

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES
FEMINISTAS RADICAIS.**

TZUSY ESTIVALET DE MELLO

SÃO PAULO
2011

TZUSY ESTIVALET DE MELLO

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES
FEMINISTAS RADICAIS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador : Prof. Dr. José Eustáquio Romão

**SÃO PAULO
2011**

FICHA CATALOGRAFICA

Mello, Tzusy Estivalet de

Educação Física escolar e gênero. Representações feministas radicais. /
Tzusy Estivalet de Mello. 2011.

254 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-
Educação, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão

1. Educação Física. 2. Escola. 3. Mulheres. 4. Feminismo.

I. Romão, José Eustáquio

CDU 37

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES
FEMINISTAS RADICAIS.**

POR

TZUSY ESTIVALET DE MELLO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Presidente: Prof. José Eustáquio Romão, Dr. – Orientador, UNINOVE

Membro: Prof. José Luis Vieira de Almeida, Dr. – UNESP

Membro: Prof. Jason Ferreira Mafra, Dr. - UNINOVE

Membro: Prof. José Gabriel Perissé Madureira, Dr - UNINOVE

São Paulo, 18 de Fevereiro de 2011.

Para Tânia, Suceni, Fernando, Lawrence, Jardélia e para
todas(os) aquelas(es) que lutam cotidianamente pela
sobrevivência, que sonham e têm esperança de dias melhores,
que se constroem enquanto classe, tornando então possível a
utopia da liberdade de uma sociedade plena de sentidos.

Seguimos em luta!

Agradeço ao orientador e amigo, José Eustáquio Romão, que respeitou, pacientemente, as mudanças de rumo e as curvas perigosas que, em minha rebeldia acadêmica (e existencial), acabei por trilhar. Para além da pesquisa acadêmica, levo comigo uma enorme admiração.

Ao professor e amigo José Luiz Vieira de Almeida (Zé), todo o meu carinho e respeito. Pelo acompanhamento sincero deste árduo processo, pela responsabilidade para com minha formação marxista, enquanto concepção de mundo; pelos laços criados que extrapolam os muros acadêmicos.

Ao professor Jason Mafra, pelos apontamentos minuciosos, pelo olhar dedicado, interessado e cuidadoso a este trabalho. Pelo conhecimento, simplicidade e humildade que me levam a aprender muito contigo.

Aos(Às) docentes e funcionárias(os) do PPGE/UNINOVE, em especial, a Carlos Bauer, Celso Carvalho e Miguel Russo e ao professor Miguel Escobar Guerrero da Faculdade de Filosofia e Letras, UNAM/México, que fazem de seu caminhar docente uma forma de denúncia da ordem vigente.

Às(aos) minhas(meus) colegas do mestrado Marcinha, Rose, Thati, Luciana, Ana, Julia, Juliana, Rubem, Ro, Mônica, Pavessi, Leandro e a todas(os), que fizeram desta etapa de suas vidas um caloroso processo de partilha das dúvidas acadêmicas, passando pelos cafés e almoços “sondianos” e indo até às lutas políticas.

Ao TRAMSE/UFRGS, grupo de que me senti próxima, no retorno às terras gaúchas – espaço de discussão e encontros. Agradeço, de modo especial, às professoras Marlene Ribeiro e Laura Fonseca e às(aos) amigas(os) Paola, Ingrid, Elen, Grazi, Eduardo (alemão), Vivi, Antônio e Shin.

À Capes, pelo financiamento da ideia.

Às crianças e aos(às) colegas da E.E.E.F. Samuel Klabin, em São Paulo (SP) e E.M.E.F. Raphael Brusque, em Pelotas (RS) – Espaços de despertar.

Ao Thiago que não me permitiu desanimar; que fez o possível e o impossível para dar continuidade a este projeto, para que eu seguisse minhas convicções, apesar de todas as nossas diferenças; por aturar as crises, “segurar a barra”, procurar e efetivar alternativas. Essa dissertação é tua também.

Às camaradas feministas, em especial às amigas Clarice, Marian, Cris, Glau, Jar, Aninha e Grazi, pela luta coletiva, pela radicalidade, pela resistência e pela ação que inspiraram este estudo.

Às amigas Cris e a Aline por me “incomodar” para acabar a dissertação. Pelas discussões, leituras (todas elas!), “análises” e pela luta.

À Martex que compartilhou comigo os momentos mais fervorosos na “little river” de nossas crises dissertativas às crises cotidianas, com infinitos intervalos de cafés, cigarros e gargalhadas. Tempo compartilhado em São Paulo.

Ao Gabis, Dani5, Rodrigo, Dani F. e Nani, pela amizade verdadeira, por dar fôlego e me roubar dos tempos dissertativos (por nunca aceitar meus “nãos”). Pela construção da família comunimate. *Hasta siempre!*

À Jardélia. Ô nega... não canso de dizer que “a gente se conhece desde a 5.^a série”. Um amor profundo e verdadeiro que se constrói e se faz mais, a cada dia. Tenho orgulho de te ter por perto. És parte de mim.

À Raquel (m.m.a.) e ao João Vitor. Ao Roger, Rafa, Patrícia, Dimi, Ricardo, Chris, Benjamin, Bruno e JP amigos(as) que impulsionaram e inspiraram essa escrita.

Ao Shin, amigo, amor, companheiro, cúmplice de sonhos e lutas. Pela simplicidade, humildade, admiração e por caminhar, criar e conhecer junto. Porque a gente trilha os caminhos... trilha que pode servir para os(as) que virão.

À Déia e aos manos Andrew e Teteco. Do feijão aos desenhos, a vontade imensa de estar mais perto.

A meu pai, Fernando. Do banho de chuva aos debates políticos, passando pelos discos de vinil. Um amor inexplicável.

Ao meu irmão e amigo Lawrence, pelas discussões sempre presentes, pela luta estudantil, pela criatividade... e por tantas outras coisas que nos fazem felizes juntos! Por nunca me “deixar na mão”. Orgulho (muito!) da semente plantada.

A minha mãe Tânia, ícone dessa dedicatória, e a minha mãe Suceni. Mulheres guerreiras, cada qual a seu modo... que me permitiram crescer ao meu.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as falas de mulheres feministas e de não-feministas sobre as injustiças praticadas contra as meninas nas aulas de Educação Física. O universo experimental foi composto por cinco mulheres feministas ativistas radicais e o universo de controle, por quatro mulheres não atuantes de movimentos sociais. A análise das nove entrevistas semiestruturadas, com base em quatro categorias de Paulo Freire (ser mais, dialogicidade, rebeldia e conscientização) e com o aporte dos estudos de mulheres, feministas e de gênero em uma perspectiva marxista, constituiu o cerne da dissertação. Ela conclui que o discurso biológico, incorporado e difundido pela Educação Física escolar, constituído a partir da lógica capitalista/patriarcal, contribui para compor, definir e “essencializar” marcas na constituição histórica e social de meninos e meninas, por meio de procedimentos, tais como turmas separadas, primazia do esporte de rendimento, abordagens tecnicistas, dentre outros, mas, principalmente, pela ausência do diálogo. Conclui, também, que existem inúmeras formas e estratégias de manifestação da rebeldia nessas aulas, contribuindo para “tirar” as meninas do lugar onde foram destinadas – o da passividade, fragilidade – gerando novas formas de resistência. Os procedimentos e as condutas discriminatórias, recuperados nas falas destas mulheres, ratificam a hipótese desta pesquisa em relação à reprodução das discriminações de gênero. Porém, elas não ocorrem dentro dos limites histórico-sociais específicos sem transgressões, resistências e rebeldias.

Palavras Chave: Educação Física; Escola; Mulheres; Feminismo.

ABSTRACT

This research analyses the discourses of feminist and non-feminist women about the possible injustice practiced against girls in the classes of Physical Education. The experimental universe was composed by five feminist activist women and the control universe was composed by a four non-activist women. The analysis of the nine semi-structured interviews, based on four Freirean categories (being more, dialogicity, rebellion and conscientization), and the aim of theoretical studies about feminist and gender constituted the axial subject of this dissertation. It concluded that the biological discourse, disseminated by school physical education contributes to compose and to “essentialize” determinations in the historical and social constitution of boys and girls through procedures as separated groups, high performance sports, “technicist” approaches, among others, but principally through the absence of dialogue. It also concluded that there are many ways and strategies expressions of rebellion in those classes that “take off” the girls from the place they were designated – that of passivity and fragility –, generating new forms of resistance. Discriminatory procedures and behaviors, recovered in the speeches of these women, confirm the hypothesis of this study regarding reproduction of gender discrimination, although this discrimination does not happen without transgressions, resistance and rebellion.

Keyword: Physical Education; School; Women; Feminism

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI5	Ato Institucional número 5
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CND	Conselho Nacional de Desporto
CNED	Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central de Estudantes
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EF	Educação Física
EFe	Educação Física escolar
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEF	Escola Superior de Educação Física
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FaE	Faculdade de Educação
FBPF	Federação Brasileira para o Progresso Feminino
FE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento Sem Terra
NAWSA	National American Woman's Suffrage Association
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RHQ	Revista de História em Quadrinhos
SOE	Serviço de Orientação Educacional

UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação - Mulher, Professora e Feminista: Surge a Pesquisa	12
Introdução - Raízes e Estruturação do Trabalho	23
Capítulo I - Não há Socialismo sem Feminismo	39
1. Objeto de Pesquisa e Estratégias Metodológicas	43
2. Universo Experimental e Universo de Controle	46
3. Entrevistas Semiestruturadas	52
Capítulo II - As Categorias de Análise na Perspectiva Freiriana	57
1. Pronunciamento do Mundo, Ser-Mais e Dialogicidade	59
2. Educação Problematizadora	62
3. Radicalidade e Rebeldia	66
4. Conscientização e seus Processos	68
Capítulo III - Mulheres de Atenas	76
1. Teoria Feminista Radical: Patriarcado, Capitalismo, Gênero e Corpo	79
2. Educação Física, Maternidade e Luta das Mulheres	85
3. Mulheres, Organizações de Esquerda e a Educação Física	98
Capítulo IV - Injustiças Contra Meninas na Educação Física	123
1. Impedimentos ao Ser-Mais na Educação Física Escolar	107
1.1. “Esportivização” a Serviço do Capital	107
1.2. Espaços, Escolhas e o Processo de Regulação	111
2. Diálogos ou Pseudo-diálogos?	117
3. Rebeldia: do Silêncio ao Enfrentamento	122
4. Conscientização e seus Processos	129
Considerações Finais	143
Bibliografia	154
Anexo I - Instrumento de Pesquisa de Opinião	169
Anexo II – Instrumento de Entrevista Semiestruturada	170
Anexo III – Entrevistas do Universo Experimental (Mulheres Feministas)	172
Anexo IV – Entrevistas do Universo de Controle (Mulheres Não-Feministas)	227

APRESENTAÇÃO

MULHER, PROFESSORA E FEMINISTA: SURGE A PESQUISA

Está claro para nós que a revolução proletária não é condição suficiente para a emancipação das mulheres. Mas, também está claro, que um milhão e trezentos mil pobres os quais engendram o capitalismo são razões suficientes para sustentar que a revolução proletária é uma condição necessária para essa emancipação. Nosso chamado para que o proletariado tome em suas mãos a luta pela sua própria libertação e libertação da humanidade oprimida pelas correntes do capital, não significa pedir às mulheres que prorroguem suas demandas para quando esta tarefa tenha sido resolvida integralmente. Aspiramos que estas mulheres se incorporem à luta revolucionária, guerreando por suas demandas e para melhorar suas condições de existência ainda sob este sistema do qual só podemos esperar degradação e barbárie, vislumbrando que para deixar de serem “as proletárias dos proletários” é necessário acabar com a sociedade de classes (ANDRÉA D’ATRI E DIANA ASSUNÇÃO, 2009, p. 27-28).

Escrever sobre mulheres, Paulo Freire e Educação Física é como um exercício de reestruturação de recortes, como se eu estivesse montando um enorme quebra-cabeça de lembranças que me acompanharam (e impulsionaram) desde os primeiros passos deste trabalho, da formulação do tema, às leituras e a composição final da dissertação.

Embora os cenários e personagens vindos à minha memória neste tempo fossem inúmeros, todos possuíam uma só relação: o “ser mulher” e minha formação enquanto militante e professora de Educação Física.

Para dar início ao “onde tudo começou” retomo as primeiras lembranças de minha infância de “menina cor-de-rosa”. Uma criança sozinha, de pai e mãe trabalhadores(as), que vivia boa parte do tempo com as avós. Contudo, esta criação inicial cercada por um misto de fragilidade, passividade e doçura da menina educada para ser “prendada” começa a se chocar com outra realidade:

a mudança para um condomínio popular¹ cercado por outros condomínios nas mesmas condições. Junto à nova casa, o nascimento do meu irmão. E é então que minha infância, frente a tanto movimento, começa a tomar outra configuração.

Eram muitas crianças. Meninas e meninos de diferentes idades, que habitavam condomínios e ruas próximas, amigas e amigos dessas crianças que os visitavam e estavam sempre por ali. Eu, por volta de meus 7 anos de idade, tímida, colecionadora de papéis de carta e admiradora dos discos de vinil do meu pai, começo a conhecer um outro universo, inaugurado nas férias de um verão em meados da década de 1980.

Enquanto as aulas não voltavam, passava o dia com minha avó materna. Ao entardecer, minha mãe, após um dia de trabalho, me buscava e íamos pra casa. Momento mais esperado do dia. Lembro-me de chegar em casa, pegar um pão com qualquer coisa dentro e descer as escadas correndo para encontrar meus novos amigos e amigas. Foi neste tempo que as brincadeiras – esconde-esconde, o futebol, elefante colorido, andar de bicicleta na chuva, *tampicross*², etc. – foram, efetivamente, um grande espaço de aprendizado e de conhecimento no/do mundo.

A menina tímida, meiga, bem-comportada, aprendia a pegar minhoca, se encantava com os caracóis e bichos cabeludos e adorava soltar pandorga³. Enfrentava o muro mais alto e jogava bola. Tinha, atrás dos latões de lixo, seu esconderijo perfeito do esconde-esconde.

Esta infância, em que todos(as) brincavam com todos(as), correu paralela ao meu ingresso no 1.º grau⁴. Agora, diferentemente do jardim de infância – que pouco frequentei – não haviam mais choros para ir à escola, porém as divisões e regras estabelecidas naquele espaço tratavam de desenhar paisagens e conexões na minha cabeça. A escola, um espaço com lugares, tempos e posições definidas; o condomínio, um lugar de viver.

Destarte, se no condomínio não existiam muitas fronteiras entre meninos e meninas, passei a conhecê-las na escola. Lá, desde meu primeiro ano na instituição, meninas brincavam de um lado e meninos de outro. Não existiam aulas de Educação

¹ Situado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

² Por saber que os nomes das brincadeiras se modificam em diferentes regiões, explico que “elefante colorido” é uma variação de pega-pega de cores – quem não toca na cor falada e é pego(a) é o(a) próximo(a) pegador(a) –, e que *tampicross* é uma corrida de tampinhas de garrafa feita em pista modelada – com as mãos ou o chinelo – de areia.

³ No Rio Grande do Sul a “pipa” também é conhecida como “pandorga”.

