e no papel dos sujeitos. Nessa concepção de ensino, os sujeitos assumem posição central na construção do próprio saber. Não se encontram manuais prontos com sugestões e técnicas sobre como ensinar, uma vez que a diversidade entre esses sujeitos contraindica as fórmulas predeterminadas. [...] As aulas devem considerar os alunos em sua pluralidade, em suas diferenças de ritmo e de características de aprendizagem. Isto implica em conhecer os discentes e em lançar mão, sempre, dos suportes mais variados e da contextualização para a aprendizagem significativa. (DEPA, PSD, 2011, p. 3).

O Plano de Sequências Didáticas contempla um conjunto de competências e habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento específicos de cada área, os quais passam a ser elementos comuns a todo o SCMB. Cada ano escolar possui uma sequência didática, com muitos pontos em comum entre o sexto e o sétimo anos, bem como entre os oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, ocorrendo também essa aproximação entre os três anos do Ensino Médio. De acordo com o Projeto Pedagógico (PP) referente ao Ensino por Competências, os dois eixos principais são a contextualização e a interdisciplinaridade. Para isso, os/as docentes devem buscar contextos relevantes para o aluno, promovendo, assim, a “aprendizagem significativa” (PP, 2015, p. 60).

Baseado nisso, cada CM deverá criar a sua “matriz de descritores”, ou seja, elementos que detalham as habilidades em relação ao objeto de conhecimento e orientam o planejamento das aulas e a avaliação. Essa criação é feita em cada área de conhecimento pelos professores e professoras, cabendo à supervisão escolar, aos coordenadores e coordenadoras de disciplina e aos/às chefes de seção a coordenação das atividades (DEPA, PSD, 2011, p. 4).

A partir do PSD, professoras e professores de cada área criam o chamado Plano de Execução Didática (PED), que contém as diretrizes para cada competência e habilidade, relacionadas aos respectivos objetos de conhecimento. O documento final é o Plano de Aula (PA), no qual é apresentado um maior detalhamento das atividades para se atingir os objetivos do PED e do PSD.

O PSD é um documento amplo que mostra um caminho a ser seguido. Tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, existe um número de competências e suas respectivas habilidades a serem atingidas, o que pode

ser feito de muitas formas. A especificação, ou a maneira de se atingir os fins colocados pelo PSD, ficam a critério do corpo docente que tem autonomia para escolher os seus meios.

A proposta filosófica que o documento apresenta para a disciplina de Educação Física, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, marca o começo do meu diálogo com as determinações da DEPA:

A Educação Física trata da cultura corporal de movimento destacando os contextos histórico, social e regional, bem como respeitando as individualidades. Desta forma promove a interação das dimensões psicomotora, cognitiva, afetiva, social e física, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento de competências, habilidades, autonomia e cooperação do indivíduo. A Educação Física concebe o aluno como ser humano integral responsável por produzir, reproduzir e transformar a sociedade, a partir do desenvolvimento de uma consciência individual e planetária (DEPA, PSD, 2011, p. 1).

Julgo importante atentar à proposta filosófica que a DEPA determina para a disciplina de Educação Física de todo o SCMB, em especial no trecho: “A Educação Física concebe o aluno como ser humano integral responsável por produzir, reproduzir e transformar a sociedade” (p. 1). Conceber o aluno como ser humano integral e transformar a sociedade são objetivos que fazem parte do meu estudo dentro do CMPA, já que possibilita a busca pela coeducação e pela valorização de alunos e de alunas integralmente. A escola que busca uma prática coeducativa deve implementar uma série de medidas e ações no sentido de discutir e avançar nas questões de gênero (AUAD, 2006) para, então, desenvolver o que propõe o documento: “uma consciência individual e planetária” (p. 1). Portanto, os meus objetivos como pesquisadora vão ao encontro dos objetivos da Diretoria que rege o ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil.

Considerando que este estudo analisa as questões relacionadas à coeducação nas aulas de Educação Física, torna-se necessário abordar aspectos relacionados à inclusão de mulheres na instituição, tópico que desenvolvo a seguir.

Colégio Militar de Porto Alegre: a inserção das mulheres e a construção de uma escola mista

Em 1989 elas ingressaram no Batalhão Escolar dos Colégios Militares. De imediato o ambiente no CMPA ficou mais calmo e alegre. Emprestaram seu brilho e sua beleza aos desfiles e representações externas. Aos poucos foram consolidando os espaços conquistados, provando que foi uma decisão acertada – a de permitir o ingresso em uma Instituição escolar tradicionalmente masculina. Com competência foram conquistando colocações de realce e com meticulosidade ampliando estas conquistas, sempre com graça, beleza e a fibra da mulher brasileira (Revista *Hyloea*, 1995 – ano de formatura da primeira turma feminina do CMPA – p. 25).

Conforme já apresentado, o CMPA é uma instituição que faz parte da história da cidade de Porto Alegre e do Brasil. Detalhando um pouco mais o seu percurso, de acordo com publicação oficial do SCMB (2016), o prédio foi fundado em 1872 e faz parte do patrimônio histórico de Porto Alegre, tendo sediado escolas militares que o antecederam: a Escola Militar da Província do RS, a Escola Militar do RS, a Escola Preparatória e de Tática e a Escola de Guerra.

As tensões em torno da eclosão da Segunda Guerra Mundial fizeram com que o governo brasileiro julgasse necessária a formação de um maior contingente de oficiais, conforme histórico apresentado anteriormente. Dessa forma, o Decreto nº 1123, promulgado no dia 27 de fevereiro de 1939, extingue o Colégio Militar em Porto Alegre, criando a Escola de Formação de Cadetes que veio a se tornar a Escola Preparatória de Cadetes e, logo após, a Escola Preparatória de Porto Alegre. É somente no ano de 1961 que o Decreto nº 166 de 17 de novembro extingue a então Escola Preparatória de Porto Alegre e cria novamente o CMPA, que volta a funcionar no dia 2 de fevereiro de 1962 (SCMB, 2016).

Ao longo de sua história, a instituição passou por muitas mudanças em sua organização, funcionamento e métodos de ensino. Meu foco nesse momento do estudo reside na progressiva entrada de mulheres, mais especificamente, no que se relaciona às aulas de Educação Física, que inicialmente eram realizadas com separação por sexos até que se criou a possibilidade das turmas serem mistas. Falo “possibilidade” porque, do modo como as aulas são estruturadas, existe a liberdade para que os/as discentes

escolham a modalidade esportiva a qual querem aderir. Nesse sentido, as turmas podem ser todas mistas ou não, dependendo das preferências de alunos e alunas conforme detalharei na seção seguinte.

Seguirei utilizando os estudos de Carra (2014) e Pineda (2003) como as principais referências para abordar esse tópico, bem como o artigo de Liliana Lohmann e Sebastião Votre¹⁵ (2006) referente ao Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), cujas análises dialogam com o contexto do CMPA, visto que a inserção das mulheres aconteceu no mesmo ano nas duas instituições.

Segundo o entendimento de Carra (2014), a presença das mulheres nas arcadas do CMPA passou por fases. Apesar de não serem fixadas rigidamente, essas fases direcionam entendimentos do corpo docente e discente, e mesmo dos integrantes do Comando acerca das questões de gênero. De acordo com a autora (2008; 2014), a percepção e o discurso institucional apresentam modificações em relação às atividades, condutas e espaços permitidos às alunas na medida em que se aproxima o ano de 2017: data da inserção das mulheres na Academia Militar das Agulhas Negras, escola de formação dos oficiais de Linha Bélica do Exército Brasileiro.

Segundo a documentação consultada pela autora, nos anos 1970 surgiram os primeiros relatos de senhoras trabalhando no colégio, o que pode ser considerada uma “primeira fase”. Em 1979, entraram as cinco primeiras professoras, aprovadas por concurso público. Mulheres na cozinha, na limpeza e na organização de agendas eram comuns no contexto social da época. Já a docência no ensino secundário, atual ensino médio, ainda era para uma minoria. Apesar das dificuldades, não houve grandes alterações no funcionamento da escola, o que só vai realmente acontecer na entrada das alunas (CARRA, 2014).

Nos anos 1980, era comum o convite de alunas de colégios particulares da cidade de Porto Alegre para participarem de festas e de jogos dentro do CMPA. As jovens jogavam amistosos de voleibol enquanto os alunos do Colégio assistiam. A ideia era que os alunos que estudavam em regime de internato pudessem ter momentos de socialização e convivência com

¹⁵ Intitulado “A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro”, o artigo foi produzido a partir de observação participante e de entrevistas não-diretivas com alunas que integraram a primeira turma na instituição. Também foram entrevistados professores militares e civis envolvidos em cargos de chefia e coordenação.

integrantes do sexo oposto. Já existia uma construção em torno da “moça ideal” para se aproximar dos alunos e as escolas particulares convidadas foram escolhidas em torno desse ideal. “Embora não houvesse alunas na escola, **já** havia o par ideal para o homem desejado” (CARRA, 2014, p. 100, grifo da autora).

As discussões em torno da admissão de meninas como discentes da instituição começaram antes de 1989. Em 1987, a Portaria Ministerial nº 810/87 oficializa a posição do Exército de “adotar um regime de ensino nos primeiro e segundo graus semelhante àquele desenvolvido nos estabelecimentos de ensino civis congêneres, acrescido de educação paramilitar [...]”. Essa portaria determinou que o corpo discente dos CMs passasse a ser misto, destinando 30% das vagas disponíveis para o sexo feminino (LOHMANN; VOTRE, 2006, p. 656).

O edital do concurso realizado em dezembro de 1988, delimitou o número de 30 vagas para meninas e 90 vagas aos meninos nos cinco colégios militares ativos, na ocasião, o de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Fortaleza, Brasília e Manaus. A distinção de vagas por sexo só foi abandonada em 1991, após a expedição de uma ordem judicial, no Rio de Janeiro, proibindo essa distinção no concurso de admissão ao colégio militar (LOHMANN; VOTRE, 2006; CARRA, 2014).

A pressão para o aceite de alunas nos diversos CMs teve início dentro das próprias instituições militares. Os anos 1980 representaram um período salarial considerado de arrocho para os servidores do Exército, cuja inflação chegava a 80% e ameaçava subir. As dificuldades financeiras e a iminência de uma transferência para outra cidade em um período curto de tempo impedia os militares de oferecerem às suas filhas um bom ensino a um custo acessível. Esse contexto fez com que se passasse a idealizar o ingresso de meninas nas suas próprias instituições de ensino (CARRA, 2014).

Segundo Lohmann e Votre (2006), havia diferentes “pressões” para que a mudança efetivamente ocorresse. A Marinha e a Aeronáutica já contavam com mulheres em seus quadros atuando em diferentes ocupações cabendo ao Exército uma atualização. Além disso, a efervescência do movimento feminista se consolidava no país como uma força política e social que buscava novas

conquistas para as mulheres, inclusive a ocupação de espaços outrora ocupados apenas pelos homens.

Em levantamento feito por Carra (2008):

A Marinha criou em 1980, o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva visando atender as áreas técnicas e administrativas, sendo que em 1998 este Corpo foi extinto, mas a participação feminina foi estendida aos corpos de engenheiro e intendentes, quadros médicos de cirurgiões-dentistas e quadros de apoio. A Aeronáutica aceitou o ingresso feminino na Força Aérea Brasileira (FAB) em 1982, e no ano de 1996, as mulheres foram aceitas como alunas na Academia da Força Aérea (AFA) (p.183).

A maioria das instituições públicas e privadas de ensino já eram mistas e essa discussão estava apenas *começando* no âmbito dos Colégios Militares. “Os educadores e as educadoras debatiam a questão de aulas mistas ou separadas, e questionavam o Colégio Militar por – tendo um ensino de tanto prestígio – não se atualizar e aderir ao processo de abertura” (LOHMANN; VOTRE, 2006, p. 659).

A escola mista já existia no ensino civil, porém, isso não significa que existiam (e nem que existam) escolas coeducativas. O ensino militar, por sua vez, ainda era estritamente masculino e iniciou as discussões na busca por um trabalho misto somente em meados dos anos 1980. O Exército parecia viver um momento receptivo à inserção das mulheres.

Era um contexto emblemático para gestos de receptividade aos clamores das famílias, que pugnavam por igualdade de oportunidades para filhos e filhas nas escolas do Exército de grau fundamental e médio. As expressões “ascendência da mulher” e “importância da mulher dentro da sociedade” evocam mulheres reais, de prestígio, cujas vozes e atos contribuíam para mudar modos de pensar e agir e abriam novas instâncias de usufruto dos direitos de cidadania, acolhidos na Constituição de 1988 (LOHMANN; VOTRE, 2006, p. 660).

Tanto em seu trabalho de mestrado quanto de doutorado, Carra (2008; 2014) menciona a realização de uma pesquisa de opinião feita por Ayda Vassali, no ano de 1988, com o objetivo de avaliar a aceitação da entrada das primeiras meninas no CMPA. Foram entrevistados alunos e professores a fim de verificar o nível de expectativa que eles tinham em torno da entrada das alunas. A maioria dos alunos entrevistados se mostrou favorável: “[...]”

ansiavam por torná-lo [o Colégio] semelhante às demais escolas presentes na sociedade” (p. 89). Além disso, apostavam que tanto o ambiente quanto a disciplina do corpo de alunos melhorariam.

Entre os argumentos contrários à entrada das meninas no CMPA estava a perda de liberdade no dia-a-dia, principalmente no que diz respeito à linguagem a ser utilizada diante das meninas. Alegava-se, também, que elas não conseguiriam acompanhar o ritmo da ordem unida¹⁶ e das atividades físicas. Nas palavras de Carra (2008), “Interessante que a mulher era vista pelos alunos tanto quanto provocadora de bagunça quanto como incentivadora da ordem” (p. 187).

Muitos dos professores e professoras que responderam à pesquisa de opinião já trabalhavam em instituições mistas. Os que responderam de forma contrária apresentaram argumentos referentes à incapacidade da mulher de acompanhar as atividades físicas e militares. Além disso, a presença delas não estaria de acordo com o caráter do educandário, de preparação à carreira militar (que ainda não era permitida às mulheres). Já os professores favoráveis à entrada das meninas na escola acreditavam que o comportamento dos alunos em geral melhoraria, tanto entre os pares quanto com relação aos professores e professoras, e o ambiente seria de maior socialização entre os sexos. A mesma pesquisa abordou também questões sobre a definição das turmas de aula e a maioria, tanto dos alunos (60%) quanto dos professores (90%), foram favoráveis às turmas mistas (VASSALI, 1988 *apud* CARRA, 2008; 2014).

Independente das opiniões contrárias no momento da realização da pesquisa, os CMs passaram a ser educandários mistos, regra vigente até os dias atuais. A partir de 1989, inicia-se o que pode ser considerada a “segunda fase”, com o ingresso das mulheres na qualidade de estudantes do Sistema Colégio Militar do Brasil. É uma ampliação da inserção das mulheres visto que a partir desse ano elas estariam inseridas como professoras, funcionárias e alunas (CARRA, 2014).

A experiência vivida no Colégio Militar do Rio de Janeiro foi de diferenciação, em um primeiro momento. A direção e os/as professores/as

¹⁶ Formação militar, parada ou em marcha, de reunião da tropa.

estavam acostumados/as a educar e conduzir alunos, e foi um desafio encontrar os procedimentos adequados para fazer o mesmo com a presença das alunas. A narrativa de um dos dirigentes entrevistados no estudo de Lohmann e Votre (2006) ratifica essa dificuldade: “Elas realmente eram tratadas como... as *bonecas* do Colégio Militar” (p. 665).

Segundo os autores, a maneira de lidar com a fragilidade, com a delicadeza e com outros atributos ligados ao feminino e objetivados por um brinquedo – a boneca – nessa narrativa, era uma das questões a serem discutidas. Eram muito nítidas as oposições entre pequeno/grande, frágil/forte, objeto/agente quando se tratava da relação entre as meninas e os meninos naquele contexto. As meninas eram colocadas em uma posição “especial” e esse cuidado deixava transparecer um tom excessivamente paternalista.

No CMPA, foram feitas adaptações no uniforme, nas rotinas diárias e nos recursos humanos a serem recrutados. Com relação às rotinas diárias, um exemplo de mudança foi no zelo com a linguagem tanto de professores quanto de alunos, que passaram a evitar o uso de palavrões e expressões que pudessem causar constrangimento às meninas. No que diz respeito aos recursos humanos, passou a ser necessária a presença de monitoras do sexo feminino para acompanhar as meninas em vestiários, especialmente em situações “estranhas ao universo do homem” (CARRA, 2008; 2014).

Eram comuns as interações com a comunidade. Relatos da época rememoram comentários da sociedade porto-alegrense que aludiam à sexualidade, ao receio da perda da “graça”, da “leveza” e da “elegância do andar feminino”, que poderiam vir a ser masculinizados pela rotina do CMPA (CARRA, 2008).

Uma dificuldade enfrentada pelas meninas foi relativa às fichas de avaliação física, que levavam em consideração um “biótipo padrão do aluno do Colégio Militar”, envolvendo altura e peso ideais bem como índices a serem alcançados em diversos testes físicos. Segundo relatos, as alunas passaram a ter dificuldades com esses índices a partir da oitava série, não por serem mulheres, mas por, em geral, terem menor peso e menor altura que os alunos da mesma faixa etária e por não terem sido treinadas apropriadamente, já que os esportes ministrados eram diferentes para eles e para elas (CARRA, 2008; 2014).

Por exemplo, de início foi vetada às alunas a participação em esportes como o futebol e em rituais e treinamentos de ordem unida que envolvessem o manuseio de armas. Existem registros, ainda que poucos, da criação do chamado Batalhão Águia, que foi um grupo de alunas, das turmas ingressantes nos anos de 1989 e 1990, recrutadas pelo Colégio para treinamento de ordem unida com fuzis e posterior apresentação à comunidade escolar no Parque Farroupilha. O Batalhão foi extinto logo após a apresentação e apenas os garotos continuaram tendo o privilégio de experiências desse tipo (CARRA, 2012).

Importante salientar que as primeiras alunas dos CMs foram as *primeiras* mulheres a entrar no Exército Brasileiro. Somente no ano de 1992 é que as *adultas* foram admitidas quando tiveram oportunidade de concorrer a 49 vagas na Escola de Administração do Exército (EsAEx), em Salvador (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2018).

As alunas, portanto, foram inseridas nos CMs sem ter havido qualquer contato anterior do Exército – instituição estritamente masculina – com os procedimentos e as condutas necessárias à construção de um educandário misto. Com a admissão de mulheres para o seu quadro de oficiais, o Exército criou e regulamentou o fardamento e a apresentação feminina em suas fileiras, o que aumentou a regulamentação e intensificou as rotinas não apenas para as mulheres – então inseridas profissionalmente no Exército - mas também para as jovens alunas dos CMs a partir do ano de 1992 (CARRA, 2012).

Os anos seguintes continuaram sendo de organização e reorganização das rotinas. Contudo, somente vinte anos depois da admissão das meninas ocorreu uma mudança significativa no trato com as mulheres do Colégio. Intenciono aqui denominar o ano de 2009 como o início da “terceira fase” do contato das mulheres com o CMPA. Segundo narrativas coletadas nos estudos em que alicerço minhas análises, em 2009, as alunas foram inseridas em rituais militares inclusive com o manuseio de armamentos, que antes eram unicamente masculinos e vetados às alunas. Entretanto, esse é o momento tido como um marco inicial pelo CMPA, sem considerar o pioneirismo – e posterior proibição – do Batalhão Águia descrito anteriormente. Cabe ressaltar que os armamentos são manuseados com o objetivo de familiarização com o

formato, o peso e os procedimentos para simular sua utilização, sem envolver, entretanto, nenhum tipo de munição (CARRA, 2012).

O que ocorreu em 2009, de maneira considerada repentina pelos entrevistados e pelas entrevistadas dos estudos revisitados, fez sentido aos/às envolvidos/as somente no ano de 2012, quando foi aprovada a Lei nº 12.705 que determinou o aceite de mulheres nas escolas militares de linha bélica (a serem detalhadas a seguir). Isso quer dizer que os CMs começaram a preparar as alunas para o que estaria por vir, mesmo antes da promulgação da referida Lei. No entanto, não houve uma intenção explícita de *incluir* as alunas. O que aconteceu foi uma determinação legal que *obrigava* a abertura de vagas a novas oficiais do Exército e isso provocou os colégios militares a modificarem certos entendimentos e *inserir* as alunas nas vivências militares (CARRA, 2012).

Essa determinação previa que dentro de um período de cinco anos as escolas militares de linha bélica iriam se preparar para a entrada das mulheres. Diante disso, em 2017 foi admitida a primeira turma de alunas na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), localizada na cidade de Campinas (SP), estabelecimento de ensino militar responsável por selecionar e preparar os jovens para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais das Armas, do Quadro de Material Bélico ou do Serviço de Intendência durante o período de um ano. A partir dessa data, a seleção é feita anualmente, por meio de um concurso de admissão de âmbito nacional, no qual são oferecidas cerca de 400 vagas para o sexo masculino e 45 vagas para o sexo feminino (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2017).

Logo na sequência, esses/as mesmos/as jovens que cursaram a EsPECEEx por um ano, ingressam na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada em Resende (RJ): o *único* estabelecimento de ensino superior a formar os/as oficiais combatentes de carreira das armas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações, do Quadro de Material Bélico e Serviço de Intendência do Exército Brasileiro. A formação seguirá, então, por mais quatro anos quando receberão o diploma de Bacharel em Ciências Militares e serão declarados/as Aspirantes a Oficial (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2017).

Entretanto, a abertura está sendo gradual visto que o número de vagas ainda é diferente para mulheres e homens, além de, a elas, ser autorizada apenas a escolha das especialidades de Quadro de Material Bélico ou de Serviço de Intendência, ambos de caráter administrativo. Em compensação, conforme afirma a imprensa oficial do Exército:

Elas participarão das mesmas instruções e exercícios militares previstos para o Curso Básico [antes da escolha da especialidade]. Os conhecimentos adquiridos pelo oficial combatente de carreira do Exército serão iguais para homens e mulheres, sem qualquer distinção na formação (AGÊNCIA VERDE OLIVA¹⁷).

As outras opções de concursos que as mulheres podem prestar são: Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx); Escola de Saúde do Exército (EsSEx); Instituto Militar de Engenharia (IME); e Escola de Sargentos de Logística (EsSLog). Caso ela deseje ingressar no Exército como oficial ou sargento temporário pode participar das diversas seleções realizadas pelas Regiões Militares, que compreendem inúmeras especialidades, dependendo da demanda existente as Organizações Militares (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2017).

Em uma edição especial da Revista Verde Oliva¹⁸, publicada em julho de 2017, tematizando a trajetória da mulher no Exército Brasileiro (EB), encontrei uma passagem que transcrevo integralmente e ilustra a relevância dessa iniciativa:

O ingresso da mulher na linha bélica traduz-se na inovadora participação na atividade fim do nosso exército: o combate. Ainda que atuando, inicialmente, na logística, o perfil esperado da profissional combatente, ao longo da carreira, é diferenciado. Tanto a oficial quando a sargento combatente do EB travarão contato, já nos primeiros postos e graduações da carreira com as manobras em campanha e conviverão permanentemente com os riscos inerentes à profissão militar, sem distinção de gênero. A mobilidade geográfica, a disponibilidade permanente e a preocupação com o vigor físico, em parâmetros muito semelhantes aos dos candidatos do sexo

¹⁷ Disponível em: <http://www.portaldocareiro.com.br/pela-primeira-vez-mulheres-ingressam-na-academia-militar-das-agulhas-negras-aman/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

¹⁸ Mídia impressa do Centro de Comunicação Social do Exército (CCOMSEx) que caracteriza-se como uma revista cultural e informativa, que mantém, pela publicação de notícias e artigos, o público em geral informado sobre a atuação do Exército Brasileiro e de suas organizações militares. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset_publisher/6ssPDvxqEURI/content/a-historia-da-mulher-no-exercito. Acesso em: 08 nov. 2018.

masculino, também serão uma constante. Como se vê, o caminho para uma crescente atuação das mulheres no EB continua. De Maria Quitéria¹⁹, precursora, aos dias atuais, muito esforço vem sendo despendido para contar com a presença de ambos os sexos nas diferentes tarefas cotidianas, agora, em especial, como combatentes. Mulheres, estejam prontas para mais esta oportunidade! (p. 11).

No caso específico do CMPA, as décadas de 1970 e 1980 marcaram uma progressiva abertura em relação à feminização, possibilitando o contato dos alunos da instituição com alunas de outras escolas, culminando com a permissão da entrada de alunas do CMPA no ano de 1989. O processo vivenciado pelo CMPA, contando com mulheres em seus quadros de trabalhadores e discentes, legou transformações nas suas rotinas e espaços. Transformações estas provocadas, também, pelas demandas da sociedade de ampliação das possibilidades às mulheres brasileiras ao longo do século XX e até então. Um exemplo dessas transformações que podemos observar no espaço do CMPA é o fato da inserção de meninas em práticas marciais. Já um exemplo no espaço profissional da Força Terrestre é o fato de serem admitidas nos educandários de formação de oficiais da linha combatente, a EsPECEX e a AMAN.

Atentar à abertura gradual do Exército para a inserção de mulheres em diferentes postos e ocupações é fundamental para este estudo, que tem o intuito de problematizar as relações entre alunos e alunas nas aulas de EFI de um Colégio Militar específico, mas entende que esta problematização é cada vez mais necessária nas Forças Armadas como um todo. O que antes era um espaço *apenas* masculino, hoje (*e sempre*) é obrigado a se reinventar.

Depois de abordar como se dá o ensino nas instituições militares e a gradual inserção das alunas nos CMs, passo a descrever os percursos metodológicos a partir dos quais foram produzidos os três estudos que integram esta dissertação.

¹⁹ Segundo o Exército Brasileiro, foi a primeira mulher combatente do Brasil, tendo participado das lutas pela manutenção da Independência do Brasil, no ano de 1823.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa situa-se no campo de investigação qualitativa e, portanto, lida com a subjetividade e a possibilidade de transformar os colaboradores em coautores, em protagonistas dos processos (GOELLNER *et al.*, 2010). A escolha dos modos de operar com as informações passa por entender essa subjetividade e dela faz uso para enriquecer as perguntas e, conseqüentemente, as respostas.

A partir do entendimento de que a pesquisa qualitativa trata da interpretação de significados e é atravessada pela intencionalidade e pela personalidade de quem a faz²⁰, me remeto a tecer aproximações com Verena Alberti (2005):

A intencionalidade do documento já é dada de saída, quando da própria escolha do entrevistado como pessoa importante a ser ouvida a respeito do assunto estudado. E ela se prolonga por todas as etapas de realização e tratamento da entrevista, transformada em documento de um acervo, aberta à consulta de pesquisadores (p. 8).

O fazer daqueles e daquelas que vivem o cotidiano da EFI pode dizer mais e melhor sobre os acontecimentos, dependendo do que o estudo pretende interpretar. Nesse caso, entender os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, os quais podem ser identificados para além dos documentos oficiais.

Considerando esse contexto, em um primeiro momento realizei um levantamento sobre publicações que abordam a Educação Física nos Colégios Militares, considerando as bases de dados Scielo e o Portal de Periódicos da Capes, e depois procurei referências que relacionassem a Educação Física com os Estudos de Gênero. Busquei por metadados os termos: “Educação Física e Colégio Militar” (245 ocorrências na Capes e uma na Scielo); “Educação Física e Gênero” (4781 na Capes e 148 na Scielo); “Educação Física e Turmas Mistas” (59 na Capes e 0 na Scielo); e “Coeducação” (48 na

²⁰ Entendimento trazido por autores e autoras estudados/as e proferido pelo professor Fabiano Bossle na disciplina “introdução à pesquisa qualitativa” ministrada no primeiro semestre de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFID/UFRGS.

Capes e 14 na Scielo). Dentre as publicações analisadas, selecionei como importantes para dialogar com meus estudos as expostas no quadro abaixo.

Quadro 2: Estudos encontrados sobre a temática pesquisada.

Metadados	Título	Autor/a	Ano	Base de Dados
Educação Física; Colégio Militar.	A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro	Liliana Adiers Lohmann; Sebastião Josué Votre	2009	CAPES e SCIELO
Educação Física; Gênero.	- Gênero na prática docente em Educação Física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? - Por que investigar gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? - Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar.	- Helena Altmann, Eliana Ayoub, Sílvia Amaral. - Maria do Carmo Saraiva. - Eustáquia Sousa e Helena Altmann	- 2011. - 2002. - 1999.	- CAPES e SCIELO - CAPES - SCIELO
Educação Física; Turmas Mistas.	Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.	Liane Uchoga, Helena Altmann.	2016	CAPES
Coeducação.	Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação. ou escola mista no colégio militar de Porto Alegre? (RS - 1989 a 2013).	Patrícia Carra	2014	CAPES

Fonte: A autora.

Procurei esses e outros estudos para possibilitar a base teórica necessária ao desenvolvimento desta investigação. É importante frisar que o papel da pesquisadora como professora do Colégio escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, pode influenciar naquilo que alunas e alunos sentem que “podem” ou “não podem” falar. Nesse sentido, Minayo (2013) afirma que não só é importante como necessária a proximidade do entrevistador com o entrevistado, como condição de aprofundamento da investigação. Entretanto, essa proximidade pode tanto encorajar a fala, como desencadear o contrário, na medida em que, por conhecerem as posições da pesquisadora como professora, os alunos e as alunas se sintam desencorajados/as a explicitar opiniões divergentes ou visões que possam despertar julgamentos. Esse risco não foi descartado e o abordarei quando desenvolver as análises dos dados levantados para a elaboração dos três estudos que integram esta dissertação.

Desde o início da pesquisa de campo, busquei possibilitar um ambiente de troca informal, deixando claro aos/às participantes a liberdade que tinham para expressarem suas opiniões, independente do que imaginavam que eu “queria” como resposta.

Além disso, segundo Normam Denzin *et al.*:

Qualquer olhar será sempre filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, existem apenas observações que situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Por isso, a utilização de ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensível os mundos da experiência que estudam (2003, p. 33).

Levando isso em conta, acrescentei às entrevistas outro modo de coletar informações, que é a realização de observações em aulas registrando-as em diários de campo. A coleta de informações, portanto, se divide em três momentos complementares relacionados com os três estudos específicos.

O primeiro deles analisa a transição das turmas de Educação Física separadas por sexo a mistas, do sexto e do sétimo ano do Ensino Fundamental, fato ocorrido em 2018 – anteriormente eram separadas

considerando o sexo e a altura dos alunos e alunas. Para a produção dessa análise realizei observações de aulas e entrevistas com três professores e uma professora de EFI que vivenciaram períodos significativos da história do CMPA, no tocante à transformação em um educandário misto.

Para a elaboração do segundo e do terceiro estudos, cujos focos recaem sobre alunos e alunas que cursavam o segundo ano do Ensino Médio no ano de 2018, optei pela realização de grupos focais. Considerando que todos têm a possibilidade de escolher a modalidade a ser praticada desde o oitavo ano, quem chega ao segundo ano do EM já possui alguns anos de vivência nessa forma de organização. Parti do princípio que esses alunos e alunas poderiam ter mais subsídios e vivências para aprofundar análises em relação a estudantes mais jovens. O detalhamento de cada metodologia será abordado mais especificamente na tessitura dos três estudos.

As entrevistas, individuais e em grupo, foram registradas em um gravador digital e posteriormente transcritas por mim seguindo a metodologia adotada pelo Projeto Garimpendo Memórias²¹, desenvolvida junto ao Centro de Memória do Esporte (CEME) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID), que contém as seguintes etapas: 1) transcrição; 2) conferência de fidelidade – confere se o conteúdo gravado foi transcrito; 3) copidesque – atribui ao depoimento oral uma forma escrita sem modificar a entrevista, respeitando a correspondência entre o dito e o escrito; e 4) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da Carta de Cessão de Direitos Autorais, que autoriza o Centro de Memória do Esporte a divulgar as entrevistas para fins culturais e científicos.

Sobre o quesito 4, os adolescentes que participaram dos grupos focais são, em sua maioria, menores de idade. Sendo assim, os seus Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados ou pelos seus pais/responsáveis ou pelo professor da sua turma. Os alunos e alunas não assinaram a Carta de Cessão de Direitos Autorais porque suas entrevistas não serão divulgadas pelo CEME, por terem sido realizadas em grupo. Isto é, integrarão apenas esta dissertação e os artigos dela decorrentes.

²¹ O Garimpendo Memórias foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS no ano de 2007, sob o número 2007710. Até o momento foram disponibilizadas para consulta 652 entrevistas relacionadas com a Educação Física e as práticas corporais. Link: <http://www.ufrgs.br/ceme/site/entrevistas>.

Para analisar as questões de gênero que atravessam as escolhas esportivas de alunos e alunas do CMPA, busco fundamentação em Joan Scott que, ao propor o gênero como categoria de análise, aponta para a necessidade de rompermos com o dualismo masculino/feminino, observados como naturais, diferentes e contrapostos. Segundo a autora, o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Ao me apropriar desse conceito como ferramenta analítica, problematizo as narrativas de alunos e alunas, professores e professoras acerca da construção de aulas de Educação Física, mistas ou separadas por sexo, e o modo como as representações de gênero estão imbricadas nessas narrativas.

Coletados os dados empíricos que fundamentam esta dissertação, os coloquei em diálogo com os campos teóricos que fundamentam o estudo, além de outras fontes que tematizam questões relacionadas ao foco desta investigação. O entrelaçamento das fontes e os diálogos estabelecidos serão detalhados em cada um dos três estudos que compõem esta dissertação.

PRIMEIRO ESTUDO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: DE TURMAS SEPARADAS, POR SEXO E POR ALTURA, A TURMAS MISTAS

O primeiro estudo desta dissertação destina-se a apresentar a transição ocorrida na Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre, desde a entrada das primeiras alunas até os dias de hoje. O foco recai nos primeiros níveis de ensino oferecidos pelo CMPA, ou seja, nos sexto e sétimo anos. Nesses níveis, as turmas eram separadas por sexo e por altura até o ano de 2017 e passaram a ser mistas em 2018.

Para o desenvolvimento das análises, procuro base na literatura que diz respeito aos Estudos de Gênero, já apresentada na fundamentação inicial desta dissertação, bem como nas produções que relacionam a categoria Gênero com a organização das turmas de Educação Física na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Física e as relações de gênero: turmas mistas ou separadas?

Um dos primeiros estudos que articula as relações de gênero no campo da EFI escolar é a tese de doutorado de Eustáquia Sousa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Campinas no ano de 1994. Intitulada: “Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)”. Nele, a autora fez um recorte histórico específico para analisar o processo de transição das turmas de EFI, de separadas para mistas, fundamentalmente depois da promulgação da Portaria da Secretaria Municipal de Educação que determinou o fim da separação das aulas por sexo no ano de 1991. O foco de sua pesquisa é a resistência por parte de alguns docentes que se mobilizaram para revogar a decisão e os dilemas decorrentes disso, considerando o contexto de renovação²² pelo qual passava a EFI na época, com novas concepções e

²² Segundo UCHOGA (2012), surgem a concepção construtivista, de João Batista Freire (1989), a crítico-emancipatória, de Elenor Kunz (1991), a crítico-superadora, de um Coletivo de

abordagens. O processo de surgimento de tais concepções e abordagens foi concomitante ao movimento de extinção de aulas de EFI predominantemente separadas por sexo.

Também na década de 1990, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) publicou um número temático “Educação Física/Esportes e a questão do gênero” (RBCE, 1994, v.15, n.3). Dentro da ampla discussão contemplada nessa edição, Elaine Romero aborda a criação de tarefas diferentes para meninas e meninos desde uma idade muito jovem e das expectativas sociais que pesam sobre ambos. No que diz respeito às atividades físicas, as atitudes agressiva/ativa para um sexo e passiva/submissa para outro são mantidas e reproduzidas nas aulas de Educação Física e, em grande medida, com a “ajuda” dos professores.

Maria do Carmo Kunz Saraiva, nesse mesmo volume, afirma que meninos e meninas já trazem para a escola histórias de vida e imagens padrões e, por isso, existem duas diferentes culturas: a masculina e a feminina. Segundo a autora, a “cultura feminina” é ensinada como inferior, mas essa suposta “inferioridade” é uma construção social que não existe de fato. O que existe é um limitado acesso às práticas corporais para as meninas.

Em outro artigo publicado na Revista, Carmen Lúcia Soares e Silvana Goellner mencionam que a singularidade demarca a distinção entre integrantes do gênero humano, mas deveriam afirmar uma relação de alteridade e não de desigualdade. “A igualdade impõe-se não como aceitação do diferente sem hierarquias, mas pela capacidade que o feminino tem de assemelhar-se e fundir-se com o masculino” (p. 264). A igualdade, portanto, não deveria ter hierarquias intrínsecas, como podemos evidenciar em várias situações do cotidiano quando pensamos em relações de gênero.

Quatro anos depois dessas importantes publicações, Helena Altmann (1998) em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, analisa o cotidiano escolar da cidade de Campinas/SP com o objetivo de compreender como meninas e meninos construíam as relações de gênero nas aulas mistas de EFI. Para tanto, divide sua análise em três categorias principais: a ocupação

do espaço físico escolar, a exclusão nos esportes e o cruzamento das fronteiras do gênero e da sexualidade.

Em sua pesquisa, a autora percebeu que os meninos ocupavam espaços mais amplos do que as meninas e utilizavam a estratégia da transgressão para a conquista desses espaços. No entanto, elas resistiam utilizando estratégias de “não-transgressão” e de cumplicidade com as normas da escola, o que também as fazia conquistar espaços e desconstruía uma possível relação de submissão. A autora também identificou outros marcadores que transcenderam as questões de gênero, mas que também possibilitaram a emergência de exclusões nos esportes como, por exemplo, habilidade, idade e força.

Em estudo, Altmann e Sousa (1999) analisaram as expectativas corporais em relação a meninos e meninas e suas manifestações na cultura escolar, descrevendo que as mulheres são representadas como “perdedoras” no que diz respeito à sua participação no esporte. Consideradas “frágeis” ao longo de grande parte da história tanto da EFI quanto do próprio Brasil, foram proibidas²³ de praticar diversos esportes que não fossem condizentes com a sua “natureza”, e os seus movimentos deveriam ser dotados de “docilidade e sentimento”, qualidades negadas ao homem. Eram, portanto, vencedoras nas artes e na dança enquanto eles eram direcionados ao futebol, às artes marciais e a outros esportes que tinham confrontos corpo a corpo.

Saraiva (1999), em seu livro “Coeducação física e esportes, quando a diferença é mito”, revisita a história dos papéis masculino e feminino traçando um comparativo da diferenciação dos papéis de gênero com os mitos gregos. A autora encontrou representações mitológicas de mulheres atléticas, valentes e fortes, criadas em culturas matriarcais, mas que, com o início da cultura patriarcal, foram sendo estilizadas como vítimas e subjugadas. Dessa maneira, relegou-se à mulher o espaço privado e ao homem, o público. A mulher representando a figura de mãe, responsável pelas tarefas domésticas, pelos cuidados com a família e pela “fragilidade” e o homem sendo a figura forte,

²³ O Decreto-Lei número 3199, do Conselho Nacional de Desportos, de 14 de abril de 1941, proibiu a prática de esportes como lutas, boxe, salto com vara, salto triplo, decatlo e triatlo. Em 1965, o Conselho Nacional de Desportos aprovou a Deliberação número 7 que proibia lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, halterofilismo, *rugby* e *baseball*.

empreendedora, provedora das necessidades da família. O esporte figura como o ápice da representação de uma masculinidade forte e viril que compete, luta e vence os “duelos”.

Em resgate de documentos do início do século XX até início do século XXI, Goellner (2005) aponta um traçado histórico de como foi a crescente inserção das mulheres brasileiras no campo esportivo. As proibições e alguns dos argumentos encontrados para justificá-las se referiam à preservação do corpo feminino, visto como um bem social sobre o qual se alojava a esperança de uma prole sadia. Mas, ao mesmo tempo em que a sociedade da época ansiava por uma mulher forte para ter filhos fortes, essa força precisava ser controlada para não fugir ao que era considerado o corpo feminino ideal. Ou seja, era valorizada uma feminilidade que reconhecia como necessários atributos como a graciosidade, a delicadeza e a suavidade de gestos.

As proibições para a prática de esportes como o futebol vieram a ser refutadas no ano de 1979 pelo Conselho Nacional de Esportes. Atualmente, as mulheres *podem* praticar todos os esportes, ou seja, não há impedimentos legais para tal. Entretanto, isso não significa dizer que o campo deixou de ser generificado. O esporte ainda é estritamente ligado a uma imagem masculina, além de dar mais destaque à beleza e à feminilidade das atletas mulheres, com a erotização de seus corpos (ALTMANN; SOUSA, 1999; GOELLNER, 2005).

Em estudo mais recente, Altmann e colaboradores (2011) trazem referências do quanto as aulas mistas poderiam servir para problematizar as questões de gênero se as ações pedagógicas fossem utilizadas corretamente por parte dos professores. Em sua pesquisa, realizada em escolas públicas da cidade de Campinas/SP, foram aplicados questionários a alunas, alunos e professores, e ficou claro um grande entrave na disposição dos últimos em, de fato, levar essas questões às aulas. A autora afirma que há diferenças de oportunidades para meninas e meninos com relação à diversificação de práticas corporais. Por isso, sugere o aumento da gama de atividades como um caminho interessante para que os/as discentes possam ter a chance de ampliar seus interesses e conhecimentos:

Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio

de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas (p. 497).

Também Altmann, no livro: “Educação Física Escolar, relações de gênero em jogo”, publicado no ano de 2015, refere que, de 1990 a 2005, dos inúmeros estudos acadêmicos publicados sobre a temática do gênero no campo da Educação Física, apenas um não era favorável à organização das turmas de forma mista. Porém, conforme já apresentado no estudo feito pela autora no ano de 2011, essa postura acadêmica não coincide com os dilemas enfrentados dentro da escola, nem com a postura de muitos professores, como os que participaram daquela pesquisa.

Em relação às diferentes oportunidades dadas às meninas e aos meninos desde a infância, a autora fez, no estudo de 2015, uma análise das propagandas de calçados para crianças de uma marca específica e constatou a absoluta falta de imagens de meninas praticando esportes. Os calçados para elas, desde o momento em que aprendem a andar, já têm salto além de serem desconfortáveis e frágeis, atendendo principalmente a critérios estéticos. Já para os meninos, são exibidos calçados confortáveis, resistentes e apropriados ao movimento. Os calçados podem facilitar ou limitar brincadeiras ou ações, além disso, grande parte das modalidades esportivas dependem da utilização de calçados apropriados, como um tênis.

Priscila Dornelles (2007), em sua dissertação de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2007, desenvolve uma reflexão sobre como a categoria gênero atravessa os discursos que justificam a separação de meninos e meninas, como recurso didático-pedagógico necessário às aulas de EFI na escola. Para tanto, fez uso de questionários com docentes que lecionavam no anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre. Em seus resultados, são recorrentes as falas que reforçam a ideia de os meninos serem “naturalmente” mais fortes do que as meninas, como se isso fosse fruto exclusivamente da biologia. Sem o intuito de chegar a respostas fechadas, mas sim de olhar para os acontecimentos de outro jeito, a pesquisadora entende que a EFI é constituída e constitui representações generificadas.

Também Dornelles, juntamente com Alex Branco Fraga (2009), ao revisarem a literatura sobre turmas mistas e separadas, não encontraram consenso sobre se as aulas mistas, somente pelo fato de trazerem meninas e meninos habitando o mesmo espaço, garantiriam uma proposta pedagógica voltada de fato à problematização acerca das diferenças de gênero.

Cassia Furlan e Patrícia Lessa (2011) realizaram uma pesquisa com o objetivo de observar jogadoras de futebol, a fim de compreender como elas veem a participação das mulheres no futebol e se as escolas incentivam a prática dessa atividade. A pesquisa contou com a realização de entrevistas com alunas de uma escola estadual da cidade de Cornélio Procopio/PR, e com acadêmicas de Educação Física e atletas de futebol da Universidade de Maringá. As autoras constataram que o ambiente escolar se incumbiu de separar os sujeitos por meio de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A construção das imagens de feminilidade (e masculinidade) aparece inserida na EFI das mais diferentes maneiras, sendo um campo fértil de reprodução do sexismo e do machismo. Sobre a participação das mulheres no futebol, as autoras entendem que, quando entram nos campos para jogar, as mulheres impõem ao mundo masculino momentos de rara igualdade de papéis, demonstrando que a técnica e a ginga independem do sexo.

Altmann (2011 *apud* ALTMANN, 2015) fez um levantamento com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental na região metropolitana de Campinas/SP sobre suas práticas esportivas fora da escola, e constatou uma grande desigualdade de gênero no futebol, em que 85,6% dos praticantes eram meninos e 14,4% eram meninas. Essa diferença aparece também nas modalidades de dança e ginástica, de modo contrário: 94% são meninas e 6% são meninos. Esses seriam, então, os mais complexos conteúdos para se trabalhar de forma coeducativa nas aulas de EFI.

Os direcionamentos generificados para uma ou outra prática corporal (ou nenhuma) ainda são comumente encontrados em nosso cotidiano, ainda que se possa evidenciar exceções e resistências. Segundo Goellner (2005), “ainda existe uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza. Esses argumentos reforçam discursos de privação da participação de mulheres em algumas modalidades esportivas” (p. 143). Essa privação também acontece para os homens, produzindo uma representação de masculinidade muito

pesada para os meninos, pois precisam constantemente provar que são “machos”, evitando tomar parte em atividades que não sejam “masculinizadoras” (GOELLNER, 2010).

As diferenças biológicas entre os sexos não deveriam ser utilizadas para justificar relações e oportunidades corporais desiguais, mas vários estudos mostram que ainda assim, e de maneira equivocada, justificam. Segundo Marlon Cruz e Fernanda Palmeira (2009), é muito comum notar a diferença entre meninos e meninas no desenvolvimento motor. Esse seria o resultado de direcionamentos específicos aos quais corpos masculinos e femininos são submetidos na sociedade. Os meninos, na maioria das vezes, se sobressaem na realização de movimentos que envolvem um alto grau de complexidade, como consequência da exposição a um vasto repertório motor desde a infância. As meninas, por outro lado, são desencorajadas a praticar muitas atividades e brincadeiras, restringindo seu desenvolvimento motor. As diferenças de oportunidades desde a infância são claramente generificadas, trazendo repercussões na vida jovem e adulta, em específico nas aulas de EFI.

Segundo Daniela Auad (2006), quando entendemos que as relações de gênero são construções sociais, notamos que diversas características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondem às relações de poder que vão se tornando “naturais” devido a intensa repetição e internalização pelos sujeitos. A autora ainda lembra que muitos são os adjetivos atribuídos a um ou a outro gênero, sendo que a maioria quando está presente em um gênero está excluída automaticamente do outro.