⁴ Hoje, Ensino Fundamental.

Física da 1.^a a 4.^a série, mas sim um tempo para as brincadeiras, monitorado pela professora. Então, os meninos jogavam bola em uma quadra de areia e as meninas pulavam corda e brincavam de roda no entorno, ou seja, no espaço que sobrava.

Na 5.^a série fui estudar no Colégio Municipal Pelotense. Lá fiz, também, o 2.^o grau⁵. Essa escola gozava um grande prestígio na cidade por ter excelentes equipes de treinamento desportivo. Embora ali tivéssemos professoras(es) de Educação Física e um grande espaço destinado à prática desportiva, esta disciplina, e somente esta, era separada em dois subgrupos – um de meninos e outro de meninas. Era organizada, também, por bimestres. Em cada bimestre conhecíamos e aprimorávamos uma modalidade desportiva que, ainda hoje, são as atividades mais trabalhadas por docentes na Educação Física escolar: voleibol, futsal, basquete e handebol⁶.

Se em minha infância fora da escola a separação de meninos e meninas parecia muito estranha, no espaço da escola esta findava por se consolidar. No condomínio, éramos todos(as) um só grupo e, por vezes, vários grupos compostos por meninas e meninos. Porém, na escola, havia a metamorfose da distinção. Esta parecia, a mim, ser lei nas instituições escolares. A Educação Física “separada” era entendida como “normal” de forma dominante e, para mim, que até então não tinha aulas de Educação Física, isso se constituía enquanto “aula de Educação Física”.

Meninos e meninas tinham professoras(es) diferentes, utilizavam roupas “adequadas” e ocupavam espaços distintos. Contudo, no recreio e no período de férias, nossas próprias regras de misturar meninas e meninos prevaleciam. Lembro-me das tantas vezes que pulamos o muro das quadras da escola, ocasião em que o futebol, agora misturado, tornava-se muito mais parecido com o que jogávamos no condomínio do que com aquele que praticávamos no horário das aulas de Educação Física.

Ainda que, nessa escola, a Educação Física se resumisse à prática desportiva, separada em grupo de meninas e meninos, foi nela que passei a freqüentar atividades extracurriculares – o futsal, a ginástica olímpica e a dança afro. Da paixão pela dança, em especial pela dança afro, surgiu a vontade de cursar Educação Física.

Assim, no ano de 1999, ingressei na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). No primeiro ano, comecei a militar no

⁵ Hoje, Ensino Médio.

⁶ Cabe frisar desde já que a partir dos anos de 1940 a Educação Física sofre uma hegemonização do esporte.

movimento estudantil⁷, o qual vejo como um grande espaço de práxis. Entre greves, manifestações e reuniões, percebia o quanto as mulheres eram destinadas às atividades de menor importância. Além do que, as intervenções na ação política, em comparação com as dos homens, eram em menor número, embora o número de mulheres e homens no movimento fosse semelhante.

Começava a perceber falas e atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte dos companheiros que se diziam de esquerda, revolucionários, e até mesmo vindas das companheiras, as quais, na maioria das vezes, não percebiam a reprodução da opressão que exerciam contra elas mesmas e as demais mulheres daquele espaço. Embora não houvesse uma discussão profunda e sistemática em relação à posição das mulheres no movimento, muito menos em relação ao lugar das mulheres na sociedade de classes, brotava ali um ponto essencial à minha curiosidade: a incomodação com determinadas atitudes e posicionamentos opressores, os quais me levavam a falar e a questionar comigo e com as(os) mais próximas(os) junto à militância estudantil.

Neste mesmo ano de 1999, comecei também meu primeiro pré-estágio, que me acompanhou durante os quatro anos de formação inicial. Orientada pelo Prof. Dr. Márcio Bonorino e pela Prof. Dra. Eliane Pardo Chagas eu integrava o “Projeto Amizade”, atuando com meninos(as) em situação de rua. Neste projeto então, houve meu primeiro contato com a teoria freiriana.

Após meus dois anos iniciais no Projeto, o Prof. Ms. Florismar de Oliveira Thomaz passou a coordená-lo e, então, idealizamos e colocamos em prática os Círculos de Cultura no bairro Dunas, região periférica da cidade de Pelotas. De acordo com Fiori, na introdução de *Pedagogia do oprimido*:

No Círculo de Cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor[a], há um[a] coordenador[a] que tem por função dar as informações solicitadas pelos[as] respectivos[as] participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (2003, p. 7).

⁷ Diretório Acadêmico Liberato Oliveira Rodrigues (DALOR/ESEF/UFPel) e Diretório Central de Estudantes (DCE/UFPel).

Assim, com base nos conceitos de Paulo Freire, trabalhávamos em três eixos: as aproximações de rua⁸, os círculos de cultura e cidadania na praça Cel. Pedro Osório⁹, e desenvolvíamos, também, os círculos de cultura no bairro Dunas¹⁰, onde eram trabalhados temas de interesse da população local, como trabalho, direitos, sexualidade, infância e juventude.

Durante o desenvolvimento desse projeto, mais uma vez, as questões das mulheres chamavam minha atenção. Se, na escola, meninos e meninas eram violentados pela não convivência, pela dessocialização, em uma disciplina que trabalha a cultura corporal, na rua, era fácil encontrar meninos e meninas, principalmente meninas, com a violência marcada no corpo e na lembrança.

Relatos e confidências apontavam um sem número de violências cometidas contra estas pessoas. Violências que ganhavam proporções múltiplas quando se tratavam de meninas/mulheres. Algumas violentadas em casa, atribuindo a fuga a este motivo, outras estupradas – por vezes, novamente na rua. Se fugiam de casa por estarem fartas de abusos, algumas destas tinham amparo nos amigos(as) e “famílias” da rua, outras, no entanto, não tinham a mesma sorte. Todavia, estes corpos não carregavam só a violência sexual, a violência moral se fazia presente cotidianamente. O fato de ser menina, jovem e, em sua maioria, negra, destinava estas mulheres a uma gama profunda de sofrimento. A dupla opressão – ser mulher e ser negra – é marcada por um processo histórico em que séculos de colonialismo findou por combinar patriarcado e escravidão (D’ATRI; ASSUNÇÃO, 2009).

Ser mulher nestas condições e estar na rua era um fardo tortuoso que nos leva a imaginar o que era a casa destas meninas. No entanto, não podemos considerar a rua uma opção. Com condições de higiene, alimentação e abrigo desumanas, a rua se compunha como um lugar de sobrevivência. Frente a esta realidade que nos faz acordar para outros mundos e existências invisibilizadas, juntam-se à curiosidade e ao questionamento, a digna raiva¹¹, a revolta pulsante adjacente ao sentimento de

⁸ Duas vezes por semana íamos, à noite, aos locais frequentados pelos meninos e meninas de rua para conversar e convidá-los a participar do Projeto. Também buscávamos informações sobre os(as) meninos(as) que se ausentavam por muito tempo nas atividades do Projeto.

⁹ Praça central da cidade de Pelotas, onde meninos e meninas se reuniam.

¹⁰ Local originário desses(as) meninos(as), onde grande parte de suas famílias moravam.

¹¹ Termo utilizado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), o qual, de acordo com Escobar (2001), nasceu como proposta de luta, resistência e organização, significando que não podemos ficar apenas na indignação e na raiva, sem convertê-la em digna. “La Dignidad es el Ya Basta!”.

necessidade de movimento, de pronunciar ao mundo a profundidade das injustiças cometidas contra as mulheres.

Ao término de minha graduação, integrei a organização não governamental (ONG) Amiz, formada por ex-participantes do Projeto Amizade: educadoras(es), advogadas(os), acadêmicas(os) da filosofia e pedagogia e um ex-menino de rua, Davi. Paralelamente ao trabalho na ONG, tornei-me professora do município de Pelotas e fui trabalhar na Colônia de pescadores São Pedro, Z-3¹². Como o acesso à Colônia era difícil, o que tomava algum tempo no deslocamento do centro da cidade, acabei deixando a ONG e me dedicando às aulas de Educação Física e às de Dança, para meninos e meninas.

Na Colônia, outra realidade. O papel das mulheres enquanto auxiliares de seus maridos¹³. Apenas uma pescadora tinha registro no Sindicato dos Pescadores de Pelotas até o ano de 2005¹⁴. A pesca, embora também praticada pelas mulheres, era vista como uma atividade “de homens”. Havia então na escola um modo de viver que se dividia entre o seguir os estudos na cidade – no caso, o ensino médio – e o casar-se. Raras vezes estas duas vias se uniam, pois o “casar” destinava as meninas – que lá, casavam muito novas – ao cuidado da casa, dos(as) filhos(as), ao tecer de redes de pesca, ao fazer bolinhos de peixe e outras atividades relacionadas à pesca.

Se, em um outro momento, meu olhar voltava-se à violência do silenciamento e das atividades vistas como “menos importantes” no movimento estudantil, ou à violência física e moral das meninas em situação de rua, neste, o foco voltava-se ao destino das meninas na Colônia Z-3. Um destino que, embora algumas vezes fosse bem quisto pelas meninas, significando a saída de casa em um ritual de (pseudo)liberdade (bem cimentado pela tradição da Colônia), por vezes tinha a necessidade de ser

¹² A Colônia de Pescadores São Pedro, é o segundo distrito do município de Pelotas. Situa-se as margens da Laguna dos Patos, a 24 quilômetros do centro da cidade, e caracteriza-se, como o próprio nome indica, pela atividade pesqueira como principal recurso econômico. Possui, atualmente, 5000 habitantes. A Colônia tem, pela área que ocupa em relação à Laguna dos Patos, a denominação de Colônia Z-3. Foi fundada em 29 de junho de 1921, data em que lá moravam cerca de 40 famílias que viviam exclusivamente da pesca.

¹³ No Rio Grande do Sul, mesmo quando não são profissionalizadas, as mulheres desempenham múltiplos papéis na atividade pesqueira. Normalmente são as mulheres que limpam e filetam o peixe, descascam e limpam o camarão e ainda retiram a carne de siris – crustáceos normalmente descartados pelos pescadores por configurarem apenas fauna acompanhante e não o produto principal das pescarias. No entanto, a maioria das mulheres ainda desconhece os direitos adquiridos pela profissão de pescador, passando suas vidas à sombra dos maridos, sem receberem auxílios como o seguro desemprego, auxílio maternidade ou aposentadoria (MANESCHY, 2000).

¹⁴ Ano em que deixei de ser professora na Colônia Z-3.

embalado em um “papel dourado de grandes fitas vermelhas”, destinado àquelas que não desejavam o casamento. Assim, o casamento, para além de ser uma tradição da Colônia Z-3, pode ser visto como uma imposição, um aprisionamento destas meninas que possuem, desde o nascimento, um destino certo.

A percepção a respeito da opressão das mulheres, as conversas e trocas com estas meninas e mulheres em diferentes lugares e contextos me levavam cada vez mais a indagar a tal “igualdade” alcançada entre homens e mulheres tão divulgada pela mídia e pelo Estado. Que igualdade é esta em que adentramos ao público e político e as mulheres são destinadas às atividades menos significativas, muitas vezes sem voz? Em que habitando as ruas (ou dentro de suas casas), os corpos de meninas são violentados física e moralmente? Na qual, em pleno século XXI, meninas já nascem com o destino escrito, sem escolhas? Trata-se de uma falsa igualdade, uma igualdade forjada pelo sistema do capital dentro dos limites estruturais que este mesmo impõe. Assim, a igualdade substantiva¹⁵, ou seja, a igualdade de fato, só pode ser conquistada em um sistema social socialista.

Nessa mesma época em que atuava como professora na Colônia Z3, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* da Faculdade de Educação¹⁶, integrando o núcleo de “Educação, Cultura e Infância”. Também circulava pelo núcleo de “Educação Popular”, pois, meu trabalho, na Colônia de Pescadores, focalizava a infância, o lúdico e o trabalho, com base nas ideias de Paulo Freire.

Naquele momento, percebi o quanto a teoria freiriana se fazia presente em minha concepção de mundo. A necessidade da construção da criticidade, do diálogo, de entender os processos sócio-históricos e de acomodar e desacomodar-se a cada instante, me impulsionava. Eu percebia que compreender e “ser freiriana” era uma condição que implicava compromissos com a ação transformadora.

Ao ir para São Paulo, no ano de 2006, tornei-me professora da rede estadual de educação, mais especificamente da Escola Estadual Samuel Klabin, situada na Vila Dalva, região periférica na zona oeste da capital daquele estado. Com o intuito de continuar as leituras e participar das discussões relacionadas à Educação e à Educação

¹⁵ A igualdade substantiva é um dos princípios orientadores do projeto socialista. Segundo Mészáros, os demais princípios da estratégia socialista só podem adquirir significado total em conjunto com a noção de igualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2008).

¹⁶ FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, orientada pelo prof. Dr. Márcio Bonorino e pela prof. Ms. Raquel Silveira.

Física, integrei o Grupo de Estudos em Educação Física escolar da Universidade de São Paulo¹⁷.

Lá, amadureci a ideia de cursar o Mestrado. Desta forma, submeti-me à seleção e ingressei na Linha de Pesquisa em Culturas e Educação (LICE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE). Contudo, as incertezas eram muitas. Sabia, no entanto, que a escola, mais especificamente a Educação Física escolar, era um espaço que me oferecia fatos, conflitos e movimentos que alimentavam minha vontade de levantar, identificar e pesquisar questões que já rondavam minhas ideias na época em que era aluna da escola básica e que, agora, perseguiram-me enquanto professora. Estava, então, definido o meu cenário de investigação científica: a Educação Física escolar.

Ao atuar como professora de Educação Física escolar, em uma instituição regulada por normas rígidas, níveis hierárquicos, sistemas apostilados e verticalizados, totalmente imersa nos valores da sociedade capitalista neoliberal¹⁸, as inquietudes passaram a me assaltar junto às minhas aproximações freirianas. E foi nas infinitas conversas com meu orientador, Prof. Dr. José Eustáquio Romão, que a inquietude e a indignação tomaram forma.

Como estudante do ensino básico, eu sempre tive aulas em turmas divididas entre meninos e meninas. Contrariamente, desde o início de minha atuação docente, trabalhei com turmas mistas¹⁹, pois, para além das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as aulas mistas constituíam uma opção política, um modo de trabalhar a cultura corporal a partir da problematização de suas questões sócio-históricas, sem fazer distinções referentes à meninos e meninas nas atividades.

E foram nestas turmas mistas – minhas ou de minhas(meus) colegas – que as atitudes e a participação das meninas nas atividades propostas pelos(as) docentes tornaram-se, para mim, uma provocação à pesquisa.

¹⁷ Grupo de Estudos em Educação Física escolar da Faculdade de Educação (FE/USP). Coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Neira e pelo Prof. Ms. Mário Nunes.

¹⁸ Nesta época o estado de São Paulo, governado pelo PSDB, na figura do governador José Serra, implementava uma reforma no sistema educacional com vistas a atender às recomendações educacionais do Banco Mundial.

¹⁹ A turma em que meninos e meninas realizavam atividades conjuntamente será chamada de “mista”; na que realizavam atividades separadamente será chamada de “separadas por sexo”.