Um conceito que ela também discute e será importante no desenvolvimento deste trabalho é o de coeducação. A escola que tem alunos e alunas é uma escola mista, porém, não necessariamente coeducativa. Esse termo se refere a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola mista, buscando questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Segundo Auad (2006), a coeducação seria um ideal de política educacional e, para poder afirmar que uma escola é coeducativa, é necessária a implementação de um conjunto de medidas e ações nos “sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e brincadeiras dos pátios” (p. 60).

Paula Silva (2007), ao analisar as relações de gênero da Educação Física em Portugal, refere que o corpo discente é uma “realidade sexuada e genderizada”. E ainda, que a educação deve ser planejada para minimizar a hierarquia entre os gêneros masculino e feminino.

As distinções originadas no processo ensino/aprendizagem diferenciado para meninas e meninos provocam possibilidades corporais também diferenciadas, podendo ser muito limitador do ponto de vista do desenvolvimento motor, tanto para um quanto para o outro sexo. Além disso, a demonstração de interesse e a maneira de se apropriar ou não das aulas, também recebem influência dessas diferenciações.

Em estudo feito por Juliana Fagundes Jacó (2012), foram realizadas observações em aulas mistas de EFI, bem como entrevistas semiestruturadas com discentes e docentes de duas escolas públicas da cidade de Campinas/SP. O objetivo era entender como alunas e alunos se apropriam das aulas, de maneira que a autora os divide em três grupos: protagonistas, flutuantes e excluídos. Cada grupo demonstra um entendimento de participação (ou não) das aulas que pode advir de diversos fatores. O número de meninas nos grupos pouco participativos (flutuantes e excluídos) foi sempre maior que o de meninos. Já o número de meninos nos grupos de protagonistas foi sempre maior que o de meninas. Vale ressaltar que a “exclusão” exposta pela autora pode se dar tanto pelas atitudes dos colegas quanto pelo próprio sujeito, quando decide não participar das aulas.

A cultura na qual os alunos e as alunas estão inseridos/as é que vai construindo os significados e as representações deles e delas sobre a EFI. O que mais surgiu como determinante para a participação nas aulas ou nos esportes/atividades corporais em geral no estudo de Jacó (2012) foi o apoio, o incentivo e o exemplo da família. Foram avaliadas as escolhas de atividades físicas no turno contrário ao escolar e ainda prevaleceu o entendimento de que há práticas mais indicadas para meninos e para meninas. Entendimento este que é fruto de uma construção social na qual as meninas deveriam se direcionar a atividades mais leves ou voltadas à saúde e à estética, na busca do “corpo ideal”, enquanto os meninos teriam mais liberdade para escolher esportes e atividades competitivas e de impacto.

Os diversos discursos que circulam na sociedade deixam claro o que “podem e devem ser e fazer os corpos femininos e masculinos” ou, pelo menos, os corpos de homens e mulheres invejáveis, “de sucesso” (ADELMANN; RUGGI, 2007).

Feitas as considerações teóricas que subsidiam as análises por mim empreendidas, passo a descrever os caminhos metodológicos percorridos para realizar este estudo, considerando os objetivos propostos.

Caminhos metodológicos

Para coletar as informações que subsidiam este estudo, utilizei como principal recurso metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores e uma professora de EFI em atuação no CMPA. Os critérios dessa escolha foram o contato que tiveram com as turmas separadas e mistas e/ou por terem vivenciado a transição ocorrida na escola: de especificamente destinada a alunos do sexo masculino para uma escola mista. Os entrevistados têm entre 25 e 48 anos de atuação na instituição. Para preservar suas identidades utilizei nomes fictícios, assim como não explicitarei as turmas e anos com os quais trabalham. Assim sendo, optei por denominá-los/a de professores/a Aristeu, Arthur, Laurindo e Ana.

Quadro 3: Entrevistas com os professores e com a professora.

Professor	Idade	Tempo de duração
Aristeu	62	27m 08s
Arthur	52	39m 17s
Laurindo	76	21m 08s
Ana	64	27m 36s

Fonte: Diário de campo (2018, p. 18).

Por atuar na instituição e ser colega desses/a professores/a, nossa aproximação se deu sem dificuldades ou restrições. Ao convidá-los/a para conceder a entrevista, expliquei os objetivos do meu estudo, os critérios utilizados para escolhê-los/a e a importância dos seus depoimentos para a minha investigação, e todos aceitaram prontamente.

Nesse sentido, utilizei a perspectiva teórico-metodológica da História Oral como um dos instrumentos de captação de informações, por considerar de grande valia os depoimentos de quem está presente (e atuante) na Educação Física dentro do CMPA, nesse caso específico, os professores²⁴ e a professora. No entendimento de Alberti (1989), citada por Goellner (2016), a história oral é

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar deste objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (p. 1-2).

Ao optar pelo trabalho com as memórias desses sujeitos, entendo que suas lembranças não correspondem à verdade sobre os acontecimentos passados (GOELLNER, 2016), afinal:

Entre o vivido e o narrado há uma mediação construída, também, pela memória do sujeito – mesmo sendo guardada por um indivíduo cujas referências são as suas próprias experiências, a memória está marcada pelos grupos sociais nos quais esse indivíduo conviveu e se socializou (p. 45).

Considerando essa afirmação, os depoimentos que figuram neste estudo não correspondem à verdade, mas se traduzem em uma maneira de interpretar o que foi vivido. Ou ainda, aquilo que esses professores e essa professora representam, entendem e narram o que aconteceu. Nessa perspectiva, optei por complementar as informações utilizando outras estratégias de captação de informações, as quais descrevo a seguir.

No ano de 2018, tive a oportunidade de trabalhar como professora das turmas de sexto e de sétimo anos do Ensino Fundamental. No sexto, eu permaneci com a mesma turma do início ao fim do ano e trabalhei com todas as modalidades ofertadas pela instituição²⁵. Já no sétimo ano, as turmas mudam de professor/a porque cada um/a ministra apenas uma modalidade: em

²⁴ O CMPA tem um total de onze professores (sete civis e quatro militares) e três professoras (duas civis e uma militar) de Educação Física.

²⁵ Variam entre as seguintes: atletismo, basquete, handebol, voleibol, ginástica, judô, esgrima, futebol e futsal.

2018, eu trabalhei com o voleibol. Dessa maneira, tive a possibilidade de acompanhar *uma* turma do sexto ano e *todas* as turmas do sétimo ano. Com a turma do sexto foi possível conhecer melhor as alunas e os alunos, devido a minha permanência como professora durante todo o ano letivo. Por outro lado, com o sétimo ano eu permaneci por um período menor de tempo com cada turma, situação que me permitiu conhecer todas os alunos e alunas de todas turmas e, com isso, tomar contato com uma diversidade maior das relações estabelecidas entre as meninas e os meninos. Considerando minha circulação entre essas turmas, trago no presente estudo relatos sobre diversas situações observadas no cotidiano de minhas aulas, que envolvem os grupos de alunos e alunas com os quais tive contato. Para melhor descrever e aproveitar esse material produzido a partir de minhas observações, criei uma espécie de diário de campo, um caderno no qual anotava questões pertinentes às relações entre alunos e alunas percebidas no decorrer das aulas.

Para adensar as análises também fiz uso das entrevistas que realizei com os grupos focais do segundo ano do Ensino Médio²⁶ no intuito de enriquecer a discussão, partindo também do ponto de vista dos/as estudantes que vivenciaram as turmas separadas quando cursaram o sexto e o sétimo anos. Além desses depoimentos e das observações, consultei vários documentos oficiais do Colégio Militar de Porto Alegre, em especial aqueles que apresentam as normatizações da disciplina de Educação Física.

Considerando as informações angariadas, subsidiadas pelos depoimentos, pelas situações observadas em aula e pelos documentos oficiais, optei por desenvolver o primeiro estudo a partir de três unidades de análise. Estas, ao mesmo tempo em que surgiram das fontes consultadas, também conduziram minha escuta aos depoimentos, além de serem referenciadas na literatura que subsidia teoricamente esta investigação. Em primeiro lugar, procurei entender como se organizava a EFI antes da entrada das alunas na instituição, o que desenvolvo no item: “O ‘Casarão masculino da Várzea’: como era antes delas”. Em um segundo momento, incentivei os entrevistados e a entrevistada a discorrerem sobre as diferenciações entre meninos e meninas

²⁶ Conforme explicitado no item “Caminhos Metodológicos” desta dissertação, realizei entrevistas em grupos focais envolvendo discentes do segundo ano do Ensino Médio, o que será detalhado no estudo 2. Farei uso de parte desses depoimentos para enriquecer a discussão também do estudo 1.

dentro da EFI, a organização das turmas de aula, os uniformes e outros detalhes que possam se referir às questões de gênero na instituição, a qual intitulei de “A entrada delas, entre adaptações e controvérsias”.

No item “A estruturação: a Educação Física é igual para todos, todas e todes?”, analiso a transição das turmas separadas para turmas mistas nos níveis de ensino específicos do sexto e sétimo anos. Além disso, trago nesse tópico os conhecimentos que os professores e a professora da instituição referem sobre as questões de gênero e como lidam com elas em suas práticas pedagógicas.

Por último, na unidade “2018: uma nova configuração na Educação Física do CMPA”, apresento os meus relatos de observações feitas nesses primeiros seis meses de turmas mistas. Nessa unidade de análise também apresento as opiniões dos alunos que já estão em níveis mais avançados (segundo ano do EM), mas que vivenciaram as turmas separadas por sexo e por altura.

O “Casarão da Várzea”: como era antes delas

O CMPA foi um colégio destinado somente aos alunos do sexo masculino até o ano de 1989. A Educação Física, até então, destinava-se basicamente a atividades físicas e instruções militares, tendo como objetivos principais a criação de corpos (masculinos) sadios e a preparação para o ingresso em escolas militares (PINEDA, 2013; CARRA, 2008; 2014).

Durante muito tempo, da reabertura do Colégio Militar, em 1962, até meados dos anos 1980, segundo os depoimentos coletados de professores que estiveram presentes no CMPA desde os anos 1960, a vertente calistênica²⁷ foi muito forte na instituição e os instrutores eram militares de baixa patente, principalmente sargentos, o que demonstra o forte caráter preparatório para a carreira militar. A Educação Física era vista como um elemento disciplinador, mantendo *corpos e mentes* em atividade. Além disso,

²⁷ A calistenia é uma maneira de se exercitar que surgiu na França no século XIX e que já foi muito utilizada pelos militares. Os movimentos são sincronizados e feitos principalmente com o peso do corpo.

as competições esportivas contra outras escolas eram muito incentivadas e valorizadas (BANDEIRA, 2006).

Os depoimentos coletados nas entrevistas realizadas com os e a docente, corroboram essas afirmações. Ao narrar as atividades desenvolvidas no Colégio, o professor Laurindo afirma:

A gurizada toda, até porque os militares incentivavam muito e eles vinham pra cá com essa função, essa intenção “Quero ir pra AMAN, quero ser militar”. E como os professores eram basicamente militares, isso aí ajudava muito. [...] A nossa educação física aqui era muito baseada na calistenia, então... A mão livre, com bastões, com halteres... Então era tudo mais militar. [...] [mas] não era só a calistenia que a educação física dava, tínhamos os treinos, cada professor, professor sargento no caso, tinha a sua equipe, atletismo, vôlei, basquete [...] (Laurindo, 2018, p. 05).

O professor Arthur, como foi aluno da instituição, pôde descrever o processo que ele mesmo vivenciou:

Quando eu era aluno, estamos falando da década de 70, final de 70, início de 80. A educação física não era com professores de educação física era com os monitores; os monitores são sargentos e era calistenia e corrida. Tinha uma coisa que era ginástica preparatória, que era uma ginástica feita para adultos, para os militares e eles faziam isso pra gente com o monitor [...] no Ensino Médio eu era atleta, daí eu já não fazia mais educação física, eu só treinava já a minha modalidade que era o Pentatlo [Moderno] (2018, p. 05).

Na narrativa desses professores e nos documentos que abordam a Educação Física na instituição, evidencia-se que esta disciplina, antes da entrada das alunas, era ministrada a grandes grupos por monitores, sendo a calistenia a atividade principal desenvolvida com vistas a preparar futuros militares. Situação que começa a se modificar a partir da inserção de alunas na instituição.

A chegada delas: entre adaptações e controvérsias

Os estudos anteriormente citados (PINEDA, 2013; BANDEIRA, 2008; CARRA, 2008; 2014) apresentam as mesmas informações no que diz respeito à entrada de alunas na instituição e à realização das aulas de EFI. Mencionam que as turmas eram separadas por sexo e a prática era diferenciada entre

meninos e meninas. Os alunos realizavam atividades físicas mais intensas, voltadas à preparação de um corpo forte e ágil que pudessem prepará-los para seguir a carreira militar, caso assim escolhessem. O objetivo não poderia ser o mesmo para as alunas, já que não lhes era permitido seguir a mesma carreira. Razão pela qual para elas eram ministradas atividades físicas consideradas condizentes com o ideal para uma educação feminina, tais como ginásticas variadas, de intensidade fraca, ou vôlei (CARRA, 2014).

Essas mesmas informações foram evidenciadas nas entrevistas realizadas. Outro dado merece atenção: em 1984 foi realizado o primeiro concurso de admissão de professores civis para a disciplina de Educação Física no Colégio. Nesse sentido, afirma o professor Laurindo, houve uma variedade maior de atividades ofertadas, havendo inclusive a inserção de aulas teóricas. Desde então, os alunos foram experimentando atividades esportivas diferenciadas da calistenia e das atividades militares.

Nos primeiros níveis de ensino, que na época eram o quinto e o sexto anos, era aplicado o rodízio de modalidades com turmas separadas por sexo, e a partir do sétimo os alunos e as alunas tinham a possibilidade de escolher uma delas. O Ensino Fundamental era constituído do primeiro ao oitavo ano, até que a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, modificou a redação da Lei de Diretrizes e Bases e o EF passou a ser do primeiro ao nono ano. Antes dessa mudança o CMPA tinha como ano inicial o quinto e, desde então, passou a ser o sexto. O ano de ensino em que os discentes podiam escolher a modalidade esportiva, e as turmas poderiam ser mistas, era o sétimo até o ano de 2006; a partir de 2007 passou a ser o oitavo.

Segundo os/a docentes entrevistados/a, tanto as turmas masculinas quanto as femininas praticavam as mesmas modalidades esportivas no referido rodízio. Apesar de, nos primeiros anos, alunos e alunas praticarem todas as modalidades sem distinção, quando passavam a ter oportunidade de escolher a prática na qual desejavam permanecer, era comum que os meninos optassem pelo futebol e as meninas pelo vôlei.

O professor Laurindo menciona que havia o interesse de se ter as turmas separadas por sexo também a partir do oitavo ano. Ou seja, os alunos e as alunas teriam chance de escolher a modalidade esportiva a praticar e ficariam em turmas separadas por sexo dentro de cada modalidade. Entretanto,

para haver uma turma feminina e uma masculina de cada modalidade o Colégio necessitaria do dobro de profissionais. Então, por falta de recursos humanos, convencionou-se que tais turmas fossem mistas. Dessa maneira, apenas as turmas de sexto e sétimo anos permaneceram separadas por sexo, de 1989 a 2017.

Não encontrei documentos que possam confirmar a afirmação feita pelo professor, mas as demais entrevistas também trouxeram informações similares, conforme demonstro nos fragmentos da narrativa feita pela professora Ana, por exemplo:

Professora Ana – Não tinha a separação por sexo [a partir do oitavo ano] porque facilitava, nós tínhamos apenas UM basquete, e tinha que estar todo mundo ali né?

LF – E foram vocês que decidiram isso, não havia uma documentação?

Professora Ana – Não, a gente decidiu, partiu da gente fazer essa forma de trabalho (Ana, 2018, p. 03).

Saraiva (1999), ao desenvolver uma investigação sobre os estereótipos sexuais socialmente desenvolvidos pela educação familiar e escolar, se dedicou ao estudo das aulas de Educação Física como um espaço no qual tais estereótipos se tornam evidentes. Nesse estudo, fez uma vasta revisão da literatura que discutiu turmas separadas e mistas no contexto escolar. Quando investigou os aspectos relacionados à conformação das turmas, percebeu que são motivos externos as determinam. O que chama atenção da autora é o fato de não ser as questões pedagógicas que promovem as aulas mistas, visando trabalhar as diferenças ou tratar dificuldades nas aulas de EFI, mas os aspectos relacionados a questões de cunho administrativo. No caso do CMPA, percebi que esse “motivo externo”, ou seja, a falta de recursos humanos, levou a instituição a iniciar o trabalho com turmas mistas a partir do oitavo ano.

As narrativas coletadas afirmam que não havia determinações documentais para a separação das turmas de Educação Física, ou seja, os critérios para a organização das turmas eram exclusivos dos docentes. O professor Arthur, ao responder se as turmas eram separadas quando as alunas ingressaram no CMPA, aborda uma visão do cotidiano da instituição – não

citada nos estudos mencionados anteriormente – na qual menciona a história da instituição. Vejamos:

Sim, sempre [eram separadas]. Mas na verdade não, eu trabalhava muito com atletismo e sempre foi misto, tinha uma turma de ginástica, era uma turma do pessoal que não gostava de esportes com bola. Essa turma também era mista, algumas turmas de basquete eram mistas, mas em geral... [eram separadas] Por exemplo, **futebol nunca era misto**, handebol houve algumas turmas de meninas, mas na maioria eram turmas só de guris (Arthur, 2018, p. 05, grifo meu).

Essa fala torna visível que algumas modalidades esportivas sempre contaram com alunos e alunas que as praticavam sem pressões externas.

A demanda do atletismo era mista e era em geral **gente** que não gostava de esporte com bola. E teve um momento, não sei quando, que eu comecei a propor outras atividades, então a gente fazia meio que uma ginástica. [...] Teve um sargento também, que dava ginástica de academia e na época ele chegou a montar grupos de ginástica aeróbica e era basicamente só meninas e então tinha diferença nisso, no que era proposto. [...] Já teve aula de dança, por exemplo, mas aí eram **pouquíssimos meninos** que iam (Arthur, 2018, p. 07, grifos meus).

Em sua entrevista, o professor também menciona que não havia proibições formais quanto à participação de alunos e alunas em nenhuma modalidade esportiva. Contudo, aquelas com maior contato físico era desaconselhada (não proibida) a realização conjunta para evitar choques e acidentes.

Chamo atenção para os grifos feitos por mim nas falas transcritas. Quando o professor diz, por exemplo, que o *futebol nunca era misto* e que na dança *pouquíssimos meninos* frequentavam, é possível identificar os direcionamentos generificados para determinadas atividades corporais e esportivas.

Os documentos que guiaram a prática docente do Sistema Colégio Militar do Brasil antes do advento do Ensino por Competências, dos anos 1990 até 2011, foram os Planos de Área de Estudo (PLAEST) – Ensino Fundamental – e os Planos de Disciplina (PLADIS) – Ensino Médio. As atividades descritas pelo professor Arthur, ginástica e dança, estavam previstas nesses documentos como opcionais, enquanto o futebol e o atletismo eram obrigatórios.

Para ilustrar o que ele relata sobre a baixa participação dos alunos na dança, trago uma observação encontrada no capítulo do PLAEST destinado a essa atividade: “O Colégio Militar que optar pela modalidade esportiva Dança poderá **repetir a modalidade** de maior aceitação para os meninos que assim o desejarem” (1998, p. 14, grifo meu). As práticas corporais eram feitas em rodízio, com um número determinado de aulas para cada modalidade, cuja variação dependia da disponibilidade de salas, quadras, professores e por outros fatores inerentes ao cotidiano escolar.

Segundo o documento, a dança era uma modalidade opcional e o texto deixa claro que o CM que optasse por essa prática poderia oferecer uma alternativa aos meninos que não quisessem vivenciá-la, ou seja, esses meninos poderiam *repetir* a modalidade já desenvolvida anteriormente e com maior aceitação entre eles. A dança, então, não era incentivada para os meninos. Vale ressaltar que para as alunas essa possibilidade não existia: aquelas que não se interessassem pela dança não tinham a oportunidade de optar por outra modalidade, pelo menos, não de acordo com o documento oficial utilizado à época. A contribuição para os direcionamentos esportivos generificados, nesse caso, provém da própria escola quando apresenta a opção de escolha da atividade a ser praticada somente aos alunos a partir de uma determinação que intrinsecamente representa que a dança não é apropriada para eles.

Altmann (2015) contempla essa problematização ao revisitar o estudo que desenvolveu em 2011, no qual fez um levantamento com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental na região metropolitana de Campinas/SP sobre suas práticas esportivas fora da escola. A autora constatou uma grande desigualdade de gênero no futebol, em que 85,6% dos praticantes eram meninos e 14,4% eram meninas. Essa diferença aparece também nas modalidades de dança e ginástica, só que ao contrário: 94% são meninas e 6% são meninos. Apesar da pesquisadora ter evidenciado uma maior variedade de esportes praticados pelos meninos, a distribuição entre os esportes era muito desigual, já que a grande maioria deles ia para o futebol enquanto as meninas se distribuíam melhor pelas modalidades por elas citadas, se permitindo experimentar outras práticas como a dança, a ginástica, o handebol e o tênis, por exemplo.

Esses direcionamentos são ainda muito comuns no CMPA. No ano de 2018, no primeiro dia de aula e de maneira informal, perguntei aos/as alunos/as das minhas turmas de sexto e sétimo anos o que eles e elas mais gostavam de fazer em termos de atividade física. Conforme informações coletadas nas aulas e registradas em meu diário de campo, pude notar que o número de meninas que opta por (ou é direcionada para) atividades artísticas e expressivas é muito maior do que o de meninos. Na verdade, nenhum menino *fala* que pratica tais atividades. Por outro lado, nessas mesmas turmas existem meninas que relatam, por exemplo, gostar de futebol e até praticá-lo e muitas, principalmente do sétimo ano, frequentam escolinhas de futebol no contraturno do Colégio.

Relacionando essa situação com os estudos de Saraiva (1999), parece ser mais fácil para as meninas ultrapassar as barreiras impostas pelos papéis sociais de gênero, visto que o masculino é considerado “melhor” do que o feminino. Dessa forma, elas estariam criando uma representação de que valem “mais” ao romper com as imposições e fazer uma atividade dita masculina, mesmo que fora da instituição. Já os meninos carregam o peso de uma representação de masculinidade que, sendo “superior”, não pode “descer” a um nível considerado menor, pior, e representado pelo feminino. Eles precisam provar a todo o momento que são “machos”, evitando tomar parte em atividades que não sejam “masculinizadoras” (GOELLNER, 2010).

O professor Arthur também menciona que “*gente* que não gostava de esportes com bola ia pro atletismo”. Ao não conjugar a determinação de gênero, podemos inferir que eram tanto meninos quanto meninas que estavam exercendo, juntos, a possibilidade de escolha.

No momento de abertura das portas da instituição à presença de alunas estudantes, muitos argumentos, tanto de pessoas favoráveis quanto contrárias à entrada delas no Colégio, afirmavam que deveriam ser tratadas sem diferenciação. Conforme identifiquei nos estudos analisados e nas entrevistas, havia quem “exigisse” delas os mesmos comandos de ordem unida dos alunos e também que obtivessem o mesmo rendimento nos testes físicos.

O depoimento do professor Laurindo versa sobre os testes físicos:

Quando entraram as gurias aquela exigência que era alta em função dos guris, claro, teve que ser nivelada mais abaixo porque, embora as tabelas fossem diferentes, muita coisa interferiu, então não podia

fazer o mesmo grau de exigência pras meninas como fazia pros meninos (2018, p. 07).

Ao alertar que não deveria haver as mesmas exigências para alunos e alunas, parte-se do princípio de que as diferenças biológicas demarcam essa distinção. Ao formular esse argumento, o referido professor não considera questões relativas às atividades propostas nem ao treinamento de cada indivíduo, seja dentro ou fora do Colégio, os quais podem interferir no desempenho motor. Vou considerar como “treinamento” as experiências às quais meninos e meninas foram expostos desde a mais jovem idade, não apenas na instituição escolar, tema já amplamente abordado por diversos autores e autoras que analisam a diferença de oportunidades para meninas e meninos relativas às práticas corporais e esportivas (SARAIVA, 1999; CRUZ; PALMEIRA, 2009; ALTMANN, 1998; 2011; 2015; GOELLNER, 2001; 2005; 2010; 2015).

Retomo aqui o estudo apresentado no início deste trabalho, de Soares e Goellner (1994), quando mencionam sobre o “equivoco da igualdade”. Homens e mulheres são tratados como iguais mesmo sendo diferentes e suas singularidades são desconsideradas, tanto entre os gêneros quanto dentro de um mesmo gênero. “A singularidade demarca a distinção entre integrantes do gênero humano e deveria afirmar uma relação de alteridade e não de desigualdade” (p. 264).

Goellner e colaboradores (2012) discutem que a explicação da desigualdade entre homens e mulheres no campo esportivo, no sentido de tornar essa desigualdade *natural, normal*, geralmente tem como principal justificativa a biologia dos corpos. Essa mesma percepção pode ser identificada ao buscar entender as aulas de Educação Física do CMPA, como se fosse possível que a biologia, por si só, determinasse e explicasse tudo e como se mulheres e homens não fossem influenciados também por questões de ordem social.

Um outro exemplo no qual figura essa representação pode ser identificado quando o professor Laurindo descreve o que é reconhecido como “formaturas”, uma denominação conferida a um grupo de pessoas (no colégio são turmas, mas em quartéis são tropas ou “grupamentos”) organizado em colunas por meio de comandos militares. As formaturas geralmente são

utilizadas para dar avisos relativos ao cotidiano escolar, durando poucos minutos, ou então para solenidades formais, com duração mais longa, podendo ser de grande exigência física como, por exemplo, quando uma formatura longa ocorre em dias muito quentes. Nesse caso, a exigência de ficar imóvel, trajando um uniforme e obedecendo aos comandos de quem está à frente pode causar desconfortos, quedas de pressão arterial e outros imprevistos. Com a entrada das alunas na instituição essa atividade foi flexibilizada de modo a demandar menos esforço.

O nível de exigência era muito maior, por exemplo, as formaturas da gurizada, que eram aqueles que pretendiam ir pra AMAN, mais fortinhos, então eles ficavam em uma formatura 10, 15 minutos se fosse necessário e eles aguentavam, não tinha problema, tinha internato inclusive, então a gurizada era forte. Com o advento das meninas, [...] passou-se a ter aquela preocupação, aquele cuidado de não deixar muito tempo pra não dar mal-estar, desmaio, aquele negócio todo (Laurindo, 2018, p. 08).

Narrativas como essa atestam que o Colégio adaptou as rotinas de ordem unida para que as meninas pudessem “aguentar”. A preocupação com o bem-estar dos alunos durante as rotinas físicas, considerando que eram todos adolescentes e com o corpo ainda em formação, teria começado, portanto, com a entrada de alunas na instituição. A pergunta não foi feita ao professor, mas a reflexão surgiu: será que antes da entrada das alunas todos os alunos conseguiam alcançar os níveis preconizados para os testes físicos? E será que todos aguentavam as rotinas militares, sem haver nenhum “mal-estar” ou “desmaio”? Em outras palavras, todos os alunos eram/são “iguais” só pelo fato de serem meninos?

Antes do ingresso das meninas já havia determinações por parte da Diretoria de Ensino de uma “flexibilização” das exigências militares e elas ingressaram em meio a este contexto. Por isso não deve ser atribuída apenas à entrada das alunas a suavização das rotinas e exigências escolares. (CARRA, 2014)

Existem muitos questionamentos em torno da universalização tanto do que é representado como “masculino” quanto “feminino” no sentido de superar o chamado binarismo ou a oposição binária entre os termos. Muitas teóricas da segunda onda do feminismo afirmam que esse pensamento impossibilita a

percepção das pluralidades e das diversidades presentes em cada polo que o constitui (GOELLNER *et al.*, 2012), pois os discursos que universalizam as categorias homem e mulher anulam as diferenças presentes em cada uma dessas categorias. Ou seja, tais teóricas advogam a favor da existência de diferentes formas de viver a masculinidade e a feminilidade, o que me faz pensar que poderiam existir alunos que também não aguentavam as rotinas com grande demanda física antes do Colégio se “preocupar” com isso.

As adaptações feitas pelo CMPA parecem estar ancoradas na ideia de que mulheres e homens têm características distintas e inatas baseadas na diferença biológica entre os mesmos. Além disso, acabam por afirmar traços de caráter e de comportamento, funções sociais, espaços de pertencimento e possibilidades de socialização para eles e para elas, inclusive no esporte. Como afirmam Goellner *et al.* (2012) e Saraiva (1999), o fenômeno esportivo não proporciona por si só a quebra de padrões estabelecidos socialmente, podendo até os reforçar, bem como a outros estereótipos de masculino e de feminino.

A visão binária vem sendo, então, questionada e ressignificada por muitos autores e autoras. Esses estudos vêm evidenciando que as feminilidades e masculinidades se constroem nas relações sociais e na articulação com outras categorias ou marcadores identitários, como classe, etnia, religião, geração, entre outras (NICHOLSON, 1999; GOELLNER *et al.* 2012; RIBEIRO, 2017).

Segundo Saraiva (1999), é consenso entre os cientistas sociais que o “social” é que decide o que acontece com o “biológico”. E ainda, que a chave do comportamento humano está no meio ambiente e não apenas na conformação genética dos sujeitos, pois esta não é suficiente para estabelecer diferenças psíquicas e modos de comportamento entre os sexos.

Em discussão trazida por Cruz e Palmeira (2009), questões afetas à sociabilidade são evidentes para entender o quanto os meninos são incentivados a praticar brincadeiras mais agressivas e mais livres, como “jogar bola, escalar muros e árvores, rolar no chão em brigas intermináveis e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios”(p.119). As meninas, ao contrário, são desencorajadas a expor, arriscar e desafiar seus corpos fazendo essas atividades. O tratamento diferenciado que se dá a meninos e

meninas possibilita o desenvolvimento de um repertório motor, também diferente e, possivelmente, desfavorável às meninas.

Os professores e a professora que atuam no CMPA, ao serem questionados sobre as possíveis razões pelas quais as alunas não procuram o futebol ou outros esportes coletivos, referem diferentes perspectivas e opiniões. O professor Aristeu atribui essa situação a uma questão cultural e a falta de “oferecimento” da modalidade às meninas, já que não existe uma equipe de futebol feminino na instituição e nem mesmo a modalidade é muito incentivada como um esporte praticado por elas.

O professor Arthur expressa em sua fala que as alunas estão mais conectadas às questões estéticas e, por esse motivo, procuram atividades de academia, enquanto os meninos não estão “nem aí” para isso e só querem “jogar bola”. O entendimento do professor Laurindo é de que os meninos fazem praticamente tudo e as meninas não: seja por “preguiça” de fazer esportes mais intensos, por não se darem bem no esporte ou por “comodismo”. Também menciona a “timidez” delas e o medo de serem muito cobradas e de “passarem vergonha” diante de seus pares.

A professora Ana tem a percepção de que os interesses somente são diferentes porque as chances de contato e de prática de diferentes modalidades esportivas também o são, opinião semelhante à do professor Aristeu. Ela sugere que a apreciação (ou falta dela) pelos esportes começa em casa, e com relação ao futebol isso é ainda mais marcante:

Isso começa em casa. [...] tem meninas que não ganham uma bola e tem meninos que não ganham uma boneca. O meu neto estava brincando com uma boneca, fazendo ela comer. Ele tem um ano e meio. Isso vem da família. [...] a minha neta não liga muito pra bonecas, ela prefere outros brinquedos. Daí chega no colégio e geralmente o professor dá uma bola pros meninos jogarem futebol e dá outro brinquedo pras meninas. [...] acaba indo os meninos pro futebol e as meninas pro vôlei, daí o basquete fica como uma opção... [mas] mesmo que o menino tenha biótipo e facilidade, ele ainda fica preso aquilo de ter que jogar futebol (Ana, 2018, p. 01).

Em minhas anotações no diário de campo e nas entrevistas com as alunas, percebi que o comportamento menos disposto à prática de esportes é mais comum entre as alunas. A timidez e o medo da cobrança por

desempenho por parte dos outros também são muito recorrentes em suas falas.

Entretanto, cabe atentar para essa afirmação. As meninas são preguiçosas? É por comodismo que elas não procuram os esportes? Onde começa isso? Diversos autores e autoras sugerem em seus estudos que se faça uma reflexão em torno da máxima de que as meninas são “preguiçosas”, “acomodadas”, “não gostam de esporte” e os meninos “fazem tudo”.

Altmann (2015), por exemplo, analisando as propagandas de calçados infantis, lança luz à grande diferença no enfoque dado aos calçados para meninas e para meninos. Para elas, valoriza-se a beleza, a estética e o desconforto. Para eles, o conforto, a destreza e o movimento. Poucas são as imagens que vinculam meninas ao movimento e, menos ainda, a uma modalidade esportiva de modo mais específico. Conforme já discutido anteriormente, não há dúvidas de que o incentivo ao movimento e à prática esportiva é diferente desde a infância para meninos e meninas, sendo muito maior para eles. Essa postura acaba se refletindo nas preferências e na escolha das modalidades com as quais se envolvem, e até mesmo na disposição para a prática de atividade física, seja ela qual for. No intuito de criar estratégias, a autora sugere que para minimizar essas distinções, a fala dos professores deveria transmitir segurança às alunas da mesma maneira que transmite aos alunos.

Silva (2007) fez uma revisão da literatura que versa sobre a coeducação e encontrou muitos/as autores/as que evidenciam o tratamento diferente para meninos e meninas, tendo como referência a figura do professor ou da professora. Em seu estudo, entrevistou docentes e discentes do ensino secundário de escolas da cidade do Porto e arredores, em Portugal, tendo como objetivo conhecer os posicionamentos sobre a questão de gênero nas aulas de EFI e desencadear reflexões em termos de intervenção social. A autora pôde identificar que o número de feedbacks corretivos e a interação verbal e não-verbal direcionados para os alunos são maiores do que os direcionados para as alunas. Refere ainda ser comum os elogios dados ao *desempenho* deles, e ao *esforço* delas, apresentando percepções e comportamentos distintos quanto ao gênero.

Vou utilizar um fragmento de uma das entrevistas feitas com alunas do segundo ano do EM do CMPA para ilustrar o sentimento demonstrado por elas sobre a questão:

Eu percebo que o mundo dos esportes, principalmente os coletivos, que é o que a gente tem aqui no colégio, não é um ambiente muito convidativo para as meninas que não estão já nesse meio, tipo, meninas que não fazem esses esportes, não é um lugar muito convidativo porque, além de estar cheio de guri, que são mais fortes fisicamente, vão te julgar por não saber jogar (Estela, turma de atividades físicas, 16 anos).

Estela é atleta da modalidade de Pentatlo Moderno, participa de competições e tem uma rotina intensa de treinamentos. Ela foi incentivada a praticar esportes desde criança. Ainda assim, refere-se ao mundo dos esportes como não “convidativo” para as meninas que não estão “nesse meio”, além de se representar como mais fraca fisicamente somente por ser mulher.

A ideia de que as pessoas do sexo feminino são *naturalmente* mais fracas do que as pessoas do sexo masculino acaba acarretando em pouco ou nenhum incentivo às meninas em diversas práticas esportivas. A fala da aluna Vanessa explicita essa diferenciação:

Eu sempre fui uma guria que jogava futebol no recreio com os guris e, muitas vezes, as coordenadoras dos outros colégios falavam “Ah, tu não quer ir lá com as gurias? Futebol? Tu vai se machucar!”. E eu ia lá todo o recreio com os guris e a minha mãe também queria me botar no balé e eu fui pro basquete e dá pra ver uma grande diferença quando tentam impor o que as gurias vão fazer, ginástica rítmica... Eu não sei, essas **coisas de guria**... Dança, patinação e os guris vão pro futebol, basquete, handebol (Vanessa, 16 anos, basquete, grifo meu).

Vanessa afirma que foi direcionada pela mãe ao que chama de “coisas de guria”, com as quais não tinha afinidade. Diz também que sempre apreciou esportes como o futebol e o basquete que, segundo ela, são mais incentivados aos meninos.

Nas discussões aqui traçadas e no diálogo com a literatura, não se fala em uma negação da diferença, mas em uma relação que possibilite alteridade e não desigualdade, em que as características biológicas distintas não sejam as definidoras de atitudes, escolhas e papéis sociais.

Ainda sobre a inserção das alunas no CMPA, um tópico digno de menção recai sobre o uniforme. O primeiro uniforme feminino foi uma camiseta regata que as meninas utilizavam sobre um *top*. Esse conjunto era acompanhado por um *short* do mesmo tecido do uniforme masculino, relativamente largo como um *short* de corrida, porém mais curto. Aos poucos, começaram a circular algumas observações de que partes do corpo das meninas ficavam “expostas” dependendo da maneira como se movimentavam. Criou-se, então, uma bermuda de *lycra* para ser usada por baixo do *short* largo, comumente conhecido como “fraldão”, de forma que as duas peças sejam obrigatoriamente usadas juntas. O intuito é deixar o corpo feminino “protegido” de desconfortos, olhares e eventuais constrangimentos (CARRA, 2014).

O professor Laurindo relata que o início dessa fase tinha o objetivo de “proteger” o corpo feminino, e aconteceu por determinação do “pessoal que vinha de fora” – representantes da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (órgão que administra o Sistema Colégio Militar do Brasil) –, pois consideravam pertinente colocar um “calçãozinho em cima” para não ficar aparecendo as “formas das meninas”. Na visão do professor, o CMPA em si não teve influência nisso:

É evidente que as formas da menina aparecem, mas, independente de quem esteja ali, nós não estamos aqui para ver as formas da menina, a gente nem vê isso aí. A gente tá aqui treinando e nem vê isso aí (Laurindo, 2018, p. 15).

Conforme opiniões tanto do corpo docente quanto do corpo discente, esse uniforme é desconfortável e impede muitos movimentos durante as aulas, podendo provocar rasgos no mesmo. Em sua entrevista, o professor Arthur mencionou que foram feitas diversas reivindicações para que não houvesse a obrigatoriedade no uso do “fraldão. Ele mesmo já demonstrou essa insatisfação e mencionou algumas tentativas frustradas de modificação. Em diferentes momentos e a cada comando²⁸ que assumia a instituição, foi feita a tentativa de unir alunas e professores/as para o que ele chamou de “desobediência civil”, deixando-as livres do uniforme pelo menos durante as aulas de Educação

²⁸ O comandante do Colégio deve ser um militar no cargo de Coronel que possua o curso do Estado Maior do Exército, o que possibilita a ele comandar Organizações Militares. Cada comandante permanece por dois anos no cargo.

Física. No entanto, a resposta sempre foi a de manutenção do uniforme, devido as mesmas justificativas pelas quais foi criado: preservar o corpo feminino.

Vale destacar que esse ato de “desobediência civil” hoje em dia já não é mais permitido e o uso “fraldão” é obrigatório em todas as aulas da disciplina de Educação Física. Interessa observar que não se discute a necessidade de educar o olhar masculino, mas sim de encobrir o corpo feminino.

Os argumentos sempre foram machistas e a gente nunca, realmente nunca conseguiu, mesmo com relatos técnicos de que o uniforme não era adequado à prática de atividade física, e a gente fez diversos documentos (Professor Arthur, 2018, p. 09).

As pessoas que estavam olhando as meninas, em vez de tapar as meninas, deveriam propor algum tipo de educação no olhar, porque essa bermuda [de lycra] que as meninas usavam [antes do “fraldão”] era normal, qualquer pessoa usa, não era uma vestimenta ousada, era uma vestimenta de esporte que todo mundo usa [...] essa pessoa que pensou nisso tinha influência e tinha poder, porque até hoje nós continuamos usando (Professora Ana, 2018, p. 06).

O depoimento da aluna Juliana, anotado em meu diário de campo, corrobora essas afirmações:

Os meninos jogam sem camisa e a gente nem pode ficar de *top*! Por que isso? Tá maior calorão, eles estão bem e a gente só recebe um “vai lá otária, passa calor porque tu é mulher” (Diário de campo, 28/03/2018, p. 03).

A aluna demonstra o desconforto do uniforme em uma aula de Educação Física num dia quente. Além disso, percebe a diferença no tratamento dado aos alunos e às alunas, no sentido de “proteger” os corpos delas, mesmo que isso signifique fazê-las passar calor.

Encerro esta unidade de análise entendendo que a adaptação entre alunos e alunas continua, sendo os ajustes e controvérsias inerentes ao processo. Passo agora a descrever como ocorreu a transição que demarca uma nova fase na Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre.

A transição: a Educação Física é igual para todos, todas e todEs²⁹?

Início agora uma descrição das minhas primeiras impressões ao entrar como professora na Seção de Educação Física (SEF) do CMPA, no ano de 2015. A SEF é uma sigla militar que designa o local onde se realizam as atividades físico-desportivas de um quartel, guiadas por monitores de Educação Física com formação militar, os quais são responsáveis também por aplicar o chamado Teste de Aptidão Física (TAF), que envolve os testes de corrida, flexão e abdominais, com tabelas de referências específicas para sexo e faixa etária, sendo obrigatório para todos os militares da instituição a cada três meses. Como nos CMs existe a presença dos professores de Educação Física civis, foi criada pela Diretoria de Ensino Preparatória e Assistencial (DEPA) a Seção de Ensino “E” (a cada disciplina foi dada uma letra do alfabeto), designação que permite desconectar a prática pedagógica e educacional civil, com os alunos, das obrigações militares que a SEF desempenha. Portanto, a Educação Física nos CMs teria dois departamentos separados: o militar – SEF – e o civil – Seção de Ensino “E”.

Entretanto, essa separação de funções vem perdendo força desde a sua criação e, atualmente, ao se fazer referência à Educação Física dentro do CMPA, é comum que se fale a sigla SEF tanto para obrigações civis e pedagógicas quanto para os afazeres militares.

Uma obrigação que os professores e professoras de EFI, tanto civis quanto militares, desempenham é o treinamento das equipes esportivas para participação em competições externas, principalmente, para os Jogos da Amizade. Este evento foi criado pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), no ano de 2010, e reúne os treze Colégios Militares existentes Brasil.

Essa competição é muito valorizada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil e sua realização geralmente acontece em Campinas/SP, na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPECEX) ou em Resende/RJ, na

²⁹ Construção textual que vem sendo amplamente utilizada nas redes sociais com o objetivo de dar visibilidade à causa *trans*, desconstruindo as determinações binárias também no português. Nem “A”, nem “O”, mas o “E” que não permite exclusões. A filósofa Márcia Tiburi apresenta a expressão como título de seu livro: “Feminismo em comum: para todos, todas e todes”, publicado em janeiro de 2018.

Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). São disputadas modalidades, como o atletismo, basquetebol, futebol sete, handebol, judô, natação, orientação, pentatlo moderno, voleibol e xadrez. Todas as modalidades abrangem os segmentos feminino e masculino, menos o futebol, que é somente masculino. Segundo depoimentos de professores e professoras que estiveram envolvidos com equipes femininas, nas primeiras edições dos Jogos da Amizade havia o futsal feminino, mas a modalidade foi retirada sob a argumentação de não haver alunas praticantes o suficiente para justificar sua manutenção.

O evento dos Jogos da Amizade tem proximidade com o que Altmann (2015) entende por “esporte espetáculo”. A autora faz uma relação desse tipo de esporte, integrante dos megaeventos esportivos, com a Educação Física escolar. Ela entende que as aulas de Educação Física propiciam um importante momento de acesso ao conhecimento que, para muitas crianças e jovens, terá sido a única oportunidade de aprendizagem do esporte. Por isso, a forma de ensinar esportes “difere em muitos aspectos da organização do esporte de espetáculo, como no que se refere à democratização e à diversificação dessa experiência” (p. 48).

Corroborando o pensamento da autora, reitero que os CMs são escolas de Ensino Fundamental e Médio. Portanto, a principal função da Educação Física enquanto disciplina obrigatória é seguir a legislação pertinente à Educação Básica no Brasil e os documentos relativos ao Sistema Colégio Militar do Brasil. Isso significa que o esporte deve ser tratado como parte do conjunto de conteúdos da EFI e, por isso, deve ser ensinado de maneira diferente nas aulas regulares e nos treinamentos para os Jogos da Amizade.

Como o meu foco de estudo recai sobre a EFI regular, descrevo a seguir o seu funcionamento. Nos primeiros anos atendidos pelo CMPA, o sexto e o sétimo do Ensino Fundamental, as turmas eram separadas por sexo e por altura até o ano de 2017. A designação utilizada pelos docentes era: turmas femininas de baixa estatura – F1 – e de alta estatura – F2. O mesmo ocorria com as turmas masculinas – M1 e M2. Todas as turmas desses anos de ensino devem praticar todas as modalidades oferecidas em um sistema de rodízio. Alguns exemplos dos esportes trabalhados são: atletismo, basquetebol, futebol, futsal, handebol, voleibol, ginástica, esgrima e judô.

Sobre o rodízio de modalidades esportivas, o Plano de Sequências Didáticas apresenta: “Os objetos do conhecimento do ano deverão ser ministradas na forma de rodízio (ou eletivo, para os 8º e 9º anos e para o Ensino Médio.)” (PSD, p. 04). A partir do oitavo ano, então, os/as discentes passam a ter autonomia para decidir qual esporte querem praticar dentre as opções oferecidas para o seu ano, que podem variar segundo disponibilidade de espaços e de professores. As turmas podem ser mistas ou não. Já no sexto e no sétimo anos é feito o rodízio de modalidades e as turmas eram separadas por sexo e por altura.

O foco da minha investigação reside nesses anos em que havia a separação por sexo e altura: o sexto e o sétimo. A justificativa do corpo docente para utilizar tais critérios advinha do fato de alunas e alunos serem muito diferentes em tamanho porque tinham diferentes idades ao entrarem no CMPA. Sobre essa organização das turmas, divididas por sexo e por altura, a documentação pesquisada não apresenta nenhuma determinação.

Conforme já descrito, os amparados e as amparadas são filhos e filhas de militares que têm direito à vaga na instituição e costumam ter a idade recomendada para aquele nível de ensino (sexto ano: onze anos). Já os concursados e as concursadas, em muitos casos, têm idades mais avançadas³⁰ para o nível. Muitos e muitas inclusive cursam o sexto ano em outro colégio para só depois prestarem o concurso e, assim, terem mais chances de aprovação.

Os depoimentos coletados confirmam a visão de que, devido à diversidade de tamanhos na chegada de alunas e alunos ao CMPA, optou-se pela criação de turmas supostamente “homogêneas” para evitar grandes desigualdades. Essa homogeneidade estava representada pela proximidade na altura dos alunos e das alunas.

É importante ressaltar que esse critério era utilizado especificamente no CMPA por escolha dos professores. Segundo os seus depoimentos, não havia nenhum tipo de documento que impusesse critérios para esse modo de criação das turmas. Para a prática da Educação Física, a escolha aconteceu por conveniência dos próprios professores e professoras que lecionavam no CMPA

³⁰ A idade máxima para a entrada no sexto ano do CM é de 13 anos.

no momento (início da década de 1990), visto que, em sua maioria, atuavam em esportes de competição e tinham como objetivo o ensino da técnica. Nesse sentido, acreditavam que a composição de turmas homogêneas era mais conveniente para que isso ocorresse.

O depoimento do professor Arthur é esclarecedor dessa escolha:

[...] como todos nós vínhamos do esporte de competição, a gente dava o enfoque nas aulas, mesmo que a gente fosse inclusivo, e a gente era inclusivo, a gente tinha essa preocupação da participação e tudo isso, mas [...] A nossa aula, a nossa prática era performática, era mais ligada à performance, à execução do movimento. [...] Eu não me lembro de onde veio isso, se nós decidimos, se já tava decidido e a gente não criticou e seguiu fazendo porque era mais cômodo. A origem disso eu não sei, mas era isso que a gente fazia, aquelas coisas que a gente nunca pensa né? A gente faz e repete (2018, p. 08).

Narrativas como essa são recorrentes entre os professores da SEF, e não apenas entre os que foram entrevistados para este estudo. Os registros documentais acerca do assunto são poucos ou inexistentes, mas em conversas registradas no meu diário de campo, anotei a percepção expressa por uma das diretoras de ensino do CMPA, a qual afirmava que a Educação Física sempre foi “pouco normatizada” quanto aos detalhes de sua execução e que as determinações eram feitas mais em um sentido “geral”.

A escolha por turmas homogêneas, consideradas “fáceis” para trabalhar por apresentarem igualdade de condições físicas, foi a “solução” para o ensino do esporte no Colégio por muitos anos. A professora Ana justifica:

Assim [separadas] facilitava, permitia trabalhar melhor com as crianças que poderiam ser atletas daquela modalidade, [...] o profissional que trabalhasse com o basquete poderia encaminhar as crianças para equipes pequenas, já poderia trabalhar de uma forma mais puxada no desporto... Isso era um pensamento... (2018, p. 01).

Contudo, essa é uma escolha que carrega em si contradições. Segundo Elaine Romero (2010), a escola separa os alunos por sexo com o intuito de não despertar nos mesmos os conflitos e dúvidas acerca das diferenças entre os sexos.

Além disso, outro fator que legitima a separação por sexo é a hegemonia do esporte como conteúdo das aulas a partir da década de 1940 e sua

organização em torno da perspectiva do rendimento. A influência do esporte moderno, cujas competições são separadas por sexo, na EFI escolar, não pode ser desconsiderada. Esse tipo de argumento, porém, esconde elementos culturais relacionados a essa separação (ALTMANN, 2011).

Segundo Priscila Dornelles (2007; 2018), o discurso que sustenta uma suposta homogeneidade, tanto no masculino quanto no feminino, acaba por apagar as singularidades existentes e desconsidera outros marcadores identitários importantes, como classe, raça/etnia, orientação sexual e geração, por exemplo. Essa autora questiona os discursos que constituem o corpo como biológico e delimitam certas características e marcas como inatas ao homem ou à mulher e o quanto isso determina os destinos sociais dos sujeitos. Seguindo nesse raciocínio, a força seria atributo inato ao corpo masculino, como essência de sua biologia. Os meninos seriam naturalmente fortes e mais propensos à violência e as meninas, frágeis e apáticas. A autora inclusive entende que essa construção dentro das “tramas discursivas” da escola acaba por colocar a feminilidade como um problema na EFI.

Para Jesus e Deive (2006), não há justificativa em separar as turmas por sexo apenas nas aulas de Educação Física, visto que isso não é feito em nenhuma outra matéria. Tal separação impede alunas e alunos de se desenvolverem e aprenderem a conviver com respeito mútuo. Se o objetivo da escola é formar o cidadão integralmente, deve justamente apresentar e problematizar a diferença, seja ela de sexo, de gênero, de estatura, de habilidade motora, entre outras.

Considerando a legislação que rege a educação nacional, a Lei de 9.394 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, bem como a documentação específica do SCMB, não é objetivo da escola formar atletas, ter excelência na execução de fundamentos esportivos ou exacerbar a competitividade. Nesse sentido, se a aula de Educação Física na escola não deve ser uma sessão de treinamento esportivo, ela não poderia ser pautada sobre bases biológicas (JESUS; DEVIDE, 2006).

O Plano de Sequências Didáticas do CMPA, direcionado tanto ao sexto quanto ao sétimo ano do Ensino Fundamental, contempla determinações que

explicitam justamente o contrário, como é o caso da competência³¹ um (C1) e de sua respectiva habilidade quatro (H4), e das competências dois e três (C2 e C3) que devem ser trabalhadas na prática pedagógica de EFI. Vejamos:

C1 - Participação em atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desenvolvimento motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

H4 - Reconhecer e valorizar atitudes não discriminatórias quanto a habilidade, sexo ou outras, como conduta eficiente para inclusão de todos nas práticas da cultura corporal de movimento.

C2 - Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro.

C3 - Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura despojada de preconceitos ou discriminações por razões sociais, sexuais ou culturais (PSD, 2011, p. 06).

Acrescento ainda a determinação que consta em um dos documentos oficiais, as Normas de Planejamento e Gestão Escolar, no que se refere à organização das turmas de aulas nos Colégios Militares, no qual é reiterado que se deve atentar a critérios que possibilitem a criação de turmas heterogêneas no que diz respeito a sexo, rendimento escolar e origem (amparado ou concursado). Ao versar sobre “turmas de aula”, o documento não especifica a disciplina, podendo ser utilizado como base para todas as presentes no currículo, inclusive a EFI. A passagem que versa sobre a questão específica da separação por sexo é a seguinte: “cada turma de aula deverá ser constituída de alunos e alunas, não devendo o percentual de determinado sexo ser superior ao outro em mais de 20% (vinte por cento)” (NPGE, 2016, p. 13).

Diante de argumentos e documentos como os supracitados, a separação por sexo e por altura passou a ser questionada por alguns integrantes do corpo docente do próprio CMPA. Um marco importante para que a discussão fosse travada, de fato, foi o evento trienal destinado a fazer a revisão curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de todo o Sistema Colégio Militar do Brasil. No ano de 2017, reuniram-se na cidade de Itaipava/RJ os

³¹ O total de competências para o Ensino Fundamental é 7, que se desmembram em 22 habilidades. Para o Ensino Médio, são 16 competências e 27 habilidades. O objetivo do meu estudo é dialogar com aquelas competências e habilidades que se aproximam do tema que escolhi, para deixar claro que o Sistema Colégio Militar do Brasil traz em seus principais documentos a justificativa para se tratar da coeducação.

representantes dos treze CMs, os/as coordenadores/as das disciplinas de Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Português. Foram três dias de discussões e trocas de experiências concernentes às suas práticas curriculares. Segundo registro encontrado na página da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial da Internet:

Os objetivos são de revisar e ajustar as matrizes de referência de cada disciplina; revisar os Planos de Sequências Didáticas (PSD) em validação no SCMB; complementar as matrizes de referência com ênfase na revisão de descritores; padronizar procedimentos de avaliação nas disciplinas da área; e analisar procedimentos de didática das disciplinas da área com ênfase na confecção de sequências didáticas (DEPA, 2017).

Em meio a debates e exposição do contexto de cada CM, no que concerne à Educação Física, ficou evidente que o CMPA era um dos únicos Colégios que ainda mantinha a separação das turmas por sexo e, para surpresa dos colegas presentes, também por altura. Ficou evidente no evento que a divisão das turmas realizadas por docentes do CMPA estava em desacordo com a nova perspectiva de educação proposta pela DEPA e diferente daquilo que os outros CMs relatavam sobre suas experiências pedagógicas. Algumas unidades afirmaram optar pela separação por sexo, nos anos iniciais (Curitiba) ou em esportes de invasão (Belo Horizonte), mas nunca pelo critério da altura dos discentes.

Findo o evento, essa questão foi debatida na SEF e, apesar de opiniões divergentes, ficou decidido pelo corpo docente do CMPA que as turmas do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental seriam mistas a partir do ano letivo de 2018. Optou-se ainda por não delimitar o critério de divisão das turmas, mas por criar a regra em que o número de alunos e de alunas fosse equilibrado. O critério da distinção de altura deixou de existir. Se, por um lado, nas falas dos docentes não aparece claramente quando e porque foi criado, nem nos documentos institucionais, diante do explicitado acima, é possível saber quando e porque foi extinto.

2018: O início de uma nova configuração na Educação Física do CMPA

Eu acho que não tem como ser separada né? Mas nós estamos vivendo uma situação nova, assim, não digo que é difícil... A gente tem que **pensar**, a gente tem que **refletir** sobre algumas práticas (Professor Arthur, 2018, p. 07, grifos meus).

A mudança na organização da EFI que vem sendo descrita neste primeiro estudo é muito recente no CMPA: tem apenas seis meses de desenvolvimento. Minha observação se deu como professora de uma turma de sexto ano e de uma do sétimo, ambas mistas. Conforme já descrito, no sexto ano eu trabalho com a mesma turma do início ao fim do ano e desenvolvo todas as modalidades esportivas ofertadas na instituição. Já no sétimo ano, as turmas alternam constantemente a atuação de professores porque cada modalidade é ministrada por uma pessoa diferente. No ano de 2018, eu fui responsável por ministrar aulas de voleibol.

As observações feitas durante minha pesquisa de campo, devidamente registradas em diário, e os depoimentos coletados trouxeram à tona fatos importantes a serem relatados e discutidos. Na turma do sexto, venho observando desde o início do ano as diferentes maneiras de meninos e meninas vivenciarem as aulas e de se apropriarem dos espaços. Os meninos tendem a se “mostrar” mais, chamando minha atenção, ocupando os espaços, carregando materiais, como se fosse deles o protagonismo das aulas. As meninas parecem se colocar em posição de “coadjuvantes”. A impressão é que as aulas são para os meninos e elas apenas “acompanham”.

Protagonismo diferente dos meninos, eles se colocam mais à frente e mais proativos que elas, mais tímidas e para trás nos posicionamentos e filas. Divisão por sexo acaba acontecendo (Diário de campo, sexto ano do EF, p. 20, 20/02/2018, p. 20).

Cabe considerar que, na data da observação transcrita, a turma além de estar em seu primeiro ano no Colégio também está na primeira semana de aulas e, por isso, ainda não se conhece muito bem. Mesmo assim, de acordo com Auad (2006), situações como a descrita são muito comuns na realidade escolar, onde existe um subliminar “aprendizado da separação” entre os sexos. Outro detalhe importante é que os meninos demonstram ter menos medo de exposição e, conseqüentemente, de errar.

Jesus e Deive (2006) dialogam com Louro (2001) sobre a ocupação dos espaços, em que meninas aprendem não apenas a proteger os seus corpos, mas também a ocupar um “espaço corporal pessoal muito ‘limitado’, desenvolvendo uma ‘timidez corporal’” (p. 76). O espaço tende a ser dominado pelos alunos, reproduzindo as relações de gênero que foram se tornando normais na sociedade e sendo ensinadas às crianças.

A aula de Educação Física no CMPA, em que o principal conteúdo é o esporte, torna muito nítida essa questão já que o fenômeno esportivo foi, por muito tempo, “uma prática profundamente masculina e associada a uma ideia de herói; Uma prática representada como não compatível com o conceito de mulher e feminilidade” (GOELLNER *et al.*, 2012, s/p).

Um marcador que não pode deixar de ser mencionado e debatido nas aulas de EFI é a habilidade. Altmann (1998) expõe a importância que a habilidade esportiva adquire nas aulas de EFI, promovendo a inclusão dos que sabem jogar – sejam meninas ou meninos – e a exclusão dos que não sabem. Quando se analisa o protagonismo nas aulas do CMPA, quem o exerce são os alunos que possuem habilidade no esporte que está sendo trabalhado, não os que não a tem. Porém, o fato que eu considero mais importante de atentar é que ao se considerar alunos e alunas do sexto ano com habilidade, são *elas* que tomam a frente na maioria das vezes, ou seja, o marcador de gênero no contexto específico deste estudo, é mais forte do que o da habilidade.

As alunas, mesmo aquelas que são reconhecidamente habilidosas, se colocam ainda como coadjuvantes da “ação” dos alunos. Isso tem sido motivo de muitas conversas minhas com a turma e com as meninas em especial. Noto que a aluna mais habilidosa no futebol, por exemplo, mesmo sendo muito aclamada tanto pelas colegas quanto pelos colegas, demonstra muita timidez ao exercer sua habilidade.

[ela] não pede bola, não se coloca em uma atitude de confiança dentro de sua habilidade. Meninos e meninas chamam muito por ela no jogo e ela vai com muita precisão, mas timidamente – sempre coadjuvante, podendo ser principal (Diário de campo, sexto ano do EF, p. 19, 22/06/2018, p. 19).

Volto a ressaltar que nada do que eu descrevo no diário de campo acontece de modo natural. Resulta de condicionantes culturais e sociais que

foram produzindo relações generificadas no esporte e fora dele. Vários dos estudos que subsidiam esta dissertação apontam o quanto esses direcionamentos são decorrentes de diferentes oportunidades dadas a meninas e meninos desde a mais jovem idade. Do mesmo modo, evidenciam que mesmo as meninas habilidosas que tiveram oportunidades de participação em diferentes esportes desde cedo, ainda assim e sem nenhum motivo aparente, se sentem inferiores aos meninos.

Dialogando com Saraiva (1999), a cultura patriarcal³² foi, aos poucos, relegando à mulher o espaço privado e ao homem a apropriação, ou seja, o “domínio” e o “poder” sobre o espaço público. Acrescento que essa cultura patriarcal tem a capacidade de minar a confiança até das meninas que sabem o que estão fazendo e isso não acontece apenas no esporte ou somente na infância e juventude.

No ano de 2018, percebi que, na medida em que o primeiro semestre foi passando, os/as alunos/as foram se conhecendo melhor e a separação na execução das atividades foi diminuindo. O uso de estratégias didáticas às quais recorri para mudar esse direcionamento também foi essencial. Um exemplo que utilizo com frequência para a separação de grupos ou de times é: se preciso separar a turma em três grupos, designo a cada discente um número: 1, 2 ou 3. Em seguida, solicito que se reúnam em grupos todos os que foram designados com os números 1, 2 e 3, fazendo com que não recorram sempre aos mesmos colegas para a formação de grupos, o que possivelmente favoreceria a separação por gênero.

Um exemplo passível de ser aplicado em todas as aulas, com o objetivo de melhorar o protagonismo das alunas, é o direcionamento delas a situações em que precisem exercer liderança. Na aula de futsal do dia 8 de junho de 2018, solicitei a três meninas a separação das equipes para um jogo, atentando ao critério de os grupos serem equilibrados, de maneira a propiciar um jogo justo. Ou seja, o equilíbrio dos jogos dependia da escolha e da liderança delas, podendo pedir ajuda a quem julgassem necessário. Ao aplicar estratégias como as descritas, pude notar que as meninas foram demonstrando

³² É um sistema de crenças que perpassa sociedades e gerações de que os homens devem ter o poder político e as funções de liderança além de exercerem domínio sobre as mulheres, tanto no âmbito profissional quanto no familiar.

mais atitude do que antes por se sentirem incluídas e até mesmo “responsáveis” pelas atividades.

Ainda assim, a ampliação da participação das mulheres nos esportes depende de muitos fatores, entre eles o desenvolvimento do gosto pela prática. A Educação Física da escola deve ter como meta oportunizar a aprendizagem corporal para crianças e jovens, sem discriminação de nenhuma natureza. Isso quer dizer que é fundamental que se criem estratégias metodológicas que garantam e estimulem um maior protagonismo de meninas dentro das aulas, não só de EFI (ALTMANN, 2014).

No sétimo ano, nas turmas que passaram pela minha tutela no voleibol, pude notar um entrosamento maior entre alunos e alunas. Nas minhas observações percebi que elas já se colocam mais em posições de liderança e, às vezes, até de confronto com os meninos diante de certas atitudes. São alunas e alunos mais maduros e que já se conhecem há pelo menos um ano, fatores que podem facilitar essa maior interação. Trago o exemplo de uma aula de vôlei em que um dos meninos, frequentemente, saiu de sua posição para rebater a bola e acabou prejudicando a participação dos/as colegas. Ele foi advertido a ficar em sua posição e uma das meninas discutiu muito com ele e reclamou comigo:

- Professora, não me deixa no time dele, não dá pra jogar! Ele é... Você sabe aquela palavra! MACHISTA! (Diário de campo, sétimo ano do EF, 06/03/2018, p. 30).

O uso da palavra “machista” é muito comum nesse nível, tanto pelas alunas quanto pelos alunos, os quais procuram se justificar e mostrar para mim que não o são. O termo machismo, segundo o Dicionário Aurélio (2010), diz respeito à opinião de que os homens são superiores às mulheres e não deve haver igualdade entre os sexos. O machismo é a causa de muitas desigualdades construídas ao longo da história e o símbolo da cultura patriarcal em que estamos inseridos, procurando justificar a violência contra as mulheres e as diferentes e menores oportunidades dadas a elas. Isso se reflete especialmente dentro das aulas de EFI, conforme visto na fala da aluna.

Voltando ao marcador habilidade, a cobrança pela perfeição e pelo acerto está muito presente nos dois níveis de ensino, principalmente entre os

próprios discentes que trazem às aulas uma exigência técnica muito grande para consigo e para com os seus pares. Pretendo trazer essa discussão com mais aprofundamento quando apresentar as entrevistas dos alunos e alunas do EM, no segundo estudo desta dissertação. Por ora, quero ressaltar que é muito comum a queixa de alunas quanto à cobrança feita pelos colegas e o medo delas de errar e “passar vergonha” diante de uma performance mal realizada. Esse receio faz com que, em muitas situações, as alunas acabem se abstendo de participar de algumas atividades unicamente por estarem na presença dos colegas, mesmo que eles não tenham a intenção consciente de constrangê-las.

Os/a professores/a entrevistados/a foram incentivados a darem suas opiniões sobre as turmas de Educação Física serem separadas ou mistas e os/a quatro entrevistados/a mencionaram que deveriam ser mistas. Foram unânimes em dizer que a interação com os diferentes é importante e que o trabalho em turmas mistas é muito rico para promover o respeito e a aceitação do outro. Consideraram que também é desafiante trabalhar de forma conjunta porque exige que se criem novas estratégias e possibilidades de ensino, quebrando de certo modo um paradigma já arraigado na instituição e no seu fazer pedagógico. Vejamos algumas de suas falas:

[...] é difícil, é uma mudança de paradigma na cabeça também, afinal de contas são vinte e tantos anos fazendo do mesmo jeito (Professor Arthur, 2018, p. 08).

Eu acredito assim, a aula separada é mais fácil de dar e às vezes eles gostam mais. Eu acho que não precisaria ser de um jeito só porque pode ter momentos que tu queira ficar com aqueles teus pares, vamos dizer, nesse quesito de sexo, pra fazer alguma atividade, em outros momentos tu pode fazer o trabalho misto [...] (Professora Ana, 2018, p. 02).

A professora Ana entende que, dependendo do contexto, deveria haver separação por sexos, além dos próprios discentes às vezes preferirem que seja assim. Em suas entrevistas, percebi que todos/a trazem um pouco de receio no que diz respeito ao contato físico. Ressaltam a importância da mistura devido a interação que possibilita entre meninos e meninas, mas, em função de habilidades e performances diferenciadas, por vezes, pode ser perigoso.

Olha, tem os prós e os contras... Os prós é que, como o trabalho é o mesmo pra todos, o que está formando, ensinando, aquele negócio

todo, é o mesmo, é a mesma coisa, com o mesmo grau de exigência, não teria problema ser masculino e feminino juntos. O contra é, se na hora de separar, por exemplo, botar guris contra gurias? A vantagem é dos guris sempre... A parte física, aquele negócio todo... Não tem dúvida né. Se botar junto, já rende mais, mas sempre tem aqueles estereótipos “Ah não, botar guria junto, ela não faz nada” (Professor Laurindo, 2018, p. 10).

Os docentes sugerem que se faça a diferenciação entre a aula de EFI e o treino de equipe, e afirmam que no treino de equipe não seria adequada a mistura pela diferença de força entre meninos e meninas. Essa mesma visão figura em alguns alunos e alunas do segundo ano do EM, conforme expresso no grupo focal. Essa é uma questão recorrentemente debatida na SEF, sobre a diferença entre aula de Educação Física e treinamento esportivo visando a performance de equipes para disputar competições, em especial porque se entende que uma aula não deve ser a extensão do treinamento de uma equipe, tema esse que ainda não é consensual e causa controvérsia entre os docentes do Colégio.

Um dos professores refere que trabalhar com alunos é totalmente diferente de trabalhar com alunas. Afirma que eles são mais fortes e aguentam críticas mais pesadas, enquanto com elas é preciso ter cuidado e falar com “jeito” para evitar a desestabilização emocional³³, prejudicando o seu desempenho esportivo. Enfim, o fato da escola trabalhar com aulas mistas não significa que esteja rompendo com valores conservadores em relação as diferenças entre os sexos e as relações de gênero (ROMERO, 2010).

A ideia de que os meninos são mais fortes, habilidosos e estáveis emocionalmente é muito recorrente nos discursos que perpassam a Educação Física e os esportes, além de justificarem o tratamento e as oportunidades diferentes. Maria Cristina Cavaleiro e Cláudia Viana (2010) mencionam sobre as masculinidades na EFI escolar e o peso que tem para os alunos a expectativa de que eles devem “jogar duro, mostrar-se rude e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido” (p. 140). Destacam ainda que

³³ Esse tema será aprofundado ao longo da dissertação inclusive porque extrapola as aulas de educação física. A instabilidade emocional das mulheres foi, por exemplo, tema da capa da revista Isto é, número 2417, de abril do ano de 2016. A reportagem menciona que a Presidenta Dilma Roussef estaria desestabilizada emocionalmente com o processo de *Impeachment* e que, por isso, teria quebrado móveis da Presidência e atacado fisicamente funcionários.

muitas vezes esses fatores são considerados como obrigações para qualquer menino ou jovem representado como “normal e sadio”.

Outra visão que surgiu, tanto dos professores quanto de alunos e alunas do EM, foi a de dividir as turmas por nível de habilidade, para que, independentemente do sexo, todos e todas pudessem ser incluídos/as nas aulas. Um dos professores inclusive descreve a experiência desenvolvida com turmas que juntavam pessoas não habilidosas para jogar o futebol.

Eram turmas mistas e eles jogavam futebol e adoravam, era uma coisa que tinha muito sucesso, por quê? Porque ninguém sabia jogar, porque quando alguém errava em bola todo mundo tirava sarro, mas era permitido eles gozarem de si mesmos, se divertirem e era muito interessante isso (Professor Arthur, 2018, p. 07).

A professora Ana considera necessário aprofundar o debate sem que se escolha um único caminho. Nas suas palavras:

Isso [turmas mistas] é uma coisa que tem que ser feita, mas que pode ser flexibilizada dependendo do momento. Claro que a gente vai pegar professor que vai achar melhor separar. A gente vai pegar aluno que acha melhor separar, mas daí a gente tem que discutir entre os professores a importância de se ter os momentos juntos e seguir uma linha que possa ser legal para o professor, para o aluno e para a concepção de educação física em geral (Professora Ana, 2018, p. 02).

Enfim, a crença de que alunos e alunas podem praticar o esporte que quiserem e que não deveria haver limitações em relação ao seu sexo circula nas narrativas dos professores entrevistados, nos documentos do Colégio e nas falas de discentes. Nas entrevistas com os professores, identifiquei que a escolha por turmas mistas é o caminho mais condizente com a proposta pedagógica da educação brasileira e, em especial, com o Plano de Sequência Didática do Sistema Colégio Militar do Brasil. No entanto, o fato de se argumentar a favor do tema, definitivamente, não significa que no cotidiano do Colégio isso aconteça.

Encerro este tópico reproduzindo mais um fragmento da entrevista da professora Ana, na qual versa sobre a importância da EFI se apropriar de temas como o trato com as diferenças e a coeducação:

Eu acho que a EFI é um grande momento que a gente tem de falar sobre essas coisas [...] Todas as questões de convivência social, a questão de *bullying*, preconceitos e sexismo, nós temos um campo ótimo pra fazer emergir essas coisas e poder conversar sobre elas de uma forma legal e de uma forma leve, que ao mesmo tempo em que tu tá educando, tá educando de uma forma lúdica. Às vezes a gente desperdiça isso porque está muito centrado no esporte. [...] sempre que fazemos um plano de aula devemos pensar nisso também (Professora Ana, 2018, p. 06).

A visão dos alunos e das alunas que não tiveram a experiência da turma mista no CMPA

A discussão a seguir conclui este primeiro estudo e tem o intuito de verificar como os adolescentes entendem a questão das turmas mistas, em especial nos primeiros anos de entrada no CMPA. Os alunos e alunas entrevistados nos grupos focais, por pertencerem ao segundo ano do EM, vivenciaram a antiga configuração da EFI, separada por sexo e por altura no ano de 2012 (sexto) e 2013 (sétimo).

A modificação iniciada em 2018 lhes foi exposta juntamente com a pergunta: “O que vocês acham da modificação na organização das turmas de sexto e sétimo anos? Acreditam que teria mudado algo na trajetória de vocês se tivessem passado por essa experiência de turmas mistas desde a chegada ao CMPA?”.

O primeiro aspecto importante surgido das falas recai na reiteração do discurso da diferença biológica. Ainda é muito forte entre adolescentes a ideia de que as meninas são mais “fracas”, “menores”, menos capazes e habilidosas que os meninos. Conforme já discutido anteriormente e vindo ao encontro de Romero (2010), por fatores relacionados a aspectos culturais, às meninas é quase sempre negado o acesso a práticas e jogos que envolvam força e resistência, afetando o desenvolvimento de suas habilidades motoras.

A sociedade trata a oposição entre o masculino e o feminino como um problema conhecido e definido, que é interiorizado pelos sujeitos quase sem questionamentos e isso apareceu reproduzido dentro da escola. Transcrevo trechos de algumas falas que emergiram nos grupos focais com discentes, nas quais esse discurso se torna evidente.

Eles têm que saber que a gente tem menos peso, menos altura, então ia ser algo mais tranquilo, a gente ia ver isso juntos [desde cedo] (Carina, atividades físicas, 16 anos).

Eu acho que seria bom se a gente tivesse tido isso quando a gente estava no sexto e no sétimo, só que eu vejo a partir do oitavo o desenvolvimento físico, tipo, tá, tem gurias grandes que conseguem se virar, mas a gente vê aqui que é uma coisa muito mais violenta, então eu acho que, a partir de certo ponto, é melhor separar. Mas por essa questão da integração, eu concordo (Marcos, basquete, 16 anos).

No oitavo ano tinha bastante gente [meninas na turma] daí como a gente começou a ficar mais forte, começou a ficar mais sério, daí elas começaram a sair. Porque às vezes a gente chegava muito forte nelas e o professor tinha que conversar e aí ficou um clima meio estranho e elas foram embora (João, futebol, 16 anos).

Acho que para a educação física um jogo, assim, leve, não tem problema nenhum e se alguém tivesse problema, pra mim seria preconceito... Agora pra equipe, pra treino sério... Quando a gente mesclava o time feminino com o time masculino não saía um treino muito sério, não saía muito... Parecia que a gente não se entregava 100% muito forte (Juliano, futebol, 18 anos).

No oitavo ano eu escolhi handebol e foi o ano que eu mais consegui evoluir, porque o nosso time de handebol só tem menina pequena, menina baixinha e os guris **são** grandes e isso ajuda porque quando a gente chega nos jogos, os outros times são muito mais altos e, normalmente mais fortes, maiores que a gente. Isso ajuda muito, porque foi o ano que eu mais adquiri força e mais evoluí, porque eu comecei a treinar com os guris, entendeu? (Lúcia, atividades físicas, 16 anos, grifo meu).

Geralmente as meninas têm o preparo físico... Menor. Os meninos já têm mais capacidade de correr mais... [silêncio] Do que eu (Andréia, atividades físicas, 16 anos).

Fiz questão de citar de maneira direta as falas para poder analisar as concepções de alunos e de alunas. Um discurso recorrente nas falas dos alunos é o que diz: uma coisa é a Educação Física regular e outra é o treinamento de equipes, diferenciação esta muito presente também nas falas dos professores. Como as aulas regulares são só um jogo, sem um caráter eminentemente competitivo, e todos estão aprendendo, o enfoque seria mais ameno e, por isso, compatível com a mescla, promovendo a integração entre os/as participantes. Nesse contexto, os alunos parecem estar dispostos a “pegar mais leve”. Nos treinos, o jogo é considerado “sério” e, por isso, os alunos não se sentem confortáveis com a mistura porque não se entregam “100% forte”, visto que as meninas estão presentes. Mesmo sem perceber,

transmitem o entendimento de que eles são, de fato, superiores a elas em habilidade e em força.

Romero (2010) afirma que muitos professores têm a ideia de que os meninos são mais ágeis e são “atrapalhados” pelas meninas nas aulas e nos jogos esportivos, percepção essa que apareceu na fala de alguns alunos que entrevistei. Entretanto, existe uma construção cultural diferente para os corpos de homens e de mulheres desde o nascimento, fato que limita o desenvolvimento das habilidades motoras amplas da grande maioria das meninas que são menos incentivadas às práticas físicas.

Nas falas das alunas, começando por Lúcia (atividades físicas, 16 anos), que diz ter evoluído muito quando passou a treinar com os alunos, fica claro o quanto elas também entendem eles como melhores e mais capacitados. Ela diz que evoluiu muito quando passou a treinar handebol com eles porque **são** grandes, e justifica dizendo que em seu time só tem meninas baixinhas e nos outros times, também femininos, tem meninas mais altas. Ela apresenta uma contradição quando afirma que os meninos **são** “grandes”, ao mesmo tempo em que as meninas dos outros times femininos também o são. É como se os meninos fossem sempre grandes só por serem meninos e as meninas dos outros times fossem grandes “por acaso”. Ou ainda, que o fato das meninas serem grandes não fez com que pudesse ter evoluído.

Já a aluna Andréia (atividades físicas, 16 anos) acredita que as meninas têm uma capacidade física “menor” que a dos meninos para correr. Entretanto, essa foi uma percepção que ela teve de maneira “automática” porque, no momento em que respondia que os meninos têm mais capacidade para correr, ela fez uma pausa, provavelmente porque lembrou das inúmeras colegas que também correm, inclusive meninas que estavam presentes naquele grupo focal. Nesse “momento de reflexão”, a aluna percebeu que estava comparando os meninos com *ela*. O silêncio daquele momento denota que talvez tenha relacionado a *sua* baixa capacidade física com a de *todas* as meninas. Novamente surge a contradição e a própria aluna se dá conta disso. Naquele momento, ela pode ter lembrado das colegas meninas que têm alta “capacidade física”, diferente do que ela vê em si mesma.

Aproveito para trazer, nesse momento, outras “contradições” ou falas que fogem do discurso hegemônico da oposição binária. Ainda a aluna Lúcia,

quando questionada sobre a existência de esportes próprios para um determinado sexo, afirma:

Esporte não é pra ser pra guria ou pra guri, é pra ser pros dois, pra todo mundo aproveitar. Até porque eu conheço gurias que tem muito mais capacidade física que meninos. Tem meninos que são extremamente frágeis, não consegue correr ou tem algum problema, tipo, no coração ou no pulmão ou em qualquer parte do corpo que seja e aí tem gurias que são muito mais desenvolvidas e não podem fazer futebol, não podem fazer futsal. E eu parei de treinar, no sétimo ano eu parei de treinar porque minha mãe disse que não era mais para eu treinar, que era coisa de guri (Lúcia, atividades físicas, 16 anos).

Essa fala mostra que, no entendimento da Lúcia – que anteriormente disse evoluir mais quando joga com os meninos – existe diversidade entre meninos e entre meninas e que as características não são regra para um sexo ou para o outro, mas outros fatores também são importantes e provocam diferenciações entre os sujeitos. Um dos fatores importantes é a falta de incentivo à prática esportiva e também a proibição de alguns esportes às meninas, conforme a própria aluna relata.

Muitas alunas percebem que se tivessem sido expostas desde cedo aos esportes, como os meninos são, poderiam ter muito mais capacidade, habilidade e força. Elas desconstróem o discurso de que os meninos são mais habilidosos apenas por serem meninos. Apresentam o argumento do incentivo à prática de esportes, dado muito mais para eles e o quanto isso reflete na falta de habilidade delas em uma idade mais madura. Aos meninos a bola, às meninas a boneca.

A aluna Carine (atividades físicas, 16 anos) descreveu a experiência que teve nas aulas mistas de EFI em outro colégio onde estudou antes de migrar para o CMPA. Menciona que a professora ministrava as mesmas atividades para ambos os sexos e possibilitava que todos vivenciassem igualmente a técnica, sem distinção. Essa oportunidade fez com que todos e todas se sentissem capazes de praticar o que quisessem e ela nunca se sentiu menos capaz que os meninos da sua turma. Por outro lado, afirma já ter vivenciado algumas situações de turmas mistas em que era trabalhada a técnica esportiva para os meninos, enquanto para as meninas era apenas um “passatempo” ou uma “aula livre”.

A percepção de que para as meninas a aula não é “séria” também é contemplada pela aluna Joana (Basquete, 15 anos), quando expõe a sua experiência – ou a falta dela – com os esportes. Ela acredita que é cultural a diferença e, se as aulas fossem mistas, mas igualmente sérias tecnicamente para ambos os sexos, as meninas teriam muito mais chance de ser melhores nos esportes. Nos grupos focais muitas alunas referiram que nas aulas mistas têm receio do julgamento dos colegas. A narrativa de Clara é exemplar dessa afirmação:

Confesso que quando entrei no colégio e vi que as turmas eram separadas, eu achei estranho porque não sabia que dava pra fazer isso, porque no meu antigo colégio sempre foi misturado, mas eu me senti muito mais à vontade [por] não ficar pensando em provar como eu poderia ser boa, ou como eu era boa ou como eu valia a pena pra outros guris ou pra outras gurias que tinham uma habilidade “maior” do que a minha. [...] Eu não me sentia à vontade com os guris porque, por ser misto, os meninos tomavam conta. Eles tomavam conta do grupo e eles escolhiam, eles só abraçavam algumas gurias, aquelas que já jogavam aquele esporte (Clara, atividades físicas, 16 anos).

A fala de Clara mostra o que já foi discutido anteriormente, sobre a ocupação dos espaços e o protagonismo dos meninos, que “tomam conta” e o quanto isso a fazia se sentir pouco à vontade nas aulas mistas que vivenciou. Era como se ela tivesse que “provar” suas habilidades e isso foi motivo de muita tensão para ela. Joana (basquete, 16 anos) também explicita a dificuldade que tem nas aulas mistas:

Eu não gosto por motivos de, eles têm uma ideia implícita neles, TODOS ELES, não é só um deles, que eles são muito melhores que a gente [...] eles se acham melhores. Então se eu já me sinto um lixo jogando com as gurias, jogar com eles é tipo... Eu não jogo, eu fico parada, só olhando o jogo! (Joana).

Ela refere que desde pequena não teve oportunidade de praticar esportes e que, inclusive, era proibida pela família de fazer atividades “de menino”, o que limitou tanto o desenvolvimento de suas habilidades quanto o seu gosto pelo esporte. Quando expressa que se sente um “lixo” jogando e que com eles é pior, demonstra a exclusão que sofreu e sofre, tanto relacionada ao gênero quanto à habilidade.

Sobre esse mesmo tema, reproduzo uma passagem da narrativa da professora Ana, que pode ser utilizada para reflexão em torno da exclusão e da falta de confiança que as alunas têm em sua capacidade.

Quando tu dá um passe pra alguém, isso é um voto de confiança. Quando tu não dá um passe pra alguém, mesmo que a pessoa esteja embaixo da cesta, tu está dizendo pra ela que tu não confia nela e que ela não é suficientemente capaz de dar sequência à jogada. Então isso é uma postura que tu tem em relação a um [ou a uma...] colega (Professora Ana, 2018, p. 06).

A aluna Liana (atividades físicas, 17 anos) acredita que haveria menos julgamento por parte dos colegas se tivessem vivenciado as aulas mistas desde sempre, o que poderia fomentar atitudes mais tolerantes por parte dos meninos:

Eles iam julgar menos... Porque o que mais acontece é eles julgarem. Eu lembro que no basquete as meninas eram sempre as últimas a serem escolhidas e quando escolhia era aquela coisa tipo “a menos pior” (Liana).

As alunas entrevistadas, em sua maioria, se sentem julgadas e excluídas das aulas quando são mistas. Relaciono as suas falas com a de um dos alunos, quando expressa que a mistura desde cedo seria muito positiva principalmente para que as meninas tenham em mente que não há problemas. Ele afirma que, na sua percepção, não faria diferença, mas para elas seria importante ter o que ele chama de “inclusão” desde cedo.

Eu acho que pras meninas [seria] mais [importante que as turmas fossem mistas] que para os meninos porque as meninas iam aprender desde o começo já que não teria problema nenhum ter essa mistura. Pra mim, particularmente, não fez diferença ter feito a turma M3 [Masculino 3] ou se fosse mista, mas acho que pras meninas faz bastante diferença porque já cria essa separação desde o começo. Se já tivesse essa inclusão desde o começo, já teria na cabeça delas que não tem problema nenhum (Guilherme, futebol, 18 anos).

Dessa fala é possível inferir que, para ele, as meninas têm mais dificuldade com a mistura do que os meninos e isso deveria mudar “na cabeça delas”.

Considerando os depoimentos coletados, é possível apreender que tanto os alunos quanto as alunas são favoráveis à mistura porque, apesar dos

desafios, acreditam que a integração é essencial e deve ser estimulada. A maioria acredita, também, que a mescla deveria acontecer desde antes da sua entrada no CMPA, que se dá somente na pré-adolescência. Uma das alunas relata sua experiência na creche, onde todas as atividades eram separadas e aquelas reconhecidas como sendo do sexo oposto eram proibidas, o que considera ter sido muito ruim para o seu desenvolvimento e, por isso, não deveria ser assim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo, que deu início à escrita desta dissertação, foi conhecer a transição de uma maneira de organizar as turmas de sexto e sétimo anos, para outra completamente diferente. Conforme foi possível perceber, o CMPA era um dos únicos colégios militares a ainda separar suas turmas utilizando o critério sexo e o único a utilizar também o critério altura.

Os autores e autoras que tiveram suas produções intelectuais por mim consultadas para possibilitar o aprofundamento do debate, procuram desconstruir o discurso biologizante e determinista que limita a exploração das diversas possibilidades de vivências corporais, tanto a meninos quanto a meninas. Além disso, limita a possibilidade de interação entre pessoas diferentes na mesma turma. No momento em que se separam meninas e meninos e, ainda por cima, os “altos/as” dos “baixos/as”, a primeira competência a ser trabalhada no Ensino Fundamental é perdida:

C1 - Participação em atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desenvolvimento motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

O documento que guia a prática pedagógica nos CMs propõe a tolerância às diferenças e prevê que se evite a discriminação de qualquer natureza.

A interpretação das narrativas tanto dos alunos e das alunas, que vivenciaram as duas realidades, quanto dos professores e da professora

atuantes do CMPA evidenciam que os discursos biologizantes ainda estão muito presentes no cotidiano escolar. Ainda assim, foi possível perceber vozes dissonantes de jovens que acreditam em vivências diferentes e procuram se afastar de estereótipos culturalmente construídos e consolidados. Quanto aos professores/as, em sua maioria parecem estar dispostos a repensar seus planejamentos que, não raro, vêm de muitos anos de docência.

Concluo este estudo podendo afirmar, com base na história da instituição Colégio Militar de Porto Alegre, que o assunto colocado em pauta é essencial para a evolução do Sistema Colégio Militar do Brasil. Um dos objetivos do seu modelo de Ensino por Competências é a “contextualização”. No meu entendimento como autora deste trabalho e professora de Educação Física, não existe “contextualização” dos conhecimentos adquiridos em uma escola sem que alunos e alunas sejam expostos à realidade. A realidade a que me refiro é o que pode acontecer também fora da escola, ou seja, a convivência com pessoas diferentes em situações de conflito encontrando maneiras de atingir objetivos comuns.

SEGUNDO ESTUDO

AS ESCOLHAS DAS MODALIDADES ESPORTIVAS DE ALUNOS E ALUNAS NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE

O estudo que dará seguimento à construção desta dissertação tem como objetivo conhecer os motivos das escolhas de modalidades esportivas pelos alunos e pelas alunas do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), percebendo e discutindo as questões de gênero emergentes de suas narrativas.

Nesse sentido, a pergunta que instiga o estudo é: Quais são as motivações dos alunos e das alunas para a escolha dos esportes e das práticas corporais dentro da Educação Física regular do CMPA? Questões de gênero influenciam nessa escolha? Em caso afirmativo, quais?

Conforme descrevi na fundamentação teórica inicial da dissertação, os Estudos de Gênero serão a base para dialogar com as narrativas dos alunos e alunas do Colégio Militar de Porto Alegre. Vindo ao encontro disso, apresento a seguir outros conceitos a serem revisitados na construção do estudo 2.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Física é uma das únicas disciplinas cujo acontecer coloca o corpo como objeto de estudo e intervenção. De acordo com Silvana Goellner (2008), o corpo não é dado *a priori*, mas é uma construção que recebe marcas culturais, sociais, étnicas, sendo mutável e mutante. Os corpos são “gestualidades conformadas e transgressoras”, perpassados por tempos e culturas, refletindo diferentes rituais e simbologias.

O corpo é uma construção cultural inacabada e isso também acontece no que diz respeito ao gênero. Trago o gênero como principal categoria de análise do estudo 2, partindo do que Joan Scott afirma ser “a forma primária de dar significação às relações de poder” (1995, p. 86).

Nesse momento da dissertação, eu tomo contato com as escolhas dos alunos e alunas, com suas percepções sobre a Educação Física e sobre as

práticas corporais e com suas motivações em torno de uma ou de outra dessas práticas. Dessa maneira, entendo ser relevante apresentar a conceituação do termo “motivação” para enriquecer as discussões aqui desenvolvidas.

Marcos Balbinotti e colaboradores (2009) fizeram um estudo que objetivou descrever e comparar os índices médios obtidos a partir da avaliação de seis dimensões motivacionais controladas pela variável Sexo: Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer. Para isso, os autores aplicaram o Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física e/ou Esporte (IMPRAFE-54) em 441 atletas infanto-juvenis, jogadores de basquete, de ambos os sexos e com idades variando de 13 a 16 anos.

A motivação, segundo os autores em diálogo com outros abordados no texto, pode ser entendida como aquilo que faz uma pessoa agir. O estudo também discute o que se conhece por Teoria da Autodeterminação (TAD), a qual parte do entendimento de que a maioria das pessoas (quando saudável) é ativa e curiosa, demonstrando prontidão para aprender e explorar, sendo movido/a por três forças motivacionais, em maior ou menor grau: “a Motivação Intrínseca (determinada por fatores pessoais), a Motivação Extrínseca (determinada, basicamente, por fatores situacionais) e a Amotivação (falta de motivação associada à determinada atividade)” (p. 320).

Os resultados do estudo trazem a possibilidade de constatar que, independente do sexo em análise, a dimensão Prazer é a que mais motiva os atletas de basquetebol infanto-juvenil. No entanto, a Competitividade é a segunda dimensão mais motivadora dos atletas do sexo masculino, enquanto é uma das três menos motivadoras no caso das atletas. Os autores discutem os motivos que podem levar a diferenciações como essa e, entre eles, estão as questões culturais:

[...] nossa cultura tende a apoiar mais os atletas profissionais de sexo masculino (seja em função do prêmio em dinheiro, seja em função do investimento na estrutura dos espetáculos esportivos, etc.). Esta pode ser uma explicação para o estilo de resposta mais positiva dos atletas infanto-juvenis do sexo masculino para a dimensão “Competitividade” (BALBINOTTI *et al.*, 2009, p. 325).

As questões culturais são exploradas superficialmente nessa pesquisa e os autores inclusive sugerem a necessidade de outros estudos que possam

aprofundar discussões sobre a influência cultural na motivação de mulheres e homens para as práticas corporais. Quando pensamos em uma história de proibições e interdições às mulheres em diversos esportes, podemos começar a dialogar sobre essa influência.

Como já mencionado no estudo 1, a inserção das mulheres brasileiras no campo esportivo em nosso país se deu de modo gradativo. As proibições por elas vivenciadas, inclusive as oficiais, estavam assentadas em argumentos baseados na preservação do corpo feminino, visto como um bem social sobre o qual se alojava a esperança de uma prole sadia. Mas, ao mesmo tempo em que a sociedade da época ansiava por uma mulher forte para ter filhos fortes, essa força precisava ser controlada para não fugir ao que era considerado o corpo feminino ideal. Ou seja, era valorizada uma feminilidade que reconhecia como necessários atributos como a graciosidade, a delicadeza e a suavidade de gestos (GOELLNER, 2005).

Vale lembrar que em abril de 1941 o Conselho Nacional de Desportos promulgou o Decreto-Lei nº 3199 que proibia às mulheres a prática de esportes como lutas, boxe, salto com vara, salto triplo, decatlo e triatlo. Em 1965, aprovou a Deliberação nº 7 que reforçou essa proibição nomeando algumas modalidades não mencionadas no Decreto-Lei, com destaque para as lutas de qualquer natureza, o futebol, o futebol de praia, o futebol de salão, o polo aquático, o halterofilismo, o *rugby* e o *baseball*.

Esse Decreto foi refutado apenas no ano de 1979. Atualmente, as mulheres *podem* praticar todos os esportes, ou seja, não há impedimentos legais para tal. No entanto, isso não significa dizer que o campo deixou de ser generificado. O esporte ainda é estritamente ligado a uma imagem masculina, além de dar mais destaque à beleza e à feminilidade das atletas mulheres, com a erotização de seus corpos (ALTMANN; SOUSA, 1999; GOELLNER, 2005).

Ao analisar as questões de gênero na Educação Física escolar, Altmann (2011 *apud* ALTMANN, 2015) fez um levantamento com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental na região metropolitana de Campinas/SP sobre suas práticas esportivas fora da escola e constatou uma grande desigualdade de gênero no futebol: 85,6% dos praticantes eram meninos e 14,4% eram meninas. Essa diferença aparece também nas modalidades de dança e ginástica, só que ao contrário: 94% são meninas e 6% são meninos.

Esses seriam, então, os mais complexos conteúdos para trabalhar de forma coeducativa nas aulas de EFI.

Os direcionamentos generificados para uma ou outra prática corporal (ou nenhuma) ainda são comumente encontrados em nosso cotidiano, ainda que se possa evidenciar exceções e resistências. Segundo Goellner, “ainda existe uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza. Esses argumentos reforçam discursos de privação da participação de mulheres em algumas modalidades esportivas” (2005, p. 143). Essa privação também acontece para os homens, produzindo uma representação de masculinidade muito pesada para os meninos, pois precisam constantemente provar que são “machos”, evitando tomar parte em atividades que não sejam “masculinizadoras” (GOELLNER, 2010).

As distinções colocadas no processo ensino/aprendizagem para meninas e meninos provocam possibilidades corporais também diferenciadas, podendo ser muito limitador do ponto de vista do desenvolvimento motor, tanto para um quanto para o outro.