Já há estudos que demonstram a discriminação, a opressão e o sexismo na Educação Física²⁰. Contudo, as dissertações e teses são feitas por vias da observação direta das aulas, ou pela representação das(os) estudantes e docentes. A perspectiva desta escrita parte de outro lugar: o olhar de mulheres feministas²¹ e não-feministas a respeito de suas aulas de Educação Física escolar.

Esta ideia surge a partir do momento que comecei a participar de um grupo feminista na cidade de Porto Alegre (RS), no ano de 2009. Ao identificar a rebeldia dessas mulheres perante a opressão e a exploração do sistema do capital²², sua luta por uma sociedade pautada na igualdade substantiva, tornou-se urgente ouvi-las a respeito de suas aulas de Educação Física, um espaço que, ao contrário da história do feminismo radical – contestador e de luta – foi utilizado pelo militarismo da ditadura, e ainda hoje, em sua maioria, se projeta a partir de preceitos biológicos do mecanicismo e do esporte de rendimento.

Neste tempo, no decorrer do qual fui me formando uma professora-pesquisadora-feminista, muitas foram as perguntas e frases ouvidas a respeito deste último, em sua maioria, questionando a sua existência e a necessidade do feminismo na atualidade. É incrível como se mantém na sociedade, de forma hegemônica, um discurso preconceituoso, desconhecedor do feminismo. Este movimento, feito por mulheres e também por homens, nada mais é que um espaço de discussão, estudo e luta em prol não somente das mulheres, mas de uma nova ordem mundial, de um projeto societário sem dominação nem exploração de classe, raça, etnia e gênero²³.

²⁰ Neste sentido, merecem menção os estudos de ABREU, N. G. *Meninos pra cá, meninas pra lá* (1995); DUARTE, C. P. *O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física* (2003); DURAN, M. V. C. *A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência no colégio Inen Santiago Pérez - Santa Fé Bogotá* (1999); MOURA, D. L.; MOURÃO, L. *A Produção histórica do conhecimento sobre gênero nos cursos de pós-graduação em educação e educação física* (2006).

²¹ Feministas ativistas radicais e, também, das não-feministas, estas enquanto grupo de controle da categoria “conscientização”.

²² Segundo Mészáros, “Os elementos constitutivos do sistema do capital (como o capital monetário e mercantil, bem como a originária e esporádica produção de mercadorias) remontam a milhares de anos na história. Entretanto, durante a maioria desses milhares de anos, eles permaneceram como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo, incluindo os modos de produção e distribuição escravista e feudal” (MÉSZÁROS, 2000, p. 7).

²³ Há no feminismo diferentes vertentes. No entanto, as feministas participantes deste estudo lutam pela construção de um modo de produção para além do capital. Ideias comunistas, socialistas e anarquistas se encontram nestes debates no intuito de construir novas possibilidades.

Assim, este é um feminismo que não faz da causa das mulheres uma causa única, mas que se coloca em posição de enfrentamento à opressão e a exploração tanto das mulheres, como de classe e raça, enfim, contra a opressão humana, em um sistema que possui uma lógica incorrigível, desumanizadora e que tem como pilares de sustentação o individualismo, o lucro e a competição.

Ouvir mulheres que pensam em uma transformação radical da sociedade é contribuir para outra Educação Física que não aquela engajada na reprodução do sistema dominante. É compreender que a mudança histórica se dá de forma dialética e que o movimento se faz extremamente necessário quando almejamos a transformação da sociedade.

Destarte, a ideia central desta dissertação, o tema a ser examinado é o olhar das mulheres feministas e não-feministas sobre as injustiças contra as meninas nas aulas de Educação Física²⁴.

O enfoque será feito com base na teoria freiriana e nos estudos feministas – estudos das mulheres e de gênero que se pautam pelo feminismo radical de inspiração marxista²⁵. Assim, este estudo estabelece conexões entre debates acadêmicos e políticos para problematizar as atitudes, sob o crivo da injustiça contra as mulheres, aqui entendida como impedimentos ao ser-mais. Cabe destacar também que utilizo para análise as seguintes categorias na perspectiva de Paulo Freire: ser-mais, conscientização, dialogicidade e rebeldia. Esta última como fruto da conscientização, da inserção crítica, na sociedade, em suma, sob a chancela da “des-alienação” e da busca pela criticidade.

A discussão sobre opressão das mulheres e relações de gênero na Educação Física não é nova. A cada ano, apresentam-se novos estudos e publicações. Entretanto, as injustiças contra as meninas nas aulas de Educação Física, a partir da perspectiva freiriana e feminista, ainda não foi desenvolvida.

O objetivo desta pesquisa é o de destacar as sutilezas geradas pelo sistema do capital – para o qual a opressão e a exploração da mulher é essencial –, no interior da Educação Física Escolar, gerando contribuições e, certamente, novas indagações, para

²⁴ Na Introdução, o objeto será caracterizado mais detalhadamente e recortado em sua configuração necessária ao que se quer demonstrar.

²⁵ A teoria que embasa este trabalho será detalhada no Capítulo 1 da dissertação e é aí que serão especificados os conceitos, as categorias de análise etc., em suma, será configurado o referencial teórico da dissertação.

subsidiar os olhares de educadoras(es) e pesquisadoras(es) da área. Contribuí, também, para os debates feministas, de forma a trazer à baila questões sutis que, em sua maioria, passam despercebidas, facilitando a reprodução do machismo e da opressão contra as meninas/mulheres.

Se a história das mulheres é permeada pela opressão e a exploração, resta-nos trazer à tona estas questões, deixar evidente que, ainda na atualidade, quando se menciona tanto a igualdade alcançada entre os gêneros, tal igualdade está distante de ser vivenciada em sua plenitude.

D´Atri problematiza esta questão:

Quando uma mulher de trinta anos de idade em “igualdade” com os homens pode “exercer seu direito” a ser oficial das forças conjuntas da OTAN que bombardeiam os países semicoloniais, ou pode morrer, na mesma idade, em uma aldeia africana por causa da AIDS é um paradoxo, e é inclusive cínico falar do avanço e do progresso da mulher. Não deveríamos falar de diferentes mulheres? São por acaso iguais as vidas das mulheres empresárias, operárias, dos países imperialistas e das semicolônias, das brancas e das negras, das imigrantes ou refugiadas? (D´ATRI, 2008 p. 24).

Afirmar a igualdade das mulheres é mascarar a opressão sofrida por grande parte da humanidade, em um sistema em que a perpetuação de hierarquias e desigualdades são pontos fundamentais para seu funcionamento. Os supostos “triumfos do sexo frágil” que validam “alguns” aspectos parciais da vida e dos direitos de “algumas” mulheres encobrem o fato de que a questão da opressão de gênero se dá atravessada, em grande parte das vezes, pela questão da exploração de classes.

Por fim, há que se destacar que afirmar a igualdade universal das mulheres sem levar a categoria “classe” em consideração é cair no reducionismo biológico da ideologia patriarcal dominante, é alienar-se na suposta “igualdade conquistada” na sociedade capitalista. O modo como esta pesquisa foi tomando corpo e sendo estruturada, apresenta-se a seguir, na introdução deste trabalho, situando, de forma breve, os elementos necessários para a compreensão de sua composição, a partir de uma perspectiva freiriana e feminista radical.

INTRODUÇÃO

RAÍZES E ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

O homem mais oprimido pode oprimir a outro ser, que é sua mulher. A mulher, a proletária do proletário. [...] E lá onde a ausência da liberdade se faz sentir, a felicidade não pode existir (FLORA TRISTÁN²⁶, 1993, s/p.).

Em um movimento de recortes progressivos do objeto para chegar-se ao foco desta dissertação, buscou-se, em princípio, a identificação do cenário mais amplo e do tema nele inscrito: Educação Física e Educação Física das mulheres, respectivamente.

No entanto, percebeu a pesquisadora que era necessário adentrar um universo ainda mais amplo, nem que fosse de forma sumária: as relações de gênero ao longo da história, que acabou por registrar o patriarcado enquanto uma construção social, com práticas, ideias, e atitudes que desconhecem os direitos das mulheres e tem como objetivo perpetuar sua dominação. Nas palavras de Ana Costa (2006), é uma forma de organização sexual hierárquica da sociedade, necessária ao domínio político. Esta se constrói a partir do modelo masculino de dominação (arquétipo viril) tanto na esfera privada (família) quanto na esfera pública (instituições públicas) (COSTA, 2006).

Certamente é esta longevidade do patriarcado que finda por des-historicizar e des-socializar este fenômeno histórico-social. Este acaba por ser “naturalizado” e “biologizado” pelos defensores da hierarquia entre o homem e mulher, em especial, pelos ditames do sistema do capital.

Nesta perspectiva, a mulher é vista como “sexo frágil” e esta representação, profundamente engravada nas mentes, acaba por ser normatizada e incrustada em seus corpos pelo condicionamento da pseudo inferioridade física. É deste modo que as ideias

²⁶ Socialista e feminista, nascida em Paris (1809). Lembrada muitas vezes apenas como a avó de Paul Gauguin, é precursora da Associação Internacional dos Trabalhadores. Flora, “se antecipou seis anos à potente ideia do *Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels, quando escreveu, em sua obra *União Operária*, sobre a necessidade imperiosa de que a classe trabalhadora se unisse, superando fragmentações nacionais e lutasse por construir uma organização única no mundo inteiro, que lhe desse força suficiente para alcançar sua emancipação” (D’ATRI; ASSUNÇÃO, 2009, p. 39).

discriminatórias e opressoras em relação às mulheres são disseminadas, aceitas, introjetadas e reproduzidas.

Esta bipolaridade delimitou fronteiras entre forte e fraca, entre ativo e passiva, entre dominante e dominada etc., que acabaram por cristalizar hierarquias nas posições sociais, colocando as mulheres, continuamente, em segundo plano. Assim, o pólo feminino – destinado à mulher – acabou por ser caracterizado e “dotado” de uma gama de atributos considerados como “inferiores” em relação ao pólo masculino: delicadeza virou fragilidade; autenticidade virou inocência; monogamia (para a mulher) virou pureza; educação(das mulheres) virou docilidade; beleza virou ditadura da aparência.

Estes são, dentre outros, alguns dos estereótipos e papéis sexuais que determinam e mantêm certo “lugar” às mulheres na sociedade. O lugar de ser “menos”, de estar à margem do núcleo, os homens.

Para se buscar a raiz desta lógica que em muito se reproduz de modo oculto, sorrateiramente, se faz necessário entender um pouco mais de como o patriarcado e o capitalismo se atravessam em um modo “camaleônico” de ser.

Destarte, é fundamental demarcar posição no sentido de que se compreende a história das mulheres intimamente atravessada e interligada a outras histórias de opressão. Esta luta, se levada às suas raízes, é a mesma da classe trabalhadora e dos povos colonizados: estes se batem contra as bases da opressão que hoje está representada pelo modo de produção capitalista, mas que de diferentes formas se manifestou nos modos de produção anteriores.

Pode-se considerar que o capital – enquanto relação social de opressão – existe desde que uma classe se apropria do excedente produzido por outra classe. No início dessa história, quando todos os esforços humanos estavam voltados para garantir a reprodução cotidiana, as pessoas relacionavam-se diretamente com a natureza, com poucos e primitivos instrumentos (meios de produção), e a sociedade estava organizada em comunidades, em que todas(os) desempenhavam tarefas não hierarquizadas. Não havia uma divisão social do trabalho. A maioria das tribos eram nômades e andavam em busca de lugares menos hostis, com relação ao clima, às condições de alimentação, etc.

A geração de excedente era mínima. Quase como o que faz, por exemplo, o cachorro quando enterra o osso que não consegue comer naquele momento. Porém, não havia uma acumulação substancial que garantisse a reprodução física em período de

adversidades naturais. Sob esse ponto de vista, a acumulação de excedente foi um avanço para a humanidade. Quando sobrava algo da produção, isso era guardado para a alimentação e vestimentas de outros dias.

Com o surgimento da propriedade privada²⁷, o excedente produzido socialmente passa a ser apropriado pela classe social dominante, gerando-se então as diferenças materiais e a figura da herança. Assim se sucede o escravagismo (mundo antigo, Roma, Grécia, etc.), o feudalismo (sem trabalho escravo, mas com trabalho servil) e o capitalismo. Em todos estes sistemas geridos pelo capital, as mulheres, em sua maioria, são destinadas a um papel inferior do ponto de vista econômico, social, político e cultural.

Neste sentido, Friedrich Engels em *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado*²⁸, cita a ele e Marx em um texto datado de 1846 e incluído em *A Ideologia Alemã*, no qual afirma que “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (1995, p. 75). Engels dá continuidade à ideia, acrescentando que “a primeira oposição de classes que apareceu na história, coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia e que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (*id., ib.*).

Ao retomar a ideia de Friedrich Engels de que “a primeira divisão social do trabalho se deu entre homens e mulheres”, pode-se afirmar que o autor apresentou uma contribuição significativa ao mostrar que o lugar social das mulheres não era expressão de uma natureza feminina inata.

²⁷ Segundo Engels (1995), a propriedade privada adquiriu várias formas ao longo da história, sendo condicionada por diversas origens. Entre os romanos, a guerra foi o principal estímulo e entre os povos germânicos, a criação de gado impulsionou este surgimento. Contudo, de modo geral, a propriedade privada surge relacionada a bens móveis, como por exemplo, os animais, os frutos do trabalho, os espólios e os escravos. Aos poucos, a propriedade abandona seu fundamento comunitário ou estatal e a organização coletiva passa a ser associada apenas às relações de produção de mercadoria e de troca – denominada por Marx e Engels como “propriedade privada moderna”. Esta dá origem as classes sociais e a desigualdade de modo que a classe dominante usa seus recursos para obter o controle do estado e assim submeter ao seu domínio toda a sociedade.

²⁸ Publicado em 1884.

Essa divisão se fez necessária para vencer a natureza, hostil para uma espécie que tinha poucos meios materiais de sobrevivência. Assim, a primeira forma de opressão origina-se por contingências materiais e, não, por uma essência masculina dominadora.

Destarte, a relação entre homens e mulheres como relação de opressão situa, nos processos socioeconômicos, os elementos que conduziram à dominação masculina, institucionalizando-se como relação opressiva quando as mulheres perdem o controle sobre o trabalho e se tornam economicamente dependentes do homem.

O que se forma como estrutura mental de dominação, ao longo da história da humanidade, está relacionado com esta base, com o acúmulo de riquezas nas mãos de algumas classes sociais, das quais muitas mulheres, evidentemente, também fazem/fizeram parte.

A “família moderna” nada mais é do que a expressão dessa derrota histórica das mulheres, ou seja, algo construído e mediado pelas relações socioeconômicas ao longo do tempo e do espaço.

Por conseguinte, é importante destacar que capitalismo e patriarcado formam um “matrimônio bem sucedido”, pois, “apesar de não ter surgido com o capitalismo, a opressão das mulheres adquire sob este modo de produção traços particulares, convertendo o patriarcado em um aliado indispensável para a exploração e a manutenção do *status quo*” (D’ATRI, 2008, p. 25). Ou seja, na conjuntura do capitalismo se cola o patriarcado, que se adequa às formas de opressão e exploração impostas pelo sistema capitalista. Esta é a pedra angular para entender a lógica deste sistema.

Mas, retornemos às questões mais específicas da Educação Física, que não se dá no ar, nem no vácuo, mas na conjuntura da sociedade capitalista brasileira dos anos 80 do século passado em diante.