Em relação às diferentes oportunidades dadas às meninas e aos meninos desde a infância, Altmann analisa no livro: “Educação Física Escolar, relações de gênero em jogo”, de 2015, as propagandas de calçados para crianças de uma marca específica e constata a absoluta falta de imagens de meninas praticando esportes. Os calçados para elas, desde o momento em que aprendem a andar, já têm salto além de serem desconfortáveis e frágeis, atendendo principalmente a critérios estéticos. Já para os meninos, são exibidos calçados confortáveis, resistentes e apropriados ao movimento. Os calçados podem facilitar ou limitar brincadeiras ou ações, além de grande parte das modalidades esportivas dependerem da utilização de calçados apropriados, como um tênis.

Em estudo feito por Juliana Fagundes Jacó (2012), foram realizadas observações em aulas mistas de EFI bem como entrevistas semiestruturadas com discentes e docentes de duas escolas públicas da cidade de Campinas/SP. O objetivo era entender como alunas e alunos se apropriam das aulas, além de avaliar as escolhas de atividades físicas no contraturno escolar. Os resultados mostram que ainda prevaleceu o entendimento de que há práticas mais indicadas para meninos e para meninas. Este entendimento é

fruto de uma construção social em que as meninas deveriam se direcionar a atividades mais leves, ou voltadas à saúde e à estética, na busca do “corpo ideal”, enquanto os meninos teriam mais liberdade para escolher esportes e atividades competitivas e de impacto.

A cultura na qual os alunos e as alunas estão inseridos é que vai construindo os significados e as representações deles e delas sobre a EFI. O que mais surgiu como determinante para a participação nas aulas ou nos esportes/atividades corporais em geral, nesse estudo, foi o apoio, incentivo e exemplo da família. Os diversos discursos que circulam pela sociedade deixam claro o que “podem e devem ser e fazer os corpos femininos e masculinos” ou, pelo menos, os corpos de homens e mulheres invejáveis, “de sucesso” (ADELMANN; RUGGI, 2007).

Tendo como base teórica, portanto, os estudos que investigam as relações de gênero nos esportes e nas aulas de EFI, bem como o conceito de motivação, passo a detalhar os caminhos metodológicos do estudo 2.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa situa-se na área qualitativa e, portanto, lida com a subjetividade, além de possibilitar a transformação dos colaboradores em coautores, em protagonistas dos processos (GOELLNER *et al.*, 2010). A escolha dos métodos de coleta de informações passa por entender essa subjetividade e dela faz uso para enriquecer as perguntas e, conseqüentemente, as respostas.

A busca pelos significados atribuídos por alunas e alunos do CMPA no tocante às questões de gênero direcionou o caminho metodológico, cujo principal instrumento utilizado foi a realização de entrevistas semiestruturadas³⁴. Ao levar em conta que os sujeitos do estudo são adolescentes em formação e que encontram em seus pares a segurança e a confiança para expressarem (ou não) aspectos relativos a sua personalidade, optei pela realização de entrevistas coletivas, configurando assim a

³⁴ Tipo de entrevista que tem um roteiro de perguntas, mas permite adaptações, de maneira que a coleta das informações se dê de maneira informal, como em uma conversa (MINAYO, 2013).

organização de grupos focais. Segundo Maria Cecília Minayo (2013), ao organizar a coleta de informações dessa maneira, os sujeitos podem ficar mais dispostos a conversar e explicitar o que realmente pensam e sentem (MINAYO, 2013).

O grupo focal pode ser definido como uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta informações em grupo, permitindo interações e comunicação entre os/as seus/suas integrantes. Seu principal objetivo é reunir informações sobre um tópico específico, sugerido por um/a pesquisador/a que é o/a moderador/a do grupo. Cabe a este/a, a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (TRAD, 2009).

A vantagem dos grupos focais sobre a entrevista individual é que eles permitem aos pesquisadores observar os processos de interação ocorrendo entre os participantes. Além disso, a interação entre os participantes do grupo geralmente diminui a interação entre o facilitador e os membros do grupo, podendo assim minimizar a influência do mesmo sobre o processo (BORGES; SANTOS, 2005).

Desde o início da pesquisa de campo, procurei possibilitar um ambiente de troca informal. Deixei claro aos participantes a liberdade que tinham para a expressão de suas opiniões, independente do que imaginavam que eu “queria” como resposta.

A turma escolhida como foco deste estudo estava cursando o segundo ano do Ensino Médio em 2018. Para captar as informações, empreendi um percurso metodológico que passo a detalhar a seguir.

Considerando que todos/as têm a possibilidade de escolher a modalidade a ser praticada desde o oitavo ano, quem chega ao segundo ano do EM já possui alguns anos de vivência nessa forma de organização. Parti do princípio de que esses alunos e alunas poderiam ter mais subsídios e vivências a debater do que os mais jovens.

No ano de 2018, o Colégio Militar de Porto Alegre ofertou ao segundo ano do EM as seguintes modalidades esportivas: handebol, futebol de campo, atividades físicas, atletismo, voleibol e basquetebol. A turma de atividades físicas foi criada em 2016 e teve por objetivo atrair as pessoas que não se identificavam com esportes coletivos e/ou competitivos. Sua inserção

possibilitou explorar a cultura corporal de movimento e, ainda que tenha foco no treinamento físico em forma de circuitos e outras atividades de academia, fica a critério do professor explorar as mais diversas opções.

Para melhor elucidar a opção dos estudantes para a realização de atividades físicas e esportivas, apresento o quadro abaixo:

Quadro 1: Distribuição de alunas e alunos de acordo com modalidade escolhida no segundo ano do EM do ano de 2018 no CMPA.

Esporte	Meninas	Meninos	Total
Atletismo	5	15	20
Atividades Físicas	33	1	34
Basquetebol	10	9	19
Handebol	5	7	12
Futebol de Campo	1	27	28
Voleibol	7	13	20
TOTAL	61	72	132

Fonte: Diário de campo (2018, p. 15).

Cabe ressaltar que nesse nível escolar e especificamente no ano de 2018, por questões de organização e disponibilidade³⁵, todos os professores de Educação Física eram homens.

Quadro 2: Quadro docente da Educação Física do CMPA.

Professores/as	Mulheres	Homens
Militares	1	4
Civis	2	8

Fonte: Diário de campo (2018 p. 15).

A definição do tema que fundamenta esta dissertação e que diz respeito às relações de gênero nas aulas de Educação Física desenvolvidas no Colégio Militar de Porto Alegre, partiram de minha percepção ao vivenciar esse contexto como professora, o qual me permitiu alguns questionamentos: Por

³⁵ O chefe da Seção de Educação Física determina, por meio de reunião com os/as professores/as, quem irá ministrar aula para cada ano escolar e isso pode variar dependendo da disponibilidade e da carga-horária de cada um/a.

que existem modalidades quase que exclusivamente praticadas por alunos e por alunas e outras mais equânimes?

Na tentativa de entender esse processo, optei por analisar as turmas nas quais eram trabalhadas modalidades mais “exclusivas”, a saber: Atividades Físicas, que contava com a presença de 33 alunas e 1 (UM) aluno; Futebol de Campo, com 27 alunos e 1 (UMA) aluna; Basquetebol, cuja configuração era mais equilibrada, contando com 10 alunas e 9 alunos.

A pesquisa de campo teve início no dia 21 de fevereiro de 2018, uma quarta-feira. Esse é o dia da semana em que todo o EM tem a única aula de EFI da semana. A carga-horária prevista para a disciplina de Educação Física pelo Plano de Sequências Didáticas do Ensino Médio é de 80 horas anuais, divididas em dois períodos de 45 minutos por semana (PSD, 2011).

Quadro 3: Distribuição dos horários de EFI na quarta-feira.

Períodos da quarta-feira	Ano escolar na EF
1º	1º ano EM
2º	1º ano EM
3º	2º ano EM
4º	2º ano EM
5º	3º ano EM
6º	3º ano EM

Fonte: Diário de campo (2018, p.16).

A EFI é praticada por todo o ano escolar ao mesmo tempo e, por isso, não se organiza nas mesmas turmas de outras disciplinas. Como podem escolher as modalidades, os discentes que cursam o mesmo ano são liberados da aula anterior à EFI, trocam de roupa e se dirigem para as turmas escolhidas nos espaços de prática.

Antes de dar início à pesquisa propriamente dita, me dirigi aos professores de cada turma escolhida para explicar como seria o processo de captação de informações para esta investigação. Deixei claro a eles que faria observações em suas aulas para verificar algumas questões que pudessem emergir daquele contexto, mas não especifiquei quais. Não deixei definidas as datas de observações em cada turma porque as possibilidades poderiam variar

ao longo do processo, considerando que eram três turmas para observar e fazer as entrevistas e apenas um horário semanal. A combinação foi que a turma estaria disponível para observação quando fosse necessário.

Outro fator que deixei claro aos professores foi que não haveria obrigatoriedade de participação dos discentes nos grupos focais. Afirmar que o grupo interessado no estudo seria retirado da aula em uma data marcada e previamente avisada, para que o planejamento pudesse ser refeito com um número menor de participantes nas demais atividades, bem como para abonar as faltas dos/as alunos/as que saíam da aula para participar do encontro do grupo.

Em seguida, após o aceite dos professores, me dirigi a cada turma e expliquei que estava fazendo uma pesquisa de mestrado acadêmico e que iria fazer algumas observações nas suas aulas. Disse que gostaria de conversar, apenas com quem estivesse interessado/a, sobre algumas questões (também não explicitar quais) e que iria apreciar a participação deles e delas. Dentro de um universo de 81 alunos/as matriculados nessas turmas no momento do início da coleta, 30 aceitaram participar do estudo.

Anotar os nomes dos/as interessados/as de cada turma e, em seguida, criar nomes fictícios para resguardar a identidade dos/as participantes. A lista de entrevistados/as, ficou de acordo com o que apresenta o quadro 4, por ordem cronológica de entrevistas:

Quadro 4: Entrevistadas e entrevistados no estudo.

Nome	Turma	Sexo	Idade
Lise	Atividades físicas	Feminino	17
Lúcia	Atividades físicas	Feminino	15
Cássia	Atividades físicas	Feminino	16
Andréia	Atividades físicas	Feminino	15
Dora	Atividades físicas	Feminino	17
Malu	Atividades físicas	Feminino	17
Liana	Atividades físicas	Feminino	18
Carine	Atividades físicas	Feminino	17
Juliana	Atividades físicas	Feminino	16
Sofia	Atividades físicas	Feminino	16
Paulo	Basquete	Masculino	17
Marcos	Basquete	Masculino	17
Giordana	Basquete	Feminino	16
Dani	Basquete	Feminino	16

Nicole	Basquete	Feminino	18
Guilherme	Futebol	Masculino	16
Juliano	Futebol	Masculino	16
Carlos	Futebol	Masculino	17
Maurício	Futebol	Masculino	17
Fabiano	Futebol	Masculino	16
Vanessa	Basquete	Feminino	16
Linda	Basquete	Feminino	17
Joana	Basquete	Feminino	16
Helena	Basquete	Feminino	17
Marília	Basquete	Feminino	17
Estela	Atividades físicas	Feminino	17
Camila	Atividades físicas	Feminino	18
Aline	Futebol	Feminino	18

Fonte: Diário de campo (2018, p. 18)

Ao possibilitar que os discentes escolhessem participar do estudo de maneira voluntária, assumi o risco de ter um número desigual de alunos e alunas. Percebi que elas se mostraram mais interessadas, desde os primeiros momentos em que expus a intenção de realizar a pesquisa. Além disso, como as entrevistas ocorreram no horário da aula de EFI semanal, quem tivesse interesse em participar da pesquisa tinha que abrir mão da participação na aula, o que foi um fator impeditivo para alguns/algumas jovens.

Para evitar grupos muito grandes e, com isso, favorecer a dispersão dos participantes, optei por grupos focais de no máximo cinco pessoas. Surgiram duas situações que me levaram a organizar a coleta de maneira diferente em duas turmas. Uma delas foi na turma de atividades físicas, que apresentou dez meninas interessadas já na primeira aula, as quais organizei em dois grupos focais e efetuei as entrevistas. Porém, outras duas meninas demonstraram interesse posteriormente e decidi, então, incluir um grupo focal de duas pessoas na coleta.

A outra situação que surgiu foi na turma de futebol, em que decidi entrevistar a única menina de maneira individual. A adaptação se deu porque nas observações das aulas, percebi que, apesar de ser a única menina da turma, fato que pode ser considerado no mínimo desafiante, ela não parecia se colocar disponível para jogar, demonstrando medo. Entrava em campo, mas não jogava, mesmo com incentivo verbal de seus colegas. O fato observado despertou a minha curiosidade e julguei que a entrevista individual

(semiestruturada) poderia possibilitar um espaço de maior liberdade para a aluna se expressar a respeito das suas vivências em aula.

Organizei os grupos, portanto, da seguinte maneira:

Quadro 5: Organização dos grupos focais.

	Participantes	Modalidade	Tempo de duração	Data
Grupo Focal 1	Lise, Lúcia, Cássia, Andréia e Dora	Atividades Físicas	37m 27s	7/03/2018
Grupo Focal 2	Malu, Liana, Carine, Juliana e Sofia	Atividades Físicas	56m 37s	21/03/2018
Grupo Focal 3	Guilherme, Juliano, Carlos, Fabiano e Maurício	Futebol	13m 14s	28/03/2018
Grupo Focal 4	Paulo, Marcos, Giordana, Dani e Nicole	Basquete	35m 05s	04/04/2018
Grupo Focal 5	Vanessa, Linda, Joana, Helena e Marília	Basquete	41m 35s	18/04/2018
Grupo Focal 6	Estela e Camila	Atividades Físicas	25m 30s	02/05/2018
Entrevista Individual	Aline	Futebol	14m 22s	05/09/2018

Fonte: Diário de Campo (2018, p. 20).

Para complementar a coleta de informações, e conforme já explicitiei, optei por realizar algumas observações de aulas, com o devido registro no formato de diários de campo. Também fiz observações em dois eventos nos quais o segundo ano esteve presente. A Sociedade Esportiva e Literária (SEL) é um órgão estudantil que agrupa alunos e alunas do segundo ano do EM, e promove eventos, festas, campanhas de caridade para confraternizar e para representar o Colégio em diversas situações.

O grupo que comandou a SEL no ano de 2018 propôs pela primeira vez, em 105 anos de sua existência, uma palestra de conscientização sobre o Dia Internacional da Mulher, proferida por uma professora de história da instituição no dia 8 de março. Esse foi um dos eventos em que fiz observações e registros. O segundo foi uma palestra sobre a diáspora africana, proferida por

uma professora e escritora convidada pelo corpo docente do EM, sobre o qual aprofundarei a discussão no estudo 3.

As entrevistas, individuais e em grupo, foram registradas em gravador digital e posteriormente transcritas por mim seguindo a metodologia adotada pelo Projeto Garimpendo Memórias³⁶, desenvolvido junto ao Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que contém as seguintes etapas: 1) transcrição; 2) conferência de fidelidade – confere se o que está gravado foi transcrito; 3) copidesque – atribui ao depoimento oral uma forma escrita sem modificar a entrevista, respeitando a correspondência entre o dito e o escrito; 4) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sobre o quesito 4, todos os alunos e alunas com idade superior a dezoito anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas os menores de idade tiveram seus TCLE assinados ou pelos seus pais/responsáveis ou pelo professor da sua turma. No TCLE constavam todas as informações sobre a pesquisa, a pesquisadora e o projeto em que o estudo se insere, com devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para analisar as questões de gênero que atravessam as escolhas esportivas de alunos e alunas do CMPA, busco fundamentação em Joan Scott que, ao propor o gênero como categoria de análise, aponta para a necessidade de rompermos com dualismo masculino/feminino, observados como naturais, diferentes e contrapostos. Segundo a autora, o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Ao me apropriar desse conceito como ferramenta analítica, problematizo as narrativas de alunos e alunas acerca da construção das aulas de Educação Física, mistas ou separadas por sexo, e o modo como as representações de gênero estão imbricadas nessas narrativas.

³⁶ O Garimpendo Memórias foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS no ano de 2007, sob o número 2007710. Até o momento foram disponibilizadas para consulta 652 entrevistas relacionadas com a Educação Física e as práticas corporais. Link: <http://www.ufrgs.br/ceme/site/entrevistas>.

Coletados os dados empíricos que fundamentam esta dissertação, as próximas seções se destinarão a analisar e discutir as informações, em diálogo com os campos teóricos que fundamentam o estudo, além de outras fontes que tematizam questões relacionadas ao foco desta investigação e minhas percepções como professora e pesquisadora em contato com os sujeitos.

A Educação Física no CMPA: Expressão da autonomia de escolha ou da falta de opção?

Após a transcrição das entrevistas e a análise das informações coletadas, foi possível notar padrões de respostas que se repetiam entre os adolescentes. Dessa maneira, ao considerar a pergunta central – Por que você escolheu esta modalidade esportiva para praticar nas aulas de Educação Física? – optei por dividir as respostas em dois grandes grupos, dadas as suas proximidades.

O primeiro grupo foi o que trouxe a justificativa “Escolhi porque gosto do esporte/atividade”, a qual chamei de opção 1. O segundo representa aqueles/as que foram para a modalidade por não se acreditarem capazes de ir para nenhuma outra: “Escolhi porque foi a única opção possível” – opção 2. Esses grupos, de determinada maneira, fundamentam as categorias de análise que criei para discutir as informações captadas para este estudo.

O quadro 6 apresenta a distribuição das escolhas dentro das turmas, considerando o sexo masculino (M) e feminino (F).

Quadro 6: Distribuição das escolhas dentro das turmas

	Basquete	Futebol	Atividades Físicas	Total
Opção 1	2 (M)/5 (F)	5 (M)/1 (F)	1 (F)	14
Opção 2	2 (F)	-	7 (F)	9

Fonte: Diário de Campo (2018, p. 22)

“Escolhi porque gosto!”

Na opção 1 estão os alunos e alunas que escolheram a modalidade porque gostam e em suas falas não surgiram dúvidas ou inquietações quanto a isso. Essa opção foi escolhida pela maioria – 14 alunos – dos quais sete são

meninas e sete são meninos, e isso corresponde a todos os meninos entrevistados. Todos e todas que responderam dessa maneira demonstraram tranquilidade e segurança, seja porque gostavam da modalidade escolhida, ou porque queriam experimentar e aprender.

Nessa opção estão todos os entrevistados e a entrevistada da turma de futebol. Conforme verificado nas observações, essa turma se mostra bem entrosada e disposta a jogar, ou seja, demonstram estar ali pela simples apreciação ao esporte.

Apesar de escolher integrar essa turma porque gosta do futebol, as observações também mostraram que a menina entrevistada não participa muito da aula:

Menina que está na turma parece ter medo das divididas, quase não joga. [...] só torce e não joga de fato, não se coloca no jogo, não corre. Pegou poucas bolas e foram só as que sobraram (Diário de campo, 28/03/2018, p. 04).

Meninos a incentivam e parabenizam, mas não passam muito a bola. Quando passam, ela parece ter insegurança e medo (Diário de campo, 12/04/2018, p. 04).

São muito recorrentes anotações como essas e isso me motivou a questionar a menina sobre as razões pelas quais ela não participa de forma mais efetiva da aula e se ela se sente confortável com os meninos. Eis a sua resposta:

Não muito... Porque quando eles passam a bola pra mim, é aquela coisa, eles “deixam”, eles não vão em cima. Por exemplo, se eu erro, eu tenho **maior** chance de errar, então isso não é surpresa pra eles, então se alguma vez eu driblo algum menino, sem querer ou proposital é aquela coisa: “Ohhh levou da Aline!”. Então tem uma **diferença**. Ou se os guris chegam forte em mim eles dizem: “Ah, desculpe, se eu visse que era você eu não chegaria forte!”. E eu fico: “Ah, meu, é jogo... Só joga!”. [...] eu tô sempre livre, ninguém nunca me marca, então eles nunca vão passar pra mim. E às vezes eu não peço muito porque eu tenho medo de errar e fica aquela coisa. [...] mas eu gosto assim mesmo (Aline, futebol, 18 anos, grifos meus).

Sua narrativa deixa claro como se sente nas aulas. No primeiro grifo, sobre ter maior chance de errar, ela realmente acredita nisso e esse entendimento perpassa tudo o que faz em aula refletindo em medo de se expor e insegurança para entrar nas bolas divididas. Dentre os 32 meninos que estão

na referida turma, com diferentes habilidades – nem todos são craques no futebol – *ela* acredita que tem maior chance de errar apenas por ser menina.

As autoras Aparecida Uchoga e Helena Altmann (2016) tecem considerações a esse respeito em pesquisa etnográfica realizada em escolas da cidade de Campinas/SP. Elas puderam constatar nas observações de turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental que os meninos participam significativamente mais das aulas do que as meninas. Viram em um simples jogo de queimada, por exemplo, que os meninos arremessavam em torno de cinco vezes mais do que as meninas, mas não porque eram melhores, e sim porque as próprias meninas deixavam que eles o fizessem por acreditar que seriam melhores do que elas. Eles também acreditavam nisso e o desenrolar da situação é que eles dominaram a posse de bola e, por isso, tiveram oportunidade de treinar e aprimorar seus arremessos, diferente das meninas.

A observação das autoras muito se assemelha ao que ocorre na turma de futebol, sendo agravada pelo fato de contar com apenas uma menina. O sucesso na obtenção de um ponto no jogo está mais atrelado ao gênero masculino e a crença de que eles são mais habilidosos, interferindo de antemão nas maneiras de participar da aula, ou seja, as meninas esquivam-se por não se sentirem capazes, como acontece com a aluna Aline.

Já no outro grifo feito por mim, ela nota a diferença no tratamento dos meninos em dois aspectos: um deles se relaciona a ser uma vergonha para eles levar um drible dela, ainda dentro do entendimento de que ela tem maior chance de errar. Ela diz estar sempre livre e quase nunca receber a bola, mas também afirma que não quer receber a bola porque tem medo de errar e porque os meninos levam muito a sério aquele jogo que, para ela, deveria ser somente “para descontrair”. O outro aspecto do tratamento diferente é sobre o cuidado deles por conta da “fragilidade” dela.

Em relação ao cuidado dos meninos com as meninas, sua fragilidade e a mudança de regras das atividades, ponderamos que, embora existam diferenças físicas, essas não podem ser naturalizadas ou pensadas unicamente sob o prisma biológico, com o grave risco das generalizações que rotulam meninos e meninas em categorias distintas e ofuscam as singularidades dos sujeitos (ALTMANN *et al.*, 2011, p. 497).

Esse risco que a autora aponta é justamente o que acontece nas aulas de futebol, a “generalização rotuladora”. A menina tem mais chance de errar *porque* é menina e os meninos não jogam de verdade com ela *porque* é menina. Reiterando que a generalização parte dos meninos, e também da menina quando se coloca em uma posição de “torcedora” dentro de campo, conforme a fala transcrita anteriormente, em especial a parte que diz: “Quando eles passam a bola pra mim, é aquela coisa, eles “deixam”, eles não vão em cima”. A fala de um dos alunos confirma a percepção de que eles não “jogam sério” quando estão com elas:

No basquete, quando a gente mesclava o time feminino com o time masculino não saía um treino muito sério, não saía muito... Parecia que a gente não se entregava 100% (Juliano, 16 anos, futebol).

No entanto, não percebi nem nas observações, nem nas entrevistas, uma intencionalidade de fazer isso, no sentido negativo. O que pude depreender das informações coletadas, foi uma tentativa constante de integração, mas um bloqueio no manejo das diferenças, possivelmente não percebido pelas partes. O excessivo cuidado dos alunos com a aluna nas jogadas de bola dividida acaba fazendo com que ela se sinta excluída do jogo, por exemplo.

Jesus e Deivide (2006) dialogam com Louro (2001) sobre a ocupação dos espaços e a postura de alunos e alunas. Meninas aprendem não apenas a proteger os seus corpos, mas também a ocupar um “espaço corporal pessoal muito limitado”, desenvolvendo uma “timidez corporal”. O espaço tende a ser dominado pelos alunos, reproduzindo as relações de gênero que foram se tornando normais na sociedade e sendo ensinadas às crianças. Também dialogando com Saraiva (1999), a cultura patriarcal foi aos poucos relegando à mulher o espaço privado e ao homem a apropriação, ou seja, o “domínio” e o “poder” sobre o espaço público.

Nesse sentido, a aula de Educação Física, em que o principal conteúdo é o esporte (nessa turma, o futebol), torna muito nítida essa questão já que o fenômeno esportivo foi, por muito tempo, “uma prática profundamente masculina e associada a uma ideia de herói; uma prática representada como não compatível com o conceito de mulher e feminilidade” (GOELLNER *et al.*

2012, s/p). Uma passagem do diário de campo ilustra o quanto é valorizada a atitude, pode-se dizer retraída, da menina da turma:

Professor na sala de professores se refere à menina como “muito querida”, os guris aceitam ela, teriam tendência de excluir, mas não o fazem. “Eles não reclamam de nada que ela faz e já vi reclamarem de outras” (Diário de Campo, 12/04/2018, p. 05).

Segundo Romero (1994), é comum observar adolescentes do sexo feminino se recusarem a fazer aula de Educação Física na escola ou, nesse caso, se colocarem como coadjuvantes, pois “seus corpos são preparados socialmente para a dependência e a submissão, aliados ao ideal de feminilidade” (p. 228). Relacionando a fala da aluna com as falas do grupo focal dos cinco meninos entrevistados da turma de futebol, pergunto também se eles se sentem confortáveis com a presença de meninas nas aulas. A principal resposta é:

Juliano - Acho que para a educação física um jogo, assim, leve, não tem problema nenhum e se alguém tivesse problema, pra mim seria **preconceito**... Porque não tem problema nenhum pra jogo, agora pra equipe, pra treino sério...

TODOS – Aí sim...

O menino fala que se alguém tivesse problema com a participação das meninas em um jogo leve da aula de educação física, isso configuraria em preconceito (grifo meu). É possível perceber uma maior compreensão das desigualdades de gênero no trato com o tema por parte dele.

Isso foi observado também pelo restante da turma na prática, mas em parte. Os meninos parecem incentivar a parabenizar a menina, porém não passam muito a bola, mas como ela não gosta de receber e não aparece no jogo, se torna mais difícil incluí-la. Registros em diário de campo confirmam:

“Vai Aline, é tua!” [Expressão utilizada pelos meninos durante o jogo]. Ela parece ter medo, só torcer e não jogar de fato, não se coloca no jogo, não corre. Pegou poucas bolas e foram só as que sobraram (Diário de campo, 28/03/2018, p. 4).

Os guris incentivam ela e parabenizam, mas não passam muito a bola. Quando passam, ela parece ter insegurança e medo de errar (Diário de campo, 12/04/2018, p. 4).

Dessa maneira, existem dois pontos importantes: eles se mostram abertos e dispostos a interagir, mas tratam a menina de maneira diferente, não passando a bola e não esperando dela o mesmo que esperam de seus colegas homens, reproduzindo estereótipos. Por outro lado, ela não parece disposta a se mostrar presente e disponível ao jogo e ao que advém dele, que pode ser erro ou acerto. Essa passagem do diário de campo ilustra o sentimento da menina:

Ela fez uma falta e comentou que achou que ninguém ia ver e que foi um alívio não ter sido gol porque os meninos teriam ficado muito bravos com ela (Diário de campo, 12/04/2018, p. 4).

A menina traz em sua bagagem cultural e psicológica a sensação de estar sempre sendo julgada pelos homens (sociedade em geral) e a obrigação de se desculpar pelos seus erros, mesmo sabendo que não é só ela quem os comete. Dornelles (2018) problematiza as “tramas escolares e discursivas” nas quais as meninas constituem-se como um grupo com maiores dificuldades de participação e aprendizagem, construindo uma ideia de feminilidade passiva e estática ou de uma “feminilidade problema”. As meninas seriam o outro, a diferença, porque é em relação à masculinidade “forte e ativa” que elas são colocadas. A autora fez entrevistas com professores/as e percebeu nas falas essa lógica de oposição entre uma masculinidade “forçada e enérgica” e uma feminilidade “lerda e apática”. Esse é o subliminar trazido pelos jovens e pelos docentes para as aulas.

Uchoga e Altmann (2016) revisitaram pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte de teorias feministas, e notaram que as mesmas têm demonstrado como os esportes e as atividades físicas podem ser elementos de “empoderamento”, dependendo do enfoque dado pela liderança que, na escola, é o/a professor/a. Robyne Garret (2004) aborda a importância e o efeito da aquisição de uma “fiscalidade” (do inglês *physicality*) por parte das meninas, que pode se dar por meio de práticas corporais e esportivas. Um estilo de vida fisicamente ativo poderia desenvolver nas meninas esse senso de “fiscalidade” que, por sua vez, pode “empoderá-las” no aspecto corporal e social.

O conceito de empoderamento não tem uma única definição. Do inglês “*empowerment*”, significa dar poder a, permitir ou também autorizar. Com base nos estudos de Vera Lúcia Brauner (2015) que, por sua vez, encontra alicerce em Paulo Freire (2011), a expressão está associada à ideia da libertação do sujeito oprimido e à noção de conquista da liberdade, que não é um “presente” e nem está “naturalmente” posto.

Joice Berth (2018) em seu livro “O que é empoderamento?”, apresenta um aprofundamento do conceito e cita Cecília Sardenberg:

Uma gama de atividades de assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos de grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes (p.16).

Possivelmente a postura da aluna entrevistada seria diferente na aula com os meninos se ela tivesse sido exposta à “fiscalidade” sugerida pela autora. Na próxima seção do estudo, explorarei os diferentes incentivos familiares e escolares às meninas nos esportes e nas diferentes práticas corporais e será possível discutir mais esse conceito, bem como o de empoderamento.

Voltando à discussão sobre as turmas mistas, a base adotada tanto pelo corpo discente quanto pelo docente é a da diferença biológica. Dessa maneira, impera a opinião de que nas aulas de EFI não teria problema haver a mescla, mas nos treinamentos de equipe teria.

Ainda que o principal foco de análise nesse momento não seja o corpo docente, me permito trazer a opinião de um dos professores entrevistados para o desenvolvimento do estudo 1 desta dissertação, para colaborar com a discussão:

Olha, tem os prós e os contras... Os prós é que, como o trabalho é o mesmo pra todos, o que está formando, ensinando, aquele negócio todo, é o mesmo, é a mesma coisa, com o mesmo grau de exigência, não teria problema ser masculino e feminino juntos. O contra é, se na hora de separar, por exemplo, botar guris contra gurias? A vantagem é dos guris sempre... A parte física, aquele negócio todo... Não tem dúvida né. Se botar junto, já rende mais, mas sempre tem aqueles

estereótipos “Ah não, botar guria junto, ela não faz nada” (Professor Laurindo, 2018, p. 10).

Eu queria [treinar com os meninos] e o professor falou que “não, com os guris ia ter muito contato, que a gente podia se machucar”. Claro que a gente não pode medir força com eles, que jogam muito mais, mas é isso (Aline, futebol, 18 anos).

Segundo Elaine Romero (2010), a escola separa os alunos por sexo com o intuito de não despertar nos mesmos os conflitos e dúvidas acerca das diferenças entre os sexos. Além disso, os questionamentos que poderiam vir à tona em aulas mistas deixam de ser debatidos.

Outro fator que legitima a separação por sexo é a hegemonia do esporte como conteúdo das aulas a partir da década de 1940 e sua organização em torno da perspectiva do rendimento. A influência do esporte moderno, cujas competições são separadas por sexo, na EFI escolar, não pode ser desconsiderada. Esse tipo de argumento, porém, esconde elementos culturais relacionados a essa separação (ALTMANN, 2011).

Alterando o foco da turma de futebol para a de atividades físicas, apenas uma entrevistada dessa turma está na opção 1. Ela é atleta da modalidade de esgrima no contra turno e tem uma rotina de treinamento em um clube, conforme a sua resposta:

Quando eu escolhi eu não estava muito certa da minha vontade ainda, a minha motivação pra treinar corrida e eu queria fazer algo semelhante ao meu treino físico que eu faço no clube, pra pelo menos manter um exercício semelhante ao que eu faço (Estela, atividades físicas, 16 anos).

Ela optou porque buscava uma atividade que se assemelhasse ao treinamento feito no clube, demonstrando pragmatismo na busca por uma atividade que lhe pudesse render bons resultados no esporte.

“Não me restou outra opção!”

A opção 2 é como se fosse a falta de opção, demonstra inclusive uma baixa autoestima quando se coloca como a “única modalidade possível para a minha capacidade”. A maioria das entrevistadas que fizeram esta opção são da turma de atividades físicas e apenas duas são do basquete. A turma de

atividades físicas, conforme explicitado na metodologia, foi criada no ano de 2016, na ocasião da entrada de novos/as professores e professoras com experiência na área de academias. Isso fez surgir a ideia de criar a turma voltada para atividades de ginástica, treinamento funcional, *cross fit*, enfim, atividades que dialogassem com o mundo *fitness* e pudessem oferecer uma alternativa aos esportes com bola.

A modalidade foi muito bem recebida em todos os anos de ensino em que foi ofertada e, em geral, vem sendo sempre mais procurada pelas meninas. Nas entrevistas, muitas se referem à turma criada com grande gratidão, pois até então se sentiam “perdidas” e sem lugar na EFI.

Atividades físicas foi um escape lindo pra mim porque já chegava o ano eu já tinha que ficar pensando “Meu Deus do céu, o que que eu vou fazer na educação física, esse ano eu tô ferrada...”. Aí é um escape e eu gosto bastante porque como eu não faço nada em casa e como eu queria fazer uma academia mas eu descobri que eu só ia poder fazer uma academia quando eu pudesse pagar uma academia [RISOS] (Juliana, 16 anos, atividades físicas).

Eu dei graças a Deus que a gente pôde fazer atividades físicas porque [...] eu odeio esportes... Eu gosto de assistir, não gosto de fazer mas... E atividades físicas eu acho muito legal porque... Tá, eu não gosto muito de fazer circuitos mas a gente às vezes faz yoga, às vezes faz alongamento, a gente faz coisas alternativas... Não sei, eu acho que é uma modalidade que abraça todo mundo, tenta fazer o que todo mundo quer (Sofia, 16 anos, atividades físicas).

Ao mesmo tempo em que gostam muito da prática de atividades dessa natureza, algumas dizem escolher a modalidade simplesmente por não se sentirem capazes de fazer nenhum esporte com bola ou competitivo. Dessa maneira, a opção 2 compreende aquelas que “caíram” na modalidade por se sentirem incapazes de praticar esportes, mas que gostam das atividades propostas.

Tem essa coisa de tu ir para uma modalidade que já está mais fechadinha e tu não saber jogar, tipo, eu não sei jogar nada porque eu nunca gostei e daí tu vai e tu não vai conseguir aprender porque como tá fechado e é mais para treino e ainda quem tá no grupinho vai ficar te olhando: “O que tu tá fazendo aqui?” (Malu, 16 anos, atividades físicas).

O termo atividades físicas pode ganhar uma abrangência grande, dependendo de quem é responsável por ministrar as aulas. Dentre os

professores que trabalham com a turma nos diversos anos em que é oferecida, um deles já ministrou preparação física destinada a melhora na capacidade cardiorrespiratória, por exemplo. Ele aplicava testes físicos no início do ano, promovia um treinamento diversificado e aplicava novamente o teste no fim do ano. Seu objetivo era apresentar aos alunos e às alunas os benefícios de uma vida ativa para a saúde.

Posso relatar que minha experiência como professora dessa turma me permitiu realmente explorar as possibilidades e vivências de movimento dos alunos e alunas (mais alunas, desde 2016). Atividades de academia, treinamento funcional, brincadeiras, jogos teatrais, *skate*, dança, defesa pessoal, *yoga*, ginástica acrobática e artística estão entre as possibilidades já exploradas. O meu objetivo sempre foi o de incluir o máximo de pessoas nas atividades e mostrar às turmas que é simples ter uma vida ativa fazendo o que se gosta e com materiais alternativos. Também tenho por objetivo oferecer a possibilidade de debater sobre padrões estéticos e imposições socioculturais que limitam as experiências dos educandos.

De acordo com Eliana Ayoub (2003), aprender a EFI na escola significa vivenciar, conhecer, estudar, compreender, confrontar e problematizar as inúmeras linguagens da cultura corporal para poder criar novas possibilidades de expressão corporal. Assim sendo, o aprendizado dos gestos característicos das diferentes práticas corporais deve estar inserido em um contexto mais amplo, não sendo o único foco.

A maioria das alunas entrevistadas demonstrou insegurança e dificuldade em escolher alguma modalidade, com a justificativa de que a turma de atividades físicas teria sido a “salvação” após muitos anos de tentativas frustradas em esportes institucionalizados.

Bom, eu não me dou bem com bolas e com outras coisas que eu tenha que mover muito o meu corpo como correr então eu pensei: Vou fazer uma atividade, que eu não vou me dar muito mal e que os meus amigos vão estar nela, então... atividades físicas (Andréia, 16 anos, atividades físicas).

Não me dou muito bem com bolas e com corridas [...] é o que menos encaixa num esporte de verdade e é o que eu acho mais tranquilo de fazer (Malu, 16 anos, atividades físicas).

Eu realmente não gosto de jogar esportes com bola e coisas assim e não gosto muito dessa ideia de equipes e esportes então eu acho que

atividades físicas meio que sai desse lance de times e coisa assim e é mais leve. Tipo, é individual, tem bastante exercício que eu gosto tipo, treinamento funcional, eu acho mais interessante do que qualquer outro esporte (Cássia, 16 anos, atividades físicas).

Eu tentei fazer outros esportes só que a panelinha dos atletas já está sendo formada. Então eu não tava conseguindo aprender. [...] sou horrível nos esportes, tipo, eu não tenho a prática, sabe? [...] então eu fui fazer atividades físicas porque pelo menos eu pratico um esporte individual e me sinto incluída no grupo (Lise, 16 anos, atividades físicas).

A maioria das alunas que afirmaram escolher atividades físicas o fez por não ter a obrigação de fazer “certo”, ou seja, se sentem livres para arriscar e errar, já que, por ser uma atividade individual, não haverá cobrança dos colegas. Elas também referem a “panelinha dos atletas” e a dificuldade de aprender quando se tem pessoas muito mais habilidosas na mesma turma. Isso justifica também o observado em algumas respostas, de que há um direcionamento coletivo para as modalidades, na busca por estar com as/os amigas/os. Sendo assim, cria-se um clima leve e animado nas aulas já que são reunidas pessoas que pensam e se relacionam às práticas corporais de maneira semelhante. A EFI se tornaria, então, um espaço de socialização:

Eu faço porque... Não sei, minha amigas fazem e não é algo difícil de fazer, tipo, esporte, você tem que ter habilidade. Eu tenho um pouco de habilidade no vôlei, mas eu vi que não ia me dar bem aí eu resolvi fazer atividades físicas pelas pessoas e por não precisar ter uma habilidade (Camila, 18 anos, atividades físicas).

Segundo o estudo de Balbinotti *et al.* (2008), que analisou as motivações de atletas juvenis para a prática de basquetebol, o quesito “prazer” é o que mais os/as atrai ao esporte, independente do sexo. Por outro lado, o quesito que mais apresentou diferença entre os sexos foi a “competitividade”, já que motiva em grande medida os meninos e desmotiva, também em grande medida, as meninas. Analisando as narrativas apresentadas, isso fica claro no momento em que as meninas dizem gostar de estar na turma de atividades físicas porque não existe a obrigação de “fazer certo”, ou de atingir um resultado, não sendo cobradas pelos seus pares. A ausência da competitividade e o prazer encontrado por elas na socialização são dois quesitos que se mostraram importantes para a motivação das alunas da turma

de atividades físicas do CMPA, semelhante aos resultados do estudo revisitado sobre o assunto.

Na dissertação de mestrado de Jacó (2012), já exposta na fundamentação teórica, ela discute as diferenças de aprendizados proporcionados pelas atividades em que as meninas e meninos mais recebem apoio social. As caminhadas e ginásticas, mais incentivadas para as meninas, são individuais, ou seja, não há necessidade de se relacionar com outras/os companheiras/os da mesma maneira que nos esportes coletivos. A cultura na qual os alunos e as alunas estão inseridos é que vai construindo os significados e as representações deles e delas sobre a EFI. O que mais surgiu como determinante para a participação nas aulas ou nos esportes/atividades corporais em geral, nesse estudo, foi o apoio, incentivo e exemplo da família. Então, as experiências corporais e as características de socialização são diferentes, e isso se mostrou muito relevante na narrativa das meninas da turma de atividades físicas, até mesmo condição de participação de algumas.

Altmann (2017), no Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil afirma que “o encontro entre praticantes e a consolidação de laços de amizades relacionados às atividades físicas ou esportivas se expressam como elementos importantes para sua prática” (p. 25). A pesquisa também apontou que as meninas geralmente iniciam a prática do futebol majoritariamente na companhia de meninos e isso está relacionado à evidente necessidade de companhia para jogar um esporte coletivo. Porém, a necessidade de parceiros/as foi constatada não apenas em modalidades coletivas, mas também individuais, como a corrida, o *skate* e a ginástica. Sendo assim, as oportunidades de prática em diferentes faixas etárias e modalidades poderão se estender, principalmente para as meninas.

Relacionando os achados da autora com a pesquisa no CMPA, fica evidente a importância das redes de sociabilidade para o envolvimento com as atividades físicas e esportivas. Ainda dentro da perspectiva de socialização na EFI, as duas meninas que referem ter escolhido o basquete por “falta de opção” deram as seguintes justificativas:

Eu escolhi basquete pelo motivo que eu já tinha testado todos e eu era um terror em todos os outros aí eu vim pro basquete e continuei sendo um lixo, não mudou nada [RISOS] (Joana, 15 anos, basquete).

Eu escolhi basquete porque fica na sombra e porque eu vim com as minhas amigas e porque eu **não odeio**, tipo, eu **odeio** outros esportes, não é que eu ame basquete... (Linda, 17 anos, basquete, grifos meus).

A fala da Joana deixa clara a falta de confiança em sua própria capacidade para os esportes, se intitulado um “lixo”. A Linda escolhe o basquete por ser o esporte que ela menos odeia. Ela faz questão de dizer que não ama, mas que pelo menos atura, já que os outros ela realmente odeia.

As duas alunas trazem à tona a questão do “pavor” aos esportes e do sentimento de inferioridade, de incapacidade de praticá-los. As diferenças de oportunidades dadas a meninas e meninos desde a infância são a principal causa do sentimento expresso por elas. Autores como Cruz e Palmeira (2009) afirmam que meninos são incentivados a praticar brincadeiras mais agressivas e livres enquanto as meninas são desencorajadas a se exporem a riscos e desafios. Esse tratamento diferenciado implica em um desempenho motor e uma habilidade técnica também diferenciados. “Não só nas aulas de EFI, mas nas atividades de lazer realizadas em espaços livres, verificam-se facilmente as diferenças nas possibilidades corporais existente entre os gêneros” (p. 119).

Marie Jane Carvalho e colaboradoras (2004) fizeram um estudo para investigar as atividades praticadas por crianças de 9 a 11 anos fora da escola em uma comunidade na zona sul da cidade de Porto Alegre. Tomaram como categorias de análise o gênero e a classe social e a partir delas afirmam que a comunidade estudada possui particularidades sociais, entre elas, a baixa oferta de serviços de lazer, fazendo com que grande parte do tempo livre das crianças seja investido em assistir televisão. As meninas tendem a assistir mais às novelas e os meninos, aos filmes. Os brinquedos prediletos são o futebol e o videogame para os meninos e boneca ou “casinha” para as meninas. Os resultados demonstram que há uma distribuição diferente por gênero nos usos do tempo, principalmente no que diz respeito às tarefas domésticas, nas quais as meninas são muito mais ocupadas que os meninos e, com isso, eles têm mais tempo livre para se dedicar às atividades lúdicas. Para eles, os afazeres domésticos fazem parte de uma “ajuda” que podem ou não prestar à família e, quando o fazem, recebem a recompensa: ir brincar.

A distribuição do tempo é desigual, assumindo um caráter sexuado ativado no fazer diário da constituição dos sujeitos. Os aspectos culturais, os simbolismos de gênero e as necessidades de trabalho das famílias pobres respondem pela alocação maior do tempo das meninas para os afazeres domésticos (p. 262).

É possível fazer uma relação entre aquelas crianças e outras, em especial no que se refere à distribuição desigual do tempo de lazer para meninas e meninos. De acordo com as narrativas coletadas, as alunas referem a falta de contato com esportes e vivências físicas mais variadas e chegam à idade escolar com a sensação de incapacidade e insegurança quanto às suas próprias habilidades.

Altmann (1998) expõe a importância que a habilidade esportiva adquire nas aulas de EFI, promovendo a inclusão dos que sabem jogar – sejam meninas ou meninos – e a exclusão dos que não sabem. Porém, é importante atentar que, ao se considerar meninos e meninas com habilidade, são os *meninos* que tomam a frente na maioria das vezes, conforme observações às aulas.

Altmann e colaboradores (2011) discutem a questão das diferenças de habilidades como causa de conflitos e dificuldades pedagógicas nas aulas de EFI. Tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, mas já se tem o entendimento, com base nas pesquisas de gênero, que elas são histórica e socialmente construídas desde a infância.

Essa construção não oferece às meninas a mesma gama de vivências motoras que aos meninos. Tal diferenciação tem efeitos duradouros sobre os envolvimento com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física, o que é nítido nas falas das alunas.

Mas... por que as meninas escolhem uma atividade e os meninos outra?

Os entrevistados e entrevistadas de todas as turmas têm duas visões que se opõem quando são questionados sobre o porquê das disparidades em número de meninas e meninos no futebol e nas atividades físicas, e do equilíbrio que ocorre no basquete. Uma das visões é mais voltada à questão biológica e outra apresenta o componente cultural como mais marcante.

As falas que exemplificam a visão biológica trazem a ideia de que as meninas não procuram o futebol (ou esportes de contato) por não terem porte físico, por serem “frágeis” e não quererem desenvolver músculos, além de terem medo de entrar em contato físico com os meninos, já que eles jogam “dando a vida” e elas só querem um “jogo normal”. Para esses/as jovens, as meninas “naturalmente” querem cuidar mais da estética de seus corpos e, por isso, procuram a turma de atividades físicas. Há também a opinião de que as meninas só querem conversar durante a aula, e não querem fazer nada. Vejamos:

Parece que na [turma de] atividades físicas é tipo, quem sobrou, quem não gosta de jogar nada com bola e nem correr, vai pra atividades físicas e a maioria é tudo guria, que quer ficar conversando com a outra e não fazendo nada, entendeu? (Lúcia, 16 anos, atividades físicas).

Geralmente... A maioria vai pra atividades físicas porque não quer fazer um esporte de verdade, essa é a realidade. A maioria que tá ali não quer fazer um futebol, um basquete, um vôlei... Tipo, elas tão ali mais pra fazer nada e é a realidade, não tem o que fazer... (Cássia, 16 anos, atividades físicas).