Carregando consigo sinais de uma história excludente fundamentada no desempenho motor, em que os modelos militarista, esportivista e biologista imperaram até a década de 1970, a Educação Física no início dos anos de 1980, entra em “crise de identidade”. Esta crise é apontada como um marco importante na nova determinação capitalista de reestruturação do capital neoliberal.

Na tentativa de desatrelar-se das formulações remetidas ao período da ditadura civil-militar, há, neste período, produções epistemológicas alinhadas com uma perspectiva mais “progressista”, ou com uma “conservadora”²⁹.

Assim, entra em cena Jean Le Bouch³⁰ (1986), com a proposta da psicomotricidade. Alguns anos depois chegam, entre outros autores, João Batista Freire³¹ (1989), inspirado no construtivismo e na psicogenética, sugere a formação da personalidade do aluno, retirando a ênfase nos padrões de desenvolvimento motor. Nesta concepção, baseada nos aspectos psicossociais, afetivo e motores, não existe nenhuma preocupação com a discussão das possibilidades das aulas de Educação Física diante da situação de sucateamento, pobreza e exclusão social³².

Entre as várias abordagens que refletem a pluralidade de entendimentos a respeito de quais "devem ser" as funções sociais e quais as bases metodológicas do ensino da Educação Física, neste estudo ter-se-á como referência a abordagem Crítico-Superadora³³ que, em posição de minoria, discute a ciência e a Educação Física no âmbito da dialética materialista-histórica. De acordo com esta abordagem, a Educação Física deve ser compreendida a partir das determinações histórico-sociais, portanto no seu contexto sócio-político-econômico e cultural, sendo um dos frutos da construção humana, de modo a possibilitar uma compreensão de mundo e uma tomada de consciência, no intuito de colaborar para a transformação da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Destaca-se ainda a Abordagem Crítico-Emancipatória³⁴, que pressupõe que, ao ensinar o esporte, o(a) docente deve pautar-se, metodologicamente, em "ações comunicativas" na busca da emancipação do aluno, possibilitando, por meio da prática e da problematização, a capacidade de agir racionalmente, fazendo uma reflexão crítica

²⁹ Sobre a sistematização das abordagens pedagógicas da Educação Física, ver TAFFAREL, Celi N.Z. (1997).

³⁰ Ver LE BOUCH, Jean (1986).

³¹ Ver FREIRE, João B. (1989).

³² Assim como Neira e Garcia (2006), se entende que os currículos psicomotor, esportivo e desenvolvimentista perpetuam os modos, valores e conceitos da cultura dominante, estando à serviço da escola capitalista.

³³ Ver COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992). Elaborada por um grupo de autores e autoras da Educação Física que, comumente, tem sido citado e referenciado dessa forma. Carmen Lucia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht fazem parte desse coletivo.

³⁴ Ver KUNZ, Elenor (1994).

sobre suas ações. Para além da prática do esporte, sugere-se estudar o esporte (KUNZ, 1994)³⁵.

De acordo com diversos autores – entre eles, Oliveira (1997), Bracht (1992) e Kunz (1991; 1994) –, as abordagens de ensino da Educação Física são propostas que, em vários casos, sucumbiram antes de serem postas efetivamente em prática, devido a vários fatores. Oliveira (1997) evidencia que entre estes fatores estão a falta de interesse em estimular novas concepções metodológicas; a falta de preparo docente para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas; a condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino; a estabilidade empregatícia que os docentes têm dentro do sistema de educação e do medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas. Observa-se, porém, que todos esses fatores se dão no processo de precarização da educação que ocorreu nas últimas décadas.

Se se mencionam as mudanças ocorridas no campo da Educação Física após o período de ditadura civil-militar, cabe evidenciar que é, nesse período histórico, que surge a segunda onda do movimento feminista.

É nas décadas de 1960 e início dos anos de 1970 que, permeados pelo ímpeto de contestação à ordem vigente, eclodem novas forças políticas em diversas partes do mundo: protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de independência das antigas colônias européias, o movimento estudantil na França, Brasil, Argentina, México e em vários outros países, a Revolução do proletariado em Cuba, o movimento hippie, movimentos pela liberação sexual e a favor dos homossexuais, movimentos negros, étnicos, ecológicos e, também, o feminismo.

Influenciados e influenciando estes ares revolucionários, surgem teorias, livros e pensamentos de autores(as) que questionavam e criticavam a sociedade do capital em sua vertente capitalista, colocando em risco as estruturas e teorias educacionais tradicionais. Entre estes autores, tem-se Paulo Freire.

É deste ponto que se partiu para analisar as falas das mulheres feministas sobre a Educação Física na escola.

Da teoria freiriana, a referência mais profunda é a que enfatiza a importância da esperança e da rebeldia; do feminismo radical que, na atualidade, ao contrário do que

³⁵ Deve-se enfatizar que esta é uma concepção que leva em consideração apenas o ensino do esporte, não abordando as outras formas de cultura corporal. Além de impedir os objetivos mais amplos da Educação Física, o esporte enquanto conteúdo hegemônico, não está engajado na transformação social.

muitos(as) pensam, continua vivo e fazendo da radicalidade sua práxis, a inspiração mais auferida foi a da resistência e da luta contra toda e qualquer forma de dominação.

O problema desta pesquisa – as injustiças contra as meninas nas aulas de Educação Física –, a partir da visão das mulheres feministas radicais e de mulheres não feministas, foi impulsionado por algumas questões. A primeira delas diz respeito à práxis da pesquisadora enquanto professora de Educação Física escolar, pautada pela lógica de um projeto de sociedade socialista. Esta práxis se produz no exercício de articular suas aulas a este projeto maior de ser humano e sociedade, em que não se evidenciam determinados valores e interesses (de classe) a serem defendidos.

Na Educação Física, os olhares são lançados e se cruzam a todo o momento. A avaliação não parte apenas da(o) professora(o), mas o modo de ser, trocar, se expor diante dos fatos e das pessoas, diz, constrói e, na maioria das vezes “enquadra” a imagem de cada um(a). O sujeito está e se vê exposto, por inteiro. As diferenças entre meninos e meninas, construídas a partir das demandas da sociedade capitalista, são evidenciadas tanto nas aulas mistas como nas aulas separadas por sexo, ou seja, se compreende que não é porque a turma é composta apenas por meninas que as relações de opressão, bem como as de resistência e rebeldia são amenas, e aí se torna importante a forma como as(os) docentes conduzem e possibilitam tais relações.

O segundo ponto refere-se à produção teórica, às dissertações e teses referentes à área da Educação Física escolar atravessadas pelo estudo de mulheres, feministas e gênero. Na maioria das vezes, estas pesquisas colocam o “sexo feminino” como um dos principais fatores de exclusão nas aulas de Educação Física escolar³⁶, enfatizando o sexismo e a discriminação ao utilizar o campo do gênero para analisar a relação entre meninos e meninas.

No entanto, em uma pesquisa realizada por Vianna et. al. (2007), os autores e a autora, após realizarem um levantamento de dissertações e analisarem as evidências que dão base à afirmação da discriminação de gênero nas aulas de Educação Física, concluíram que estas pesquisas se mostram “permeadas de argumentos de impacto e evidências carregadas de vieses” (2007, p. 1), onde a habilidade – e não o “ser menina” – acaba por ser em última instância o fator determinante enquanto categoria de

³⁶ Entre elas, as pesquisas de FERREIRA, J.L. *As relações de gênero nas aulas de Educação Física: Estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande – PB* (1996); de VERBENA, E. do C. *Esporte e gênero: representações entre estudantes da rede pública municipal de Juiz de Fora* (2001).

exclusão. Contudo, Altmann (1999) vem problematizar esta questão, quando evidencia que as diferenças biológicas visibilizadas escondem as relações de poder tecidas pela dominação masculina, de forma a manter a hierarquização e a separação entre mulheres e homens. Neste embate, esta dissertação trata da habilidade enquanto um fator imediato, de modo a discutir o lugar da mulher a partir dos aprisionamentos impostos pelo capital e pelo patriarcado ao longo da história.

Por fim, ainda tratando das molas propulsoras deste estudo, entram em cena as feministas ativistas radicais. Mas, por que as feministas radicais? Porque são mulheres que compreendem que a opressão feminina se insere na história da luta de classes, aspirando à transformação da sociedade. Mais do que defender e debater assuntos relativos às mulheres, o feminismo é uma possibilidade de luta, de engajamento, de reflexão sobre uma alternativa de sociedade e de análise de diferentes maneiras de enfrentamento à sociedade capitalista.

Escolher as feministas para falar a respeito das meninas e da Educação Física escolar não se deveu apenas ao “ser mulher”. A concepção de mundo e a práxis que as fazem feministas radicais levam a outra perspectiva que, neste estudo, é vista enquanto uma ascensão no processo de conscientização³⁷. Assim, as mulheres não feministas e nem militantes de movimentos sociais e/ou sindicais compõem o universo de controle da categoria conscientização.

Tomando as falas, das mulheres feministas e não-feministas, a respeito das injustiças contra as mulheres na Educação Física escolar como objeto central de pesquisa, esta dissertação referencia-se teoricamente na teoria freiriana e no feminismo radical. Deste modo, junto ao legado freiriano, se utilizou para análise da pesquisa os estudos feministas, os estudos de mulheres e de gênero. Inevitavelmente essa articulação passa pela relação com o Marxismo. Tampouco serão aprofundadas, neste estudo, as contribuições entre feminismo e marxismo, nem como se estabeleceu esta relação (revolucionária e conflituosa) ao longo da história. Porém, partindo da tematização de Lobo (1991), que enfatiza que a classe trabalhadora tem dois sexos, busca-se compreender a opressão vivenciada pelas mulheres como processo histórico

³⁷ Considerados os limites de um trabalho dissertativo, não é intuito desta pesquisa problematizar a questão da “consciência de classe”, na perspectiva marxista; contudo, deve-se observar que o conceito de “opressão” de Paulo Freire tem como principal característica a luta de classes.

complexo, denso de subjetividades e permeado por diversas clivagens presentes nas relações sociais.

É incontestável que, no campo do Marxismo, perpassando os estudos da mulher e de gênero, realizaram-se formulações teóricas simplistas, de bases economicistas. No entanto, pode-se afirmar que enormes contribuições foram dadas pelo Marxismo, permitindo observar que, dos estudos feministas identificados com esta corrente, emerge o impulso teórico-político, capaz de superar modos reducionistas de pensar a vida social e as modalidades de opressão.

Após esta breve provocação ao universo da pesquisa, julgou-se necessário para uma maior compreensão da relevância e do local de onde se partiu para obter informações a respeito da produção teórica do campo de gênero e mulheres na área de Educação Física escolar, oriundas dos cursos de Pós-graduação em Educação e Educação Física a partir da década de 1980. Isto se deve porque foi a partir dos anos de 1980 que se iniciaram os debates acerca das relações de gênero na área da Educação Física, no entanto, estes tomaram força a partir dos anos de 1990, com o desenvolvimento da ideia das turmas mistas nas aulas de Educação Física, embora ainda existam escolas e docentes que adotam a perspectiva da separação por sexo em suas aulas (LUZ JUNIOR, 2000).

Para mapear estas informações, buscaram-se bancos³⁸ de teses e dissertações que tivessem acesso ao resumo “on-line” dos trabalhos, sendo possível identificar àquelas que tratam da “Educação Física, gênero e escola” e também as que tratam da “Educação Física, mulheres e escola”. O termo “feminista” e “feminismo” também foi procurado, no entanto não se encontrou nenhuma pesquisa na área da Educação Física que tenha relações com o tema.

Partindo da compreensão do resumo das pesquisas, contabilizaram-se os estudos que foram realizados sobre a Educação Física escolar. No total, foram encontradas 40 pesquisas que tratam da Educação Física, da escola, do gênero e/ou das mulheres. Os termos de busca utilizados foram “Educação Física, escola, gênero” e “Educação Física, escola, mulheres”. Posteriormente, ainda foram conferidas estas buscas excluindo o termo “escola” para que nenhuma dissertação ou tese destes bancos fosse excluída da busca.

³⁸ Foram analisados os seguintes bancos de teses e dissertações: CAPES, NUTESSES, USP, UNICAMP, UFRGS e UNB.

Alguns fatos interessantes devem ser destacados na busca: Uma grande parte das pesquisas encontradas na busca por “mulheres” também podem ser encontradas na busca pelo termo “gênero”, sendo o inverso verdadeiro, o que nos leva a afirmar que os estudos de mulheres e de gênero nos últimos anos fluem no mesmo campo, ou também, como expõe Scott (1995) simplificadamente, “gênero” muitas vezes parece ser sinônimo de “mulheres”³⁹.

Outro item identificado é que 62,5% (25 estudos) destas pesquisas foram realizadas nos anos 2000, ou seja, mesmo considerando o fato de que alguns estudos dos anos 1980 ainda não foram digitalizados⁴⁰ pode-se afirmar que houve um grande crescimento principalmente nos estudos voltados ao gênero nestes últimos anos.

Apenas 22,5% (9 estudos) destas pesquisas foram realizadas por homens e todas referem-se ao gênero, sendo então 77,5% (31 estudos) realizados por mulheres.

Ao atentar às argumentações, perguntas e objetivos destas pesquisas, identificaram-se estudos voltados a diversos fatores envolvendo as questões de gênero, entre eles: as aulas mistas e separadas por sexo, as configurações de corpo e sexualidade, a identidade docente, os preconceitos de gênero quanto aos conteúdos, os significados do esporte, o sexismo, as feminilidades e as masculinidades. Ainda assim, os estudos que analisam os estereótipos de gênero na representação dos(as) docentes, alunas(os) e nos diversos componentes da Educação Física escolar, tais como esportes, jogos, brincadeiras e ginásticas, são maioria⁴¹.

Já, as pesquisas que dizem exclusivamente a respeito da Educação Física escolar e das mulheres, são poucas. Entre os bancos pesquisados foram encontradas 6 (seis) que não utilizam ou pronunciam a categoria gênero em seus resumos, sendo quatro datadas após os anos 2000⁴².

³⁹ As relações de gênero são construídas historicamente. Assim, é indispensável analisar como estão estruturadas as relações sociais, considerando o processo dinâmico das relações individuais. É no movimento entre as determinações sócio-estruturais, as conquistas culturais e as iniciativas dos indivíduos em sua singularidade, que se definem formas de ser e agir quanto às relações de gênero (SANTOS, 2005 *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 12).

⁴⁰ O banco de teses da Capes disponibiliza resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987, já a biblioteca digital da Unicamp foi criada no ano de 2001 e o Nuteses, em 1994.

⁴¹ Algumas destas dissertações: SOUZA, C. A. *Opiniões e expectativas de alunos do Ensino Médio em relação às aulas da disciplina Educação Física: entrelaces com as relações de gênero* (2004); PEREIRA, S.A.M. *O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero dos jogos e brincadeiras* (2004); PRESTA, M. G. G. *Atividades rítmicas na escola: relações de gênero, preconceitos e possibilidades* (2006).

⁴² Entre elas: DUARTE, C.P. *O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física* (2003); SILVA, L. O. *Um*

Não cabe a este estudo realizar uma análise profunda destes dados. O que se buscou com estas informações é situar esta pesquisa. No entanto, após o lançamento de algumas informações a respeito da produção teórica da Educação Física escolar através do estudo de mulheres e da ótica do gênero nestes últimos anos, se julgou necessário expor algumas reflexões que surgiram ao longo desta busca.

Em um primeiro momento se evidencia o que foi destacado por Luz Júnior a respeito das temáticas abordadas dentro do campo de gênero, as quais, segundo o autor, dizem em sua maioria dos “aspectos relacionados com os papéis sexuais, com os estereótipos, com a perpetuação do sexismo, e com a dominação masculina” (2000, p.05).

Sobre os referenciais teóricos utilizados nos estudos de gênero e de mulheres, esta pesquisa concorda novamente com Luz Júnior (*id.*) quando o autor destaca que são identificadas enquanto abordagens teóricas o marxismo e o culturalismo. A abordagem marxista – em número bastante reduzido em relação à culturalista – trata principalmente das questões de desigualdade social, opressão e subordinação das mulheres; já a abordagem cultural, pautada principalmente por autores(as) pós-estruturalistas como Michel Foucault, volta-se à construção de representações de identidades de gênero, materializadas em ações corporais, gestos, falas e nas diversas formas de vivenciar o cotidiano.

Outro ponto a ser destacado é que as pesquisas sobre as relações de gênero têm aumentado ao longo dos anos. Contudo, elas parecem ter suprimido os estudos feministas⁴³. Joan Scott (1995), ao avaliar esta afirmação, realça que muitas(os) estudiosas(os) dos anos de 1980, na procura de uma legitimidade acadêmica, passaram a utilizar a categoria gênero com o pretexto indigno de dissociar-se da “política pretensamente escandalosa do feminismo”. Para eles(as), o fato de não “nomear” as mulheres parece se distanciar de uma posição política, não se constituindo mais como uma ameaça à academia. Para essas(es) pesquisadoras(es) – que estavam somente preocupadas(os) com a formatação e a neutralização de um conceito e com a ascensão do prestígio de outro na comunidade científica e acadêmica –, o conceito de gênero

estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identidade docente em Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre (2007); ISSE, S. F. *A Educação Física e a construção da feminilidade* (2003).

⁴³ Reitera-se que grande parte dos estudos acadêmicos tem trabalhado principalmente com a categoria gênero na vertente pós-estruturalista.

deveria estar mais próximo da objetividade, da erudição, da cientificidade, da aceitabilidade e da neutralidade. Buscava-se, também, para além da aproximação com uma ciência positivista, uma abertura de espaço para a presença de pesquisadores homens, que até então se distanciavam das pesquisas sobre mulheres, ou dos estudos que aparentemente tivessem um cunho fortemente político-ideológico feminista.

Há de se ponderar, neste momento, que a categoria gênero se encontra permeada por diferentes vieses teóricos e políticos, o que a torna extremamente polêmica. Todavia, pelo referencial que embasa esta dissertação, compreende-se que a categoria gênero não possui apenas sexo, mas possui classe, raça, orientação social, geração etc., significando que não pode ser vista de forma independente de suas macrodeterminações, visto que a classe irá divisá-la dentro da ordem sócio-metabólica do capital.

As lutas ditas “específicas”, como é o caso do feminismo – embora seja o feminismo radical uma luta pela transformação da sociedade como um todo –, não contradizem a luta de classes. Pelo contrário, o feminismo deve ter como cerne a luta de classes. Deste modo, a categoria gênero deve ser entendida para além de uma construção cultural, visto que a cultura⁴⁴ não é natural. Assim, tanto gênero, quanto cultura e sociedade devem ser historiados de forma inter-relacionada, analisando suas autodeterminações (CISNE, 2006).

Da forma como o gênero é hegemonicamente tratado na academia, Maria Lygia Moraes vai afirmar que as “novas teorias” provocam um distanciamento entre as discussões teóricas e a luta de mulheres, limitando-se a um “academicismo”:

Os “estudos sobre a mulher” dominaram nos anos em que a militância feminista estava nas ruas, ao passo que os “estudos de gênero” denotam a entrada acadêmica de uma certa “perspectiva de análise”. Não se trata mais de denunciar a opressão da mulher, mas de entender, teoricamente, a dimensão “sexista” de nosso conhecimento e os riscos das generalizações (MORAES, 2000, p. 95-96).

O estudo de gênero, quando pautado “por um real compromisso com a emancipação das mulheres, não deve se limitar à categoria meramente analítica e

⁴⁴ Este estudo compreende que a cultura é determinada nas e pelas relações sociais, de forma não linear, homogênea ou fragmentada, exacerbando diferenças e inserida nas contradições que determinam a produção e a reprodução desta sociedade.

descritiva, mas possuir um caráter político, que redunde em ações concretas e transformadoras” (CISNE, 2006, s/p.).

Pode-se afirmar que, assim como se presenciou o crescimento dos estudos de gênero, a presença dos homens neste campo aumentou consideravelmente nos últimos anos, embora as mulheres ainda constituam grande parte de pesquisadoras(es) da área.

Todavia, Luz Júnior (2000) aponta para o fato que as pesquisas de gênero nos cursos de Pós-Graduação em Educação Física são predominantemente orientadas por homens⁴⁵, mesmo em temas onde os orientadores não têm produção, enquanto, no campo da Educação, a maioria são mulheres. O autor dá ênfase ao caráter revelador de seus dados, os quais apresentam o mundo acadêmico como um espaço ainda mais masculino do que feminino, permanecendo as mulheres “escondidas ou negadas em sua participação na academia, por uma ciência cujo domínio pertenceu e ainda pertence ao homem” (*id.*)⁴⁶. A elas, o lugar do cuidado da infância e das primeiras séries escolares; a eles, a autoridade do conhecimento na academia⁴⁷.

Após esta rápida problematização de pesquisas levantadas na área, cabe relembrar e reiterar o eixo central deste trabalho, que será melhor desenvolvido no próximo capítulo. Com base na teoria freiriana e nos estudos feministas e de gênero, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as injustiças contra as meninas nas aulas de Educação Física – compreendidas como impedimentos ao ser-mais – a partir das mulheres feministas e não feministas. Tem como objetivos específicos:

- a) analisar a contribuição do diálogo e/ou do pseudo-diálogo⁴⁸ na opressão das meninas nas aulas de Educação Física;

⁴⁵ Luz Júnior (2000, p.07) demonstra em sua pesquisa acerca do gênero e da Educação Física nos anos 80 e 90 que das “5 dissertações defendidas em cursos ligados à Educação Física (...) todas foram orientadas por homens como também foram os homens maioria nas bancas examinadoras”.

⁴⁶ Narvaz e Koller (2007) nos remetem a alguns dados (PNAD/IBGE): No tocante à educação pública, as mulheres já representam 51% das matrículas escolares do ensino básico à universidade. De acordo com o censo da Educação Superior/2004, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), o número de concluintes do ensino superior brasileiro totalizava 626.617 estudantes, sendo 391.995 (62,6%) mulheres, e 234.622 (37,4%), homens. As mulheres são maioria nas universidades e ocupam espaços semelhantes aos homens na produção científica, entretanto, essa participação não ocorre no topo das carreiras acadêmicas. A melhoria significativa na formação das mulheres não se reflete em termos de participação política e de acesso a postos de decisão: entre os 142 membros de Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) existem 122 reitores (86%) e apenas 20 reitoras (14%). As mulheres também são minorias como coordenadoras de grupos de pesquisa e membros de Conselhos Deliberativos do CNPq (Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2006).

⁴⁷ Sobre o assunto, ver ROSEMBERG, F. et al (1994).

⁴⁸ Ver Freire, 1979, p. 6.

- b) verificar as eventuais formas de rebeldia das meninas diante das injustiças nessas aulas;
- c) analisar o processo de conscientização das mulheres feministas e não-feministas participantes desta pesquisa.

A pesquisa empírica foi aplicada a um grupo de mulheres feministas radicais e autônomas na cidade de Porto Alegre (RS), que é frequentado por uma média de 10 mulheres de diferentes idades⁴⁹. A escolha deste grupo foi fruto de alguns elementos de sua estrutura e funcionamento: suas reuniões são semanais, sempre no mesmo dia e no mesmo horário (uma vez por semana, no turno da noite, com duração de 3 a 4 horas), o que tornou o acesso ao grupo mais fácil; as mulheres participantes do grupo são assíduas; as participantes partilham de uma concepção de classe⁵⁰ e gênero e, portanto, uma concepção de mundo, claramente identificável.

Uma classe não se forma sem sua inerente dimensão política, que consiste na identificação dos interesses comuns e, mais do que isso, do antagonismo que a separa das outras classes (SAFFIOTI, 1969).

Convém sublinhar que o grupo em foco nesta pesquisa se constituiu em 2004 e conta com feministas que vivenciaram a segunda onda do feminismo, em Porto Alegre, sem falar das feministas que fazem parte deste grupo há menos de um ano. O grupo é heterogêneo quanto à raça e à escolaridade; todas são militantes do movimento feminista autônomo e apoiam, ou fazem parte, de outros movimentos sociais. O grupo se insere em um coletivo maior denominado “feministas autônomas”, composto por feministas da América Latina e do Caribe.

O grupo de controle, também é heterogêneo quanto à raça e à escolaridade, é composto por 4 mulheres não-feministas que saíram a, no máximo, 20 anos da escola pública – pré-requisito também para as feministas – e que não atuam em nenhum movimento social. Este grupo não apresenta uma identidade de classe.

Para responder aos objetivos propostos na investigação, recorreu-se à ao instrumento das entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas partiram de uma

⁴⁹ As idades variavam dos 21 aos 58 anos.

⁵⁰ Considera-se desde então que a classe social é constituída a partir das relações sociais, das experiências que se articulam e desdobram em identidades comuns, em formas de lutas e organizações, sobretudo porque a consciência é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais, encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (THOMPSON, 1987). Aborda-se melhor o conceito de classe no Capítulo 1.

pesquisa de coleta de opinião que, no entanto, não foi utilizada neste estudo, mas que serviu para seleção das mulheres participantes da pesquisa⁵¹. Como já explicitado a análise referenciou-se nas categorias ser-mais, rebeldia, dialogicidade e conscientização. O conceito de gênero, na perspectiva apresentada, será aprofundado no capítulo III.

Para se compreender as categorias de análise, optou-se por destinar um capítulo à fundamentação teórica. Assim, o Capítulo I discutiu e descreveu, minuciosamente, o trajeto percorrido na construção desta pesquisa, a metodologia utilizada, o objeto, as questões de pesquisa e as mulheres entrevistadas na busca de revelar o montante que fica nas entrelinhas dissertativas.

No Capítulo II, a preocupação foi com a explicitação das categorias já mencionadas: ser-mais, dialogicidade, rebeldia e conscientização, derivadas do legado freiriano.

O Capítulo III foi trabalhado na perspectiva da historicidade freiriana, atravessando olhares sobre a Educação Física, as mulheres e o movimento feminista. Neste capítulo, partiu-se do século XIX, pois é nesse momento que “estouram”, em todas as suas dimensões, as contradições do século anterior. Há a desintegração da frente única entre burgueses e proletários e, se rebelando contra a exploração selvagem do capital – entre as centenas de greves, motins, sabotagens e revoltas –, o proletariado surge enquanto uma classe diferenciada na história. Esse século foi, também, um marco para o feminismo, uma vez que foi nessa época que eclodiram as frentes de luta das mulheres em suas diferentes tendências (D’ATRI, 2008).

O Capítulo IV restringiu-se à análise das falas das mulheres feministas e não feministas participantes desta pesquisa, a partir das categorias abordadas no Capítulo III.

E, por fim, as Considerações Finais amarram (sem perspectivar o término do debate) as questões levantadas e as que surgiram durante a construção desta dissertação.

Conhecer, questionar e analisar as formas como a sociedade trata as mulheres é o mote desta pesquisa, no intuito de desvelar o real, a sociedade burguesa e seus mecanismos coercitivos. O foco, as aulas de Educação Física escolar, sob o domínio do capital e do patriarcado, (re)produzem sutilezas e disfarces ocultados no cotidiano da

⁵¹ As causas são detalhadas no Capítulo 1.

escola, que por vezes, ganham atributos de menos importantes, isto quando são percebidos.

Voltar o olhar às injustiças contra as meninas nas aulas de Educação Física é uma aventura, pois significa adentrar um espaço muitas vezes considerado como “pouco digno” da academia. Afinal o tema trata de uma disciplina escolar marginal, sem falar na falta de prestígio acadêmico, também, dos estudos feministas. Daí, a importância e a relevância deste trabalho, que pretende ser, inclusive, um convite a outros “aventureiros” desta saga de resistência.

CAPÍTULO I

“NÃO HÁ SOCIALISMO SEM FEMINISMO”⁵²

A emancipação deveria tornar possível para a mulher, ser humana em seu sentido mais verdadeiro. Tudo dentro dela que anseia por afirmação e atividade deveria atingir sua expressão mais completa; todas as barreiras artificiais deveriam ser quebradas e o caminho para uma maior liberdade deveria ser limpo de todo e qualquer traço de séculos de submissão e escravidão. (...) a história nos mostra que toda a classe oprimida conquistou a liberdade dos seus senhores através dos seus esforços. É necessário que a mulher aprenda esta lição, que ela adquira a consciência de que a sua liberdade alcançará tão longe quanto o seu poder de atingir a liberdade alcance (EMMA GOLDMAN⁵³, 2009, p. 85-90).

Com uma postura de vanguarda para a época, Emma Goldman defendia fervorosamente, a emancipação das mulheres. Observa-se que, desde aquele tempo, as mudanças foram muitas e necessárias, mas não ainda suficientes a ponto de homens e mulheres serem colocados em pé de igualdade, ou como afirma a autora, ao ponto de as mulheres serem tratadas como “seres humanas”, no sentido mais verdadeiro da expressão.

Deve-se entender que o feminismo, enquanto movimento social e corrente teórica, ideológica e política, surge no final do século XVIII, com as revoluções burguesas. Este surgimento se dá em função do desenvolvimento do capitalismo, visto

⁵² Uma das tarefas mais complexas do feminismo é destruir o mito patriarcal de, primeiro o socialismo, depois a libertação das mulheres. “Essa ideologia patriarcal finge ignorar que a revolução é um processo em constante construção e precisa ser vivida já dentro do capitalismo, sob pena de permanecer encerrada dentro das reflexões das chamadas vanguardas. A história nos mostra com crueza que as revoluções sociais não modificaram em nada a situação das mulheres, ainda que na maioria dos casos elas tenham lutado lado a lado com os homens” (CASTILHOS, 2010, s/p.).

⁵³ Emma Goldman (1869 - 1940) nasceu em Kaunas (naquela época chamada de Kvno), na Lituânia, no interior de uma família judia. Em 1885, com apenas 16 anos, emigrou para os Estados Unidos. Lá, vai trabalhar em uma indústria têxtil, em Rochester, onde assiste a reuniões dos socialistas alemães, que buscavam organizar o movimento operário norte-americano. Influenciada pelo movimento intelectual russo, aderiu às lutas operárias e sindicais. Oradora excepcional foi presa várias vezes e deportada para a Rússia. Goldman tornou-se uma renomada ensaísta de filosofia, anarquista e escritora, escrevendo artigos anticapitalistas, bem como sobre a emancipação da mulher, sobre problemas sociais e sobre a luta sindical.

que, imbricado ao aumento da exploração e da opressão, estão as profundas mudanças no processo de resistência e luta das mulheres. “Este movimento percorre os séculos XIX e XX adquirindo distintas formas, chegando até nossos dias convertido em diferentes correntes teóricas, em práticas diversas e múltiplas experiências de organização” (D’ATRI, 2008, p. 27).