Eu acho que é uma coisa mais **cultural**, geralmente é guri que gosta mais de jogar, guria vai pra vôlei, handebol, basquete. No futebol, tipo, geralmente é guri. Mas algumas gurias gostam de jogar, mas não vão porque, geralmente como é só guri, podem acabar se machucando porque a gente joga meio que... Dando a vida no negócio e elas acabam querendo só jogar normal, então... Acaba diferenciando assim (Guilherme, 16 anos, futebol, grifo meu).

O aluno Guilherme diz que é cultural a separação, mas ao seguir na explicação, afirma que é o “guri que gosta mais de jogar”, como se fosse natural essa escolha. Ou seja, utiliza a palavra “cultural”, mas não pauta sua fala na cultura.

As narrativas que levam em conta, de fato, a influência cultural na EFI escolar trazem o entendimento de que meninos e meninas são ensinados/as a praticar certas atividades desde o nascimento e são afastados/as de outras.

Eu acho que é um problema social e cultural, é uma formação que as meninas têm desde pequena, que elas são ensinadas que é assim que funciona, que o futebol é pra menino e não pra menina. E também porque algumas têm... Vergonha, parece, de ficar com os guris, medo de ser julgada ou xingada, enfim... É basicamente isso (Juliano, 16 anos, futebol).

Eu acho que dá pra ver só pelo número de pessoas que participam de escolinhas de futebol quando crianças, tipo, é muito, muito, muito mais guri. Então desde que a gente é apresentado a essas oportunidades, de uma maneira inconsciente muitas vezes, então é meio que esperado que no recreio os guris vão pegar uma bola de futebol e jogar e as gurias vão brincar de mamãe e filhinha, de casinha (Malu, 16 anos, atividades físicas).

É que eu acho que os guris, desde mais novos, já foram nesse negócio de esporte e a gente não (Liana, 18 anos, atividades físicas).

Eu acho que é uma questão cultural, tipo, nos outros países é muito comum o futebol, o *soccer*, é muito mais jogado por mulheres do que por homens só que... O atletismo também. Mas aqui a gente tem muito a cultura de que o esporte é predominantemente masculino. [...] é inconsciente, uma questão de educação, os guris são mais educados para fazer esporte (Carina, 17 anos, atividades físicas).

Uma das principais questões a ser discutida pode ser a razão pela qual surgiram em muitas falas a ideia de que os meninos levam mais “a sério” o jogo na Educação Física enquanto para as meninas aquele é um momento de “descontração”. Eliete Verbena e Elaine Romero (2003) discutem esse ponto em estudo feito na Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. Chama atenção das autoras o que é considerado esporte “pra valer” no contexto das escolas pesquisadas: praticado pelos meninos, com características de competitividade, seriedade para com a vitória e a habilidade física. Por outro lado, é evidenciado o entendimento do esporte denominado “jogo de mulher”, que seria um jogo chato, desmotivante, no qual não impera a habilidade física, sendo visto com uma “brincadeira”.

As diferenciações feitas entre o que se entende por “jogo de homem” e “jogo de mulher”, em geral, apresentam justificativas pautadas na biologia. Goellner (2013) questiona as recomendações e generalizações com bases biológicas, visto que “os corpos se fazem masculinos e femininos na cultura” (p. 25) e são as intersecções entre gênero, classe, etnia e outros marcadores identitários que possibilitam (ou não) o acesso a determinado elemento da cultura corporal e o desenvolvimento de habilidade no mesmo.

Uma discussão surgida nos grupos focais, principalmente entre as meninas, diz respeito à relação entre o esporte e a masculinidade:

Ele tem que provar que ele é bom, que é capaz, que é... Homem. Mesmo que seja inconsciente (Carina, 16 anos, atividades físicas).

Existe um ideal em torno da masculinidade que leva os meninos a sentirem a necessidade de expor agressividade, competitividade e força, pois esses são atributos relacionados socialmente ao que deve ser o masculino. Posso relacionar a exposição dessas características nas aulas como a expressão de uma masculinidade ensinada aos meninos desde a infância, que encontra um dos seus pontos altos nas aulas de EFI, principalmente no futebol.

É o que Robert Connell e James Messer (2013) discutem como sendo uma masculinidade hegemônica, ou um padrão de práticas que possibilitou a dominação dos homens sobre as mulheres e que é normativa. “Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (p. 243). Sobre a relação desse conceito com os esportes, os autores afirmam que é uma representação implantada na popularidade dos esportes de contato e confronto, que funcionam como uma “renovação contínua do símbolo da masculinidade”.

Silva e colaboradoras (2008) afirmam que os homens são compelidos a apresentar padrões corporais e comportamentais que corroborem a “viril masculinidade”. É como se o corpo masculino fosse um “barômetro de uma masculinidade hegemônica pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza” (p. 225). As autoras trazem discussões acerca da influência de representações normativas de masculinidade (e também de feminilidade) nas aulas da EFI na escola na cidade do Porto (Portugal). Por meio de entrevistas com docentes e observações a aulas, elas identificam que as práticas esportivas parecem ser propagadoras de uma masculinização hegemônica e precisam ser problematizadas nesse sentido.

Gustavo Andrade e Fernando Seffner (2018), em alguns de seus estudos, discutem a presença das mulheres nos estádios de futebol, sob a visão dos homens. Os autores afirmam que os esportes em geral e o futebol em específico acabam produzindo valores e representações associados à masculinidade, sendo uma das instituições mais generificadas e androcêntricas da nossa cultura. Isso se daria por razões como o futebol jogado por homens ser o único a ter público regular, já que para as mulheres o calendário é assistemático e precário. A desigualdade nas premiações também é significativa entre homens e mulheres. Os homens jogam futebol enquanto as

mulheres jogam futebol “feminino”, o que, segundo os autores, é uma construção normativa que coloca o masculino como regra, e isso acontece também em outros esportes. A falta de adjetivação aponta para a naturalização da prática por homens.

Procurei questionar os meninos entrevistados sobre essa “pressão social” acerca do que é “ser homem”. Os meninos do futebol expressaram que é muito comum, principalmente entre os colegas. Já os professores seriam “mais maduros” e não fariam isso. “Brincadeiras, até de masculinidade, qualquer coisa desse tipo, sempre tem” (Juliano, 16 anos, futebol). Porém, todos concordam que só se deixa influenciar com isso quem é “fraco de cabeça”, que é preciso ter confiança nas decisões e não ligar para brincadeiras pejorativas, mas também entendem que muitos se ofendem e se influenciam negativamente por elas. Os meninos do basquete não falaram sobre a pressão que eles sentem, mas acabaram por falar sobre as pressões que veem as meninas sofrerem, e no grupo focal, ao emergir esse tema, a discussão se direcionou para questões como o incentivo do esporte para as meninas.

O conceito explorado, de masculinidade hegemônica, cria empecilhos para que os meninos busquem práticas corporais fora do padrão e do imaginário social acerca do que é o masculino e o feminino. Isso se expressa nas falas das meninas ainda sobre o porquê de os meninos não procurarem em maior número a turma de atividades físicas.

Eles têm receio de fazer esporte de bichinha, exatamente isso, não tenho nenhuma dúvida, porque as gurias não fariam: “nossa, sai porque tu não sabe rebolar no bambolê [imita voz fina]”, mas os guris ficam: “Ah meu, vai chutar aí, tu não sabe [imita voz grossa]”. Isso eu acho que é diferente de um lado pro outro, por que um não vai pro outro (Linda, 17 anos, basquete).

Eu acho que, principalmente falando com relação à ginástica [atividades físicas], isso acontece muito porque, entre os meninos, essa ideia de “esportes para meninas e para meninos” é muito mais presente. Eles têm que fazer esportes que façam jus à força deles e ginástica não entra nisso (Joana, 15 anos, basquete).

Tem um certo preconceito no meio dos guris porque a gente faz muita atividade de academia, atividade para levantar bumbum, para fazer isso ou aquilo, eu acho que eles ficam meio assim, tipo, “Eu não vou pra lá ficar fazendo agachamento” (Cássia, 16 anos, atividades físicas).

Na percepção dessas três alunas seria muito difícil para os meninos estar em um esporte ou prática corporal considerado socialmente como de predominância de mulheres. Ao mesmo tempo, dizem que, quando ocorre de algum menino optar por tais atividades, as meninas não exercem o mesmo julgamento que eles em uma situação contrária. Isso quer dizer que eles, mesmo sendo bem recebidos pelas meninas, que supostamente não os julgam, não se permitem optar pela turma de atividades físicas, por exemplo, por medo de serem tachados de “bichinhas” – pelos amigos, pela família e pela escola.

Também no estudo de Silva *et al.* (2008) são analisadas as habilidades motoras e esportivas associadas ao masculino e ao feminino. Os meninos aprendem que suavidade, fraqueza, vulnerabilidade, timidez e incompetência física ou motora são atributos femininos e devem ser evitados. Um aluno ser comparado a uma aluna ou perder para ela parece ser o pior dos insultos para o seu orgulho masculino (*apud* GRIFFIN, 1989). Segundo o estudo, a *performance*, o poder e a força representam padrões do homem no esporte e são mais requisitados nas modalidades de contato, o que pode ser um motivo pelo qual poucos alunos procuram a turma de atividades físicas no CMPA.

A turma de basquete tem o número equilibrado de meninos e meninas e, por isso, o questionamento foi no sentido de entender como eles e elas viam isso, ou seja, o fato de algumas turmas serem equilibradas e outras não. Tanto meninos quanto meninas pareceram concordar quando afirmaram que o basquete, por ser mais equilibrado (masculino e feminino) nas transmissões pela televisão, acaba por atrair todos e todas para a prática, diferente do que se vê no futebol, por exemplo. Isso acaba por refletir, também, na mentalidade e na atitude das pessoas.

Aqui no nosso meio, muitos se atraíram para o basquete pela amizade e foi indo, nunca teve isso de coisa de guri, coisa de guria. Coisa que eu vejo que no futebol do Colégio tem mais (Maurício, 16 anos, basquete).

Entretanto, ainda sendo uma modalidade equilibrada, as meninas relatam ter dificuldades durante as aulas e não receberem a bola ou, se recebem, é como se fosse só uma obrigação dos meninos em fazer o passe, não uma convicção.

Eu não gosto de jogar com eles porque é equilibrado, mas eles acham que são melhores que a gente e ficam nos xingando (Linda, 17 anos, basquete).

Eu não gosto por motivos de... eles têm uma ideia implícita neles, todos eles, não é só um deles, que eles são muito melhores que a gente e não que eu faça parte do time de basquete mas eles se acham melhores. Então se eu já me sinto um lixo jogando com as gurias, jogar com eles é tipo... Eu não jogo, eu fico parada, só olhando o jogo! Não dá... Não é uma coisa produtiva, não é uma coisa que adiciona (Joana, 15 anos, basquete).

As narrativas vão ao encontro do que foi observado nas aulas:

Jogo misto, duas meninas em cada time. Meninos são da equipe de basquete do Colégio e treinam há muito tempo. Ênfase em jogadas individuais e troca de passes entre meninos que também são da equipe. Meninas passam mais tempo correndo do que jogando.

Pergunto à menina que é muito habilidosa no basquete o porquê de ela não estar jogando, já que se mostrou mais disposta a conversar comigo do que a jogar. Ela diz que eles não passam, nem mesmo para ela (Diário de campo, 22/05/2018, p. 6).

Sobre a postura arrogante dos meninos expressada nas falas das meninas, Saraiva (1994) afirma que durante a aquisição de sua identidade de sexo, na nossa sociedade, eles aprendem a olhar a cultura feminina como inferior. Scott (1995, p. 86) coloca o gênero como a “forma primária de dar significados às relações de poder”, o que explica a postura tanto dos meninos quanto das meninas nas aulas. Entretanto, cabe ressaltar que a inferioridade feminina é uma construção social ensinada e, portanto, não existe. O que existe é um limitado acesso às práticas corporais pelas meninas.

Ainda dialogando com Saraiva (1999), a cultura foi, aos poucos, relegando à mulher o espaço privado e ao homem a apropriação, ou seja, o “domínio” e o “poder” sobre o espaço público. Acrescento que essa cultura patriarcal tem a capacidade de minar a confiança até das meninas que sabem o que estão fazendo.

Para finalizar esta análise, volto a me basear aos estudos de Balbinotti *et al.* (2008) referentes à motivação. Os autores encontraram o quesito “competitividade” como principal motivador de jovens atletas do sexo masculino para a prática de basquetebol, enquanto este é o quesito menos motivante para as atletas do sexo feminino. Os autores sugerem que novos estudos

explorem com mais profundidade os porquês dessas diferenças na motivação e o quanto as influências culturais contribuem para isso, considerando os incentivos que meninos e meninas recebem (ou não) para praticar esportes.

Colocando as narrativas dos alunos e alunas do CMPA em diálogo com a extensa literatura encontrada, a influência cultural na motivação e as diferenças entre o que motiva o menino e a menina se tornam mais nítidas. É possível perceber uma distinção na maneira como meninos e meninas são criados/as e os papéis atribuídos a cada um/a, de maneira que os seus entendimentos acerca dos esportes e das mais diversas práticas corporais, suas vontades e seus gostos serão, também, distintos. Conforme os estudos apresentados, em geral, as meninas têm menos incentivos aos esportes do que os meninos.

A ampliação da participação das mulheres nos esportes depende de muitos fatores e, ente eles, o desenvolvimento do gosto pela prática. A Educação Física da escola deve ter como meta a oportunização de uma aprendizagem corporal para crianças e jovens, sem discriminação de nenhuma natureza. Isso quer dizer que é fundamental a criação de estratégias metodológicas que garantam e estimulem um maior protagonismo de meninas dentro das aulas, não só de Educação Física (ALTMANN, 2014).

Para fazer uma conexão com o que venho discutindo, passo agora a falar sobre os incentivos propriamente ditos, envolvendo os diversos atores sociais presentes nas vidas dos alunos e alunas entrevistados/as.

Os incentivos (ou não): a família, a escola e os/as professores/as

São muito recorrentes nas falas a falta de incentivo para as meninas nos esportes.

Eu sempre fui uma guria que jogava futebol no recreio com os guris e, muitas vezes, as coordenadoras dos outros colégios falavam: “Ah, tu não quer ir lá com as gurias? Futebol? Tu **vai se machucar!**”. E eu ia lá todo o recreio com os guris e a **minha mãe** também queria me botar no balé e eu fui pro basquete (Vanessa, 16 anos, basquete).

Ela **[mãe]** me botou numa academia que tinha vários esportes e depois de um tempo fazendo aula de balé, eu descobri que no mesmo horário da minha aula de balé tinha uma aula de judô! E eu achava incrível! E daí eu saía no meio da aula de balé, treinava judô

e quando chegava perto da hora de terminar, voltava pro balé e a minha mãe me buscava na aula de balé, como se eu tivesse feito aula de balé! Quando ela descobriu foi um problema... (Joana, 15 anos, basquete).

Eu comecei [a jogar handebol] e fui durante umas duas semanas nos treinos. Daí quando eu falei pra **minha mãe**, eu tinha falado só pro meu pai e ele nem tinha dado muita atenção, quando eu falei pra minha mãe ela disse: “Não, tu não pode, é muito agressivo, é muita coisa de guri, tu não vai fazer isso”. Daí eu simplesmente parei de treinar porque ela não queria, porque ela não achou que era adequado para mim.[...] essa coisa da construção cultural, de que uma guria não pode fazer **coisa de guri**, é muito mais do lado da minha mãe mas eu acho que é porque pesaram isso pra ela quando ela era mais nova, sabe? Ela foi ensinada assim (Carina, 17 anos, atividades físicas).

A **minha mãe** vivia me dizendo que eu tinha que sair do handebol, que eu chegava em casa toda roxa, que eu parecia um macho, que eu só vinha pra me machucar e que eu devia fazer uma coisa mais leve... Só que não é assim! Esporte não é pra ser pra guria ou pra guri, é pra ser pros dois, pra todo mundo aproveitar. Até porque eu conheço gurias que tem muito mais capacidade física que meninos. E eu parei de treinar, no sétimo ano eu parei de treinar porque minha mãe disse que não era mais para eu treinar, que era **coisa de guri** (Lúcia, 16 anos, atividades físicas).

Quando eu comecei [no surfe] meu pai disse assim: “Os teus irmãos podem então tu pode também”. Aí beleza, aí chegou **minha mãe** e disse assim: “Tu vai fazer uma coisa que todos os homens fazem? Olha para a praia, quem é que tá surfando? **Só tem homens!**”. Então tem um problema familiar em relação a isso, mas agora ela disse: “Tá bom, se tu quer, tá bom, mas se tu te sentir discriminada lá, eu te avisei!” (Lise, 16 anos, atividades físicas).

As falas trazem grifos (feitos por mim) de expressões que se repetem. A primeira é a construção em torno do que é “coisa de guri” e a segunda é para atentar ao fato de que as mães das alunas são mais autoritárias quanto às proibições do que os pais.

As práticas corporais, em especial o esporte, tem um caráter generificado e generificador (GOELLNER, 2008). Isso significa que as representações e significações que circundam o universo esportivo foram construídas socialmente em torno da masculinidade, ou como um espaço de expressão dessa masculinidade, mitificando a imagem tanto de um homem quanto de uma mulher ideais (SARAIVA, 1999). Essas representações podem estar no imaginário das mães referidas nas falas, em se considerando que elas podem ter recebido uma educação que restritiva à prática de certos esportes.

Em resgate de documentos do início do século XX até início do século XXI, Goellner (2005) aponta um traçado histórico sobre como foi a crescente

inserção das mulheres nos esportes no Brasil. As proibições e alguns dos argumentos encontrados para justificá-las se referiam à preservação do corpo feminino, visto como um bem social sobre o qual se alojava a esperança de uma prole sadia. Mas, ao mesmo tempo em que a sociedade da época quer uma mulher forte para ter filhos fortes, essa força precisa ser controlada para não fugir ao que era considerado o corpo feminino ideal.

As proibições vieram a ser refutadas até que as mesmas modalidades esportivas pudessem ser praticadas por mulheres e homens. Entretanto, isso não significa dizer que o campo deixou de ser generificado. O esporte ainda é estritamente ligado a uma imagem masculina, além de dar mais destaque à beleza e à feminilidade das atletas mulheres (ALTMANN; SOUSA, 1999; GOELLNER, 2005).

Isso fica claro quando se analisam as percepções dos familiares das alunas entrevistadas. As mães são as que mais procuram preservar o corpo das suas filhas nesse sentido, em um resguardo a uma feminilidade padrão que foi ensinada também a elas. Nesse “padrão”, é estabelecida uma relação linear entre mulher, feminilidade e beleza, além de exaltar questões que relacionam a mulher à maternidade. São entendimentos que tendem a reforçar a privação da participação de mulheres em algumas modalidades esportivas (GOELLNER, 2005). Essas representações constroem-se cotidianamente e são também produzidas “por meio de processos de aprendizagem que se fazem presentes nos discursos médicos, familiares, religiosos, pedagógicos, jurídicos e, ainda, naqueles que circulam em diferentes outros meios de comunicação” (GOELLNER, 2011, p. 167).

Entretanto, isso não quer dizer que são estruturas imutáveis, mas representações que vão recebendo influências diversas. Jorge Knijnik (2010) explora a possibilidade do surgimento de “corpos rizomáticos”, com base nos estudos de Deleuze e Markula.

Ao invés de se basear em uma única e profunda raiz, é imaginado como um rizoma: um tipo de raiz que nasce horizontalmente, não verticalmente como uma raiz de árvore. O rizoma mais parece um bulbo em que as raízes não crescem apenas da divisão da raiz principal, mas são múltiplas e podem brotar de qualquer parte da raiz (p. 1174).

Isso significa que os “corpos rizomáticos” são aqueles que fogem às normatizações, se permitindo explorar possibilidades fora do padrão ou da “raiz profunda”. Em sua pesquisa, entrevistou mulheres praticantes de surfe buscando analisar se suas representações sobre corpos feminino/masculino iam além dos tradicionais paradoxos e binarismos como: frágil/forte, pequeno/grande ou bonito/feio. Ele detectou que a maioria das entrevistadas gostaria de ter um corpo atlético, forte e adaptado ao esporte, mas bonito e feminino ao mesmo tempo. Ainda assim, percebeu movimentos em direção a um entendimento diferente, mais “rizomático”. Durante a realização dos grupos focais também percebi esse movimento.

Os direcionamentos generificados para uma ou outra prática corporal (ou nenhuma) ainda são regra, mas as exceções se mostram cada vez mais numerosas. O enriquecimento deste trabalho depende do diálogo entre essas “regras” e “exceções” em um espaço heterogêneo, diverso e, por isso, contraditório, que é o do CMPA.

Os exemplos de incentivo à prática de esportes também são numerosos entre as entrevistadas. A aluna atleta da modalidade Esgrima relata que recebeu incentivo dos pais após explicar a eles que gostava e não seria perigoso praticar o esporte que pratica, o qual eles consideravam “violento e de menino”.

Em todos os momentos eles me apoiaram e como eu treino muito com meninos eles dizem sempre: “Vai pra cima! Tu nunca vai ter a força de um guri, tu não pode se equiparar com um guri, mas tu pode bater nele igual, tu pode ir pra cima dele igual, então mostra pra ele quem tu é! Tu pode ser uma menina, ser mais delicada, mas tu pode ter tanta força quanto ele, tanto força física quanto força... Moral, psicológica. Então não e acovarda, mostra quem tu é!” Foi isso, nunca teve uma predisposição dos meus pais (Estela, 16 anos, atividades físicas).

Mesmo com um entendimento de que a filha “nunca iria se equiparar com um guri”, eles ainda assim incentivaram-na a acreditar em sua força, a “ir pra cima” e isso foi determinante para que ela continuasse no esporte. Depoimentos como o da Estela corroboram a ideia de que as estruturas ou os padrões ensinados socialmente não são imutáveis. Podem ser motivo de proibição, em um primeiro momento, mas de autorização, após um maior contato com o desconhecido.

Ainda assim, a aluna percebe o mundo dos esportes, principalmente os coletivos, como um ambiente pouco convidativo para as meninas que não estão nesse meio, porque, “além de estar cheio de guri, que são mais fortes fisicamente, vão te julgar por não saber jogar”. O que ela quer dizer por “estar nesse meio” é justamente ser oportunizada a estar no meio das práticas corporais e esportivas, principalmente pelo incentivo da família (da escola também, na sequência).

Outros exemplos de incentivo familiar expressados pelas alunas são transcritos abaixo:

Tem um exemplo muito bom que eu gosto que é *muay-thai*, meu irmão ficava “Vamos fazer, vamos fazer!” e eu ficava: “Nossa, não, eu vou chegar lá e apanhar!” E eu via as fotos e era só cara grandão mas o meu irmão dizia: “Não, vamos lá, é tranquilo!” Daí a gente foi e eu ganhava muito incentivo [...] Tinha uma menina lá que era filha do professor e ela tem uns nove, dez anos e ela é uma das melhores porque ela ganha muito incentivo de todo mundo (Malu, 16 anos, atividades físicas).

Eu sempre fui incentivada por uma questão de saúde a me mexer. Quando eu tinha uns sete anos eu comecei a fazer judô e fiz por uns dois anos e a minha família me incentivava muito, me levavam pros treinos [...] eu lembro que tinha dois irmãos, um guri e uma guria que tinham mais ou menos a mesma idade, a guria era um ano mais nova, no máximo, e ela era A MELHOR da sala [mas] ela sempre tinha que se reafirmar e eu percebi que mesmo criança ela foi... tentando mostrar o lado “feminino” dela, sabe? Ela era uma menina mas ela tinha que ter uma atitude mais séria, mais centrada e mais agressiva, o que seria esperado de um guri... Então parece que [...] ela se reafirmando e se provando, ela vai deixando de mostrar a feminilidade porque seria um sinal de fraqueza... (Carina, 17 anos, atividades físicas, grifo da entrevistada).

Nas duas falas anteriores, as meninas relatam terem sido incentivadas a praticar lutas e terem vivido boas experiências. O que chama atenção no relato da aluna Carina é a admiração com que ela via uma de suas colegas de judô e a problematização que ela mesma fazia sobre as atitudes da menina em torno do controle de sua feminilidade.

A feminilidade, levantando questões exploradas anteriormente, volta a ser um “problema” nesse relato, um sinal de fraqueza e inferioridade, ou seja, um comportamento desviante, já que a norma é o masculino (DORNELLES, 2018). Existe a imposição às mulheres atletas para que tenham uma

feminilidade normativa, sem, contudo, prejudicar a imagem de atleta forte, como foi o caso citado da aluna no judô.

Ainda na discussão sobre os incentivos (ou a falta deles), surgiu nas narrativas dos/as discentes um tópico importante que é a relação dos meninos e meninas com os/as professores/as. A ideia deste trabalho é buscar uma desconstrução dos estereótipos de gênero e do binarismo, que estão presentes de maneira contundente na EFI escolar. Porém, as narrativas de meninas e meninos foram, na maior parte dos tópicos, muito diferentes, como é o caso da relação com os/as professores/as. Dito isso, nesse momento não há como não fazer uma divisão bem marcada entre meninos e meninas. TODAS as meninas referiram em suas narrativas algum problema no trato com professores/as no que concerne ao marcador gênero, enquanto NENHUM menino o fez.

A fala com maior incidência foi a de que as meninas não são, de fato, treinadas para os esportes com seriedade.

É aquela coisa de “entrega a bola e deixa as gurias se resolverem ali e vou treinar os guris”. Quando eu fazia era assim, o professor deixava a bola com a gente, e a gente só sabia o básico, tipo só passe e quando saía gol. O professor dava mais atenção pros guris, fazia jogos com eles... (Aline, futebol, 18 anos).

Ele [professor] falou que futebol era coisa de guri e que ele estava dando aula pra gente porque ele era obrigado. Ele falou isso e muito brabo! [...] Foi muito pesado! (Carina, 16 anos, atividades físicas).

A aula [era] totalmente diferente pra gurias e pra guris. No início da aula ele dizia que nos obrigava a correr duas voltas em volta da quadra porque guria não gosta de correr, não gosta de fazer nada, só gosta de ficar fazendo fofuquinha com as amigas (Lúcia, 16 anos, atividades físicas).

Era praticamente o tempo inteiro o jogo dos guris e quando acabava o jogo dos guris a professora falava: “Tá, podem jogar aí meninas!” (Liana, 16 anos, atividades físicas).

O horário de treino do basquete feminino era na mesma hora em que os pequenos jogavam, ou seja, tu não tinha como ter uma aula aprofundada no basquete junto com o sexto ano, sabe, isso desestimulou elas (Lise, atividades físicas, 16 anos).

Muitos professores, quando falam comigo sobre esportes e essas coisas, eles falam como se fosse muito legal, muito valoroso, muito diferente eu ser uma menina que se destaca em esporte. Eu acho muito interessante o jeito que eles colocam, mas daí eu penso: “Será que eles pensam que uma menina não deveria se destacar tanto assim no esporte? Será que eles não acreditam que eu realmente que eu gosto de esporte, faço esporte, porque eu sou menina?” (Estela, 16 anos, atividades físicas).

Vindo ao encontro das vivências expostas, está a falta de incentivo do Colégio e o quanto as equipes masculinas são mais treinadas e valorizadas e, por isso, melhores técnica e fisicamente.

Eu percebo muito que as gurias que querem se dedicar ao esporte, que querem realmente, não têm nem metade das oportunidades que os guris têm, justamente porque eles pegam as gurias que são que nem eu e falam que todas as gurias são que nem eu! [...] Não tem nada a ver isso de ou serem as gurias ou serem os guris, isso tem a ver com: algumas pessoas gostam, algumas não! Só isso (Linda, 18 anos, basquete).

Nesse sentido, professores e professoras que ensinam a técnica, tratando as meninas como sujeitos capazes de realmente aprender a praticar um esporte são considerados “muito bons/boas”, ou os/as “favoritos/as”, como se ENSINAR igualitariamente não fosse uma obrigação, mas um grande feito. Todas as alunas concordam que, se fossem treinadas e ensinadas de verdade, teriam a mesma ou até maior qualidade técnica que consideram ter os meninos.

Ele cobra pra gente querer correr atrás e eu acho isso demais, bem interessante. É o primeiro treinador que a gente tem assim, é o primeiro professor que eu vi assim, que tem fé, mesmo se a pessoa não sabe de nada, ele vê fé, ele motiva [...] ele trabalha com a gente e não faz diferença. Eu gosto muito dele nesse quesito (Aline, 18 anos, futebol)

Simone Fernandes (2016) explora em sua tese de doutorado as experiências positivas de gênero na educação esportiva de meninas. A autora fez um estudo etnográfico em uma escola pública da cidade de Campinas/SP e entrevistou professores/as interessados/as em promover o acesso igualitário ao aprendizado das habilidades esportivas, bem como desconstruir ideias preconcebidas de gênero. Os fatos constatados são semelhantes aos que venho relatando, sobre os estereótipos de gênero e sobre as desigualdades no acesso aos esportes para meninos e meninas.

Porém, o estudo demonstra que uma prática pedagógica disposta a romper com as “lógicas de dominação masculina historicamente constituídas no campo esportivo” (p. 25) resultaram no real aprendizado esportivo das

alunas nas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, melhora na autoconfiança delas. Os/as professores/as participantes do estudo consideram as aulas de Educação Física como muito importantes ao aprendizado corporal das meninas, levando em consideração que, para muitas, essas aulas serão o único momento em que terão oportunidades de aprender os gestos da cultura corporal esportiva.

A experiência bem sucedida trazida pela autora diz respeito a uma postura “diferenciada” dos/das professores/as envolvidos/as. Coloco a palavra diferenciada entre aspas porque a prática de ensino igualitária, sem distinção, hierarquização ou separação dos corpos única e exclusivamente pelo sexo, que é apenas UM fator, e um fator biológico, deveria ser a regra e não a exceção. Isso se confirma nas narrativas das alunas: em seus históricos esportivos, os/as professores/as que proporcionaram uma prática esportiva igualitária para meninas e meninos ficaram marcados em suas vidas de maneira muito positiva, como se o que fizeram tivesse sido muito especial e único: o “diferente”.

Segundo revisão feita por Silva (2007) sobre a coeducação, muitos/as autores/as evidenciam o tratamento diferente para meninos e meninas, tendo como referência a figura do professor ou da professora. O número de *feedbacks* corretivos e a interação verbal e não-verbal são maiores para eles. É comum, também, notar que os elogios são ao *desempenho* deles, e ao *esforço* delas, apresentando percepções e comportamentos preconceituosos quanto ao gênero.

Altmann (2017) apresenta revisão de estudo de sua própria autoria (2011) em que investiga os estímulos sociais para a prática de atividades físicas entre estudantes, meninas e meninos, com relação ao apoio da família, dos amigos e das/os professoras/es de EFI. A forma de apoio social percebida pelas meninas com maior intensidade diz respeito ao apoio de professoras e professores de EFI. Já com relação aos meninos, a forma de apoio recebida pelos amigos atinge maior pontuação. Os resultados apresentados na pesquisa se aproximam das falas das alunas, em específico da aluna Aline, participante da turma de futebol. Elas deixam claro o quanto acham importante serem motivadas pelos professores/as e entendem que, se tivessem o mesmo incentivo que eles, seriam bem sucedidas em qualquer esporte.

Se eles dessem o mesmo incentivo pro masculino e feminino tenho certeza que teriam equipes tão boas quanto, nos dois aspectos, tanto no masculino quanto no feminino (Joana, 15 anos, basquete).

As expectativas em torno da feminilidade, da beleza e dos atributos entendidos socialmente como inatos do sexo feminino também surgiram nas falas das alunas.

[...] gurus suados tudo bem e gurias são nojentas, porque elas tinham que ter ido no vestiário pra não chegar suadas na sala, mas os gurus suados tudo bem, porque homem fedendo é legal, homem fedendo é bonito, homem fedendo é... Muito legal, né? (Linda, 18 anos, basquete).

A aluna percebe o tratamento diferente que as meninas recebem ao chegarem à sala de aula após a EFI no quesito “corpo suado”. Altmann e Fernandes (2014) apontam que a preocupação com a aparência da mulher está imersa em diferentes normatizações.

O discurso médico higienista da década de 1920, que proporcionava a construção de hábitos corporais enlaçados a ideais de beleza, cuidados com a pele, com as unhas, olhos, dentes, os quais visavam um **jogo de sedução e poder diante do olhar masculino**. Tais dizeres sobre o corpo feminino, bastante presente na atualidade e, inclusive, voltando-se também aos cuidados dos homens e de seus corpos, agora com sinais de uma lógica de consumo, podem repercutir em resistências durante as aulas de Educação Física, pois esses momentos de aula podem desestabilizar um ideal de asseio do corpo (p. 137, grifo meu).

Destaco que, conforme a fala da aluna, não é somente nas aulas de EFI que as normatizações podem repercutir. A mesma aluna, inclusive, faz outra fala nesse sentido, que vai ao encontro dos grifos que fiz na citação anterior:

Eu me sinto SEXUALIZADA! Na aula! Na aula! Tipo, eu só tô sentada lá, aprendendo, desenhando e eu sinto que eu tenho que estar “assim, sensual” [faz voz “sensual” em tom de deboche] só porque eu sou mulher e eu tenho que estar sempre sensual e bonita e arrumada e maquiada e com o cabelo arrumado e não sei o quê (Linda, 18 anos, basquete).

Há uma cobrança subliminar percebida pela aluna de que deve estar sempre bonita, maquiada, para suprir uma expectativa social de colegas e professores. Ela continua:

[...] quando eu levanto a mão pra falar alguma coisa, eu sinto que vai ser visto de forma diferente, tipo, muitas pessoas da turma já vão começar a olhar pra ti, dependendo do assunto que tu for abrir a boca pra falar, por exemplo, de política [...] todo mundo já te olha assim: “Tá, vai lá querida...” Porque é um tipo de discussão que é muito... Só de homens. [...] Me sinto diminuída na aula (Linda, 18 anos, basquete).

Eu não sinto tanto na sala de aula, eu sinto mais quando a gente tá em roda de amigos e conversando e, por exemplo, eu vou abrir a boca pra falar sobre futebol, que eu não jogo, mas eu gosto muito, eu vejo todos os jogos e gosto de comentar sobre e aí todos os guris já olham assim [Faz cara de sem paciência] “Ai, o que a Joana já quer abrir a boca, tá Joana, ok, falou do teu, próxima!”. É uma diferença que a gente sente, sabe? (Joana, 15 anos, basquete).

É recorrente na literatura o trato do tema da expectativa social em torno da “feminilidade” das meninas e da “masculinidade” dos meninos, como já discutido anteriormente. Silva (2007) contribui para a discussão quando afirma que:

A mulher sente-se presa a uma imagem corporal que os/as outros/as prescrevem para si. O corpo feminino parece ser um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, que determinam os seus movimentos e enaltecem a sua graciosidade e fragilidade. E corpos femininos fortes e musculosos são corpos para os quais o olhar não foi educado (p. 23).

As autoras Adelman e Ruggi (2007) também debatem o tema e encontram uma naturalização da subordinação feminina, em que supostas formas de valorização do feminino reduzem simbolicamente as mulheres. São idealizadas como “musas cuja beleza inspira vida, a obra e a arte masculinas, mas não possibilita que sejam criadoras do seu próprio destino, vida ou arte” (p. 45). Desse modo, o poder do discurso da beleza encobre muitas formas de violência que podem ser veiculadas contra as mulheres.

Entre essas violências, posso citar o que as alunas trouxeram sobre situações nas quais se sentem menosprezadas, como se a opinião delas sobre assuntos como política ou futebol não tivesse valor apenas por serem do sexo

feminino. Ainda sobre a relação das alunas com professores de outras matérias:

Ele [professor] fazia piadinha machista a toda a hora tipo, pra ser engraçado: “Vocês estão me deixando brabo, quando eu chegar em casa vou ter que bater na minha mulher!” E, tipo, cara, ele tava querendo ser engraçado! Por que que isso seria engraçado?? Por que violência contra a mulher seria engraçado? Não faz nem sentido... (Dani, 16 anos, basquete).

A fala da aluna Dani exemplifica uma prática ainda comum entre professores e colegas, principalmente do sexo masculino, de fazer supostas “brincadeiras” em torno de temas sensíveis, causando o mal estar relatado por ela. Carra (2014) também se deparou em seu estudo com narrativas semelhantes e em torno da questão, e discute:

O colégio prega a camaradagem e a nobreza de atitudes, mas silencia a respeito de piadas de conteúdo sexista, homofóbico e étnico, tanto partindo do pessoal docente e dos responsáveis pelo Corpo de Alunos quanto do grupo discente. Até porque estas atitudes estão naturalizadas como “brincadeiras”. O silêncio independente das razões que o constituem não é neutro: o silêncio fala (p. 249).

Na tentativa de igualar os corpos por meio do uniforme, falta reconhecer que corpos não são construções fixas, mas mutáveis, mutantes e acima de tudo históricos (GOELLNER, 2013). Os corpos carregam em si os marcadores identitários que o formaram e a história que cada pessoa carrega não se apaga com o simples ato de vestir um uniforme. E cada “história” traz uma relação de poder dentro da sociedade em que vivemos e a escola, sendo uma pequena porção dessa sociedade, reproduz as relações de poder e dá tratamento diferente para alunos e alunas no esporte, conforme ficou claro nas narrativas coletadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação com alunas e alunos se mostrou uma experiência importante e intensa. Importante porque dei visibilidade aos entendimentos deles e delas e aos seus relatos de experiência, de maneira livre e descontraída. Intensa porque tomei contato com relatos reais que, em muitas situações, são

desconfortáveis de serem constatados, principalmente por eu ser professora da instituição e por ter uma relação de afeto com elas e eles.

A pergunta inicial do estudo, que buscava investigar o motivo que leva tantas meninas para uma atividade e meninos para outra foi respondida de muitas maneiras. Ressalto um detalhe que chamou minha atenção e considero relevante expor: notei uma superficialidade no debate com os meninos, os quais pareceram não ter vontade de realmente refletir e debater sobre as questões instigadas pelas minhas perguntas. Entretanto, o que me pareceu “falta de vontade” dos alunos em refletir e debater, pode ter relação com um possível desconforto deles em fazer esse debate *comigo*. A relação que constituí com alunos e alunas ao longo da minha trajetória docente permitiu às alunas sentirem-se mais à vontade para aprofundar suas análises e me fornecer mais respostas e informações que pudessem enriquecer a minha pesquisa. Isso foi inclusive traduzido no número desigual de meninas e meninos voluntários/as para o estudo.

Ainda assim, foi possível estabelecer um contato com todos/as que me possibilitaram conhecê-los/as melhor, além de observar a minha própria prática pedagógica pelos seus olhos. Quanto às respostas à pergunta central do estudo, pude notar que existe uma facilidade maior no trato com o tema dos esportes entre os alunos do que entre as alunas e, conseqüentemente, maior facilidade também na escolha da modalidade esportiva e na sua prática. As alunas, em grande maioria, expressam a percepção de que são incapazes de praticar certos esportes e expõem dificuldades na escolha e na prática esportiva. Conforme discuti, as oportunidades devem ser igualitárias para meninos e meninas desde a infância.

Estudos na área do esporte de alto rendimento, principalmente aqueles com foco nos atletas, já vêm constatando que quanto maior a gama de experiências motoras às quais crianças e pré-adolescentes são expostos, maior é a possibilidade de terem sucesso em uma modalidade esportiva. Em um estudo feito por Flávia Oliveira e colaboradores (2017) com jogadoras profissionais de *rugby*, foi constatado que as atletas haviam começado a jogar a modalidade propriamente dita após os 15 anos de idade, ou seja, teriam tido iniciação tardia no esporte em que se destacam na idade adulta. De acordo com a revisão feita pelos autores, o sucesso atingido pelas atletas teria relação

com um repertório motor vasto conquistado em uma idade jovem por terem sido expostas às mais diversas práticas corporais.

Exponho este artigo para exemplificar a importância de não limitar a experiência motora de crianças e jovens, muito menos por conta de estereótipos de gênero. Os autores e autoras nos quais me baseei para a construção de minha argumentação ao longo do estudo 2 afirmam que as meninas têm menos oportunidades motoras na infância do que os meninos apenas por serem meninas (ALTMANN, 2011; DORNELLES, 2017; CRUZ; PALMEIRA, 2007). “Menina não pode se sujar”, “menina tem que sentar de perna fechada”, “menina não pode jogar futebol”, “menino não pode dançar”, “isso é coisa de menina”, “menina veste rosa e menino veste azul”. Frases como essas são banais no cotidiano familiar e escolar, mas carregam uma força que pode impedir meninas e meninos de perseguir sonhos e serem quem realmente são. A educação tem o dever de “abrir o leque” aos educandos, não fechar.

TERCEIRO ESTUDO

AS REFERÊNCIAS QUE INSPIRAM OS ALUNOS E AS ALUNAS DO CMPA

O terceiro estudo, que encerrará a escrita desta dissertação, tem como objetivo descrever e analisar quem são as pessoas que alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio consideram como inspiradoras nas suas trajetórias de vida. Nesse sentido, a pergunta que instiga o estudo é: Quem são as mulheres e os homens que os/as jovens entrevistados/as admiram? Quais são os motivos desta admiração? E quem são as mulheres e homens que eles e elas não admiram e por quê?

O presente estudo possui um caráter diferente dos outros dois, na medida em que extrapola os muros da escola. Ou seja, as percepções, opiniões e referências trazidas não dizem respeito somente às aulas de Educação Física, mas às vidas dessas/es jovens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção da base que fundamenta teoricamente este estudo, busquei referências em estudos que envolveram diversos conceitos. Ainda assim, parto do gênero como categoria principal de análise o que, segundo Joan Scott, “é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). A autora também entende que o termo é relacional, pois é apenas no âmbito das relações sociais que se estabelecem os gêneros.

Com base nos estudos de Silvana Goellner (2010, p. 75), gênero é “uma condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos”. É algo “construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino”.

Guacira Louro (2001) enfatiza que as relações de gênero, por serem históricas, não são fixas nem imutáveis. Alteram-se no tempo e em diferentes contextos sociais. Além disso, vale destacar que masculino/feminino são plurais, isto é, há diferentes modos de viver as masculinidades e as feminilidades. Esse marcador identitário, portanto, não pode ser observado a

partir de uma oposição binária como se não houvesse múltiplas identificações entre os dois polos dessa relação (GOELLNER, 2013).

Entretanto, para se chegar ao entendimento atual do que significa “gênero”, o movimento histórico feminista teve papel fundamental. Segundo Dagmar Meyer (2004), esses “movimentos de mulheres” ou “Feminismos” percorreram trajetos diferentes e podem ser interpretados por diferentes óticas, mas, em geral, essa história é registrada fazendo referência a duas “ondas”: a primeira e a segunda.

Segundo a autora, a primeira onda aglutina-se em torno do movimento sufragista, através do qual se reivindicava o direito das mulheres ao voto. No Brasil, teve início após a Proclamação da República, em 1890, e arrefeceu quando o direito foi conquistado, na constituição de 1934. “A segunda onda feminista engendrou-se, nos países ocidentais, no contexto pós-segunda guerra e se fortaleceu especialmente nos anos 60 e 70 do século XX” (p. 14). No Brasil, se associou à eclosão de movimentos de oposição ao governo militar e a favor do redemocratização, no decorrer dos anos 1980. Os movimentos da segunda onda remeteram à necessidade de investimento na produção do conhecimento e no desenvolvimento de estudos que pudessem questionar e discutir a subordinação social e a invisibilidade das mulheres. Foi somente no cerne dessas lutas que um grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar, então, o termo *gender*, traduzido para português como gênero: “são os modos pelos quais determinadas características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, [...] em uma dada cultura, em um determinado momento histórico” (p. 14).

Para Scott (2005), o feminismo começou como um “protesto contra a exclusão das mulheres da política; seu objetivo foi o de eliminar a diferença sexual na política” (p. 21). Donna Haraway (1995) acrescenta que:

[...] o feminismo tem a ver com as ciências dos sujeitos múltiplos com (pelo menos) visão dupla. O feminismo tem a ver com uma visão crítica, conseqüente com um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero (p. 31).

Avançando para o momento atual, trago como referência os estudos de Djamila Ribeiro (2017), por terem demarcado uma percepção mais ampla do

feminismo, sobretudo a partir do feminismo negro, chamando a atenção para questão da intersecção de diversos marcadores identitários, corroborando a visão exposta anteriormente (GOELLNER, 2010; LOURO, 2001) de que as feminilidades e masculinidades são múltiplas. A autora entende esse movimento como sendo a “terceira onda” do feminismo. Em seu livro “Lugar de Fala”³⁷, evidencia o quanto as questões étnico/raciais foram relegadas ao longo da história do feminismo, cujas lutas majoritariamente se referiam às mulheres brancas.

Em sua obra, destaca que a resistência e as produções literárias de mulheres negras já existiam desde antes do período escravocrata. Entretanto, não lhes era dada visibilidade nem direitos. Esse sistema de opressão com raízes escravocratas é o que silenciou a população negra, em especial as mulheres.

Considero importante destacar que não existe “o feminismo”, mas diferentes perspectivas feministas, do mesmo modo que não existe “a mulher”, mas mulheres com diferentes pertencimentos identitários cujas lutas demarcam especificidades. Segundo Djamila Ribeiro (2017), o “feminismo hegemônico”, mesmo lutando contra a universalização da categoria mulher também a praticou, não valorizando as lutas das mulheres negras. A percepção das várias possibilidades de ser mulher, levando em conta as intersecções de categorias como raça, orientação sexual, identidade de gênero e o quanto a vida das pessoas – de direitos e deveres – pode ser diferente dependendo dessas intersecções, é o que enfoca a autora.

Decorre de debates como esse o conceito de interseccionalidade, cuja aplicação permitirá o aprofundamento das análises deste estudo. Esse conceito nasce das articulações e oposições das feministas afro-americanas, chicanas e sul-americanas ao feminismo discutido por mulheres brancas e detentoras de um grande número de privilégios sociais nos Estados Unidos. Ao ser utilizado como ferramenta analítica, tem promovido intercruzamentos discursivos e se constituindo para além do reconhecimento à multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir de categorias, como gênero, classe, raça/etnia,

³⁷O que se entende por “lugar de fala”, na visão de Hollanda (2018), é “a busca pelo fim da mediação de modo a garantir a autorrepresentação discursiva e a busca por protagonismo e voz por parte do sujeito historicamente discriminado pelos dispositivos de fala” (p. 247).

deficiência, idade e sexualidade. É uma contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação socioculturais das subjetividades (POCAHY, 2013).