Deste modo, tanto na atualidade, como na primeira e na segunda onda do movimento feminista, houve (e há) vários tipos e grupos de feministas⁵⁴. O que se quer enfatizar, é que não há uma história do movimento feminista, mas várias histórias. As feministas, desde a origem do movimento, criam e se inserem em diversas correntes com diferentes objetivos.

Por este motivo, é necessário abrir a “caixa de Pandora”⁵⁵ e revelar não apenas o feminismo, mas também a trajetória percorrida, as turbulências, as dúvidas, os encontros e desencontros que deram corpo a esta dissertação.

Quem são as mulheres que contribuíram ao desenvolvimento desta pesquisa? Que “ferramentas” foram utilizadas para estruturar e escrever esta dissertação?

Esta pesquisa foi concebida a partir do pensamento de Paulo Freire e de sua articulação com o aporte teórico dos estudos feministas, de mulheres e de gênero, na perspectiva do feminismo radical em sua aproximação com o marxismo. Deste modo, para além da teoria freiriana, ela pautou-se, em especial, em autoras(es) como Andréa D’Atri (2008; 2009); István Mészáros (2008; 2009) e Heleieth Saffioti (1992; 2004).

Compreendeu-se que assumir este caminho de investigação científica envolve tensões, (im)possibilidades e escolhas. O que impulsionou a autora da dissertação a aproximar correntes e pensadores tão variados foi o fato de estes campos de estudo não sugerirem um modo neutro de fazer ciência. Opondo-se a esta característica em prol de uma concepção de mundo, tais campos teóricos propõem uma perspectiva histórico-social, uma contínua acomodação e desacomodação, o olhar permeado de politicidade para a compreensão da necessária mudança estrutural do sistema e, neste sentido, também da mudança cultural. De acordo com Cecília Toledo (2001), as feministas

⁵⁴ Este assunto será melhor detalhado no capítulo 3.

⁵⁵ Esta expressão originária da mitologia grega remete a algo que gera curiosidade, mas, que, no entanto, não deve ser revelado, pois existe a possibilidade de mostrar o pavoroso, o terrível. Nesta dissertação, a referência aos segredos da caixa de Pandora diz respeito a questões primordiais para se entender o desenvolvimento da pesquisa e que, muitas vezes, ficam ocultas, escondidas, sendo apenas arquitetadas no imaginário daquelas(es) que a leem.

radicais defendem que “a opressão das mulheres não pode ser erradicada reformando-se as leis e fazendo com que homens e mulheres compartilhem por igual as responsabilidades que antes eram divididas em função do sexo, como postulam as feministas liberais” (TOLEDO, 2001, s/p.).

Como evidencia Toledo, as feministas radicais não buscam a igualdade em reformas. Mészáros (2008), ao afirmar que as mulheres de todas as classes sociais no século XIX compartilharam uma posição subordinada, considera fato que a igualdade seria

inconcebível se o quadro estrutural de dominação e hierarquia de classes se mantivesse como princípio organizador da ordem sociometabólica. Mesmo que todas as posições de comando nas empresas e na política do capitalismo fossem reservadas por lei para as mulheres – naturalmente isto não poderia acontecer por uma série de razões, incluindo-se, em lugar proeminente, a estrutura existente da família; de onde a hipocritamente exagerada admissão de minorias –, um número incomparavelmente maior de irmãs continuaria em abjeta subordinação e impotência. Não se poderia encontrar nenhum 'espaço especial' para a emancipação das mulheres no referencial dessa ordem socioeconômica. Por isso, o 'poder nas mãos das mulheres' teria de significar poder nas mãos de todos os seres humanos ou nada, exigindo o estabelecimento de uma ordem de produção e reprodução sociometabólica alternativa radicalmente diferente, que abrangesse todo o quadro de referências e as 'microestruturas' que constituem a sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 286).

Da mesma forma que Mészáros (2008), o feminismo radical sustenta a ideia que a igualdade substantiva só é possível para além do sistema do capital. Destarte – como salienta Mészáros – se faz necessário considerar não apenas as condições macroestruturais, mas também, as particularidades das microestruturas que determinam a reprodução desse sistema e o fato de que os modos de opressão são capazes de se atualizar em cada conjuntura.

Com as raízes fixadas neste referencial, alguns questionamentos foram surgindo no desenvolver deste estudo, dentre os quais se destacam:

a) Qual foi a contribuição do diálogo (ou do pseudo-diálogo) na opressão das meninas nas aulas de Educação Física?

b) Quais as possíveis formas de rebeldia das meninas diante das injustiças nestas aulas?

c) Qual foi o grau de conscientização revelado pelas mulheres feministas e não-feministas participantes deste estudo nas entrevistas? Ou seja, levando em consideração as vivências nas aulas de Educação Física, e as demais interações sócio-culturais, como se transformou o modo de pensar destas mulheres sobre as questões das mulheres e de gênero.

Certos padrões de objetividade e neutralidade, característicos de um modelo positivista de fazer ciência, serão evitados neste referencial teórico. Portanto, o rigor teórico-metodológico aí presente deve ser debitado à conta de experimentações e (re)construções de instrumentos e práticas metodológicas, no anseio de (re)pensar os percursos investigativos.

A área de formação e de trabalho da pesquisadora, os pressupostos teóricos em que se situa como estudiosa da Educação e o contexto pesquisado, atuaram fortemente nos direcionamentos desta dissertação. Embora esta pesquisa seja fruto de um olhar particular, seu compromisso com determinados referenciais teóricos e políticos que, certamente, são produtos de determinado lugar e de um tempo específico, portanto de contextos históricos singulares, apresenta um viés social e pessoal.

Na análise crítica das injustiças cometidas contra as mulheres, nas aulas de Educação Física escolar, por via dos discursos das mulheres feministas e das não-feministas, revela-se, evidentemente, na objetividade do que é apresentado, a subjetividade do olhar parcialmente social e parcialmente pessoal da pesquisadora, da mulher, da professora, da estudiosa da educação e das questões de gênero, da ativista feminista. A explicitação dessas características, mais do que uma confissão pública é a antecipação de opções ideológicas. Em suma, o que se quer dizer é que não é possível, como pretendem as correntes positivistas e suas derivações, evitar a presença da ideologia na produção da ciência. O discurso científico, como qualquer discurso, e apesar de suas pretensões mais denotativas, é atravessado pela conotação, cuja presença só pode ser revelada pela análise ideológica.

Estas características condicionaram não apenas as opções teóricas feitas, mas também as categorias trabalhadas, os caminhos da investigação trilhados e a problematização do tema.

Não é o acaso que define a opção para escolher este ou aquele tema de pesquisa. As trajetórias pessoais têm a ver com marcas respectivas, com o que compõe, move e identifica o(a) pesquisador(a).

1. Objeto de Pesquisa e Estratégias Metodológicas

Mesmo que tenha sido feita, na introdução, uma breve apresentação da pesquisadora e se tenha revelado o tema e o objeto de pesquisa que resultou nesta dissertação, é fundamental retomar alguns pontos para uma melhor compreensão da metodologia escolhida para a investigação.

Ao ingressar no curso de mestrado da Universidade Nove de Julho, mais especificamente na Linha de Pesquisa em Educação e Culturas, a pesquisadora já carregava consigo uma certeza: a intenção de analisar o local de trabalho da própria pesquisadora, a Educação Física escolar.

Ao longo do curso, em meio às aulas de mestrado e o trabalho com Educação Física na escola, as incertezas, questionamentos e rebeldias eram constantes, atraindo o foco dos olhares e produzindo certezas, que logo eram colocadas novamente em dúvida. Aos poucos, as disciplinas do mestrado, os debates com as(os) colegas mestrandas(os) professoras(es), sempre atravessados pelas observações a respeito da práxis na escola, e as conversas com o orientador definiram o *locus* e o problema da pesquisa.

Ao iniciar a investigação, surgiram inúmeras dúvidas. Em meio às dúvidas e as leituras, a história das mulheres, por desvendar o histórico de opressão e rebeldia, característicos de um longo caminhar, referenciando-se no legado freiriano.

Grandes campos de leituras abriram-se à pesquisadora sobre gênero e mulheres na Educação Física escolar. A vontade de conhecer mais profundamente esses temas acabou levando a pesquisadora ao feminismo e às mulheres⁵⁶ revolucionárias que muito fizeram pela libertação feminina, pela classe trabalhadora, e que, no entanto, continuam desconhecidas pela história.

A partir da escolha metodológica, o projeto foi tomando corpo, se definia e não se limitava mais a uma mera descrição que, embora importante, é incompleta para

⁵⁶ Entre elas: Mary Wollstonecraft, Louise Michel, Flora Tristan, Simone de Beauvoir, Olympe de Gouges, Emma Goldman e Clara Zetkin.

constituir uma dissertação. Passaram a se conectar, com mais nitidez e com mais profundidade as histórias das mulheres e o cotidiano escolar das meninas na Educação Física.

Um passo subsequente necessário foi o de definir os sujeitos da pesquisa. Primeiramente, pensou-se em observar as aulas de Educação Física e entrevistar meninas, meninos e professores(as) nessas aulas. No entanto, algumas dissertações⁵⁷, embora com temas e propostas diferentes, já haviam percorrido este caminho. A intenção da pesquisadora era o de percorrer caminhos próximos à rebeldia das mulheres, era o de dar visibilidade à mulheres incomodadas e inquietas diante do discurso hegemônico, em especial, sobre o que é ser mulher, o discurso da maternidade, do privado, da delicadeza, da passividade. De um lado, tinha-se, então, a Educação Física que, durante um largo espaço de tempo, foi símbolo de militarismo e da vigilância⁵⁸. De outro, emergiam as mulheres do movimento feminista, ícone de contestação e da rebeldia.

Contudo, há de se ressaltar a importância do atravessamento da categoria classe junto à categoria gênero. Cisne (2006) afirma que a classe é que vai determinar como as variadas expressões serão vivenciadas pelas mulheres. Para a autora, “em virtude disto, é que uma mulher da classe dominante explora uma mulher da classe trabalhadora, uma idosa pode explorar outra idosa, uma negra pode explorar outra negra”.

Para além da opressão de classe, diversas vezes, na Educação Física Escolar, a opressão ocorre em função da (falta de) habilidade, da (falta de) força, da (falta de) agilidade e de outros fatores ligados ao “desempenho físico”. Contudo, é fato que o atravessamento da categoria classe é de extrema importância a qualquer pesquisa do campo de estudos da mulher e de gênero.

Destarte, esta é uma pesquisa comprometida e assumida, pois é atravessada, todo o tempo, pelas posições pessoais do trinômio professora-feminista-pesquisadora. Trinômio este que ora tece certezas, ora fragmenta-se, produzindo dúvidas, questionamentos e novas inquietações. Como se pode observar, este trinômio repercutiu

⁵⁷ Estas dissertações falam, em sua maioria, de estereótipos de gênero e aulas mistas e separadas por sexo na Educação Física.

⁵⁸ Anos de 1960 e 1970, em que a Educação Física serviu aos interesses do processo ditatorial no Brasil e, ainda hoje, carrega traços desta época.

de forma decisiva nas escolhas da pesquisadora. Assim, a opção metodológica é oriunda e chega à pesquisa por algumas vias, que representam escolhas interessadas e políticas.

A primeira via diz respeito à pesquisadora que teve o intento de buscar identificar e analisar as injustiças contra as meninas/mulheres nas aulas de Educação Física. Nesta via, levantou os processos de conscientização de mulheres sobre a opressão e que, lembrando-se de suas aulas de Educação Física de vários anos atrás, representaram as várias formas de discriminação sofridas e as eventuais resistências de que foram capazes de protagonizar, naquela oportunidade, quando tiveram que desenvolver essa atividade escolar.

A segunda via refere-se à professora de Educação Física que, engajada na luta política, procurou (e procura) discutir, compartilhar e problematizar questionamentos, repensando certos “lugares” reservados às meninas, enquanto mecanismos de dominação do sistema do capital (que engloba e assume a lógica patriarcal).

A terceira tem relação com a feminista que, ao mesmo tempo em que busca identificar, questionar, dar visibilidade e denunciar as estratégias do sistema de opressão e exploração, também anuncia os enfrentamentos e as rebeldias das mulheres, que não têm a devida visibilidade pela “masculinização” até mesmo da ciência, grifando que as relações instituídas são históricas e, por isso mesmo, podem ser substituídas, isto é, que é possível subverter a ordem imposta.

O arranjo das estratégias metodológicas foi, desde o início, trabalhar a partir de entrevistas de mulheres feministas e não-feministas, buscando identificar as “marcas” que ficaram da opressão das mulheres, bem como as das eventuais resistências.

Inicialmente houve muita dúvida sobre a conveniência de se recorrer a entrevistas estruturadas, ou semiestruturadas, ou se o instrumento de coleta de opinião mais oportuno seriam as histórias de vida destas mulheres.

Contudo, o caminho metodológico ganhou nitidez e os procedimentos foram quase que definitivamente fixados quando a pesquisadora, em março de 2009, passou a frequentar um grupo feminista na cidade de Porto Alegre (RS). Foi nesse momento que este estudo não só ganhou seus contornos definitivos, mas, por isso mesmo, teve explicitados também os seus limites. Mais uma vez comprovava-se, agora para a totalidade da pesquisadora-professora-militante, a necessidade de mais “mãos e

mentes”⁵⁹ para a concretização de qualquer trabalho humano. Em suma, o sujeito da criação cultural, mais que coletivo é, como sempre reitera o orientador desta dissertação, um sujeito transindividual.

2. Universo Experimental e Universo de Controle

O procedimento das entrevistas foi definido no instante em que a segunda fase deste estudo começou a se esboçar.

Alguns critérios para selecionar as entrevistadas – mulheres feministas e não-feministas – foram delineados. Todas deveriam residir na cidade de Porto Alegre (RS), deveriam ter saído há, no máximo, 20 anos da escola e ter estudado a maior parte do 2.º ciclo do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª série) e Ensino Médio em escolas públicas.

Optou-se, então, por entrevistar quatro feministas ativistas radicais e quatro mulheres que não participam do movimento feminista e de nenhum outro movimento social. Mas por que feministas ativistas radicais? A classificação de algumas entrevistadas como feministas ativistas pressupõe que elas estejam, atualmente, participando de grupos de estudos, de discussões e também engajadas na ação, na prática do movimento feminista radical.

Neste momento, cabe observar que as classes são determinadas historicamente, sendo fruto da sociedade do capital, constituindo-se nas relações de produção, portanto, no âmbito econômico (MARX, 1971). Compreender o antagonismo entre os detentores dos meios de produção e os portadores da força de trabalho – representados em burguesia e em proletariado – é essencial para se afirmar que a consciência de classe é que gera a ação coletiva e que ela, para além do anunciado por Marx, pode ser determinada (secundariamente) por questões culturais. Assim, embora o econômico prevaleça, o simbólico é importante na propagação da cultura de classe.

De acordo com Thompson:

A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’, com a

⁵⁹ A pesquisa ganhou mais mãos e mentes no sentido de que este não é um trabalho pensado e realizado apenas pela pesquisadora, mas que inúmeras pessoas, em diferentes contextos deste estudo, compartilharam e dialogaram com as ideias que aqui se tornam visíveis.

cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (2001, p. 277).

Pode-se afirmar, então, que a consciência de classe é elaborada a partir das experiências vividas por determinado grupo social, expressas nas formas culturais. As tradições, costumes, valores são produtos de uma vivência em comum de um grupo social.

Para Thompson, a classe não existe sem a consciência. A consciência de dividir interesses comuns e identificar-se com eles e com os membros do grupo social é que forma a classe. Integrar uma classe é identificar-se com seus valores e seus interesses, consciente de que eles são partilhados por todo o grupo.

Os critérios para a seleção afunilaram o número de mulheres entrevistadas. Destas, foram escolhidas as que tinham tecido comentários, no inquérito respondido, indicando que se lembravam de suas aulas de Educação Física e que, provavelmente, estariam dispostas a conceder entrevista.

Também foram levadas em consideração as idades dessas mulheres, principalmente das não-feministas, que correspondiam ao maior número da amostra. Assim, dentro dos critérios já citados, foram escolhidas quatro mulheres feministas e três não-feministas, pois a quarta não-feminista foi escolhida em função de sua idade. Julgou-se interessante entrevistá-la por ser a mais nova daquele grupo a sair da escola. Além de não fazer nem mesmo um ano que havia saído da escola, ela também era a de menor idade entre as que responderam ao inquérito.

Na seleção das mulheres feministas radicais, embora seu universo seja bem mais amplo, optou-se escolher para serem entrevistadas as que pertenciam a um mesmo grupo, que será aqui chamado de “Em rebeldia”. O fato de escolher mulheres de um mesmo grupo se dá não apenas pela facilidade de acesso a elas, nem pela possibilidade de um maior entrosamento com elas, visto que estas já eram conhecidas da pesquisadora, mas, principalmente, devido a seu efetivo engajamento nas lutas sociais e na discussão com demais grupos feministas autônomos da América Latina e Caribe.

Quando do contato com o grupo feminista a respeito das entrevistas da pesquisa, uma quinta mulher foi adicionada ao grupo das feministas ativistas/radicais para ser entrevistada. Esta quinta integrante havia sido deixada fora inicialmente por dois

motivos: (i) tinha saído da escola há 24 anos e (ii) havia freqüentado a escola na cidade de Buenos Aires, na Argentina.

Deste modo, depois das primeiras conversas com o grupo feminista, a pesquisadora começou a perceber o quanto era importante a entrevista de Monique⁶⁰ para este estudo. Primeiramente porque ela se mostrava bastante disposta a participar. Quanto se tocou no assunto perante algumas das mulheres do grupo, Monique lembrava-se de suas aulas, falava dos acontecimentos da escola, de competições de atletismo que havia ganhado e ainda mencionava que fora no período escolar que se apaixonou pela primeira vez. Em segundo lugar, por causa de sua “paixão”: a política. Além das lembranças das aulas de Educação Física, que eram muito importantes para este estudo, Monique era uma das fundadoras do grupo feminista “Em Rebeldia” tendo se engajado na luta feminista radical há mais de uma década.

Foi desta forma que, em meio a idas e vindas, escolhas e desistências, se configurou um grupo de nove mulheres para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada.

Frente aos desafios e aos caminhos apresentados, os quais configuram o processo de pesquisa, pretendeu-se, então, apresentar ligeiramente, não somente as mulheres da pesquisa, mas, também, o grupo em que as feministas estão inseridas.

Nosso objetivo era (e é) contribuir para a circulação do pensamento crítico de todas aquelas lutadoras, que tenham em comum o desejo de promover uma transformação radical, a partir de uma visão feminista da sociedade. Um pensamento que necessariamente nos leve à ação, absorva experiências, retorne para transformar o primeiro pensamento e assim sucessivamente (PESSAH; CASTILHOS, 2009, p. 06).

Esta citação faz parte do prólogo do livro *En rebeldía (Em rebeldia)*, escrito Marian Pessah e Clarice Castilhos, em 2009. Um grupo que se formou no ano de 2004 engajado na práxis feminista. Atualmente, o grupo conta com nove mulheres (setembro de 2009) de diferentes gerações, raças e formações, engajadas na busca pela transformação social. Um grupo autônomo, sem vínculos com partidos, igrejas ou

⁶⁰ Pseudônimo adotado pela participante, inicialmente rejeitada.

instituições, feito por mulheres que descobriram o movimento feminista há pouco tempo e outras que já lhe são velhas conhecidas, como Clarice Castilhos:

Sou de uma geração de ativistas que criaram coisas maravilhosas, mas permitiram que o estômago de aço do patriarcado capitalista engolissem nossos sonhos. Pertencço à geração de maio de 68 e me considero uma das poucas que ficamos em volta da fogueira, fumando, cantando e tocando violão. Enfim, sou uma velha *hippie* extremamente crítica aos limites desse movimento. Ainda que traga comigo a melancolia do não alcançado, não perdi a esperança porque atualmente nossa luta está iniciando uma fase mais radical e mais consciente (CASTILHOS, 2009, p. 09-10).

Vale destacar que a rotina dessas mulheres feministas radicais inclui a leitura de textos, discussões, reflexões, produção de textos e atuação junto a movimentos sociais, em especial, junto às mulheres da Via Campesina e ao Movimento Sem Terra (MST). É explícito para o grupo que “nosso grupo não é um grupo de uma causa única”, mas de mulheres que procuram compreender as relações na sociedade capitalista e patriarcal, almejando um modelo societário socialista.

A seguir são apresentadas características das mulheres do grupo pesquisado e também descritas as características da Educação Física Escolar (5.^a a 8.^a série e do Ensino Médio) vivenciada por elas.

Como essas mulheres feministas ativistas constituem o universo experimental, elas foram ordenadas pelas alíneas seguidas da letra “e” de “experimental”:

AE) Joana - 24 anos. Nasceu em Votuporanga (SP) e lá fez o segundo segmento do Ensino Fundamental e todo o Médio em diferentes escolas públicas. Está no 4.^o semestre do curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mora e estuda em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde maio de 2009.

Joana assinalou que suas aulas eram mistas. No entanto, no início da entrevista, afirmou que as aulas eram mistas “só no papel”, porque, na verdade, raramente meninos e meninas ocupavam o mesmo espaço. Outro dado importante: Joana fez magistério a partir do 2.^o ano do Ensino Médio, sendo que em sua turma de magistério não eram dadas aulas de Educação Física.

BE) Louise - 26 anos. Nasceu em Pelotas (RS) e, lá, fez de 5.^a a 8.^a série, 1.^o e 2.^o anos do Ensino Médio, na mesma escola pública. Fez parte do 3.^o ano do Ensino Médio

em escola particular. É formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mora e trabalha como professora, em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde outubro de 2008.

Louise disse que suas aulas de Educação Física, em ambas as escolas, eram mistas.

CE) Monique - 41 anos. Nasceu em Buenos Aires (Argentina) e lá fez a escola secundária, em duas escolas diferentes, sendo a primeira pública e a segunda privada. Terminou a escola e continuou seus estudos de forma autônoma. Mora e trabalha como fotógrafa em Porto Alegre. É uma das fundadoras do grupo feminista Em Rebeldia (desde 2004), mas atua diretamente no movimento feminista desde o ano de 1993.

Suas aulas de Educação Física eram separadas por sexo. Esclareceu que a 1ª escola em estudou era só para meninas. Já na segunda, havia um docente para os meninos e outra para as meninas. Os “campos” para as atividades eram tão distantes um dos outros que eles(as) nem se viam.

DE) Nísia - 29 anos. Nasceu em Pelotas(RS) e lá fez de 5.ª a 8.ª série e todo o Ensino Médio na mesma escola pública. É formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mora e trabalha como professora em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde abril de 2009.

As aulas de Educação Física de Nísia eram separadas por sexo e, assim como nas aulas de Monique, havia professores(as) diferentes para meninos e para meninas. Da mesma forma que Joana, Nísia fez magistério, no Ensino Médio. Entretanto, Nísia tinha duas disciplinas relacionadas à Educação Física.

EE) Simone - 39 anos. Nasceu em Porto Alegre e lá fez de 5.ª a 8.ª série e o Ensino Médio em escolas públicas diferentes. É doutora em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri(Espanha). Mora e trabalha como psicóloga em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde janeiro de 2008.

Suas aulas de Educação Física, em ambas as escolas, se deram em formato de “turmas de treinamento”, ou seja, os alunos e alunas escolhiam o esporte que mais gostavam e praticavam-no com um(a) determinado(a) docente/treinador(a). Isso não apenas substituía, mas, na verdade, era a aula de Educação Física. Os horários das aulas das meninas e das aulas dos meninos eram os mesmos e cada grupo tinha um tempo na quadra, ou seja, eram dois grupos separados por sexo com o(a) mesmo(a) docente.

Após a abordagem das mulheres feministas, apresenta-se as mulheres não feministas e características de suas aulas de Educação Física.

Como estas compõem o universo de controle, foram ordenadas com as alíneas seguidas da letra “c” de “controle”.

AC) Carol - 20 anos. Nasceu em Porto Alegre e lá fez de 4^a a 8^a série e Ensino Médio em diferentes escolas públicas. É estudante de curso preparatório para o vestibular e prestará seleção em duas universidades da cidade de Porto Alegre, no final do ano. Mora e estuda na capital do Rio Grande do Sul. Não participa de nenhum movimento social.

Carol, em sua exposição, mostrou que suas aulas de Educação Física eram muito semelhantes às de Simone. Porém, em vez de serem chamadas de “turmas de treinamento”, eram denominadas “modalidades”. A entrevistada fazia a modalidade “caminhada” no Ensino Médio. Afirmou que, mesmo tendo alguns meninos como colegas, sua turma era separada por sexo, visto que todos os grupos das outras modalidades (futsal, vôlei, basquete, handebol) tinham esta separação; somente nas aulas de caminhada as turmas eram mistas. Como eram pouquíssimos meninos que participavam desta modalidade, Carol não a entendia como uma aula mista, visto que a maioria dos meninos ia para a modalidade futsal.

BC) Jeruza - 25 anos. Nasceu em Canoas(RS)⁶¹ e lá fez de 5.^a a 8.^a série e Ensino Médio na mesma escola. Está no 6.^o semestre do curso de Arquitetura na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na cidade de São Leopoldo(RS). Mora em Canoas, estuda em São Leopoldo e trabalha como desenhista em Porto Alegre. Não participa de nenhum movimento social. Jeruza disse que suas aulas de Educação Física eram mistas.

CC) Taísa - 31 anos. Nasceu em Pelotas(RS) e lá fez de 5.^a a 8.^a série e Ensino Médio, em escolas separadas, porém, públicas. Tem curso superior incompleto em Administração de Empresas, pela Universidade Anhanguera/Pelotas e prestará vestibular este ano. Mora e trabalha como assistente administrativa em Porto Alegre. Não participa de nenhum movimento social. Taísa afirmou que suas aulas eram separadas por sexo porque poucas meninas queriam participar; então as aulas de Educação Física constituíam um espaço dos meninos.

⁶¹ A cidade de Canoas fica na grande Porto Alegre, a mais precisamente 9 km do centro da capital.

DC) Van - 28 anos. Nasceu em Rio Grande(RS) e lá fez de 5.^a a 8.^a série e Ensino Médio, na mesma escola. É Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mora e trabalha como geógrafa, em Porto Alegre. Não participa de nenhum movimento social. Van disse que suas aulas de Educação Física eram mistas.

3. Entrevistas Semi-Estruturadas

Relendo, mais uma vez, o artigo de José Eustáquio Romão (2005), a pesquisadora, inspirada pelas expressões definidoras das diversas partes de um projeto de pesquisa – “o quê” (objeto), “onde e quando” (universo) e “como” (referencial teórico) pesquisar (2005, p. 26) –, retoma, neste item, algumas considerações metodológicas.

Nesta pesquisa as injustiças são entendidas como impedimentos ao **ser-mais**, à humanização, dessas meninas. Assim, há que se desmembrar algumas questões que se referem às aulas de Educação Física Escolar das que dizem respeito à predominância de conteúdos, aos processos seletivos para a participação nas atividades e aos espaços destinados às meninas.

Assim, por um lado, passou a ser importante o intuito de verificar a contribuição da ausência do **diálogo** para a opressão das meninas nas aulas de Educação Física. Por outro lado, investigar possíveis formas de **rebeldia** das meninas diante desses processos que, no limite, levam à opressão. Finalmente, mesmo que distanciadas no tempo em relação às aulas que tiveram e inseridas em um contexto de outras rebeldias, tornou-se relevante analisar o processo de conscientização das mulheres feministas e não-feministas, nas lembranças que fazem, hoje, das discriminações que sofreram no passado, numa instituição (escola) que, supostamente, deveria trabalhar para a conscientização – na perspectiva freiriana do termo – dos(as) estudantes. Certamente aí emergirão processos de consciência perpassados por outros processos de injustiça e opressão de gênero e de resistências vivenciados fora da escola e de suas aulas de Educação Física.

Deste modo, trabalhou-se nesta pesquisa com as quatro categorias acima em destaque, entendendo-se por categoria a menor unidade epistemológica.

Os olhares dessas mulheres voltam-se às suas aulas e impressões da Educação Física escolar (5ª a 8ª série e Ensino Médio) das últimas décadas, mais precisamente dos anos de 1980, quando ocorreu a crise de identidade da própria disciplina.

O referencial teórico desta dissertação vai ao encontro das afinidades intelectuais e políticas da professora-pesquisadora-militante. Portanto a pré-exposição das opções ideológicas da pesquisadora ao escolher uma corrente que esteja mais próxima, se faz extremamente necessária. “Não é escondendo a ideologia, mas revelando-a, de acordo com os condicionamentos e opções do emissor do discurso científico, que melhor se podem desvelar os resultados de suas elocuições” (ROMÃO, 2005, p. 29).

Neste sentido, utilizou-se o pensamento de Paulo Freire e, no decorrer da pesquisa, foi se ajustando as categorias freirianas aos estudos feministas e de gênero, na perspectiva do feminismo radical, que indica que a mudança social e a revolução cultural estão atreladas. Como observa Mary Nash:

É absolutamente necessário encarar uma análise de classe no tratamento histórico do feminismo. [...] o feminismo burguês seria a exposição da consciência de sua opressão por parte da mulher burguesa que se colocará em igualdade com o homem nos terrenos político, legal e econômico, no marco da sociedade burguesa. O feminismo operário, por sua vez, proporia a superação da subordinação social à qual está submetida, seja socialista, anarquista ou comunista (*apud* D’ATRI, 2008, p. 20).

Deste modo, com o referencial teórico, a metodologia e os instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa, lançou-se mão de entrevistas semi-estruturadas que foram aplicadas a nove mulheres, sendo cinco pertencentes ao universo experimental de pesquisa e quatro pertencentes ao universo de controle. Essas mulheres foram selecionadas a partir de dados e informações coletadas anteriormente⁶², numa pesquisa “de partida”, como a chamam os(as) pesquisadores(as) portugueses(as). Sem esses levantamentos iniciais no universo dos sujeitos a serem pesquisados ficaria muito difícil definir o universo experimental e o de controle.