Heloísa Buarque de Hollanda debate as diferentes apropriações desses conceitos em seu livro “Explosão Feminista”, publicado no ano de 2018. Considera que há mais de trinta anos as questões de interseccionalidade e de lugar de fala são um campo de disputa importante. A autora cita obras que serviram de referência e mudaram o rumo dos estudos feministas. Uma obra que ela afirma ter “desmontado radicalmente” sua pesquisa sobre literatura feita por mulheres no Brasil foi “This bridge called my back: writings by radical women of color”, de Cheríe Moraga e Gloria Anzaldúa, publicada no ano de 1981. No mesmo ano, Angela Davis lança “Mulheres, Raça e Classe”, associando essas duas categorias identitárias nas relações entre senhores de escravo e negros/as escravizados nos Estados Unidos do século XIX. A autora menciona, também, a obra de Patricia Hill Collins, “Black Feminist Thought”, que aprofunda a reflexão conceitual das conexões entre gênero, raça e classe. Entretanto, afirma que quem formalizou o conceito de interseccionalidade foi Kimberlé Crenshaw.

Partindo, então, do gênero como “categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1995), sem deixar de fazer as intersecções com outras categorias identitárias, analiso os dados empíricos coletados para esta pesquisa. No entanto, antes de empreender as análises, descrevo outros conceitos necessários ao debate travado neste artigo.

Apresentando os aportes teóricos

Para aprofundar a discussão que proponho neste estudo, realizei um levantamento nas bases de dados Scielo e no Portal de Periódicos da Capes, com o objetivo de buscar produções que focalizaram aspectos relacionados a pessoas que são citadas como “referências” no campo da educação. Nessa direção, procurei pelos seguintes metadados: “Educação Física e Professor”, (6295 ocorrências na Capes e 217 na Scielo). O surgimento de muitas referências às mães dos alunos/as me fez também procurar pelos termos: “Maternidade e Feminismo”, (554 na Capes e 0 na Scielo). Dentre as

publicações analisadas, selecionei como importantes para dialogar com meus estudos as expostas no quadro abaixo.

Quadro 1: Estudos encontrados sobre a temática pesquisada.

Metadados	Título	Autor/a	Ano	Base de Dados
Educação Física; Professor.	A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio.	Jaqueline Souza e Jairo Paixão.	2015	CAPES e SCIELO
Maternidade; Feminismo.	A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais.	Lucila Scavone	2001	CAPES

Fonte: A autora.

Após analisar os resultados dessa primeira pesquisa e lendo os estudos escolhidos, encontrei outras referências, que aumentaram o campo teórico no qual baseio a investigação.

A maternidade, ou as percepções construídas socialmente em torno do que se entende por maternidade, é o conceito que escolho para aprofundar esse debate teórico, em função da demanda surgida na coleta de informações realizada durante o trabalho de campo, mais especificamente, nos grupos focais com os/as alunos/as do Ensino Médio. A principal autora na qual busco apoio para analisar esse conceito é Dagmar Meyer. Em artigo publicado no ano de 2005, explora o que chama de “politização da maternidade”, tido como um processo de vigilância e gerenciamento dos comportamentos, das habilidades e dos sentimentos maternos. Esse processo tem raízes na racionalidade neoliberal que, segundo a autora, concebe o indivíduo como sujeito autônomo, capaz de se autogovernar, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas. Todos teriam o dever de manter, gerir e potencializar o seu bem-estar e o “indivíduo mulher-mãe” seria o principal responsável por gerar e criar seres humanos perfeitos:

“[...] um ser que incorpora e se desfaz em múltiplos”: a mãe como parceira do estado, a mãe como agente de promoção de inclusão social, a mãe como provedora do núcleo familiar e a mãe como principal produtora de cuidado, educação e saúde de suas crianças (p. 88).

Essa responsabilidade pautada exclusivamente no indivíduo, nesse caso, na mãe, como a própria autora enfatiza, faz parte de um ideal neoliberal que molda as relações de poder e nutre um imaginário em torno das pessoas “bem sucedidas”, das “histórias de sucesso”, como fruto exclusivo de mérito pessoal. Essas ideias permitem que o conceito de meritocracia seja fortalecido.

Anamaria Santana e colaboradores (2006) realizaram um estudo que envolveu 30 alunos e alunas universitários, do Ensino Médio e de um cursinho popular da cidade de Corumbá-MS. O objetivo era discutir a questão da lógica da meritocracia na trajetória escolar deles e delas. Os autores conceituam a meritocracia como uma atribuição de poder ao mérito próprio nas conquistas ao longo da vida. “A lógica da meritocracia se tornou parte da ideologia dominante na medida em que o individualismo, a competição e outros valores do liberalismo passam a serem dominantes” (p. 120). A ascensão da burguesia permitiu que a economia passasse a se basear na livre concorrência e que os homens passassem a ser vistos como livres e possuidores de direitos iguais. Bastaria ter competência e mérito para ascender à posição que desejassem. Essa seria a essência do ideário liberal e perpassaria todas as instâncias da sociedade.

Os resultados do estudo demonstraram que esse “ideário liberal” está presente, de fato, nas percepções dos jovens sobre suas trajetórias escolares por citarem a família como maior incentivadora dos seus estudos. Ainda que tenham clareza em relação às dificuldades enfrentadas e reconheçam os fatores sociais e econômicos envolvidos nessa problemática, as “soluções adotadas por eles em suas trajetórias reforçam a ideologia da meritocracia. Ou seja, cada um resolveu as suas questões no âmbito particular, envolvendo apenas os familiares” (p. 127). Nenhum aluno citou algum tipo de programa social ou algum incentivo por parte de alguma ação de política pública da qual tenha participado.

Existe uma diferença entre o entendimento de que a meritocracia deve ser a única a pautar as relações e as expectativas sociais e o entendimento de que a pessoa pode e deve se entender capaz de buscar os seus sonhos, independente do que lhe foi imposto socialmente. Essa “linha tênue” é o que me leva a discutir, também, o conceito de empoderamento. Para explorar esse

conceito, revisito os estudos recentes de Joice Berth, na obra “O que é Empoderamento?”, publicada no ano de 2018 e pertencente à mesma coleção do já discutido livro de Djamila Ribeiro, a “Coleção Feminismos Plurais”. Tem origem na palavra em inglês “*empowerment*” que, por sua vez, se origina da palavra “*power*” ou poder. Dessa maneira, Berth (2018) inicia sua argumentação explorando o conceito de poder com base na que entende Hannah Arendt:

Corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome (p. 12).

A autora aborda o mesmo conceito segundo Michel Foucault, para quem o poder não estaria centralizado em uma instituição, ou no Estado, por exemplo. Existiria, sim, um poder, articulado ao Estado, mas também o que atravessaria toda a estrutura social, sendo uma “prática social construída historicamente” (p. 13). Foucault afirma que as relações de poder das instituições, escolas e prisões são marcadas pela disciplina que “fabrica os indivíduos” (p. 13), sendo uma técnica específica de poder que “domina os indivíduos”.

Avançando para a conceituação de empoderamento, Berth (2018) apresenta a contribuição de diversos autores e autoras e explica que o termo, segundo Cecília Sardenberg, seria:

Uma gama de atividades de assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos de grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (p. 16).

Berth (2018) também se baseia nos estudos de Paulo Freire e afirma que a Teoria da Conscientização, criada por ele nos anos 1960, teria inspirado

a Teoria do Empoderamento, que é um conjunto de produções literárias em torno do conceito de empoderamento que vem sendo desenvolvida até os dias atuais. Com base nos estudos de Vera Lúcia Brauner (2015), que também encontra alicerce em Paulo Freire (2011), a expressão está associada à ideia da libertação do sujeito oprimido e à noção de conquista da liberdade, que não é um “presente” nem está “naturalmente” posto.

Nessa perspectiva, o empoderamento emerge de um:

[...] processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder (p. 180).

De acordo com essa visão, o sujeito “empoderado” deve possibilitar o empoderamento de outros, deve discutir e questionar as relações sociais de poder.

As pessoas citadas pelos alunos e alunas nos encontros dos grupos focais representam esse empoderamento e, segundo suas narrativas, são capazes de empoderar outros. Essas pessoas se aproximariam da representação de um “herói/heroína”, palavra que, por vezes, emergiu nas vozes discentes. Diante dessa menção, busquei a literatura que versa sobre o mito do herói e me deparei com os escritos de Kátia Rubio, uma autora que trava discussões acerca do tema e, embora sejam mais voltadas ao cenário esportivo, podem dialogar com os “heróis/heroínas” de referência dos/as jovens entrevistados. Em um de seus escritos (2001), a autora fez uma revisão de diversos estudos relacionados ao tema e encontrou elementos que identificam o mito do herói com a capacidade de enfrentamento do perigo e do desconhecido e do destemor ao combate.

Olgária Matos (1994) também aborda aspectos relacionados à construção social em torno do herói como fonte de identificação imaginária ou de identidade coletiva e, por sua excelência, supera a condição humana. Menciona a figura de herói criada em torno de Ayrton Senna, o qual, “à semelhança do herói grego, pretendia superar-se a si mesmo, no horizonte da morte iminente” (p. 84).

Explicitados os campos teóricos que serão explorados no estudo, passo a descrever os caminhos metodológicos escolhidos para conduzir este meu percurso investigativo acerca das pessoas que os/as jovens reconhecem como inspiradores às suas trajetórias de vida.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa faz parte de uma investigação mais abrangente e complexa que, juntamente com outros dois estudos, integram minha dissertação de mestrado. Localiza-se na área qualitativa e, portanto, lida com a subjetividade, além de possibilitar a transformação dos colaboradores em coautores, em protagonistas dos processos (GOELLNER *et al.*, 2010). A escolha dos instrumentos de coleta de informações passa por entender essa subjetividade e dela faz uso para enriquecer as perguntas e, conseqüentemente, as respostas.

A metodologia deste estudo é a mesma descrita para o estudo 2, ou seja, foram feitos debates dentro de grupos focais com o objetivo de investigar as percepções dos alunos e alunas acerca das questões de gênero nas aulas de Educação Física. Apresento novamente o quadro que organiza os grupos focais realizados com os alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio, de acordo com as turmas de aulas. Como já mencionado, todos os nomes são fictícios e sua substituição visa proteger a identidade dos/as participantes da pesquisa.

Quadro 2: Organização dos grupos focais

	Participantes	Modalidade	Tempo de duração	Data
Grupo Focal 1	Lise, Lúcia, Cássia, Andréia e Dora	Atividades Físicas	37m 27s	7/03/2018
Grupo Focal 2	Malu, Liana, Carine, Juliana e Sofia	Atividades Físicas	56m 37s	21/03/2018
Grupo Focal 3	Guilherme, Juliano, Carlos, Fabiano e Maurício	Futebol	13m 14s	28/03/2018
Grupo Focal 4	Paulo, Marcos,	Basquete	35m 05s	04/04/2018

	Giordana, Dani e Nicole			
Grupo Focal 5	Vanessa, Linda, Joana, Helena e Marília	Basquete	41m 35s	18/04/2018
Grupo Focal 6	Estela e Camila	Atividades Físicas	25m 30s	02/05/2018
Entrevista Individual	Aline	Futebol	14m 22s	05/09/2018

Fonte: (Diário de Campo, 2018, p. 20).

Os integrantes dos grupos focais responderam a um roteiro de perguntas elaborados por mim, com o objetivo de explorar as percepções delas e deles a respeito das questões de gênero. “Cite uma mulher e um homem que você admira e também que você NÃO admira e por quê?”. Essa pergunta surgiu no decorrer da pesquisa e não havia sido originalmente prevista no roteiro de perguntas. Ou seja, na primeira entrevista que realizei, no dia 7 de março de 2018 com a presença de cinco alunas da turma de Atividades Físicas, esse tema não se fez presente. Sua inclusão se deu em função do seguinte acontecimento: Um dia após a primeira entrevista, alunas e alunos integrantes da Sociedade Esportiva e Literária (SEL) promoveram um evento para conscientização sobre o Dia Internacional da Mulher. A SEL é um órgão estudantil que agrupa alunos e alunas do segundo ano do EM e promove eventos, festas e campanhas de caridade, para confraternizar e representar o Colégio em diversas situações.

O evento teve como objetivo levantar questões sobre feminismo e o empoderamento de mulheres e o ano de 2018 contou com um grupo de alunas e alunos que, pela primeira vez em 105 anos de existência da SEL, entendeu o Dia Internacional da Mulher como uma data importante para estimular a reflexão e o debate em torno dos avanços já alcançados pelas mulheres em nossa sociedade. Além dos avanços, o evento também buscava tematizar as desigualdades de gênero ainda evidentes na atualidade. Uma professora de história da instituição proferiu uma palestra na qual abordou várias das tensões presentes em nosso cotidiano. Dentre os debates, registrei o depoimento de uma professora de fora do colégio que participava do evento:

No dia 8 de março, pela primeira vez na história do CMPA, a SEL realizou uma palestra e um debate sobre o Dia Internacional da Mulher. Durante o debate, uma professora que estava presente como convidada, fez referência a um estudo feito por ela com crianças em que fazia essa pergunta. Ela afirma que a maioria das crianças tinham uma tendência a admirar mulheres frágeis, maternais, femininas e homens fortes e viris (Diário de campo, 08/03/2018, p. 02).

O depoimento da professora, descrito no diário de campo, me inspirou a fazer a mesma pergunta aos meus alunos e alunas. Fiquei curiosa acerca das influências e inspirações que outras pessoas exercem sobre suas escolhas e motivações. Ao inserir no roteiro das entrevistas, percebi o interesse despertado pela pergunta, que acabou ocupando um tempo significativo de cada encontro, cujas respostas forneciam elementos importantes para analisar as questões de gênero. No trabalho empírico que fundamenta esta pesquisa foram realizados seis encontros de grupos focais e uma entrevista individual, abrangendo 28 alunas e alunos envolvidas/os. Entretanto, conforme já justificado, o primeiro grupo focal entrevistado corresponde a cinco meninas da turma de atividades físicas, as quais não responderam à pergunta referência deste estudo.

Além do evento descrito acima que, de certa forma, desencadeou a inclusão desse tema específico, também fiz observação em uma palestra proferida para o segundo ano do Ensino Médio, tendo como tema a diáspora africana. A palestrante foi a professora universitária Aza Njeri, convidada por uma das docentes da instituição. Descreverei o evento com mais detalhes durante a análise e a discussão das informações coletadas, no entanto, considero importante mencionar sua existência.

A pergunta que inspirou o estudo possibilitou diferentes reações em cada um dos grupos focais. Era a pergunta final do roteiro. Trago a descrição do que ocorreu no momento em que verbalizei a pergunta em cada um dos grupos focais:

- Grupo focal 2 (atividades físicas, cinco alunas) – Houve um momento de silêncio seguido por demonstrações de dúvidas. Duas alunas questionaram: “Tem que ser do esporte” e “Tem que ser atual?”.
- Grupo focal 3 (futebol, cinco alunos) – Fizeram silêncio e perguntaram, juntos como se estivessem todos com a mesma dúvida: “No esporte?”.

- Grupo focal 4 (basquete, três alunas e dois alunos) – Responderam prontamente.
- Grupo focal 5 (basquete, cinco alunas) – A pergunta provocou inquietação entre as integrantes do grupo e uma dúvida surgiu: “Precisa ser do colégio?” para a qual eu respondi que não necessariamente e que a escolha era livre.
- Grupo focal 6 (atividades físicas, duas alunas) – As alunas ficaram em silêncio e uma delas perguntou: “Pode ser desconhecido ou tem que ser famoso?”.

Utilizei o momento posterior ao descrito acima para explicar melhor minha intenção com a pergunta: saber se existiam pessoas que eles e elas admiravam e as razões pelas quais a mencionaram. Afirmei que poderiam falar de quem quisessem, desde que justificassem sua escolha. Além disso, deixei claro que não eram obrigados/as a responder e os deixei livres para falar sobre mais de uma figura que admiravam, de modo que o número de respostas à pergunta não foi igual ao número total de pessoas entrevistadas na coleta.

Para proceder à análise das informações coletadas, optei por lançar luz àquelas pessoas que foram mais recorrentes nas narrativas dos/as alunos/as. Na tentativa de sistematizar suas respostas, as agrupei por proximidade, o que constituiu os tópicos que discuto a seguir.

A resposta mais recorrente foi: “Eu admiro a minha mãe”, com seis ocorrências. Uma dessas respostas versou sobre a avó como uma figura materna e optei por incluí-la nesta unidade. Em seguida, com um número menor de ocorrências, quatro, agrupei também as respostas que versaram sobre as figuras paternas – pai e avô – e sobre o conjunto familiar “pais”, ou seja, pai e mãe juntos. O intuito foi discutir as relações entre as características admiradas nas mães e nos pais, ou seja, no âmbito familiar.

Outra resposta que surgiu com frequência elevada foi a que colocou mulheres e homens fortes como objetos de admiração, mas pessoas públicas, categoria que denominei “Heroínas e Heróis”. Nas narrativas discentes, apareceram oito mulheres e cinco de homens. As figuras de professores e professoras admiráveis também apareceram nas respostas dos alunos/as em quatro ocasiões, tema que analiso no item “O professor é uma referência para gente!”.

Por fim, na última categoria – “Preconceito não está mais na moda” – problematizo o que foi respondido sobre personagens que os/as jovens NÃO admiram. Das quinze respostas à pergunta, onze são homens e quatro são mulheres. Alguns/as jovens optaram por descrever algumas características de comportamento e personalidade que não admiram, sejam em homens ou em mulheres, ao invés de apontar uma pessoa específica.

Coletados os dados empíricos que fundamentam este estudo, os coloquei em diálogo com os campos teóricos, além de outras fontes que tematizam questões relacionadas ao foco desta investigação, cujas análises descrevo a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Eu admiro a minha mãe!”

Para iniciar a discussão dentro desta categoria em específico, exponho algumas falas:

Eu admiro muito ela como mulher pelo fato que ela nasceu numa cidadezinha do interior [...] ela sempre **lutou pelo espaço dela** e ela foi sempre um exemplo de **mulher forte** e eu lembro que ela brigava com outras pessoas que eram racistas ou que eram homofóbicas, em uma época que ela nem sabia o que essas palavras significavam e ela nunca teve oportunidade de estudar ou de fazer coisas vistas como “muito grandes” na vida, mas... [...] ela foi a pessoa que nos mostrou que as coisas poderiam ser diferentes (Carina, atividades físicas, 17 anos).

Eu admiro muito a minha mãe porque ela é uma pessoa bem fora desses estereótipos. Na minha casa, é uma família bem matriarcal, a minha mãe **sempre trabalhou**, a minha mãe sempre foi a pessoa que fez acontecer as coisas e, tipo, ela é uma pessoa sensacional entendeu? Ela também é bem **feminista** e foi sempre ela que me passou essa questão, eu sempre me senti **empoderada**, tipo, “tu pode fazer o que tu quiser!” [...] eu sinto que eu tenho várias conquistas na minha vida por ela ter feito eu acreditar em mim mesma e ter confiança (Dani, basquete, 16 anos).

Ela **abriu mão de muita coisa** pelo desejo dela que, no caso dela era ter uma família, não necessariamente por ser esse desejo, mas porque ela abriu mão de tanta coisa para **fazer o que ela queria**, o que ela desejava. Isso é um negócio que eu admiro muito e que eu busco imitar na minha vida, ser disciplinado para buscar o que eu quero (Juliano, futebol, 16 anos).

Ah, a minha mãe! [RISOS] Ah, sei lá, porque ela **passou por tanta coisa**, desde que ela me teve e tal. Por fazer faculdade estando doente, de cadeira de rodas, um monte de coisa assim. Ela passou por muita coisa e eu admiro ela por isso, além de outras mulheres também, mas ela é a principal! (Guilherme, futebol, 17 anos).

[sobre] esse **bagulho matriarcal**, a minha vó porque o meu avô morreu quando ele tentou salvar os filhos lá... Morreu. E ela teve que cuidar os três filhos dela como uma doméstica, limpando hospital, tendo que se virar durante toda a vida dela, eu adoro ela. Conseguiu depois criar as minhas primas, ela me ensinou a ler e ela não sabe ler, ela não terminou a escola... Eu adoro ela (Marcos, basquete, 17 anos).

Em todas narrativas e conforme os trechos que grifei, as/os jovens nutrem uma admiração pela mãe por motivos semelhantes, os quais dizem respeito à luta que essas mulheres travaram para criar os filhos, trabalhar e estudar desafiando muitos estereótipos de gênero presentes em nossa sociedade. Chamo atenção para a fala do aluno Marcos que, juntamente com Paulo, participou do grupo focal 4 composto por cinco pessoas, ou seja, com outras três alunas. Ele percebeu que, durante a entrevista, os assuntos sobre empoderamento e feminismo eram bastante recorrentes nas falas das colegas e, por isso, ao pensar em mulheres de referência, quis buscar alguém que tivesse relação com o que chama de “bagulho matriarcal” e expôs a sua admiração pela imagem materna que a avó lhe transmitiu.

A admiração desses/as jovens está focada em um modelo de mãe que luta pelos/as filhos/as, e também pelos seus objetivos enquanto mulher; que passa “por muita coisa” e, ao mesmo tempo, empodera as filhas e ensina o valor que elas têm. Lucila Scavone (2001) apresenta argumentos que trazem a consolidação da sociedade industrial como marcante para a transição de um modelo tradicional de maternidade, em que a mulher era definida unicamente como mãe, para um modelo moderno, no qual ela passa a explorar outras possibilidades.

As contradições inerentes ao processo de industrialização e a forma como as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, marcadas por profundas desigualdades sociais e sexuais, revelam os impactos desse processo na mudança dos padrões da maternidade. No momento em que as mulheres das famílias operárias, no séc. XIX, começaram a associar, de forma crescente, trabalho fora do lar e maternidade (leia-se, também, como trabalho no lar), instaurou-se a lógica da dupla responsabilidade, que se consolidou no séc. XX, com o avanço da industrialização e da urbanização, recebendo por parte

das análises feministas contemporâneas a designação de “dupla jornada de trabalho” (p. 49).

No seu entendimento, no decorrer do século XX as mulheres passaram a ter mais acesso à educação formal, à formação profissional e ao espaço público sem abandonar as responsabilidades na criação dos filhos que, até os dias atuais, ainda são mais numerosas para elas. Diante disso, a decisão de ser ou não ser mãe passou a ter uma “dimensão reflexiva” (p. 52), ou seja, é uma decisão racional baseada em diversos fatores subjetivos, econômicos e sociais e não apenas no desejo ou na idealização de uma maternidade.

Suzana Cavenaghi e José Alves (2018), em estudo sobre as mulheres chefes de família, constatam que essas transformações tiveram um impacto muito grande nas relações de gênero e na constituição e organização das famílias, abrindo novas perspectivas e desafios para as brasileiras. Em uma sequência histórica:

Adquiriram direito a voto em 1932; passaram a ser maioria da população a partir da década de 1940; atingiram a maioria do eleitorado em 1998; reduziram as taxas de mortalidade, elevaram a esperança de vida e já vivem, em média, sete anos acima da média masculina; ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais; aumentaram as taxas de participação no mercado de trabalho, diminuíram os diferenciais salariais e são maioria da População Economicamente Ativa (PEA) com mais de 11 anos de estudo; avançaram nos esportes e chegaram a conquistar mais medalhas de ouro do que os homens nas Olimpíadas de 2008 e 2012; são maioria dos beneficiários da previdência e dos programas de assistência social, conquistaram a igualdade legal de direitos na Constituição de 1988 e obtiveram diversas vitórias específicas na legislação nacional; chegaram à presidência do Supremo Tribunal Federal (Ellen Gracie, em 2006) e à presidência da República (Dilma Rousseff, nas eleições de 2010 e 2014) e estão aumentando gradualmente a porcentagem de chefia das famílias (p. 30).

Nessa pesquisa, em que são comparados diversos marcadores entre os anos de 1980 e 2010, observou-se o crescimento da chefia feminina, que mudou de pouco mais de 10% para quase 40%. Já no período entre os anos de 2001 e 2015, os autores aprofundaram o estudo sobre a “chefia de família” e esclarecem que nos anos 1970 a mulher não poderia ser a chefe da família se tivesse cônjuge, ou seja, o homem era automaticamente considerado o chefe. Essa nomenclatura foi adaptada até que se chegou ao entendimento de que a “chefia” é uma pessoa de referência da família.

Ainda que a maior parte dessas “chefes de família” sejam aquelas que vivem sozinhas com seus filhos (11,6 milhões de pessoas), há um aumento expressivo do comando feminino em famílias onde há um cônjuge. Entre os casais com filhos, o número de mulheres chefes passou de 1 milhão, em 2001, para 6,8 milhões, em 2015. Já no caso dos casais sem filhos, o crescimento foi ainda maior, de 339 mil para 3,1 milhões. Segundo os autores, esta é uma mudança importante porque as mulheres passaram a ser reconhecidas dentro de seus lares como pessoas de referência.

Esse reconhecimento ficou evidente nas narrativas dos/as jovens entrevistados/as que admiram o esforço e a “dupla jornada” de suas mães. Conforme os estudos de Meyer (2005), o aumento do número de mulheres na chefia das famílias e, com isso, o aumento de suas responsabilidades é o que ela entende por “politização da maternidade”, que seria um processo de vigilância e de gerenciamento dos comportamentos, das habilidades e dos sentimentos maternos.

A “politização da maternidade” enquanto construção social, que surge da racionalidade neoliberal, exalta, então, a capacidade das mães de inserção concomitante no mercado de trabalho e na família (porque seguem assumindo a maior parte dos encargos vinculados ao cuidado e ao trabalho doméstico). Assim como circula uma representação em nossa sociedade que exalta as “múltiplas responsabilidades” da mãe moderna, os seus filhos e filhas também o fazem (MEYER, 2005).

Nos encontros com os grupos focais, identifiquei que o foco da admiração, principalmente das alunas, está nas atitudes e ideias “feministas” das suas mães. Segundo suas narrativas, são as ideias feministas passadas pelas mães que as inspiram e as fazem acreditar em si mesmas.

A relação entre o movimento feminista e a maternidade é abordada por Scavone (2001) em fases. De acordo com a autora, em um primeiro momento a maternidade é negada e deve ser evitada por ser um instrumento de dominação dos corpos femininos, em que a mulher teria o “defeito natural” (p. 139) de gerar filhos. Ela expõe a luta das mulheres francesas, na década de 1970, pelo acesso aos contraceptivos e ao aborto e pela liberdade de escolha em que clamavam: “Uma criança se eu quiser, quando eu quiser” (p. 139). Esses ideais rompiam com a premissa que definia a mulher pela maternidade.

O que a autora intitula como segundo momento, tem início com questionamentos sobre a recusa à maternidade, surgidos dentro do próprio movimento feminista. Nesse momento, a maternidade passa a ser exaltada por ser exclusiva às mulheres e, portanto, invejada pelos homens. A autora entende que a crítica feminista partiu de uma constatação de diferença biológica entre os sexos que considerou a maternidade, primeiro, como um defeito e depois, como uma qualidade única. Porém, a evolução dessa crítica acaba mostrando que a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente, e a introdução do conceito de gênero definiu “uma compreensão relacional da maternidade, respondendo pela construção social das diferenças entre os sexos” (p. 142).

Meyer (2005) afirma que o campo dos Estudos Feministas ainda convive com essas e várias outras possibilidades de abordar a maternidade, mas a base das suas investigações, com as quais o meu estudo se aproxima, se organiza em torno do conceito de gênero. Segundo ela, o conceito problematiza tanto as:

[...] noções essencialistas que remetem a modos de ser, de sentir e de viver a feminilidade e a maternidade, por exemplo, quanto noções biologicistas de corpo, sexo e sexualidade, e disso resultam importantes mudanças epistemológicas e políticas para quem atua nesses movimentos sociais e campos de estudos (p. 86).

As mães que surgem nas narrativas dos/as jovens apresentam às/aos suas/seus filhas e filhos uma maternidade que foge aos essencialismos e às noções biologicistas, e é capaz de inspirá-las/os a lutar por dignidade:

E a minha mãe já sofreu, como muitas mulheres, violência e eu só fui descobrir certas violências que ela sofreu, agora, quando eu tenho quase dezoito anos e eu passei a minha vida inteira sem saber o porquê a minha mãe se preocupava tanto comigo, o porquê de certas atitudes dela e hoje eu percebo que ela é uma mulher que eu tenho que admirar mesmo [...] porque desde pequena ela tá sempre batalhando e [...] se eu tô nessa condição de vida que eu tenho, com a cabeça que eu tenho, muito é por causa dela porque, sinceramente, a minha mãe sempre mostrou que eu tinha valor, que apesar de todas as coisas que as mulheres sofrem na sociedade, a gente tem que lutar pelos nossos direitos e a gente tem que... Enfim, correr atrás da nossa dignidade que às vezes nos é negada (Cissa, basquete, 16 anos).

A aluna Cissa expõe ao grupo que sua mãe superou as violências sofridas ao longo da vida e, além de proteger a filha, pôde lhe dar boas condições de vida e noção da sua dignidade. Nas falas expostas, foi recorrente a visão de mãe “empoderada” e que “empodera” as filhas. Continuando a revisar o trabalho de Berth (2018), ela sugere que se atente para o aprofundamento da análise, posto que atualmente passou-se a esvaziar essa perspectiva de “empoderamento feminino” (p. 40). A visão superficial levou a desentendimentos e ao surgimento de uma visão de superação individual sem rompimento com as estruturas opressivas.

Se empoderar é transcender individualmente certas barreiras, mas seguir reproduzindo lógicas de opressão com outros grupos, em vez de se pensar empoderamento como pensar conjuntos de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas (p. 40).

Existe uma contradição entre a lógica de empoderamento individual e coletivo na medida em que o conceito sofre apropriações indevidas como a exposta no trecho citado. “Fazer as coisas por si mesmo, ter êxito sem a ajuda dos outros” (BERTH *apud* LEÓN, 2014, p. 41) são expressões que descortinam uma visão individualista e que descarta as relações entre as estruturas de poder. O empoderamento individual, segundo Madalena León, precisa incluir mudanças individuais e coletivas em um processo contínuo de mudança social, como uma antítese da visão liberal porque discute a partir de “grupos sociais e transformações coletivas em grupos historicamente oprimidos” (*apud* BERTH 2018, p. 42). Então, os processos de empoderamento individual e coletivo passam a fazer parte de uma coletividade empoderada, em um sistema que se “retroalimenta continuamente” (p. 41).

As mães dos alunos e alunas participantes do estudo surgem como figuras fortes, que superam as dificuldades e ainda são capazes de empoderar suas filhas e seus filhos contribuindo para o sistema de retroalimentação proposto pela autora, embora muitas dessas mães talvez não se percebam enquanto parte de uma coletividade. Julgo importante apresentar mais um dado estatístico relacionado às famílias que pode contribuir para a interpretação das informações coletadas.

De acordo com a Cartilha “Pai Presente” do Conselho Nacional de Justiça (2015), o Censo Escolar do ano de 2011 revelou que mais de 5,5 milhões de crianças não possuem o registro de pai na certidão de nascimento. Ainda que as pessoas participantes do presente estudo não tenham se referido a dificuldades como essa, julgo que a quantidade de vezes em que as mães foram citadas e as características admiradas nelas representam essa politização da maternidade explorada anteriormente (MEYER, 2005), a qual relaciono com a ausência dos pais e com as características admiradas neles, discussão que farei na sequência. A mulher deve cuidar de (quase) tudo o que diz respeito à família ao mesmo tempo em que deve ter a força necessária para trabalhar, superar as dificuldades e cuidar de si mesma enquanto uma mulher contemporânea, “empoderada” e “feminista”.

E os pais?

A quantidade de jovens que disseram admirar os seus pais/avôs (quatro), apesar de terem sido citados em menor quantidade do que as figuras maternas (seis), também são dignas de menção. Inicio a discussão com trechos das falas que expressam a admiração por figuras paternas e as justificativas para isso:

Ele [pai] vem de uma família muito **humilde**, por ser **desacreditado pela família** dele mesmo e por calar a boca de muita gente, digamos assim. Tanto da minha família quanto até de amigos dele. “Amigos” [Faz gesto de aspás] (Guilherme, futebol, 16 anos).

Meu pai é uma pessoa que tem alguns **preconceitos** ainda, mas é uma pessoa que sempre busca me entender, ele tá sempre comigo. [...] ele tem paciência de se mostrar presente, de sempre estar **disposto a mudar de opinião** para que eu me sinta mais confortável na vida (Cissa, basquete, 17 anos).

Meu pai é um homem muito bacana, ele **passou por coisas difíceis** na vida e ele me ensina que as pessoas não têm o direito de fazer drama sobre as coisas e ele **me fez ser uma pessoa muito segura** e ele me “montou” a pessoa que eu sou hoje (Linda, basquete, 18 anos).

Meu avô paterno é uma pessoa **machista**, ele tem vários **preconceitos**, [mas] ele é uma pessoa mais cabeça aberta em questão de debater, [...] ele está sempre aberto a **mudar de opinião**, é uma pessoa que procura escutar mais e ele veio de uma família muito **pobre**, começou a trabalhar com sete anos e hoje ele é uma pessoa bem de vida e por esse caminho dele, por tudo isso que ele

fez, **por tudo que ele trabalhou** na vida dele pra poder chegar onde ele chegou e toda a bondade que ele mostra para os outros (Dani, basquete, 17 anos).

Todos os grifos são meus para destacar os aspectos que considerei relevantes e que traçam uma conexão entre as falas. Em três das quatro justificativas, dos alunos Guilherme, Linda e Dani, surge a admiração a um tipo de luta, que aqui é pelos próprios sonhos, indo contra situações de pobreza, origem humilde ou descrédito de familiares e amigos. Esse tipo de enfoque assumido pelos/as jovens é similar ao trazido quando falaram sobre suas mães. Entretanto, quando falam delas, se referem à luta pessoal e à busca por sonhos sem desconectá-las do cuidado com os filhos e com a família. A diferença que se pode notar é que as mulheres parecem ser *mais* admiradas, justamente porque aliam suas conquistas pessoais ao cuidado com a família.

Mesmo demonstrando diferenças na percepção dos papéis de mãe e de pai, as justificativas utilizadas pelos/as jovens trazem em si um caráter meritocrático tanto para um quanto para o outro, de trajetória e de conquista pessoal. Conforme já exposto na fundamentação teórica (SANTANA *et al.*, 2006), o conceito de meritocracia parte do princípio de que todos os homens (e mulheres) são livres e possuidores de direitos iguais, sendo, portanto, os únicos responsáveis pelo seu próprio sucesso. Ou seja, basta ter competência e mérito para ascender à posição desejada.

A relação que traço entre o conceito de meritocracia e os alunos e alunas do CMPA é que os últimos se deixam “contaminar” pelo ideário (neo)liberal quando expressam admiração por pessoas, nesse caso, seus pais, que eram “pobres” e ascenderam socialmente por meio de seu “trabalho duro”, ou por terem passado por “coisas difíceis” e superado as expectativas. Esta é a essência do ideário liberal (SANTANA *et al.*, 2006) e perpassa todas as instâncias da sociedade, sendo mais exigente ainda com as mulheres, que devem buscar o seu próprio sucesso sem desconectar da busca pelo sucesso da família como um todo (MEYER, 2005).

A fala da aluna Camila, (atividades físicas, 18 anos) sobre seus pais (pai e mãe) deixa evidente essa questão:

Admiro muito os meus pais porque eles foram aquelas pessoas que abraçaram a primeira **oportunidade** que surgiu, eles me tiveram

muito novos e meu pai teve que largar a faculdade pra me criar, minha mãe teve que largar os estudos, mas eles nunca desistiram, minha mãe conseguiu fazer o ensino superior mesmo tendo duas filhas, meu pai também, e dentre todas as dificuldades, eles nunca se descuidaram, sempre tentaram e foram em cima, e hoje eles me passam essa importância, esse valor que tem em abraçar as oportunidades e correr atrás do que queremos. Nós temos vários exemplos no mundo, mas meus pais são a minha maior admiração de vida, de conseguir o que eu quero, **nada é impossível**, em meio a dificuldades e impedimentos impostos a nós, a gente tem que ultrapassar e lutar e correr atrás (grifos meus).

Apesar de falar sobre oportunidades, ela parece focar o sucesso muito mais no esforço que viu seus pais exercendo do que na quantidade de oportunidades que tiveram. A frase “nada é impossível” é uma máxima que carrega em si muito da lógica meritocrática discutida pelos autores. Outra fala nesse mesmo sentido, de admiração da aluna Giordana (16 anos, basquete) pelos pais expressa também essa máxima:

Uma coisa que eu admiro nos meus pais que os dois vieram de famílias bem grandes, minha mãe tem onze irmãos e meu pai tem seis, tenho muitos tios, e os dois conseguiram batalhar e crescer na vida e por eles serem do interior é que eles têm mais essa mentalidade e por isso que é mais difícil de mudar também. Eles eram bem pobre e agora eles estão em uma boa situação de vida, eu diria.

Outro ponto de conexão entre as narrativas foi encontrado em duas alunas, Cissa e Dani. Elas relatam que, embora sendo preconceituosas ou machistas, suas figuras paternas são capazes de “mudar de opinião”, estão dispostos a ouvir e a entender e, por isso, são admirados por elas.

Aguinaldo Gomes e Vera Resende (2004) tratam do tema da paternidade em que os “pais presentes” são o foco da análise. Em seu artigo, fazem entrevistas com homens ente 30 e 40 anos que demonstram exercer um tipo de paternidade diferente do que tiveram contato com seus pais. Esse “pai contemporâneo” não se identifica como um mero reprodutor ou provedor econômico, mas se faz presente no contexto familiar. Além disso, e de acordo com as falas das alunas Cissa e Dani, esse sujeito é movido pelas transformações socioculturais, estando disposto a redefinir seu papel, a restabelecer seu lugar e a repensar modelos que lhe permitam viver a paternidade, senti-la e exteriorizá-la. Dessa maneira, o modelo de família por meio do qual os pais entrevistados foram educados, organizado com base na

hierarquia, regido pela severidade de princípios, é substituído por formas diferenciadas de organização, sem deixar lugar para o autoritarismo do antigo pai provedor, que exercia domínio sobre o grupo. Segundo o autor e a autora, esse processo de modificação das famílias:

[...] disparou logo após a Segunda Guerra Mundial [...] assumimos a multiplicidade de fatores e acontecimentos históricos [como] responsáveis por tais mudanças. O principal, entre eles, é a introdução da mulher no mercado de trabalho, ao lado de movimentos sociais, como o feminismo, que a levaram a conquistar seus direitos (p. 119).

O estudo revisitado se aproxima do que as alunas dizem admirar em seus pais, que têm a capacidade de “redefinir seu papel” e de “repensar modelos”.

Após expor essas mães/mulheres e pais/homens que estão próximas aos jovens, sendo as/os principais responsáveis pela criação deles, passo a expor aquelas pessoas – mulheres e homens – que, apesar de estarem distantes e serem vistas como “heroínas e heróis”, estão próximas em seus ideais.

Heroínas e heróis: “Mulheres e homens que lutam devem ser admirados”

Durante as reuniões com os alunos e alunas, foram mencionados os nomes de pessoas que são referências em diferentes campos. Foi recorrente o uso da expressão que compõe o subtítulo deste item por adolescentes que, mesmo escolhendo alguém em específico, reiteravam que não somente a mulher ou o homem escolhida/o deveria ser admirada/o, mas sim todas as mulheres e todos os homens que lutam tanto pelos seus quanto pelos direitos de quem é desfavorecido socialmente de alguma maneira.

Eu acho que todas as mulheres no meio machista em que elas vivem, tentam se livrar assim, desse preconceito, tentam se sobressair em uma coisa onde ela não “deveria” se sobressair, eu acho que é uma mulher que a gente deveria admirar (Juliana, atividades físicas, 16 anos).

Citar nomes é uma coisa muito vaga porque a gente tem muitas e muitas e muitas mulheres que se apoiam e que lutam uma pela outra, que se defendem, que querem que a mulher ganhe mais espaço,

conquiste tudo o que tem que conquistar... então eu acho que essa classificação de mulheres que a gente admira é muito ampla... Todas as mulheres que lutam por mulheres, que estão aí nessa luta com a gente, lutam com a gente, são pessoas a serem admiradas, sabe? Cada uma faz o seu papel do jeito que pode! (Joana, basquete, 15 anos).

Acredito ser importante apresentar essas falas logo no início desta seção justamente para deixar clara a posição que os/as jovens assumem, de admirar a luta travada por mulheres e por homens, sejam elas e eles do passado, do presente, de outras culturas e de diferentes campos de atuação e intervenção.

No que se refere aos homens, exponho a fala de Vanessa (16 anos, basquete):

Mesmo estando em uma sociedade machista, mesmo sendo colocado em uma posição de superioridade, eles pensam nos outros, pensam nas mulheres e eles se colocam a dispor para ouvir a ideia contrária e a lutar por uma luta que não é deles. Mesmo não sendo deles eles lutam, eles ajudam e eles defendem e eu acho isso muito importante e todo mundo devia ser assim (Vanessa).

A fala explicita o que o subtítulo pretende mostrar, que a luta, principalmente quando não é por benefício próprio, deve ser admirada. A aluna Vanessa referencia seu irmão e um professor como sendo figuras admiráveis. A relação com os professores será discutida na seção seguinte, mas julguei importante expor essa fala para exemplificar, novamente, a admiração pelas lutas.

A seguir, reproduzo as falas nas quais algumas mulheres são nominalmente referenciadas.

Joana D’Arc³⁸ [todas as outras componentes do grupo focal concordam, balançando a cabeça em aprovação] eu acho ela muito legal porque tipo, num tempo em que tu não podia fazer nada, só podia costurar e cuidar dos filhos e fazer comida e manter o teu marido vivo ela foi uma pessoa que foi lá, buscou o ideal dela, ela tinha um ideal e... Tipo... Ela seguiu o ideal dela e mesmo quando disseram pra ela que ela era uma mulher, ela deu um jeito de conseguir o que ela queria de um jeito que um reino inteiro ficou nas mãos dela (Liana, atividades físicas, 17 anos).

³⁸ Joana d’Arc (1412-1431) foi uma jovem francesa que lutou na Guerra dos cem anos e ajudou o exército francês em vitórias substanciais. Hoje ela é tida como Santa Padroeira da França.

Eu gosto muito da **Emma Watson**³⁹. Eu sempre curti muito militância sem violência e eu acho muito legal que ela quebrou algumas barreiras e ela mostrou, por exemplo que é uma artista, uma atriz, mas que ela não precisa se limitar a ficar bonita e andar na passarela[...], ela podia estudar e ela foi lá ganhou um diploma, e ela foi pra ONU mulheres [...] (Carina, atividades físicas, 17 anos).

Lucy Burns⁴⁰, ela foi uma das líderes do sufrágio feminino e ela foi presa e torturada, muito torturada, fez uma greve de fome e se ela morresse, a prisão e o governo iriam receber uma fama muito ruim então eles forçavam ela a comer. Eles amarravam ela em cadeira de ferro, com força assim, e enfiavam comida goela abaixo dela, tipo, botavam um cano na garganta dela e obrigavam ela a comer, para ela não morrer e ela foi muito, muito, muito forte, tipo, ela deixou de viver tudo o que ela queria viver pra se doar pra causa, até que ela morreu porque ela passou por situações horríveis na cadeia. então ela foi uma pessoa muito, muito, muito importante que mudou a história dos Estados Unidos (Carina, atividades físicas, 17 anos).

Malala⁴¹ [...] Porque ela viveu num país em que menina não podia estudar, aí ela tinha 16 anos e enfrentou os terroristas e falou “Não, eu vou estudar!” com incentivo do pai dela, inclusive, o que é bem legal. E não sei, eu acho ela, pra alguém tão jovem, muito corajosa, uma das mais corajosas que eu conheço. Eu não conheço ela, mas assim, que eu já vi e imagina, uma menina de 16 anos bater o pé e dizer “eu quero estudar” principalmente numa cultura que diz que menina não pode estudar, menina não pode fazer isso, menina não pode fazer aquilo, ela se ver como uma igual, o pai dela também ver ela como uma igual aos irmãos dela, eu acho isso muito bonito e ela ter a coragem pra fazer isso (Sofia, atividades físicas, 17 anos).

Eu poderia dizer a **Marta**⁴², que joga na seleção do Brasil, porque se tu for ver a história dela, é uma história bonita, ela era humilde e joga bola profissional e ela ganha bem menos do que um cara perna de pau no masculino ganha, entendeu? Eu acho que ela é... Superação, assim (Carlos, futebol, 16 anos).

³⁹ Emma Watson, nascida em Paris (1990), é uma atriz que se tornou conhecida pelo público jovem quando participou da sequência de filmes do Harry Potter, interpretando a personagem Hermione Granger. É uma ativista atuante, principalmente no tocante às questões de gênero, ao ponto de ser nominada como embaixadora da Boa Vontade da ONU Mulheres.

⁴⁰ Lucy Burns (1879-1966), foi uma sufragista norte-americana que, juntamente com Alice Paul, fundou o Partido Nacional da Mulher (National Woman's Party) no ano de 1916. A tática que o partido adotou para visibilizar a luta pelo sufrágio foi montar piquetes de mulheres em frente à Casa Branca, na cidade de Washington/DC por oito horas por dia, sete dias por semana. Foi presa sete vezes, torturada e fez greve de fome na cadeia.

⁴¹ Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale do Swat, Paquistão. Quando o regime Talibã passa a comandar seu país, chamou atenção do público ao escrever e levantar a voz a respeito da vida sob a égide desse grupo político-religioso. Foi perseguida ao ponto de levar um tiro no rosto ano de 2012, acidente ao qual sobreviveu e pôde seguir na sua luta. Foi a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel (2014) por sua luta pela educação. Criou o Fundo Malala, uma organização sem fins lucrativos de apoio à educação de meninas em comunidades ao redor do mundo.

⁴² Marta Vieira da Silva nasceu em Dois Riachos/AL em 1986. Ganhou o prêmio de melhor jogadora de futebol do mundo por seis vezes em sua carreira, sendo o último conquistado no ano de 2018. Tem uma trajetória de muitas conquistas e sucesso e é a maior artilheira da história da seleção brasileira (feminina e masculina), com 101 gols feitos.

Marie Curie⁴³, que eu acho uma mulher muito importante não só para a história porque na época dela só existiam homens na ciência e ela fez uma das maiores descobertas possíveis, descobriu tudo sobre elementos radioativos e essas coisas, eu acho ela muito admirável (Maurício, basquete, 17 anos).

Uma mulher que eu admiro muito e que eu já conhecia a trajetória dela antes de ela ser assassinada é a **Marielle [Franco]**⁴⁴. Um dos principais motivos é pelo que ela representa, por ela ser negra, pobre, favelada, estudiosa, competente, inteligente, muito mais competente que muitos políticos daquele cenário da... Política. E por todas as minorias que ela defendia (Marília, basquete, 17 anos).

Uma mulher que eu admire, eu não sei pronunciar sobre o nome dela, mas é a nossa amiga **Simone [de Beauvoir]**⁴⁵ que já morreu há muito tempo e escreveu livros muito importantes pro movimento que a gente tem hoje, [...] ela tinha que ser mais estudada e exaltada por todo mundo, enfim (Joana, basquete, 15 anos).

São destacadas, portanto, oito mulheres, as quais encontram-se listadas em ordem de aparição nos cinco grupos focais que responderam à pergunta: Joana d’Arc, Emma Watson, Lucy Burns, Malala, Marta, Marie Curie, Marielle Franco e Simone de Beauvoir.

A seguir, reproduzo as falas nas quais alguns homens são nominalmente referenciados.

Eu admiro **Gandhi**⁴⁶ porque, assim, como eu falei antes, eu admiro muito militância, eu gosto muito de lutar pelas coisas e quando as pessoas lutam pelas coisas mas eu odeio violência, mas não quando tu tem que ser violento, e o Gandhi foi um homem muito corajoso, enquanto as pessoas estavam “Vamos matar uns aos outros!” E ele ficou tipo “Não!”, e libertou a Índia. E o **Nelson Mandela**⁴⁷ também, então, grandes homens! (Carina, 17 anos, atividades físicas).

⁴³ Marie Curie nasceu na Polônia em 1867 e estudou Ciências Físicas e Matemáticas na Universidade Sorbonne, em Paris. Fez importantes descobertas acerca de elementos radioativos e foi a primeira mulher professora de Física na Faculdade de Ciências da mesma universidade. Dividiu com o cientista Becquerel o Prêmio Nobel de Física no ano de 1903. No ano de 1911 ela recebeu o segundo Nobel, desta vez em química. Além desses, recebeu outros diversos prêmios e medalhas de reconhecimento por seu serviço pela ciência.

⁴⁴ Marielle Franco foi a vereadora mais votada na eleição do ano de 2016 na cidade do Rio de Janeiro. Formada em sociologia pela PUC-RIO e mestre em Administração Pública, foi uma mulher que nasceu na favela da Maré e passou pelas dificuldades inerentes à vida em uma comunidade no Brasil. Foi assassinada a tiros no dia 14 de março de 2018, crime ainda em investigação.

⁴⁵ Simone de Beauvoir (1908-1986) foi uma importante escritora, filósofa existencialista, feminista e ativista política. Escreveu romances, ensaios, biografias e monografias entre eles a obra “O Segundo Sexo” (1949), que se tornou uma das referências clássicas do feminismo.

⁴⁶ Mahatma Gandhi (1869-1948) foi um líder pacifista indiano. Principal personalidade da independência da Índia, então colônia britânica. Ganhou destaque na luta contra os ingleses por meio de seu projeto de não violência. Recorria a jejuns, marchas e à desobediência civil, ou seja, estimulava o não pagamento dos impostos e o boicote aos produtos ingleses.

⁴⁷ Nelson Mandela (1918-2013), primeiro Presidente democraticamente eleito da África do Sul, no ano de 1994. Homem negro, sua principal bandeira era o fim do “apartheid”, que separava

Luther King⁴⁸, eu achei um grande homem, ele ficou lutando pelos direitos dos negros em uma época em que todo mundo matava negros e tanto faz... Também acho ele muito interessante (Maurício, 16 anos, basquete).

O **Cristiano Ronaldo**!⁴⁹ (Fabiano, 16 anos, futebol).

Eu acho que uma pessoa que eu admiro, um atleta que eu sempre me inspirei, antes de começar a jogar eu nunca me importei muito com isso, com inspiração vinda de fora, mas desde que eu comecei um atleta que eu admirei mais foi o **Kobe [Bryant]**⁵⁰ porque as atitudes dele sempre... Ele nunca se contradisse, ele nunca se contrapôs às coisas que ele falou, ele sempre tentou passar a ideia de que tu pode ser uma pessoa melhor, cada dia tu pode se superar e nos mínimos detalhes tu consegue melhorar (Paulo, 16 anos, basquete).

Um homem que eu admiro, que vem assim na minha cabeça, é o **Mandela**, né? Porque eu já estudei e fiz uns trabalhos e conheci um pouco da trajetória, também por uma questão política (Marília, 16 anos, basquete).

São destacados, portanto, cinco homens. Em ordem de aparição: Mahatma Gandhi, Nelson Mandela (citado duas vezes), Martin Luther King, Cristiano Ronaldo e Kobe Bryant.

Por que “heroínas e heróis”?

O título da categoria de análise – heroínas e heróis – tem uma justificativa. As pessoas admiradas pelos alunos e alunas do Colégio Militar de Porto Alegre são figuras de muita força em suas áreas de atuação. Ainda que o meu estudo tenha sido na área de Educação Física, foram citados apenas três

negros e brancos, deixando os negros em posição de dominação. Foi preso no ano de 1964 e condenado à prisão perpétua em um período em que diversos líderes negros foram perseguidos, torturados e mortos pelo regime vigente no país. Com o fim do regime pôde ser libertado, o que se deu 26 anos depois (1990). O mesmo presidente que libertou Mandela, Frederik de Klerk, assina junto com ele a nova Constituição da África do Sul que pôs fim a mais de 300 anos de dominação política da minoria branca, em 1993. Mandela recebeu o Prêmio Nobel da Paz no mesmo ano.

⁴⁸ Martin Luther King (1929-1968) foi um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Homem negro, desde jovem tomou consciência da situação da segregação social e racial em que viviam os negros de seu país, em especial nos estados do Sul. Foi assassinado em 1968. Sua luta, com métodos pacíficos, lhe rendeu um Prêmio Nobel da Paz, no ano de 1964.

⁴⁹ Cristiano Ronaldo (1985) é um futebolista português eleito oito vezes o melhor jogador do mundo. É um atleta conhecido por sua disciplina e dedicação aos treinos.

⁵⁰ Kobe Bryant (1978), atleta norte-americano de basquetebol que teve destaque na atuação no time Los Angeles Lakers em que foi o maior pontuador da história deste esporte, tendo superado muitos recordes pessoais.

atletas – Marta, Kobe Bryant e Cristiano Ronaldo – enquanto o restante das pessoas são ligadas, principalmente, à área política.

Kátia Rubio (2001), ao analisar algumas características que definem o mito do herói no imaginário esportivo, identifica a capacidade de enfrentar o perigo e o desconhecido, assim como não temer o combate. Essas características foram frequentemente expostas pelos/as jovens ao justificarem suas escolhas no que tange as pessoas que admiram.

[...] ela [Lucy Burns] deixou de viver tudo o que ela queria viver pra se doar pra causa, até que ela morreu porque ela passou por situações horríveis na cadeia (Carina, 17 anos, atividades físicas).

O grupo de mulheres liderado por Lucy Burns foi muito atacado pela imprensa e pelo governo por ser considerado antipatriota, e o contexto histórico de eclosão da Primeira Guerra Mundial (1917) permitiu que sua campanha pelo sufrágio feminino fosse fechada. Ela e outras cinco mulheres foram presas no dia em que utilizaram uma faixa que dizia sobre as mulheres russas terem mais direitos do que as americanas porque podiam votar. Lucy foi a sufragista que teve mais passagens pela cadeia, sete vezes, onde foi torturada e forçada a comer em diversas tentativas de fazer greve de fome. Ela estava disposta a lutar e a sofrer pelo direito de participar da democracia, pois via o voto como essencial à expressão da dignidade humana⁵¹.

Outra característica que surge no estudo de Rubio (2001) é a da busca incessante pelos objetivos:

Ela [Joana d’Arc] seguiu o ideal dela e mesmo quando disseram pra ela que ela era uma mulher, ela deu um jeito de conseguir o que queria de um jeito que um reino inteiro ficou nas mãos dela (Liana, 17 anos, atividades físicas).

Ela [Malala] enfrentou os terroristas e falou “Não, eu vou estudar!” com incentivo do pai dela [...] (Sofia, 17 anos, atividades físicas).

Essa “perseverança” é muito admirada e, em conjunto com as outras características, cria o que se entende por mito e “nas sociedades em que o mito está vivo, ele fornece modelos para o comportamento humano, por isso

⁵¹ Disponível em: www.lucyburns.org. Acesso em: 10 dez. 2018.

mesmo, confere valor à existência” (RUBIO, 2001, p. 101). O herói é um personagem bravo, corajoso e sábio que se aproxima dos deuses.

A história de Malala mostra a perseverança, a sabedoria e a coragem mencionadas por Rubio (2001; 2000). Ela conta em sua autobiografia (YOUZSAFAI, 2013) sobre a luta que travou pelo direito à educação de meninas em um país (Paquistão) dominado pelo Talibã. Seu pai sempre deu muito valor à educação e tinha o sonho de construir uma escola. Dessa maneira, incentivou os filhos – sem distinção de gênero – a estudar. Malala sabia que era procurada por agentes do governo e que corria perigo, mas não deixou de frequentar a escola e nem de levantar a voz em favor de seu ideal. Ela relata que estava a caminho da escola quando seu ônibus foi parado, e que já pressentia estar sendo procurada, até que foi atingida por um tiro. Sobreviveu ao atentado e pôde seguir em sua luta, ganhando o Prêmio Nobel no ano de 2014 e criando o Fundo Malala: uma organização sem fins lucrativos de apoio à educação de meninas em comunidades ao redor do mundo.

Os adolescentes se referem principalmente à luta travada pela sua pessoa de referência, ou pelo seu “herói”, como admirável. Luta essa que se torna mais nobre quando é para defender os interesses dos mais fracos ou interesses que não necessariamente são os seus, em uma atitude altruísta.

[...] é pelo que ela [Marielle Franco] representa, por ela ser negra, pobre, favelada, estudiosa, competente, inteligente, muito mais competente que muitos políticos daquele cenário [...] e por todas as minorias que ela defendia (Marília, 17 anos, basquete).

[...] ele [Martin Luther King] ficava lutando pelos direitos dos negros em uma época em que todo mundo matava negros e tanto faz (Maurício, 17 anos, basquete).

Ela [Emma Watson] mostrou que é uma artista, uma atriz, mas que não precisa se limitar a ficar bonita e andar na passarela quando tinha um prêmio, ela podia estudar e ela foi lá ganhou um diploma, e ela foi pra ONU mulheres e ela gasta muito do tempo dela não só atuando nos trabalhos [em filmes], o que seria a primeira profissão dela [...] (Carine, 17 anos, atividades físicas).

Uma figura brasileira trazida pela aluna Marília que não teve a “sorte” de Malala de sobreviver a um atentado e à perseguição política, é Marielle Franco. Sua luta envolveu a denúncia de facções criminosas e milícias no interior das favelas e isso mexeu com interesses políticos diversos. Em sua dissertação de

mestrado intitulada “UPP – a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro”, a qual se tornou livro pouco tempo após a sua morte, no ano de 2018, Marielle expõe a dificuldades enfrentadas pelos moradores das comunidades, em sua maioria negros e negras, na relação com as forças armadas. Segundo ela, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) instaladas no interior dessas comunidades pelo discurso da "insegurança social", aplicam uma política voltada para a repressão e para o controle dos pobres. Apesar do crime que resultou em sua morte ainda não ter sido solucionado, os ideais de Marielle Franco seguem vivos e sua luta segue sendo admirada, como pude constatar no diálogo com o grupo focal⁵².

Com um enfoque diferente do já exposto até agora, passo a fazer a discussão, nas próximas linhas, sobre os três atletas que surgiram como objetos de admiração, problematizando situações nas quais os/a mesmos/a se envolveram. Por ordem de aparição nos grupos focais, a jogadora de futebol Marta foi a primeira a ser citada, pelo aluno Carlos (17 anos, futebol).

Marta possui uma trajetória muito vitoriosa nos clubes em que atuou e na seleção brasileira, e foi eleita a melhor jogadora do mundo em seis ocasiões (2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2018). No dia 04 de outubro de 2018, o site da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) exibiu a seguinte notícia:

A Casa do Futebol Brasileiro amanheceu com ares de realeza! Nesta quinta-feira (4), a CBF preparou uma homenagem especial à Marta pelo seu sexto título de melhor jogadora do mundo. A fachada da sede da entidade foi decorada com um gigantesco banner em alusão às seis conquistas da camisa 10 da Seleção Brasileira Feminina, feito inédito dentro do futebol mundial, seja entre mulheres ou homens⁵³.

É uma atleta muito respeitada mundialmente e, em 2018, foi reconhecida publicamente pelo órgão máximo do futebol no Brasil, a CBF. Ainda que respeite e reconheça o trabalho de Marta, isso não significa que a instituição faça o mesmo no que diz respeito ao futebol de mulheres como um todo e aos investimentos que necessita para se desenvolver.

⁵² Disponível em: www.mariellefranco.com.br. Acesso em: 19 nov. 2018.

⁵³ Disponível em: <https://www.cbf.com.br/a-cbf/informes/index/marta-e-homenageada-em-banner-na-sede-da-cbf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

No ano de 2017, ocorreu a demissão da técnica da seleção brasileira feminina à época, Emily Lima, a primeira mulher a ocupar o cargo. Emily esteve no comando do time por menos de um ano e a CBF não apresentou explicação clara sobre os motivos da demissão contrariando inclusive a vontade da ampla maioria das próprias jogadoras da seleção nacional, que defendiam a permanência da técnica. Em função desse episódio, ocorrido em 22 de setembro de 2017, cinco atletas se demitiram da seleção em apoio à Emily e em repúdio ao tratamento dado pela CBF às mulheres. Entretanto, o movimento das atletas no intuito de pressionar a Confederação por melhores condições ao futebol das mulheres não contou com o apoio de Marta. Em artigo escrito para o site Olhar Olímpico, Demétrio Vecchiol (2017) afirmou que a principal expoente do esporte “não saiu do muro”, ou seja, não se posicionou a respeito da polêmica e pediu para que as colegas “reconsiderassem a decisão da aposentadoria”, que ela “respeita a hierarquia” e seguirá defendendo a seleção. Além disso, as ex-jogadoras da seleção lançaram um manifesto de repúdio a essa e a outras atitudes perpetradas pela entidade máxima do futebol do Brasil, que denotam total desrespeito ao futebol das mulheres.

O objetivo do manifesto lançado pelas ex-jogadoras da seleção feminina é pedir maior suporte ao time do Brasil. Na carta aberta, elas reclamam do tratamento recebido pelas mulheres dentro da CBF. “Exemplos recentes: a técnica Emily Lima, apesar do apoio das jogadoras, expressado numa carta endereçada à CBF, datada de 19 de setembro, foi abruptamente demitida; e cinco jogadoras de destaque se aposentaram, exaustas dos anos de desrespeito e falta de apoio”⁵⁴.

O aluno certamente desconhece esse movimento todo, mas busco referenciá-lo porque evidencia que, por vezes, os atletas são reconhecidos apenas por sua trajetória esportiva e são desconhecidas as ações empreendidas fora delas, inclusive, no campo do esporte. Carlos, ao citar Marta, afirma que admira a sua história por ser de origem humilde e por ter uma “história bonita”. Segundo a jornalista Lu Castro (2018), falar de Marta é falar da “inércia” ou seguir discutindo os mesmos temas sem refletir sobre o

⁵⁴ Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/302841-10>. Acesso em: 28 nov. 2018.

que é realmente importante para o futebol das mulheres: a renovação e o investimento em novos talentos.

Ou melhoramos ou teremos apenas Marta para contar história. E por tantos talentos que temos e tempo adiante, isso é pouco. E não me contento com pouco quando sei que temos muitas Martas invisíveis nesse Brasilão de meu Deus⁵⁵.

Em seguida, no mesmo grupo focal (futebol), o aluno Fabiano (16 anos) expressou sobre sua admiração pelo jogador de futebol Cristiano Ronaldo. O atleta foi eleito pela FIFA como o melhor jogador do mundo oito vezes e é conhecido e admirado por sua habilidade técnica e disciplina nos treinos. Entretanto, recentemente (2018) foi acusado de estupro por uma norte-americana de 34 anos. Ela afirma que o caso ocorreu em um quarto de hotel no ano de 2009 e ele nega, afirmando que a relação foi consensual. A vítima demorou nove anos para trazer o crime à tona, afirmando que atleta pagou um valor em dinheiro pelo seu silêncio, o qual ela aceitou temendo por sua vida. Após a primeira mulher romper o silêncio, outra denúncia similar surgiu contra o atleta, que teria estuprado duas mulheres em Londres no ano de 2005. Cristiano está aguardando o julgamento ser efetuado no Estado de Nevada, nos Estados Unidos. Apesar de generalizadas essas informações, as apresento para referir novamente que a menção a atletas, em grande medida, se dá pelas suas conquistas em campo e não por sua vida fora dele⁵⁶.

No grupo focal 4, o atleta Kobe Bryant surgiu como figura de admiração do aluno Paulo (Basquete, 17 anos). Ao buscar a história de Kobe, deparei-me com notícias em torno do envolvimento dele em um escândalo no qual foi acusado de estuprar a funcionária de um hotel, no ano de 2003. Ele alegou ter tido relações com ela, mas que teriam sido consensuais. As acusações foram retiradas pela jovem, que tinha 19 anos na época. A Justiça norte-americana não chegou a uma conclusão exata sobre o que realmente aconteceu e o caso foi encerrado com um acordo feito pelas duas partes, em que a moça ganhou uma quantia em dinheiro, situação similar à ocorrida com o atleta Cristiano Ronaldo.

⁵⁵ <http://www.vermelho.org.br/noticia/313495-1>. Acesso em: 28 nov. 2018.

⁵⁶ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/cristiano-ronaldo-e-acusado-de-estuprar-mulher-nos-eua/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

O caso ganhou grande proporção e desencadeou, também, estudos acadêmicos, principalmente nas áreas de Ciências Sociais e de Psicologia, sobre a espetacularização feita pela mídia e sobre a discussão em torno dos conceitos de raça e gênero. Pela proximidade com meu tema de pesquisa, julguei relevante expor o artigo de Jonathan Markovitz (2006), da área de Sociologia, sobre as tensões que envolveram concepções de masculinidade negra, feminismo branco e os papéis das celebridades esportivas na vida pública. Bryant é um homem negro, rico e famoso e a moça envolvida é branca, funcionária de um hotel e de classe social baixa.

O objetivo do artigo não era determinar se o atleta era ou não culpado pela acusação, mas discutir a relação entre os marcadores identitários envolvidos no caso e utilizados pela grande mídia dos Estados Unidos em uma tentativa de criar “torcidas” para um ou para outro lado. Segundo o autor, o discurso antissexista, que destaca os direitos das vítimas de estupro e das mulheres se chocou com o discurso antirracista, que procurou ligar Kobe às vítimas de um sistema legislativo racista, em um claro oportunismo da defesa do atleta.

O que considero relevante nos dois casos é a similaridade de circunstâncias. Dois atletas famosos, ricos, bem conceituados em seus campos de atuação, se envolveram em escândalos sexuais em que são acusados de estupro e negam, afirmando que houve consentimento. Às mulheres que acusam é dada uma quantia em dinheiro para silenciar, no caso de Cristiano Ronaldo, ou para retirar as queixas, como parece ser o caso de Kobe Bryant. Mesmo sendo identificadas denúncias sobre abuso, isso não foi motivo para que os atletas deixassem de ser referências em suas áreas de atuação. No caso de Bryant, o escândalo ocorreu muitos anos atrás (2003) e ele ainda é objeto de admiração de meninos que jogam basquete (Paulo), e no mesmo ano em que foi acusado (2018), Cristiano Ronaldo é admirado por meninos (Fabiano) que jogam futebol.

O esporte é o ápice da representação de uma masculinidade forte e viril que compete, luta e vence os “duelos” (SARAIVA, 1999). A mística que envolve as figuras desses atletas é difícil de ser quebrada no imaginário das pessoas. A imagem de homem forte, de herói esportivo, é intocável, ainda que cada vez mais casos crimes sexuais venham sendo expostos ao público.

Essa imagem tem relação com o conceito de masculinidade hegemônica problematizado por Raewyn Connell e James Messer (2013), como sendo um padrão de práticas que possibilitou a dominação dos homens sobre as mulheres e que é normativa. “Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (p.243). Essa hegemonia, segundo as autoras, não significava necessariamente a violência, mas a ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão, entendimento que posso facilmente relacionar aos escândalos envolvendo os atletas.

É crescente o número de denúncias de crimes sexuais, tanto no meio esportivo quanto em outros, todos contra homens. As mulheres que denunciam acabam por ser, em geral, mais prejudicadas do que os homens, mas, ainda assim, elas vêm expondo e criando redes de apoio para que outras tenham coragem de expor assédios e abusos. Cito alguns exemplos que vieram ao público no Brasil e no mundo. Um deles envolveu a atleta Joanna Maranhão. Ela denunciou abusos cometidos pelo treinador desde sua infância e conta como ficou afastada por muito tempo dos treinamentos por isso. Além de lutar contra a depressão e sobreviver a duas de tentativas de suicídio, ela sofreu diversos ataques de ódio em suas redes sociais durante o desenrolar do processo. O ex-treinador acionou Joanna por difamação. O processo foi suspenso por tempo indeterminado pela Justiça pernambucana. Em 2012, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei Joanna Maranhão, que altera o prazo de prescrição para crimes sexuais praticados contra crianças e adolescentes⁵⁷.

Outro caso que marcou a história recente do esporte de alto rendimento brasileiro, mas com atletas do sexo masculino, foi o da ginástica artística. O acusado foi um dos principais treinadores, ligado a um clube na cidade de São Bernardo do Campo/SP, que lançou inúmeros atletas ao nível profissionais. Foram 42 denúncias de assédio e os meninos estavam, em sua maioria, na

⁵⁷ Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/joanna-maranhao-fala-do-abuso-na-infancia-da-vez-que-tentou-se-matar-e-da-volta-as-piscinas>. Acesso: 28 nov. 2018.

fase da puberdade na época dos crimes. Ele negou todas as denúncias e afirmou que os atletas “interpretaram errado” a sua postura⁵⁸.

As atletas de ginástica artística dos Estados Unidos também se uniram em denúncia contra o ex-médico da seleção americana. Um total de 156 mulheres efetuaram denúncias, seja de forma anônima, enviando cartas, ou aparecendo para depor contra o homem. Atletas como Simone Biles estavam na lista das vítimas. Ele confessou seus crimes e foi condenado a cumprir pena de 40 a 175 anos de prisão⁵⁹.

O número de casos de violência, assédio, abuso e situações de humilhação cometidas por homens são vultosos, não apenas no âmbito do esporte. O que quero ressaltar, ao apresentar uma parte desses números, é a importância da criação de redes de apoio, que ocorreram com os atletas da ginástica artística brasileira, todos do sexo masculino, e com as atletas da ginástica artística americana: a união das vítimas para fortalecer a acusação.

No que diz respeito às mulheres, essas redes de apoio vêm possibilitando maior visibilização de diversos temas, como as diferenças de salários – mulheres ganham menos do que homens mesmo exercendo as mesmas funções –, diferenças de tratamento no ambiente profissional, em que pese a falta de mulheres em posições de chefia, e os assédios e abusos sofridos por elas em tais espaços. Cito como exemplos o movimento “Mexeu com uma, mexeu com todas”, promovido por atrizes que denunciaram situações humilhantes cometidas por atores tidos como “galãs” pela sociedade. O movimento “Deixa ela trabalhar” foi criado por jornalistas que denunciaram as condições difíceis de trabalho em que sofrem constantes assédios ao (tentar) desempenhar suas funções. Heloísa Buarque de Hollanda, em colaboração com Cristiane Costa (2018), traça um histórico do fenômeno ocorrido nas redes sociais nos últimos anos como um importante potencializador das lutas das mulheres. As autoras afirmam que:

Nunca as táticas e a militância das mulheres foram tão potencializadas e produziram reações e alianças na escala que se vê

⁵⁸ Disponível em: <https://www.terra.com.br/esportes/lance/ginastas-relatam-casos-de-abuso-sexual-por-ex-tecnico-da-selecao,808c8caa6449f29675ad5af7a2f31ab9448n8rh6.html>. Acesso: 28 nov. 2018.

⁵⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2018/01/1952989-ex-medico-de-equipe-de-ginastica-dos-eua-e-condenado-por-assedio-sexual.shtml>. Acesso: 28 nov. 2018.

hoje; [...] talvez somente agora, a partir de modos de fala e uso de vozes individuais em rede, o feminismo tenha conseguido encontrar um modelo de comunicação efetivamente contagioso (HOLLANDA; COSTA, 2018, p. 43; 47).

Os movimentos e a exposição das mulheres nas diversas mídias nos últimos anos permitiu que o feminismo passasse a ser mais “comum”, mas não no sentido de ser banal, e sim de estar mais em voga, de ser mais discutido e problematizado na sociedade. As alunas entrevistadas nutrem muita admiração pelo tema e citam duas personalidades com a justificativa de serem importantes para as lutas feministas. Ainda que sejam completamente diferentes, tais personalidades compartilham o mesmo ideal. São elas, por ordem de aparição, a atriz Emma Watson e a filósofa, escritora e professora Simone de Beauvoir.

A atriz, admirada pela aluna Carina (17 anos, atividades físicas) é ativista desde uma idade muito jovem, quando ainda participava das gravações da sequência de filmes do “Harry Potter”. Ela utilizou sua posição privilegiada para falar sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres. A Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres criou, no ano de 2014, o HeForShe (Eles por elas): um movimento de solidariedade mundial em apoio aos direitos das mulheres e à plena igualdade entre mulheres e homens, do qual Emma Watson passou a ser embaixadora.

Por último em aparição na sequência dos grupos focais, admirada pela aluna Joana (15 anos, basquete), está Simone de Beauvoir. Maria Lygia de Moraes (1999) apresenta um artigo de “tributo à Simone de Beauvoir”, no qual afirma que ela foi uma das intelectuais que mais contribuíram para o movimento feminista dos anos 1970 e para as profundas transformações na condição da mulher que marcaram o século. As suas obras “O Segundo Sexo”, publicada em 1942, e “Memórias de uma moça bem comportada”, publicada no ano de 1958, “ajudaram a nomear um mal estar difuso e a entender a situação da mulher como produto da história e da sociedade” (p. 94). Na primeira obra citada está uma frase que, na época, causou grande polêmica por dissociar o “ser mulher” da biologia, e até hoje traz muitas contribuições aos Estudos de Gênero: “Não se nasce mulher, torna-se”.

Marco Aurélio Garcia (1999) discute a relação de Simone com a política em uma Europa que passa por transformações substanciais. Ela nasceu no ano de 1908. Em 1918, quando a Primeira Grande Guerra terminou, ela tinha apenas 10 anos de idade e sofreu dificuldades financeiras junto a sua família. O contexto do Pós-Guerra contribuiu decisivamente para mudar a condição feminina na França e a educação deixou de ser apenas voltada à preparação para o casamento. Esse contexto permitiu que Simone, apesar do conservadorismo do pai e da religiosidade da mãe, mergulhasse nos estudos e passasse a revelar sua genialidade. Segundo o autor, sua obra:

Teve forte impacto na medida em que se constituiu em referência existencial para amplos segmentos da juventude francesa e de outras partes do mundo, especialmente para as mulheres. O existencialismo – independentemente do fato de haver-se transformado em um modismo no imediato pós-45 – permitia às gerações de classe média, saídas do pesadelo e das incertezas da guerra, construir uma identidade (GARCIA, 1999, p. 82).

Aproveitando-me do surgimento de Simone de Beauvoir como uma referência para as jovens do CMPA, julgo importante ressaltar a força de TODAS as mulheres citadas como admiráveis pelas/os discentes. As tentativas de repensar as relações e as discussões em torno dos conceitos de feminismo, de machismo e de empoderamento são muito comuns no cotidiano escolar e perpassam as rodas de conversa tanto de alunas/os quanto de professoras/es. A turma escolhida para o estudo tem entre seus integrantes o grupo que compõe a Sociedade Esportiva e Literária, que possibilitou, pela primeira vez no CMPA, um debate sobre o Dia Internacional da Mulher:

Pela primeira vez na história do CM a SEL organiza uma palestra sobre o dia da mulher com reais reflexões, saindo da flor e do chocolate. A professora leva a palestra com maestria, de maneira sutil, elegante e educada, fala de todos os assuntos necessários, desde assédio, *mansplaning*⁶⁰ até feminicídio, passando por feminismo negro e história de lutas de mulheres diferentes e diversas. Professoras e alunas fazem depoimentos sobre assédios e situações difíceis sofridos por serem mulheres [dentro e fora da escola] (Diário de campo, 08/03/2018, p. 02).

⁶⁰ Termo em inglês que se pode ser traduzido como “homem explicando” e se refere a uma situação em que um homem interrompe uma mulher e “explica” o que ela acabou de falar em um tom condescendente e arrogante, como que para dar “legitimidade” ao que ela falou.

O evento teve apoio de parte significativa do corpo docente e da direção do Colégio e teve por finalidade principal a ampliação do entendimento sobre a importância da existência do Dia Internacional da Mulher. A fala da aluna Cissa (17 anos, basquete) expõe uma característica questionadora da turma:

Primeira coisa: eu acho importante a gente estar falando [sobre gênero] as gurias que estão nesta entrevista agora, são **três gurias feministas** que já desapegaram um pouco desses padrões sociais, então a gente não se sente mais tão pressionada a fazer tal coisa porque a gente já se libertou dessas pressões. [...] a comunidade feminina do Colégio Militar é muito... A gente está muito atuante no sentido de tentar nos promover nos esportes e eu acho que isso ajuda muito dentro do colégio a gente não se sentir pressionada a fazer tal esporte por ser de menino ou ser de menina (Grifo meu).

A fala se refere às pressões que as meninas sofrem para fazer ou para deixar de fazer algum esporte. Pressões essas que dizem respeito a direcionamentos de gênero construídos socialmente, os quais vêm da família, da escola, da mídia, da religião e dos diversos atores sociais envolvidos na socialização dessas jovens.

Um fator que chama atenção quando se analisam as “heroínas e os heróis” dos/as jovens é que, das onze figuras citadas, cinco são pessoas negras (ou “não-brancas”) e quatro dessas são pessoas negras que têm em seu histórico a luta pelos negros. O atleta Kobe Bryant, ainda que seja um homem negro, não foi citado por sua luta política, mas por ser um atleta importante. A visibilização que os alunos e alunas dão à luta dos negros é significativa neste estudo, se fazendo presente em quase 50% das oportunidades. Juntamente a isso, trago uma passagem registrada em diário de campo sobre uma palestra acerca da Diáspora Africana, destinada ao segundo ano do Ensino Médio e proferida pela professora Aza Njeri no CMPA:

Palestra sobre a África. Palestrante fala sobre a diáspora dos negros da África, da cultura e história e muitas coisas interessantes. Ela é irmã de uma professora militar que é negra e militante da causa. Ela foi aplaudida de pé, muitas alunas se mostram emocionadas e choram. [...] Eles mais dispersos que elas. Ao fim, declamam poesia 4 meninas e 3 meninos, tipo *flashmob*⁶¹ e o representante do ano agradece e fala que se não fosse por ela, eles não teriam por outro meio contato com grande parte da história (Diário de campo, 02/05/2018, p. 5-6).

⁶¹ São aglomerações instantâneas de pessoas em um local específico, que pode ser público ou não, para realizar apresentações artísticas inesperadas.

A palestra está de acordo com o que apresenta o Plano de Sequências Didáticas (2011) para o Sistema Colégio Militar do Brasil, o qual coloca como obrigatório o ensino das culturas afro-brasileira e indígena, ainda que seja como tema transversal:

[a educação deve atentar para] a Lei nº 11.645 de 2008, incluindo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, como por exemplo: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e a indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (p. 03).

Os/as adolescentes demonstraram interesse em conhecer a história apresentada pela professora, que mostra um lado não explorado pelos livros didáticos oficiais e, naquele momento, lhes foi possibilitado. As reações foram de emoção e reverência à palestrante, que fez questão de se apresentar pelo seu nome africano – Aza Njeri – por entender-se como uma “africana em diáspora”, nascida no Brasil por consequência da diáspora promovida pelo tráfico negreiro, que retirou seus antepassados da África e os espalhou por diversas partes do mundo.

Mary Garcia (2008) escreveu um artigo que visa debater os desafios na abordagem das questões de gênero e de raça na escola. Afirma que a inclusão do debate sobre raça no contexto escolar diz respeito ao reconhecimento dos direitos humanos dos afrodescendentes além de ser uma reparação histórica necessária na construção de um projeto nacional de educação que reconheça as diferentes culturas e grupos étnico/raciais e as relações que mantém entre si.

Luciano Corsino e Daniela Auad (2014) tencionam a questão da raça também em articulação com o gênero na educação, afirmando que “cada uma dessas identidades e todas elas informam e conformam diferenciais de poder construídos em nossa sociedade” (p. 59). Segundo os autores, essas diferenças são hierarquizadas e, usualmente, tornam as mulheres uma minoria social em relação aos homens. É o que acontece, por exemplo, nas desigualdades salariais vistas entre homens e mulheres no mercado de

trabalho, em que eles têm acesso a maiores salários mesmo executando os mesmos serviços que elas. Da mesma maneira, a raça foi historicamente relacionada à razão da escravização e/ou sujeição dos negros e, em maior escala, das mulheres negras. As diferenciações sociais baseadas em gênero e raça produzem exclusões que procuram justificativa tendo como foco principal a biologia dos corpos.

Conectando o momento vivido no dia 5 de maio de 2018 – palestra da professora Aza Njeri – com o meu estudo propriamente dito, expus na fundamentação teórica a contribuição das autoras Djamila Ribeiro (2017), Joice Berth (2018), Heloísa Buarque de Hollanda (2018) e do autor Fernando Pocahy (2013) a respeito dos conceitos de lugar de fala e de interseccionalidade e que estas questões seriam relevantes, permitindo o aprofundamento das análises no CMPA.

A coleta de informações e as perguntas que optei por fazer, mais focadas na categoria gênero, me permitiram fazer a intersecção com o marcador etnia por conta da palestra e da reação dos alunos e alunas participantes nesse evento. Outro fator que me permite fazer a intersecção com a etnia é o surgimento do assunto nos grupos focais 1 e 2, sem que eu tenha direcionado os/as jovens para tal. Trechos de falas das alunas Lise (atividades físicas – grupo 1, 16 anos) e Malu (atividades físicas – grupo 2, 16 anos) ilustram como se chegou ao assunto:

Eu sei que a questão que a gente tá falando mais é a questão de homem e mulher, mas se tu for parar pra pensar, quantos professores negros a gente tem... Sabe? [cita o nome de um professor de Educação Física] A maioria é de educação física, mas professor de sala de aula, que dá matéria escrita, eu não tive nenhum até agora... (Lise).

[O professor fez comentários] que já me fizeram querer chorar, comentários racistas algumas vezes que eu ficava “Meu Deus, esse cara deve me odiar porque eu sou negra” e que a minha colega também, que não é negra, ficou muito impressionada, que todo o pessoal da turma, tirando aqueles que gostam de fazer piadinha com isso enquanto eu tava ali “Meu Deus preciso chorar”. Tinha gente rindo e fazendo piada disso (Malu).

Na fala de Lise, ela diz que entende não ser o principal assunto, mas não poderia deixar de mencionar algo que chama sua atenção na vida escolar: a falta de professores/as negros/as. O assunto da representatividade surge

nesse momento e, também, quando as alunas afirmam ter poucas referências de professoras de Educação Física mulheres, fato que vou discutir na próxima seção.

O conceito de representatividade, segundo o Dicionário Aurélio Online (consultado dia 08 de janeiro de 2018), diz o seguinte: “1 - Que representa; 2 - Relativo à representação; 3 - Que é próprio para representar uma pessoa, um grupo, uma comunidade, etc.”. Para complementar, o Dicionário Online da Língua Portuguesa (consultado dia 08 de janeiro de 2018) afirma ser a “Qualidade de uma amostra constituída de modo a corresponder à população no seio da qual ela é escolhida”.

O último significado, quando expressa que a amostra deve “corresponder à população”, vai ao encontro da discussão feita pelas alunas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população, enquanto os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5% (IBGE, 2016). Em um país altamente miscigenado como o Brasil, as alunas estão corretas em questionar o baixíssimo número de pessoas negras no corpo docente. A falta de representatividade negra no corpo docente do CMPA acompanha o que ocorre também em outros espaços de educação, saúde, arte, entre outros.

Nilma Gomes (2011) expõe em seu trabalho as experiências e os saberes construídos pelo movimento negro no Brasil, tendo como foco a luta pela construção de uma educação para a diversidade étnico-racial. Ela afirma que deve haver articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos processos políticos e nos grupos culturais. A autora entende que a ausência dos negros em posições de poder, ou de chefia, como é a posição ocupada por um docente, acaba por transformar as “ausências em presenças”, “naturalizando” aquela ausência, ou “não-existência”, ao ponto de ela não ser questionada. Ela afirma que “há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível” (p. 146).

No intuito de ir contra a naturalização da ausência de negros em posições sociais importantes como a de um docente, a autora defende a “pedagogia das emergências”, ou a ampliação dos saberes, das práticas e dos

agentes. Com relação a essa chamada “emergência” de saberes, práticas e agentes, o movimento negro vem obtendo conquistas por meio de muitas lutas travadas desde o período colonial. Um exemplo é a implantação das ações afirmativas em universidades, compreendidas:

[...] não só como movimento de luta política pela correção das desigualdades raciais, mas também como lócus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Destes, destacamos os saberes políticos, os identitários e os estéticos (p. 148).

A autora Joan Scott (2005) em “O enigma da igualdade” discute os entendimentos de diversos autores/as sobre as tensões entre os conceitos de igualdade/diferença e entre grupos/indivíduos. O artigo fala também sobre as minorias, principalmente com relação aos marcadores de gênero e de raça, e afirma que a ação afirmativa tem sido atacada como uma forma de “preferência de grupo” que discrimina indivíduos. Ela problematiza a relação entre grupos e indivíduos e o quanto essa questão é posta como uma escolha clara: no momento em que se escolhe um, se ignora o outro.

[No entanto], os indivíduos não serão tratados com justiça (na lei e na sociedade) até que os grupos com quais eles são identificados sejam igualmente valorizados; [...] A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração (p. 13; 15).

Modificando o foco, agora, para a fala da aluna Malu, percebo o desconforto sofrido na vivência em sala de aula com um professor que fazia piadas racistas. Garcia (2008) fala sobre as formas de discriminação racial nas escolas que podem ocorrer tanto nas relações entre professores e alunos quanto entre alunos, com apelidos de cunho racista que, muitas vezes, “são considerados como ‘brincadeiras’ por professores, pelos agressores e até pelas próprias vítimas, mas que deixam marcas na autoestima e no desempenho escolar” (p. 09). Segundo a autora, os professores costumam reagir, considerando que não há racismo nas escolas, ou que é função exclusiva da família educar para a convivência com os/as considerados/as “diferentes” e,

muitas vezes, “inferiores”, contribuindo para a sedimentação no Brasil do “racismo cordial”, aquele do qual ninguém é culpado.

Dos 27 alunos e alunas entrevistados/as, havia quatro negros, um menino e três meninas, fato que afirmo pela minha percepção de pesquisadora sem que tenha aplicado questionários de autoidentificação para determinar esse marcador. Mesmo que o objetivo inicial deste estudo não tenha sido o trato específico e aprofundado com o tema da raça/etnia, mas com as questões de gênero, as interseções surgiram e partiram dos/as próprios entrevistados. Embora tenham poucos representantes negros no grupo que se dispôs a participar do meu estudo, a questão racial foi debatida com um forte posicionamento dos jovens, principalmente se considerada a quantidade de referências do movimento de luta negra em suas narrativas, as quais já foram expostas anteriormente.

Enfim, ao analisar as falas dos/as alunos/as acerca das pessoas que os/as inspiram, percebi que os/as entrevistados/as valorizam um aspecto semelhante na maioria das “heroínas” e dos “heróis” que apresentaram. A fala de Carina, atividades físicas, 17 anos, ilustra esse aspecto:

Eu admiro muito **militância**, eu gosto muito de lutar pelas coisas e quando as pessoas lutam pelas coisas, mas eu odeio violência, mas não quando tu tem que ser violento [...] (grifo meu).

Os seus “heróis e heroínas” são, acima de tudo, militantes. Ainda no que respeita às pessoas que foram mencionadas como admiráveis, desponta a figura de professores e professoras. No entanto, antes de adentrar essas análises, compartilho o trecho de uma fala do ex-presidente do Uruguai⁶²:

Como seria a condição humana se não houvesse militantes? Não porque os militantes sejam perfeitos, porque tenham sempre a razão, porque sejam super-homens e não se equivoquem. Não é isso. É que os militantes não vem para buscar o seu, vem entregar a alma por um punhado de sonhos. Ao fim e ao cabo, o progresso da condição humana depende fundamentalmente de que exista gente que se sinta feliz em gastar sua vida a serviço do progresso humano. Ser militante não é carregar uma cruz de sacrifício. É viver a glória interior de lutar pela liberdade em seu sentido transcendente.

⁶² Pepe Mujica. Disponível em: <https://passelivreonline.wordpress.com/2010/09/29/pepe-mujica-o-que-seria-do-mundo-sem-os-militantes>. Acesso em: 28 nov. 2018.

“É que o professor é tipo, uma referência pra gente, sabe?”

Nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. [...] O espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser de maneira neutra (A Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, p. 98)

Neste tópico, dialogo com as narrativas que apresentam docentes como pessoas admiráveis. Cabe ressaltar que os nomes dos profissionais militares são fictícios para resguardar suas práticas dentro da instituição. Início com a transcrição das falas:

É que eu sempre tento buscar inspiração em todo mundo que é próximo de mim, mas se eu tivesse que falar alguém que me surpreendeu assim, eu acho que eu falaria **tu** ou a **professora Ana**. A gente sempre teve contato com os ex-alunos e eles passaram pra nós, a gente aprendeu a apreciar o jeito que ela acabou virando **uma mãe pra nós no basquete**, uma mãezona. E **tu**... Eu sempre vi que tu era uma pessoa que pensava dessa maneira, **a favor da igualdade, sem machismo**, e eu sempre vi que tu fez isso de uma **forma muito pacífica**, muito boa, eu admirei muito isso em ti e... Eu acho que seriam essas as pessoas principais (Paulo, 17 anos, basquete).

E uma mulher que eu admiro é Frida é sério Frida, não é pra puxar teu saco porque é o teu trabalho, mas é por tudo o que tu representa dentro do colégio pras gurias, eu não sei se tu tem noção disso, mas tu é realmente um “mulherão da *porra*” aqui dentro sem ser *escrota* e *espalhafatosa* de um jeito que vão te tirar do colégio, mas tu tá aqui dentro e tu é **uma figura muito forte que faz com que a gente queira fazer coisas muito... Legais**, sem ser contra o sistema, porque a gente tem que se adaptar também, então eu acho que tu consegue ser muito coerente com o teu trabalho, fazer o teu trabalho... Tu entende? Sem ser o “modelo” de professora que eles querem, sem entrar nesse padrão, mas também sem sair desse padrão. Tu consegue te manter aqui dentro e nos ajudar com as nossas questões e ao mesmo tempo mostrar que a gente tem uma **figura de mulher muito forte aqui dentro**, que é muito diferente do que eles querem que a gente seja e eu acho que tu realmente mostra isso pra muitas pessoas, muitas meninas aqui dentro, e é por isso que eu te admiro muito (Linda, 17 anos, basquete).

O **Tenente Coronel Caetano**, porque mesmo estando em uma sociedade machista, mesmo sendo colocado em uma posição de superioridade, eles pensam nos outros, pensam nas mulheres e eles se colocam a dispor para ouvir a ideia contrária e a **lutar por uma luta que não é deles**. Mesmo não sendo deles eles lutam, eles ajudam e eles defendem e eu acho isso muito importante e todo mundo devia ser assim. E uma mulher que eu admiro, eu vou falar a **Tenente Bertha** porque do mesmo modo que a Frida aqui dentro faz a diferença e nos ajuda a **pensar de maneira crítica** e a ver que as

coisas não estão certas e a gente acaba não se acomodando, a Tenente Mary fazia isso com a gente também, ela nos mostrava o outro lado, ela falava “Tá, mas tu acha que isso tá certo? Como deveria ser?” e eu acho que isso ajuda a **construir um pensamento crítico e elas também eram feministas** e eu admiro muito essas mulheres (Vanessa, 16 anos, basquete).

Ela [**Tenente Pagu**] é uma pessoa que eu admiro muito por essas **questões feministas**, ela tá sempre lutando pra, enfim, conquistar o espaço da mulher dentro do colégio, conquistar o espaço da mulher na casa dela, foram coisas que ela já conversou com a gente sobre, e eu admiro muito isso porque ela faz isso independente de quem venha contra ela, quem diga pra ela que ela tá errada, ela segue, ela defende e ela nos defende quando a gente vai falar com ela. Realmente ela é uma **baita mulher** (Joana, 15 anos, basquete).

Todos os grifos feitos nas falas são meus, para destacar as características que são admiradas e traçar pontos de conexão entre as opiniões das/o alunas/o. Nos quatro trechos é possível notar a admiração a um aspecto similar, ao feminismo ou a quem se coloca “contra o machismo” e “pela igualdade” (Paulo, 17 anos, basquete). Conforme já discutido em momentos anteriores desta dissertação, um assunto que está permeando as conversas com os/as jovens é o feminismo. Foram citadas três professoras e um professor que expressam opiniões ou maneiras de ensinar que inspiram as alunas e o aluno, e se aproximam de ideias feministas.

Mais uma vez, o feminismo surge como justificativa para a admiração de mães, pais, personalidades famosas e, agora, professores/as. Conceito já discutido ao longo deste estudo e que EU entendo como a busca pela igualdade de direitos sem, no entanto, considerar que as pessoas sejam iguais; por isso, a busca pelo direito de ser “diferente”, de não ser “obrigada/o” a seguir padrões que enrijecem as relações.

A autora, cujas obras fundamentaram e desencadearam o feminismo moderno, Simone de Beauvoir, afirma que “não se nasce mulher, torna-se”. A afirmação leva a discussão para o campo do social. Não estamos falando de biologia e que somos “iguais”. Pelo contrário, a busca é por uma relação de alteridade e não de desigualdade, já que é comum notar que a “igualdade impõe-se não como aceitação do diferente sem hierarquias, mas com a capacidade que o feminino tem de assemelhar-se e fundir-se com o masculino” (SOARES; GOELLNER, 1994, p. 264).

Estudos mais recentes falam em “feminismos”, que são diversos assim como as mulheres. Hollanda (2018) divide, não com o intuito de limitar, mas de dar visibilidade às diversas origens da luta feminista, em feminismo negro, indígena, asiático, lésbico, radical, protestante e transfeminismo. Chimamanda Ngozie Adichie (2016) apresenta de maneira didática o que são as “ideias feministas”. Esta última autora fez uma fala simples e didática em uma conferência, na qual explica e desmistifica o feminismo, que veio a se tornar um livro – “Sejamos todos feministas” –, além de conclamar pais, mães e professores/as a educar a nova geração de maneira diferente, no livro “Para educar crianças feministas”.

No primeiro livro citado, a autora conta uma passagem de sua vida escolar em que a professora disse que quem tirasse a nota mais alta da classe, seria monitor, uma posição de poder e destaque na turma. Ela – a aluna Chimamanda – se empolgou com a perspectiva e, almejando alcançar a posição, tirou a nota mais alta. No entanto, foi surpreendida pela escolha da professora: o menino que ficou em segundo lugar, porque afinal era *óbvio*, ou *tácito*, que esta era uma posição destinada a um menino, tanto que a professora nem achou necessário avisar antes. Segundo a autora, o menino em questão era “dócil e apático” e não tinha pretensão de ser monitor, mas teve que assumir a função.

Esse é apenas UM exemplo de acontecimento simples do dia a dia em que as meninas são colocadas em posição inferior. Vou me arriscar a afirmar – ou pelo menos a acreditar nisso – que uma situação “gritante” como a descrita pela autora já não deve mais ocorrer nas classes escolares modernas. O Colégio Militar, com um sistema de premiações às maiores notas, exalta aqueles ou aquelas com melhor desempenho escolar, independente do sexo. Entretanto, isso não quer dizer que outras situações de discriminação não ocorram. A aula de Educação Física é um momento em que muitos entendimentos são tidos como *óbvios*, prejudicando o desenvolvimento de habilidades ditas masculinas em meninas ou vice-versa. Isso acontece com o futebol em que, de maneira frequente, parte-se do princípio de que TODOS os meninos gostam/jogam e apenas algumas meninas o fazem. O resultado é tratar a menina que gosta ou o menino que não gosta como os “diferentes” da turma.

Adichie (2014) afirma que se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Logo, se vemos apenas meninos na posição de monitores ou homens na posição de chefes, isso vai se tornando *óbvio* e, inconscientemente, vamos criando a ideia de que aquelas posições são exclusivamente masculinas. Isso ocorre também no futebol, para seguir no exemplo que citei, bem como em diversos outros esportes. Enquanto o espaço do futebol for dedicado quase exclusivamente aos meninos – tanto na escola quanto na mídia – as meninas vão se sentir desencorajadas a praticar esse esporte.

Para fazer uma relação direta dessa discussão com os dados empíricos do estudo, exponho um trecho da entrevista que realizei com o primeiro grupo focal. Ainda que a pergunta guia deste estudo não tenha sido feita a tal grupo, conforme justificado na metodologia, questões relativas aos professores/as e à representatividade também surgiram.

Lise - A gente não tem... Tanta... As influências que a gente tem são boas, mas tem **muito mais homens do que mulheres no corpo docente**, então a gente sente... Poxa, tem mais homens, sabe?

Cássia - Desestimula que a maioria é homem, daí tu pensa “Tá, então **talvez seja esse o padrão, todo mundo homem!**” Isso meio que desestimula, sabe? Então se tu tinha uma tendência a fazer... Educação física na faculdade ou coisa assim...

Lise - **É que o professor é tipo, uma referência pra gente**, sabe?

Cássia - Eu acho que também, por ser mais homem falta esse amparo que... Não é uma característica única de mulheres, mas tipo... Quando tu tem uma professora mulher, é mais fácil de ela te entender quando tu fala “Bah, sora, hoje eu não tô legal” [...] Tipo cólica ou coisa assim, porque ela vai saber do que tu tá falando! Um homem vai ficar assim: “Meu, tu não tá sentindo nada, tu tá de frescura, pode vir fazer aula!”.

[...]

Cássia - **Quando tu se sente representado tu tem uma aula mais produtiva**, então se tu tem uma professora mulher tu vai sentir que tu pode fazer aquilo, e eu acho que tu vai ter mais potencial e mais desenvolvimento na aula.

Lise - Se ela chegou ali, eu também posso!

Cássia - Exatamente!

Lise e Cássia - **Representatividade...** (Grupo focal 1, atividades físicas, 07/03/2018, grifos meus).

As duas alunas expressam suas opiniões sobre a questão da representatividade, já discutida na seção anterior, mas que agora diz respeito a elas, enquanto mulheres, se sentirem representadas no corpo docente. Elas pensam que uma professora mulher poderá ter maior compreensão acerca das questões “femininas”, mas, acima disso, valorizam o fato dessa professora estar exercendo uma função de poder e consideram isso estimulante para elas enquanto alunas. Por se sentirem representadas, afirmam que a aula é mais produtiva e passam a se ver como capazes de também chegar a esses e outros postos de poder, o que corrobora a visão de Chimamanda (2014).

Para seguir na análise das visões expostas pelos alunos e alunas sobre seus/suas mestres e mestras, aproprio-me dos estudos de um autor referência mundial quando se fala em docência e em diversos outros conceitos concernentes à educação: Paulo Freire. Em um de seus livros mais lidos mundialmente, “A Pedagogia da Autonomia” (1996), afirma que ensinar exige comprometimento e que: “Não há como ser professor/a sem se pôr diante dos alunos, sem revelar minha maneira de ser, se pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos” (p. 96). Ressalto que esse livro era parte integrante do Edital do Concurso de Provedimento para Cargo de Professor Civil no Colégio Militar de Porto Alegre, publicado no ano de 2013, concurso no qual fui aprovada para exercer a função que ocupo atualmente.

É interessante notar que a maioria dos professores/as citados/as pelos/as discentes são militares e possuem uma maneira de se relacionar com a educação que revela comprometimento e posicionamento comum àqueles/as que educam: o estímulo ao protagonismo de meninas e de meninos IGUALITARIAMENTE, o respeito às diferenças, o fomento ao pensamento crítico e posicionado, sem qualquer tipo de proselitismo político.

Clarissa Oliveira (2014) efetuou uma investigação sobre relação entre professores e alunos sob o ponto de vista dos alunos/as. Ela entrevistou 29 estudantes universitários que estavam cursando o primeiro (16 participantes) ou o último ano (13 participantes) de graduação nos cursos de Psicologia e Economia de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul. Constatou a grande importância atribuída aos professores/as e ao relacionamento que com eles/as estabelecem, o que pode tanto facilitar quanto

dificultar a adaptação do discente ao ensino superior, dependendo dos comportamentos, da postura e da didática dos professores.

Os docentes também são vistos pelos estudantes universitários como modelos profissionais e fontes de apoio e aconselhamento. Em outras palavras, “os discentes esperam que os docentes sejam bons facilitadores do processo de aprendizagem e que os tratem com respeito e consideração” (p. 240).

Em outro estudo, agora voltado especificamente à área de Educação Física, Jaqueline Souza e Jairo Paixão (2015) analisaram a prática pedagógica do considerado “bom professor” na perspectiva de alunos e alunas do Ensino Médio. Foi aplicado um questionário com um grupo amostral de alunos/as em que constavam as seguintes perguntas: “Qual o melhor professor de Educação Física que você teve ao longo da educação básica?”; e “Por que razão você escolheu este professor?”. Cada aluno deveria indicar apenas um nome.

Com base nas respostas obtidas, os autores montaram o segundo grupo amostral em que estavam os quatro professores com maior incidência percentual de indicações, todos do sexo masculino. A coleta com o segundo grupo se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de conhecer as linhas pedagógicas adotadas pelos professores e a relação dessas com o fato de terem sido indicados como “melhores”.

O estudo explora as dimensões que mediatizam o processo ensino-aprendizagem e encontra três principais: técnica, político-social e humanista. A dimensão técnica diz respeito ao ensino-aprendizagem como ação intencional e sistemática e considera as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento dos conteúdos. A dimensão político-social traz aspectos relacionados aos posicionamentos de classe dos professores enquanto sujeitos de uma instituição em uma organização social específica. Por fim, a dimensão humanista consiste nas relações interpessoais.

Os resultados do artigo mostram que os professores trabalham com aulas muito voltadas à aquisição de habilidades técnicas e não procuram desconstruir a hegemonia do conteúdo esporte, de maneira que deixam de explorar outros elementos da cultura corporal de movimento como lutas, danças e jogos. Ainda assim, são professores capazes de fazer articulações com temas transversais, como meio-ambiente e saúde, e com outras áreas de

conhecimento, conforme foi constatado. Os alunos e alunas colocam como principal justificativa para a escolha de determinado professor o fato de ele ser “Um ótimo profissional”, com 25% da amostra e, logo em seguida, o fato de ele ministrar aulas diferenciadas, com 19,63% da amostra. Outros motivos como “saber ensinar”, “não obrigar a fazer a aula” ou “ser uma boa pessoa” também surgiram, com menores percentuais.

Finalizando meu diálogo com essa autora e com esse autor (SOUZA; PAIXÃO, 2015), faço uma aproximação das dimensões exploradas no estudo que produziram com os alunos e alunas do CMPA. Ao falarem sobre seus professores e professoras, os sujeitos da minha pesquisa pousaram seu foco de admiração sobre as dimensões político-social e humanista. Os trechos das entrevistas que transcrevi e discuti anteriormente evidenciam essa valorização, principalmente à dimensão político-social. Um exemplo que evidencia a dimensão humanista é a fala do aluno Paulo quando se refere à professora Ana como uma “mãe para nós no basquete, uma mãezona”.

Encerro este momento de reflexão em torno da relação professor/a-aluno/a com mais uma citação de Paulo Freire, um autor importante não só no cenário nacional: “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo” (1996, p. 97).

Feitas essas reflexões, passo agora a analisar aquilo que os/as alunos descrevem como aspectos negativos de características e de pessoas que NÃO admiram.

“Preconceito não tá mais na moda”

Retomando os caminhos metodológicos para facilitar o início da discussão dentro deste tópico, a pergunta que fiz foi: “Uma mulher e um homem que vocês admiram e que não admiram e por quê?”. Essa pergunta foi feita aos grupos focais de 2 a 6, conforme justifiquei na metodologia deste estudo. Dos cinco grupos aos quais fiz a pergunta, três (Grupos 2, 4 e 5) responderam integralmente e se referiram tanto às figuras que admiram quanto às que NÃO admiram. Nos outros dois grupos (3 e 6), os/as jovens se

concentraram em responder somente sobre as figuras que admiram e não souberam, não quiseram ou não mencionaram pessoas que não admiram.

Os grupos que responderam integralmente foram o grupo 2, de atividades físicas, e os grupos 4 e 5, ambos de basquete. Das quinze pessoas envolvidas nesses três grupos que responderam à pergunta, treze são do sexo feminino e foram as responsáveis por todas as respostas que passo a analisar em breve. Os dois representantes do sexo masculino permaneceram em silêncio. Como não fiz filmagem das entrevistas, não pude analisar as reações corporais e faciais dos participantes, fato que considero uma limitação metodológica e me impede de aprofundar a interpretação das informações coletadas.

Mesmo assim, pude notar detalhes “não ditos” durante as entrevistas e também após elas, durante a escuta dos áudios. Percebi a dificuldade dos/as jovens em encontrar homens admiráveis em todos os grupos focais, por exemplo. Sobre isso, trago um trecho da entrevista com o grupo focal 3, da turma de futebol, composta apenas por representantes do sexo masculino.

L.F. – Algum homem [que vocês admirem]?

[SILÊNCIO].

Nesse trecho da conversa, os alunos já haviam falado sobre as mulheres que admiravam e tentei estimulá-los a falar sobre os homens. Após alguns segundos, apenas dois dos cinco alunos participantes falaram, referindo-se a um atleta e ao próprio pai, os quais já discuti na seção anterior. Expus essa passagem para problematizar um silêncio que perpassou todos os grupos focais e diz respeito à dificuldade de encontrar uma referência de homem. Essa dificuldade não foi expressa somente em “silêncios”, mas também de maneira explícita, como nas falas abaixo:

É que eu tive **dificuldade** de lembrar de um homem que eu admiro porque na minha família as mulheres são as pessoas que trabalharam mais, que tiveram mais sucesso, de certa forma, a maioria são mulheres e eu tenho bastante **problema** com alguns homens da minha família (Cissa, 17 anos, basquete, grifos meus).

E uma figura masculina que eu admire... Muito **difícil**, porque todas as figuras masculinas que eu admiro [interage com as colegas] mas é sério, todas as figuras masculinas que eu admiro têm alguma coisa

que eu não admiro muito fortemente dentro dessa figura masculina. Meu pai em parte... Eu amo e admiro muito ele mas... É **difícil** (Joana, 15 anos, basquete, grifos meus).

As duas alunas da turma de basquete expõem palavras semelhantes no que diz respeito ao trato com as figuras masculinas – difícil, dificuldade, problema. A Joana (basquete, 15 anos) diz que até mesmo os homens que ela admira possuem características fortes, as quais não admira. Ela continua:

Pra mim não foi fácil achar [somente] UMA figura masculina que eu não admiro, mas todos têm características em comum. [Ela cita alguns nomes de homens com os quais convive] homens que se colocam em posição de superior [...] e mesmo tu estando certa, [...] eles te tratam como se tu não fosse nada nem ninguém e não tivesse razão e, realmente, tu fica sem voz e não consegue fazer nada!

Posso relacionar as características não admiráveis, colocadas pela Joana, com a expressão de uma masculinidade ensinada aos meninos desde a infância e que, na idade adulta, faz os homens se comportarem como se fossem superiores, mais fortes, mais aptos, mais inteligentes, em uma cultura de submissão das mulheres. Simone Fernandes (2016), revisando os estudos de Raewyn Connell e de Rebecca Pearse (2015), discute os privilégios dos homens nos vários segmentos da vida em sociedade ou o que as autoras denominam de “dividendo patriarcal”: uma vantagem concedida aos homens como grupo pela manutenção de uma ordem de gênero desigual.

Além de discutir os privilégios concedidos aos homens, em outro estudo de Connell, em colaboração com Messer (2013), as autoras relacionam esses privilégios com o conceito de masculinidade hegemônica, tido como um padrão de práticas que possibilitou a dominação dos homens sobre as mulheres e que é normativa, conforme já expus na seção em que discuti sobre os “heróis”.

Segundo a grande maioria das alunas, nos seis grupos focais, essa “masculinidade hegemônica” perpassa a postura de muitos alunos e professores, que se colocam em uma posição de superioridade no trato com as alunas, de maneira arrogante e intolerante. Pude constatar isso não apenas nas respostas dadas à pergunta que guiou esta parte do estudo (estudo 3), mas também em momentos em que as alunas respondiam a diversas outras perguntas. Quando expressam inseguranças na prática de esportes por temerem o julgamento dos colegas; quando percebem que muitos de seus

colegas não passam a bola para as meninas apenas por serem meninas, já que até mesmo uma das mais habilidosas alunas de basquete afirma não ter oportunidades de participar do jogo; quando sentem que muitas de suas opiniões são diminuídas/menosprezadas por colegas e professores.

Ainda assim, retorno meu foco à pergunta que guia este estudo e transcrevo um trecho para exemplificar o que afirmei sobre a crítica das alunas à postura de colegas e de professores.

[cita o nome de um colega], eu odeio ele, eu tenho nojo dele por tudo o que ele representa... Pra mim ele é a compilação de tudo que eu mais não gosto em alguém, no mesmo ser humano! Ele é machista, ele acha que tem direito de ser machista, ele se sente melhor, ele fica olhando pra gente com cara de desdém, sempre que eu passo por ele, ele fala “Dá licença ali pra Joana”, porque ele sabe que eu não concordo com as coisas que ele fez aqui dentro do colégio... Nojentto! (Joana, 15 anos, basquete).

A postura machista não é admirada de maneira alguma pelas pessoas que responderam à pergunta, muito menos quando se percebe essa característica em mulheres:

Carina - E eu não admiro mulheres que incentivam competição entre as mulheres e não percebem que a gente tem que ter SORORIDADE⁶³.

Sofia - [Quando querem] Diminuir outras!

Liana - É tipo um negro ser racista!

Carina - EXATAMENTE! POR QUÊ? Não sabemos...

Liana - Tem muito negro racista na história né? (Grupo focal 2, atividades físicas, 21/03/2018).

Na conversa das alunas, elas problematizam um fato que entendem como inadmissível, uma “mulher machista” ou um “negro racista” e o quanto esse tipo de postura é comum no meio em que vivem. Continuam:

[Eu não admiro] Tias que ficam falando do peso das outras, fazendo **competiçãozinha** no grupo da família, é horrível isso (Sofia, 16 anos, atividades físicas, grifo meu).

⁶³ Conceito que advém do termo em inglês “*sorority*”, que eram as repúblicas femininas das universidades norte-americanas. O termo se tornou um símbolo de união e apoio entre as mulheres para fazer contraponto ao entendimento de que as mulheres devem competir entre si.

Uma mulher que não se admira é a que ainda hoje em dia tem aquele pensamento retrógrado, que não deixa ela se sobressair, que fica ali criticando as outras por estarem... Se sobressaindo. Tem muita mulher que critica: “Ah, eu vou criticar a fulana porque ela vai muito bem no basquete e eu não acho que isso seja uma coisa de mulher” (Juliana, 16 anos, atividades físicas).

As alunas do grupo focal 5 também discutiram sobre como as incomoda o incentivo de competição entre mulheres, reforçando ideais machistas e ultrapassadas.

Joana - Eu não consigo botar na minha cabeça como que uma mulher consegue ser machista, mas ela [citaram um nome] conseguia, ela conseguia esse feito, ela realmente causava intriga e era preconceituosa e a gente tá em 2018, **preconceito não tá mais na moda...** Não pode mais ser moda!

[...]

Linda - Ela é exatamente o estereótipo de mulher fofqueira e falsa e que vai lá tipo: “Mana, somos manas” e aí ela se vira contra e fala mal de todo mundo pra todo mundo [...] e representava uma coisa muito ruim, ela fazia intriga entre a gente, principalmente entre as gurias, ela fazia uma guria se virar contra a outra e... Ai! Continuava com essa coisa de “competições femininas” e “Fulaninha falou mal de fulaninha e pipipipi” [Imita voz fina] (Grupo focal 5, basquete, 18/04/2018, grifo meu).

O trecho traz a frase que escolhi para ser título desta categoria de análise porque resume o que procurei discutir sobre o que NÃO é admirado pelas jovens participantes do estudo.

Para finalizar, na fala da aluna Dani (16 anos, basquete) é citado um tipo de homem que representa exatamente o que as autoras (CONNELL; MESSER, 2013; FERNANDES, 2016) discutiram acerca dos privilégios, do “dividendo patriarcal” e da masculinidade hegemônica.

[Homens que representam] os valores antigos que a gente tá tentando se livrar que diminuem as mulheres e diminuem as minorias e que exaltam uma classe dominante que já tem TUDO [...]. E eles querem menos pros que não têm, isso não faz nenhum sentido (Dani).

Durval Muniz Albuquerque Júnior publicou no ano de 2003 o livro “Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (nordeste – 1920/1940)”, no qual traça a imagem do nordestino como um símbolo marcadamente masculino que permite aprofundar um estudo sobre o

homem em geral, ou o “macho”. Em um recorte histórico específico de vinte anos, analisa acontecimentos históricos e culturais diversos que foram permitindo a construção de um homem com uma “enorme reserva de agressividade e energia para descarregar” (p. 242), o que acabaria ocorrendo no espaço público, dominando o mundo político. A mulher, por outro lado, estaria destinada aos afazeres domésticos e à submissão. Os códigos de gênero são internalizados como se fossem coisas “naturais”. Segundo o autor:

O mundo masculino parecia se bastar a si mesmo, ser um mundo fechado, do qual não deveriam fazer parte as mulheres, a não ser em espaços específicos e quando fossem requisitadas, embora, numa sociedade rústica e agressiva como a do Nordeste tradicional, as mulheres pareciam ter que se masculinizar também (p. 247).

Albuquerque Junior (2003) afirma ser esse um momento importante porque permitiu o encurtamento das fronteiras entre os gêneros ao que ele adiciona a “feminização” ou o “alastramento do feminino pela sociedade” (p. 33), na medida em que os homens estariam dividindo espaços de poder com as mulheres. Era preciso projetar um “homem novo que pudesse preservar as tradições e costumes” (p. 250).

O autor discute a fundação de um “homem novo”, que reage à emancipação da mulher e a tudo o que advém disso, como as leis, as normas e a disciplina. Esse homem sonha com a antiga sociedade, de grandes feitos, de guerras e de exaltação das lutas fratricidas e exalta aqueles “homens heroicos” que teriam se perdido.

Ainda que o debate do autor remonte aos anos 1940, o paralelo com os dias atuais é inevitável. As alunas denunciam em suas narrativas justamente o tipo de homem descrito por Albuquerque Junior (2003), que não quer se submeter às regras de ter que, por exemplo, respeitar as mulheres de *igual para igual* e não como se fossem *frágeis e incapazes*. Esse “homem heroico” não poderá admitir seus privilégios nem se curvar ao feminismo, o qual entende como loucura e histeria. Esse “macho” pretende manter sua dominação, nem que seja pela violência física e não se curvará a devaneios

como a Lei Maria da Penha⁶⁴, mais uma das normatizações trazidas pela modernidade. Esse homem dirá, lamentando, que “não se fazem mais mulheres como antigamente”. Infelizmente, e conforme foi possível constatar nos depoimentos analisados, “ainda se fazem homens como antigamente”. E isso, para as alunas entrevistadas, ainda é um problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo 3 não partiu de uma questão formal de pesquisa como os outros dois estudos que compõem esta dissertação. Sua concepção e construção surgiram da necessidade que percebi, enquanto pesquisadora, de explorar com maior aprofundamento as respostas para uma pergunta do roteiro das entrevistas, elaborado para o Estudo 2. Mesmo não partindo de uma pergunta formal de pesquisa, o Estudo 3 precisava atingir o objetivo que era, então, conhecer melhor as pessoas admiradas pelos/as jovens do segundo ano do Ensino Médio de 2018 do CMPA.

Ao concluir este estudo, finalizo a escrita da minha dissertação de mestrado. O Estudo 3 se tornou uma surpresa para mim. A pergunta que fiz ao fim das entrevistas, sem nenhuma expectativa, acabou se tornando o estudo que ocupou maior espaço dentro da minha dissertação (86 páginas) e despertou a necessidade de explorar o maior número de conceitos em relação aos outros dois estudos. A surpresa foi, portanto, trabalhosa, porém muito positiva.

Mais uma vez, como já concluí anteriormente ao finalizar o Estudo 2, posso afirmar que a experiência foi importante e intensa. Importante porque deu visibilidade às ideias e aos ideais dos/as jovens de maneira livre, descontraída e sem julgamentos. Dar atenção e voz a eles e a elas é uma atitude que os/as coloca como protagonistas de suas trajetórias escolares. Esse protagonismo permite se sentirem confortáveis para expressar o que entendem sobre o mundo e sobre si mesmos, na medida em que vão construindo suas formações. E a experiência foi intensa porque, novamente,

⁶⁴ Lei que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Foi sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 7 de agosto de 2006, e entrou em vigor no dia 22 de setembro do mesmo ano.

expôs impressões e percepções que mexem com a zona de conforto de uma professora/pesquisadora.

Considero importante relatar um acontecimento posterior à minha pesquisa de campo, mas que ilustra o protagonismo desses/as alunos e alunas. Três alunas do segundo ano do Ensino Médio, juntamente com um grupo de professoras, organizaram o musical “Les Miserables” durante o transcorrer do ano de 2018 para apresentação à comunidade escolar no mês de dezembro. O musical contou com alunos e alunas de variados anos escolares e foi todo cantado e tocado ao vivo e na língua inglesa. A concepção, a direção e a organização foram integralmente feitas pelas três alunas. O que normalmente se espera de um musical “de escola”, não foi o caso, e o elenco apresentou dedicação e profissionalismo excepcionais. Dessa maneira, encerrei o Estudo 3 e o ano de 2018 fortalecendo minha admiração pela turma que participou desta dissertação.

PALAVRAS FINAIS

Finalizo a escrita desta dissertação expondo minhas reflexões a partir das discussões que realizei nos três estudos que a integram. Esboço ainda algumas perspectivas em prol de uma Educação Física coeducativa no âmbito do Colégio Militar de Porto Alegre. Permito-me, nesse momento, retornar à bibliografia consultada ao longo da construção da pesquisa. As referências sobre o tema da coeducação são muitas, no entanto, as autoras em cujos estudos me baseei exploram o entendimento de que não basta uma escola ser mista para ela ser coeducativa (AUAD, 2006; ALTMANN, 2011; 2015; CARRA, 2014; DORNELLES, 2007; 2018; SILVA, 2007).

A escola mista conta com alunos e alunas nas mesmas turmas, tendo as mesmas aulas e convivendo no mesmo espaço. Entretanto, a turma/escola mista não garante que as oportunidades e atividades sejam equânimes para alunos e para alunas, tampouco garante o tratamento *igualitário* e o debate em torno das desigualdades presentes na sociedade e, em consequência disso, também na escola.

Conforme discuti amplamente neste estudo, baseada tanto nas informações coletadas por mim quanto em estudos anteriores, as alunas têm menores oportunidades de acesso e de permanência nas práticas corporais e esportivas. Meninos e meninas são criados/as de maneira diferente e isso não seria um problema se não limitasse o desenvolvimento tanto de uns quanto de outros. Do mesmo modo que as meninas não recebem muito incentivo para a prática de esportes representados como não condizentes com o ideal *feminino*, os meninos também são ensinados a se afastarem de práticas corporais consideradas inapropriadas ao *masculino*.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento motor, esses direcionamentos limitam a ampliação do repertório de movimentos, de valências físicas e de interesses físico-desportivos de meninos e meninas. Isso significa educar pessoas com limitações para explorar a capacidade de aprendizagem do seu cérebro, não apenas no que concerne à parte motora, mas também cognitiva (KOBESOVA; KOLAR, 2013).

Embora o CMPA seja uma escola mista há 30 anos, a disciplina de Educação Física manteve as turmas de sexto e de sétimo anos do Ensino

Fundamental separadas por sexo e por altura até o ano de 2017, enquanto todas as outras disciplinas curriculares já eram mistas. Também data do ano de 2017 a entrada das primeiras alunas na EsPECEX (Escola Preparatória de Cadetes do Exército) e, em 2018, na AMAN (Academia Militar das Agulhas Negras). O Exército Brasileiro, que rege a educação nos treze Colégios Militares do Brasil é, portanto, uma instituição mista desde a base de sua educação. Falar de coeducação no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil significa dizer que o ideal do Exército Brasileiro, de premiar com base na meritocracia, considerando que todos têm as mesmas oportunidades dentro do Sistema, seja de fato alcançado. Para que isso aconteça, urge discutir e traçar estratégias para superar questões de desigualdade entre meninos e meninas na educação.

Partindo do tema deste trabalho, que trata da coeducação nas aulas de Educação Física, limitarei minhas estratégias ao âmbito dessa disciplina. Acho importante ressaltar que tudo o que me permito sugerir tem base nas informações que coletei das narrativas dos alunos, das alunas e dos/a professores/a do Colégio, nos estudos anteriores que tratam do mesmo tema escolhido por mim e nos documentos que regem o ensino do Sistema Colégio Militar do Brasil. Finda esta pesquisa, proponho uma reflexão mais ampliada sobre os seguintes tópicos:

- As aulas de Educação Física devem seguir o protocolo de separação de turmas do restante das disciplinas do CMPA, que prevê turmas mistas.

- As alunas e os alunos têm direito de acesso aos elementos da cultura corporal, o que compreende jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esses conteúdos começaram a ser discutidos na área de Educação Física nos anos 1980 (CASTELLANI *et al.*, 2009) e fazem parte do Plano de Sequências Didáticas do Ensino por Competências do Sistema Colégio Militar do Brasil (PSD, 2011). O direito de acesso a TODOS os conteúdos é igual para elas e para eles. Portanto, vai contra as determinações documentais do próprio Sistema impedir a participação de alunos/as em quaisquer atividades, ainda mais se isso for feito com justificativas sexistas.

- As meninas não são naturalmente preguiçosas e os meninos naturalmente dispostos e habilidosos. Aspectos como esses são ensinados ao longo da vida. Se às meninas é ensinado que não devem se expor aos riscos

de certas atividades físicas desde criança, elas terão a tendência de crescer com inseguranças dessa ordem. Isso significa dizer que poderão ser adolescentes e adultas que continuarão não querendo se expor. Por outro lado, se aos meninos é ensinado que devem se arriscar e desafiar seus limites, as chances deles se destacarem ou de estarem mais “dispostos” nas aulas de Educação Física são maiores. Existem pessoas preguiçosas, sim. Mas essa é uma característica que não pode ter relação direta com a menina sob pena de fortalecer estereótipos e afastar ainda mais essa pessoa das aulas/atividades.

Na Educação Física escolar brasileira, são criadas representações de feminilidade e de masculinidade, fazendo com que meninos e meninas possam achar se eles/elas são adequados/as ou não para a prática de determinadas práticas corporais (DORNELLES, 2018).

– As relações entre alunos e alunas precisam ser mediadas pelo/a professor/a que deverá possibilitar a participação e também o protagonismo a todos e todas de maneira igualitária. Quando falo em tratamento *igualitário*, e não *igual*, quero dizer que as diferenças existem e não devem ser negadas. E são diferenças de todas as ordens. Entretanto, essas diferenças devem marcar uma relação de alteridade e não de desigualdade (GOELLNER; SOARES, 1994).

Existe um entendimento subliminar de que a feminilidade é um problema que remete à apatia, à lerdeza e à preguiça e de que a masculinidade é um ideal a ser perseguido, é a regra, ao passo que tudo o que foge a ela é exceção (DORNELLES, 2018). Essa é uma ideia ultrapassada que precisa ser desconstruída nas aulas. Isso quer dizer que a linguagem que generaliza alunos e alunas e exalta o masculino em detrimento do feminino precisa ser repensada. O que ocorre é que a dita igualdade acaba por impor-se “não como aceitação do diferente sem hierarquias, mas pela capacidade que o feminino tem de assemelhar-se e fundir-se com o masculino” (GOELLNER; SOARES, 1994, p. 264).

Eu posso, enquanto professora, apresentar exemplos de atletas mulheres vitoriosas em um sem-número de esportes, numa tentativa de exaltar a importância da representatividade delas em espaços socialmente entendidos como “masculinos”. A representatividade pode inspirar o gosto pela prática

naquelas meninas que se sentem incapazes. Eu posso, também, enquanto professora, amenizar a cobrança social que muitos alunos sofrem para serem habilidosos, fortes, destemidos e até mesmo agressivos em alguns esportes, somente pelo fato de serem do sexo masculino. Não falo de forçar as alunas a praticarem esportes, mas de mostrar a elas que podem ocupar os espaços que, em muitos casos, lhes são negados. Não falo de desencorajar os alunos para os esportes, mas de amenizar as imposições sociais que recebem desde uma idade muito jovem.

Portanto, como pesquisadora e professora do Colégio Militar de Porto Alegre, assumi em minha escrita o posicionamento político de combater as desigualdades entre alunos e alunas na Educação. Isso diz respeito à busca por um ideal comum a todos/as que trabalham como professores/as dentro do Sistema, sejam eles/as civis ou militares: “formar hoje o cidadão do amanhã”.

Encaminho-me para o final com um trecho da entrevista concedida à plataforma UOL pelo Diretor de Educação Preparatória e Assistencial e comandante do Sistema Colégio Militar do Brasil, o General Lancia.

O projeto pedagógico atual diz que o nosso sistema é baseado nos valores e tradições do Exército, respeito aos valores sociais, patrióticos e familiares e prepara jovens para serem cidadãos cômnicos de seus deveres e que não sejam simplesmente repetidores daquilo que se aprendeu na sala de aula. **Pensamento crítico:** é o que mais a gente faz, isto é, estimular o nosso aluno a ter uma visão além do que a gente passa ali de conhecimento, porque, senão, seria um robô. Só repetiria o que é ensinado. Muito pelo contrário, **nossos alunos pensam fora da caixa**⁶⁵ (grifos meus).

A coeducação diz respeito exatamente ao “pensar fora da caixa”. É possibilitar aos alunos e às alunas o exercício do pensamento crítico sem que a escola incorra em imposições sexistas limitantes. No exemplo da disciplina de Educação Física, isso se refletirá em liberdade na escolha da/o prática corporal/esporte, além de desenvolver a autonomia e autoconfiança dos/as educandos/as. Cabe à escola, então, oferecer as oportunidades igualmente e valorizar, também igualmente, os feitos e conquistas de alunos e de alunas.

⁶⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/12/23/colegios-militares-exercito-governo-jair-bolsonaro-disciplina.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam; RUGGI, Lennita. “Corpo, identidade e a política da beleza”. In: **Revista Gênero**. v. 7, n. 2. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007. p. 39-63.

ADICHIE, Chimamanda N. **Sejamos todos feministas**. Companhia das Letras, 2014.

ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.
Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1505.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2018.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. **Nordestino**: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (nordeste – 1920/1940). Maceió, Edições Catavento. 2003.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto/99, p. 52-68.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio- agosto/2011.

ALTMANN, Helena *et al.* **Educação Física Escolar e Gênero**: Um estudo Transcultural. Relatório de pesquisa Brasil-Espanha. CNPQ, 14 de fevereiro de 2011.

ALTMANN, Helena; Fernandes, Simone. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. **Poiésis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 8, n. 13, p. 133-148, 2014.

ALTMANN, Helena. Gênero e esporte na escola: reflexões a partir da declaração de Brighton sobre mulheres e esporte. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Ano IV, n 6. Brasília, 2014.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. Coleção Educação & Saúde, v. 11.

ANDRADA BANDEIRA, Gustavo; SEFFNER, Fernando. Representações sobre mulheres nos estádios de futebol. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, p. 284-301, jul. 2018. ISSN 2176-8943. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/74098/73217>>. Acesso em: 24 set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/rm.v9n14.2018.74098>.

AUAD, Daniela. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, v. 16, n. 19, jul./dez. 2006.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro. Vol. 24, n.45/ p. 57-75. Jan-Abr. 2014.

AYOUB, Eliana. Educação física escolar: compromissos e desafios. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 01, p. 106-117, maio de 2003.

BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide, SALDANHA, Ricardo Pedrozo, BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide. **Dimensões motivacionais de basquetebolistas infanto-juvenis: um estudo segundo o sexo**. Motriz, Rio Claro, v.15, n.2, p.318-329, abr./jun. 2009.

BANDEIRA, Hélio. **Percepções de alunos de Karatê sobre agressividade e violência**: aplicações educacionais no ensino das artes marciais. 2006. 81f. (Dissertação de mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento – Justificando, 2018.

BORGES, Camila; SANTOS, Manoel. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Cultura do Exército. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar**. 2016.

BRASIL. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Cultura do Exército. **Plano de Sequências Didáticas** – Ensino Fundamental – 6º ano. Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disciplina: Educação Física Escolar. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro. Sistema Colégio Militar do Brasil. **Plano de Área de Estudo** – Ensino Fundamental. Disciplina: Educação Física Escolar. Aprovado pelo Boletim Interno da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial n. 119, de 23 de outubro de 1998.

BRASIL. Ministério da Defesa, Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Cultura do Exército. **Projeto pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.786 de Ensino do Exército**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11274**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006

BRAUNER, Vera Lucia. Desafios emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Revista Movimento**, v. 21, n. 2, pp. 521-532, 2015.

CARRA, Patrícia. **Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre?** (RS – 1989 a 2013). Porto Alegre, 2014.

CARRA, Patrícia. Meninas no Colégio Militar de Porto Alegre. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

CASTRO, Mary Garcia. **Gênero e Raça: Desafios à Escola**. 2008. Versão on line. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/genero-raca.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CARVALHO, Marie Jane; Machado, Juliana B.; Rosa, Tatiane S. Tempos compostos: gênero e classe social nos usos do tempo entre crianças. In: CARVALHO, M. J. S.; ROCHA, C. M. F. R. (Orgs.). **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 231–265.

CAVALEIRO, Maria Cristina; VIANNA, Cláudia. Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar. In: Knijnik JD, Zuzzi RP, organizadores. **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura; 2010. P. 137-154.

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios. Rio de Janeiro: **ENS-CPES**, 2018. 120 p. (Estudos sobre Seguro, nº 32)

Colégio Militar de Porto Alegre. **Revista literária Hyloea**, v. 73, n. 73, 64p. Porto Alegre, 1997.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro - abril/2013, p. 241 – 282.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Pai presente e certidões**. 2015 – 2ª edição.

CRUZ, Marlon; PALMEIRA, Fernanda. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.116-131, jan./mar. 2009.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**, 2 ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n1p93>.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 2007, 156p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-198, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262201200020005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000200005>.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Rev. Bras. de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, Agosto/2009.

DORNELLES, Priscila Gomes. A feminilidade como problema na Educação Física Escolar: notas a partir da separação de meninos e meninas. Práticas corporais, cultura e diversidade. Marta Genú, Meriane Paiva Abreu e Carla Loyana Teixeira (orgs). Belém/PA. Universidade do Estado do Pará, 2018.

EXÉRCITO Brasileiro. **Revista Verde-Oliva**, Brasília. DF: Centro de Comunicações do Exército, ano XLIV, n. 237, julho de 2017.

EXÉRCITO Brasileiro. **Pela primeira vez, mulheres ingressam na AMAN.** Seção de Comunicação Social da AMAN. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/web/imprensa/aviso-de-pauta/-/asset_publisher/0004ie79MBVM/content/pela-primeira-vez-mulheres-ingressam-na-aman>. Acesso em: 19 mai. 2018.

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERNANDES, Simone Cecília. **A educação esportiva de meninas na escola pública:** experiências positivas de gênero na educação física. Tese (Doutorado em Educação Física). UNICAMP: Campinas, 2016.

FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder. 28. ed. Paz e terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996. 33ª edição.

FURLAN, Cassia; LESSA, Patrícia. Futebol Feminino e as Barreiras do Sexismo nas Escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**. Ano XX, Nº 30. Jun./2008, p. 28-43.

GARRET, Robyne. Negotiating a physical identity: girls, bodies and physical education, **Sport, Education and Society**, 9:2, 223-237, 2004.

GARCIA, Marco Aurélio. Simone de Beauvoir e a política. **Cadernos Pagu** (12) 1999: pp.79-91.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. P. 30-66. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOELLNER, Silvana. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005.

GOELLNER, Silvana. A cultura fitness e a estética do comedido: as mulheres, seus corpos e aparências. *In*: Cristina Stevens e Tânia N. Swains (Orgs.). **A construção dos corpos**: Perspectivas feministas. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008, p. 245-260.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana. A contribuição dos estudos de gênero e feministas e para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. *In*: DORNELES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. (Orgs.). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 22-43.

GOELLNER, Silvana; SOARES, Carmen Lucia. O elogio à diferença: o avesso da segregação. **Rev. Bras. de Ciênc. do Esp.** Florianópolis, v. 15, n. 3, p.263-264, jan., 1994.

GOELLNER, Silvana *et al.* Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

GOELLNER, Silvana *et al.* Sobre os feminismos, o esporte e o potencial pedagógico dessa relação. **Labrys**, julho/dezembro 2012.

GOELLNER, Silvana *et al.* História oral na era digital: a experiência do projeto Garimpando memórias. **História Oral**, v. 19, n. 1, p. 41-58, jan./jun. 2016.

GOMES, Aguinaldo José da Silva; RESENDE, Vera da Rocha. O Pai Presente: O Desvelar da Paternidade em Uma Família Contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2004, v. 20 n. 2, p. 119-125.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e sociedade**. v. 10, n. 18, abril de 2011, 134-154.

Governo do Estado do RS, Secretaria de políticas para as mulheres. **Manual para o uso não-sexista da linguagem**, 2014.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 199, p. 7-41.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo, Companhia das Letras. 2018.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física Escolar e Gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. 120f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). UNICAMP: Campinas, 2012.

JESUS, Mauro Louzada de, DEVIDE, Fries Fabiano. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006.

KNIJNIK, Jorge, HORTON, Peter; CRUZ, Livia. Rhizomatic bodies, gendered waves: transitional femininities in Brazilian Surf, **Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics**, v. 13, n. 7, p. 1170-1185, 2010.

Kobesova, Alena, Kolar, Pavel, Developmental kinesiology: Three levels of motor control in the assessment and treatment of the motor system, **Journal of Bodywork & Movement Therapies**, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbmt.2013.04.002> .

LOHMANN, Liliana; VOTRE, Sebastião. A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro Colégio Militar do Rio de Janeiro. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(3): 272, setembro - dezembro/2006.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76. Jul/dez 2001

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARKOVITZ, Jonathan. Anatomy of a Spectacle: Race, Gender, and Memory in the Kobe Bryant Rape Case. **Sociology of Sport Journal**, v. 23, p. 396-418. 2006.

MATOS, Olgária Chain Féres. Construção e desaparecimento do herói: uma questão de identidade nacional. *Tempo Social, Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v. 6, n. 1, p. 83-90, 1994 (editado em jun. 1995). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701994000100083&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ts.v6i1/2.85085>.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes. Petrópolis, 1993.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília (DF), v. 57, n. 1, p. 13-8, jan-fev, 2004

MEYER, Dagmar. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Revista Gênero*. Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Simone de Beauvoir e o amor americano (Um tributo a Simone de Beauvoir). *Cadernos Pagu*, v. 12, p. 93-101, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Rev. Est. Fem.*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 19 maio 2018.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al . Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 18, n. 2, p. 239-246, Ag. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739>

OLIVEIRA, Flávia Volta Cortes; MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Trajetória esportiva de jogadoras da seleção Brasileira feminina de Rugby: vivências diversificadas na infância e a especialização tardia na modalidade. *In: Larissa Rafaela Galatti; Alcides José Scaglia; Paulo César Montagner; Roberto Rodrigues Paes. (Orgs.). Múltiplos cenários da prática esportiva: Pedagogia do Esporte*. 1 ed., v. 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2017, p. 235-254.

PINEDA, Silvana Schuler. **Hyloea: o feminino na Revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922-1938)**. 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2003.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade: uma prática-teorização feminista possível na era “pós-gênero”? *In: DORNELES, Priscila Gomes, WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. (Orgs.). Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 69-87.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROMERO, Elaine. Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Rev. Bras. Ciênc. Esp.** Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 226-234, jan., 1994.

ROMERO, Elaine. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: Knijnik JD, Zuzzi RP, organizadores. **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI.** Jundiaí: Fontoura; 2010. p. 107-134.

RUBIO, Kátia. Aspectos do mito do herói na constituição do imaginário esportivo contemporâneo. In: VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila (Orgs.). **Imaginário & representações sociais em Educação Física, esporte e lazer.** Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001. p. 99-119.

SARAIVA, Maria do Carmo. O gênero: confronto de culturas em aulas de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esp.** Florianópolis, v. 15, n. 3, p.247-252, jan., 1994.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito.** Ijuí: Ed. Unijuí. 1999.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./ Dez., 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 216, janeiro-abril/2005.

SILVA, Anamaria Santana; RAMALHO, Gláucia; SILVA, Eva Wilma; SILVA, Lidiane Barrios; OLIVEIRA, Leila Saraiva de; FERNANDEZ, Jackson da Costa. Práticas pedagógicas e a lógica da meritocracia. In: Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa, Ana Inês Souza (Orgs.). **Práticas pedagógicas e a lógica meritória nas universidades.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 120-127.

SILVA, Maria Paula. **A construção/estruturação do gênero na Educação Física.** Loures, Câmara Municipal de Loures. 2007.

SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula; GOELLNER, Silvana. Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 219-33, jul./set. 2008

Sistema Colégio Militar do Brasil, da gênese ao futuro. Organização: SCMB – DEPA. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2016. 240p.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

SOUSA, Eustáquia. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP: Campinas, 1994.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXAO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 399-415, ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000200399&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/333612962>.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNICAMP: Campinas, 2012.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, Jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000200163&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>.

VASSALI, Ayda *et al.* **Assessoria à entrada de alunas no CMPA**. Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, 1988. Trabalho de Assessoria e Pesquisa de Opinião com objetivo de verificar o nível de expectativa acerca da possibilidade de entrada de alunas no CMPA.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. Malala Yousafzai com Christina Lamb. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os professores

- 1- Você vivenciou o processo de entrada das meninas no CMPA. Gostaria de saber como foi esse processo nas aulas de educação física.
- 2- Como as aulas se organizavam? Eram separadas?
- 3- Que atividades eram ministradas para um e para outro?
- 4- Quem ministrava as aulas para um ou outro, tinha que ser do mesmo sexo?
- 5- Como se chegou a ter turmas mistas a partir do oitavo ano? Quem determinou?
- 6- Por que não aconteceu do mesmo jeito no sexto e sétimo?
- 7- Você acha que as aulas devem ser mistas ou separadas? Por quê?
- 8- Você acredita que existam modalidades ou atividades mais apropriadas para mulheres ou para homens?
- 9- Como você vê a progressiva mudança que começa em 2018, de todas as turmas serem mistas?
- 10- Por que você acha que mais meninos se direcionam (a partir do momento em que podem escolher a modalidade) a uma atividade, Ex: futebol e mais meninas a outra Ex: atividades físicas?
- 11- Uma mulher e um homem que você admira e por quê?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os grupos focais

- 1- Por que você escolheu esta modalidade?
- 2- Você pratica alguma atividade física fora do colégio? Qual e por que a escolheu?
- 3- Por que você acha que nesta modalidade tem mais meninos (ou meninas)?
- 4- Você acredita que existem atividades mais voltadas para meninos ou para meninas?
- 5- O que você acha de turmas de Educação Física mistas?
- 6- A partir de 2018 o CMPA passou a ter turmas mistas no sexto e sétimo anos, experiência que foi diferente para vocês quando cursaram esses anos (divididos por sexo e por altura). Vocês acham que suas trajetórias teriam sido diferentes se tivessem vivenciado as turmas mistas desde a entrada no colégio? Por quê?
- 7- Você se sente confortável com a presença de meninos (ou meninas) na turma?
- 8- O que você acha da postura dos professores, não só de educação física, em aula no que diz respeito às relações entre as meninas e os meninos?
- 9- Você se sente pressionado a fazer esta escolha (ou outra) de modalidade por ser menino (ou menina), ou até para não escolher nenhuma?
- 10- Uma mulher e um homem que você admira e também que você não admira e por quê.

ANEXO I - Carta de cessão e ficha cadastral**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente documento, eu,

_____, CPF nº _____

_____, declaro, ceder ao Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao Projeto Garimpando Memórias.

O Centro de Memória do Esporte fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação da fonte e autor.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do depoente

Ficha do/a Entrevistado/a

Nome completo:

Entrevistadores(as):

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Data de nascimento do entrevistado(a):

Breve Biografia:

Contato telefônico:

Contato de e-mail:

Observações:

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado acadêmico que faz parte do projeto: “Garimpendo Memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul”, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

A participação consistirá em fornecer informações através de entrevistas bem como na correção do texto resultante da sua transcrição. Durante o período de realização da pesquisa, entrevista e correção do texto, essas informações poderão ser retiradas sem qualquer forma de constrangimento. A participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento o(a) adolescente poderá se recusar a responder a alguma pergunta ou desistir de participar. Os dados obtidos nesta pesquisa serão disponibilizados através do Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS. A sua autorização para uso destas informações permitirá que outras pessoas tenham acesso a estes materiais.

Este projeto de pesquisa é realizado sob a responsabilidade da Professora Lara Félix Jacoby, sob orientação acadêmica da Professora Titular Silvana Vilodre Goellner (33085830).

O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFRGS - (Telefone: 51-33083738), que fica à disposição para eventuais esclarecimentos.

Eu, _____ autorizo que o(a) adolescente sob minha responsabilidade participe das entrevistas que fazem parte desta pesquisa e a posterior correção e divulgação das informações coletadas.

__/__/__

Entrevistado(a)

Data

Pesquisador Responsável pela entrevista