⁶² Volta-se a frisar que a pesquisa de opinião por meio do Inquérito com a Escala Likert não foi utilizada. Desse trabalho se aproveitaram as informações referentes à idade, à escola (pública ou privada) e aos comentários feitos pelas entrevistadas, que demonstravam as lembranças e o possível interesse de participação na pesquisa.

Ao se examinar a literatura sobre metodologia da pesquisa⁶³, observa-se, não apenas pelo espaço dado ao assunto, mas também pelo discurso de defesa de seus(as) autores(as), que a entrevista é um recurso bastante utilizado no campo das Ciências Sociais em geral e da Educação em particular. No entanto, este instrumento tem sido usado, salvo as exceções que confirmam a regra, de maneira não rigorosa, aleatoriamente, sem os cuidados e os controles que a boa técnica de sua confecção recomenda. Por isso, a pesquisadora se debruçou sobre a literatura específica sobre o tema e buscou cercar dos devidos cuidados a elaboração do instrumento que possibilita a pesquisa semi-estruturada.

Entendeu a pesquisadora que ela tem foco “(...) em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI,1990/1991 *apud* MANZINI, 2004, p. 02). De acordo com este autor, este tipo de entrevista pode fazer insurgir elementos ou informações de forma mais livre e as respostas não são dependentes de uma padronização de alternativas.

À luz de Triviños (1987), Manzini (2004) ainda grifa que, na entrevista semi-estruturada, as questões básicas têm apoio em teorias e hipóteses relacionadas ao tema de estudo. Assim, das perguntas brotam novas hipóteses derivadas das respostas das(os) entrevistadas(os). Este tipo de entrevista implica não somente a descrição de fenômenos sociais, como favorece a explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença ativa e consciente do(a) pesquisador(a) no procedimento de coleta de informações.

Entretanto, sabe-se que o recurso da entrevista não dá conta de trazer e manter todas as dimensões possíveis da realidade. Neste sentido, foi necessário tomar alguns cuidados, sinalizados por Eduardo Manzini (2004): (i) o cuidado com a linguagem, com o vocabulário, com o uso de palavras vagas e a preocupação com a clareza das questões; (ii) o formato das questões, que devem ser elaboradas como perguntas e não como tópicos, atentando-se para o tamanho, as dificuldades de averiguação mental e as frases manipulativas; (iii) o cuidado com a seqüência e a colocação das perguntas no roteiro, trabalhando em blocos temáticos, começando, então, pelas perguntas mais fáceis de

⁶³ Antônio J. Severino (2007), José E. Romão (2005) e Eduardo J. Manzini (2004),

serem respondidas e que despertem interesse na continuidade da pesquisa, indo às mais difíceis.

Deve-se grifar ainda que, como entende Manzini (2004), uma boa elaboração do roteiro de entrevista não significa que o(a) pesquisador(a) tenha de se tornar “refém” das perguntas elaboradas. Uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de introduzir e formular novas questões no próprio processo da entrevista, na tentativa de compreender as informações que estão sendo lançadas, ou de indagar sobre questões momentâneas pelo que emerge na entrevista e que sugerem ter relevância para o que está sendo estudado.

Quanto ao número de 9 mulheres a serem pesquisadas, entendeu-se que esta é uma quantidade de informantes suficiente para os objetivos da pesquisa. Conseguiu-se abranger, dentro do grupo de feministas e do grupo de controle, mulheres que tiveram aulas mistas e aulas separadas por sexo na Educação Física, que estudaram de 5.^a a 8.^a série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, entre os anos de 1980 e 2008, sendo todas residentes na mesma cidade (Porto Alegre-RS). Esta característica, aparentemente irrelevante, permitiu o trabalho rigoroso e possível dentro das condições de tempo do mestrado acadêmico.

Para iniciar as entrevistas, escolheu-se uma das mulheres feministas. Mesmo pensando todo o tempo no rigor metodológico, o fato de ser uma conhecida da pesquisadora trouxe uma sensação de segurança. Tudo ocorreu dentro do previsto. Entretanto, muitas perguntas foram tiradas da ordem oficial prevista na elaboração do instrumento, visto que, quando a entrevistada tocava em determinado assunto que se relacionava a uma pergunta da entrevista, aquele momento era aproveitado pela entrevistadora. Em entrevistas de aproximadamente uma hora de duração, poucas vezes se fugiu do tema da pesquisa. Logo após o término de cada entrevista, era providenciada a transcrição para não se perder os detalhes de uma rápida análise inicial. Assim, começou-se a pesquisa de fato, depois da “pesquisa de partida”: telefonemas incessantes para as mulheres a serem entrevistadas. Marcação de encontros nos locais de serviço, nas casas das entrevistadas e da pesquisadora. A pesquisadora telefonava, se apresentava para as que pouco conhecia, retomava a participação da futura entrevistada na antiga (e não utilizada) coleta de opinião como fundamental no processo de escolha das participantes da pesquisa; dizia sobre o tema de pesquisa, sobre a sua possível

contribuição na investigação por meio da entrevista, sobre as garantias de anonimato e sobre a possibilidade de encontro para explicar melhor a pesquisa. Um fato bastante comum bastante observado é muitas vezes, as entrevistadas fugirem das perguntas e, em outra direção, tornarem-se muito prolixas em suas respostas, tratando de temas que não interessam à pesquisa. Estas entrevistas tiveram duração média de 50 minutos, com exceção de duas delas, que passaram de 1 hora e 10 minutos.

CAPITULO II

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA FREIRIANA

É necessário desmascarar a ideologia de certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo. Os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos sobrevivem. E que “essa conversa de sonho, de utopia, de mudança radical” só faz atrapalhar a labuta incansável dos que realmente produzem. Deixemo-los trabalhar em paz sem os transtornos que nossos discursos sonhadores lhes causam e um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída (PAULO FREIRE, 1997, p. 54).

Apresenta-se, neste capítulo, o referencial teórico deste estudo, que se baseia nas concepções de Paulo Freire. “Parte”, porque outras reflexões também inerentes ao referencial teórico, como os estudos feministas, estão em outras partes da dissertação, em principal, no próximo capítulo, junto à história das mulheres.

Faz-se necessário evidenciar, no início deste segundo capítulo, que Paulo Freire tece suas ideias de forma articulada, muito bem amarradas. Deste modo, ao se pensar em rebeldia, em ser “radical”, se é levado(a) as ideias de opressão, dialogicidade, conscientização, inquietação, política, historicidade, liberdade, conhecimento como luta e pronunciamento do mundo.

Firmando seu “compromisso irreduzível com a liberdade e a humanização” (BAUER, 2008, p. 15), Freire trafega entre teoria e realidade, relaciona conceitos que não podem ser compreendidos na sua profundidade distintivamente, mas apenas nas suas mútuas relações que são recorrentes em suas obras.

Como destaca Fiori na apresentação de *Pedagogia do oprimido*: “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência” (FIORI, 2003, p. 9). É este *pensar a existência* de Freire, iluminado pela necessidade da luta por mudança, que levou a perceber sua rigorosa relação com as palavras e, principalmente, a coerência entre sua construção teórica e sua prática, um dos motores deste estudo.

Em uma espécie de militância refletida e de reflexão militante, Paulo Freire jamais desenvolveu um pensamento estático, como algo dado; fez de seu existir refletido uma permanente ressignificação e do seu pensar militante uma permanente movimentação, em constante troca com a realidade no sentido de sua profunda transformação.

Neste sentido, se relembra uma passagem do livro *Política e educação*, em que Freire fala sobre sua infância de menino de classe média no Recife, acossada pela crise de 1929⁶⁴. Freire afirma que, desde então, desafiado pelas injustiças sociais, teve raiva dos preconceitos raciais e de classe e que, somente mais tarde, juntaria a essa outra raiva a dos preconceitos em torno da mulher.

No esforço de superar estes últimos, Freire explica, em *Pedagogia da esperança*, como tinha sido preconceituoso, ao ter utilizado uma linguagem machista em seus livros anteriores⁶⁵. Este fato também pode ser ratificado comparando-se a linguagem utilizada nas obras escritas antes do incidente com as feministas norte-americanas e nas publicadas depois. Por exemplo, compare-se *Educação como prática de liberdade* (um de seus primeiros livros) e *Pedagogia da autonomia* (o último publicado em vida), ou com *Pedagogia da Indignação* (obra póstuma, com textos que Paulo preparava para publicações futuras).

Vale à pena, aqui, retomar a epígrafe inicial desta dissertação, de Paulo Freire. Temos ali, uma denúncia da sociedade de classes, um discurso neoliberal negador do sonho, da utopia e, principalmente, da necessidade de uma mudança radical. A resposta à denúncia de Freire é dada pelo próprio Freire, no último livro que publicou em vida:

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os[as] progressistas, lutar. (...) ‘Que fazer? A realidade é assim mesmo’, seria o discurso universal. (...) Numa história assim determinada, as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias (FREIRE, 2000b, p. 84).

⁶⁴ Romão (2002, p. 29) ressalta que a crise de 1929 – *crack* da bolsa de Nova York – balançou tão fortemente o Capitalismo que muitos analistas chegaram a prever sua substituição por outro modo de produção. “A dialeticidade da realidade histórica concreta viveu-a Paulo Freire na pele, descendo na escala social de uma posição de classe média baixa para o nível da pobreza”. Cinco anos após, Freire perde o pai, o que dificulta ainda mais a sobrevivência da família.

⁶⁵ Freire sempre se referia apenas aos homens, como se aí também estivessem incluídas as mulheres. Posteriormente, especialmente depois de alertado pelas feministas norte-americanas, percebendo seu débito para com as mulheres e assumindo o equívoco de uma linguagem sexista nas obras anteriores, passa a usar os dois gêneros na própria escrita, buscando, então, a coerência que sempre lhe foi tão cara.

Rosa Luxemburgo⁶⁶, no final do século XIX, pronunciava este movimento necessário, este abrir de olhos às correntes conservadoras e, assim, conscientizar-se da necessidade de seu enfrentamento e superação: “Quem não se movimenta, não sente as correntes que o[a] prendem” (LUXEMBURGO, 1916, s/p.).

A indignação, a aspiração por mudança, a rebeldia pulsante da pronúncia não esteve presente apenas no pensamento e nas ações do educador pernambucano, mas também na mobilização de muitas outras pessoas, em várias partes do mundo, em vários momentos da história, certamente também por muitas mulheres oprimidas, cujas expressões, silenciadas, ganharam voz nas linhas e entrelinhas do pensamento freiriano.

No emaranhado de conceitos derivados da categoria “pronunciamento do mundo”, esta dissertação limitar-se-á ao exame de seus significados em relação à instituição escolar. Eles serão analisados, por tópicos, a seguir.

1. Pronunciamento do Mundo, Ser-mais e Dialogicidade

Freire define “existir humanamente” como “pronunciar”. Para ele, a existência é sinônimo de comprometimento com a circunstância, ou, como diz Romão (2002, p. 30), “Paulo avisara que não há como admitir ‘a existência de um homem totalmente não comprometido diante de sua circunstância’”⁶⁷.

Um diálogo que não se esgota na *relação* eu-tu; é antes interação, intersubjetividade. Portanto, sendo relação de interação, o eu e o mundo significante de cada eu carregam diferentes visões, resultantes de suas trajetórias sociais, políticas e culturais.

Marx (1987) explica que “O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fator a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o

⁶⁶ Marxista polonesa, nascida em 1871, foi uma das mais importantes revolucionárias do século XX. Para Rosa "a massa não é objeto da ação revolucionária; é, sobretudo, sujeito". No conhecido *O Folheto Junius*, publicado em 1915, Rosa falava sobre a guerra: "A demência não terá fim, o sangrento pesadelo do inferno não vai parar até que os operários da Alemanha, da França, da Rússia e da Inglaterra despertem de sua embriaguez, se apertem fraternalmente as mãos e afoguem o coro brutal dos agitadores belicistas e o grito das hienas capitalistas no poderoso grito do trabalho - 'Proletários de todo o mundo, uni-vos!'".

⁶⁷ Romão (2002, p. 9) cita Paulo Freire na “Contextualização” que faz de *Educação e atualidade brasileira*.

resto da natureza.”(MARX & ENGELS, 1987, p. 27). De uma perspectiva marxista é destituída a ideia de que o sujeito pensa o mundo de forma isolada. Assim é de fundamental importância, para o próprio pensar, a dimensão do “estar no mundo”. Logo, o diálogo não conduz à síntese das ideias de duas pessoas, nem de um grupo; nem sempre gera um consenso, mas tece uma trama de significados, opiniões e concepções, formados na ação e na reflexão, exigindo, então, um novo pronunciar. Aqui, mais do que a ideia de sujeito coletivo, implicaria considerar a existência de um “sujeito transindividual”, de acordo com a concepção de Lucien Goldmann, desenvolvida em várias de suas obras⁶⁸.

Assim, o diálogo não é depósito de ideias impostas, doação de pensamentos, pura troca de informações, ou ideias a serem consumidas. O diálogo de mulheres e homens que pronunciam e recriam o mundo deve ser humilde, de forma horizontal, pois “o diálogo é o encontro dos [as] homens [mulheres] para Ser Mais” (FREIRE, 2003, p. 82).

Na teoria freiriana o ser-mais é vocação ontológica e histórica de homens e mulheres⁶⁹. É a contínua busca, como seres inconclusos e inacabados, por sua humanização. Para o autor, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2000a, p. 54).

Romão afirma que a insatisfação com a inconclusão, a incompletude e o inacabamento atua de forma dialética⁷⁰, como “mola propulsora” para a construção da utopia e da esperança, na busca do ser-mais:

(...) é essa consciência da incompletude que nos lança na aventura da eterna busca da completude, da plenitude, da conclusão, tornando-nos seres ontologicamente esperançosos, utópicos e, por isso mesmo, pedagógicos! (...) Nossa “curiosidade inata” é um dos sinais dessa insatisfação permanente,

⁶⁸ Para Goldmann, o sujeito transindividual não é a mera soma dos sujeitos individuais, interagindo e “interpensando” (dialogando); mas um novo sujeito, qualitativamente superior. Para melhor distingui-lo de um sujeito meramente coletivo, Goldmann dá a imagem de várias pessoas tentando levantar um móvel pesado, aplicando, sem sucesso, a soma de suas forças em um mesmo ponto do objeto a ser levantado. Para levá-lo, efetivamente, precisam somar suas forças e aplicá-las em pontos diferentes do móvel. Somente neste último caso, ter-se-ia o sujeito transindividual (v. GOLDMANN, 1970, 1972a e 1972b).

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 91) dizem que “na lógica dialética, o todo e as partes não são fixos, estão em movimento, eles se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si”.

gerada na consciência de nossa não-conclusão, e impulsionadora de nossa busca de plenificação (ROMÃO, 2002, p. 44).

Esta busca deve-se – como diz Romão – à insatisfação com a incompletude, sendo esta tensão humana impulsionada pela esperança, ou seja, é esta esperança existente na busca por ser-mais que caracteriza a capacidade de aprender, e é nesta passagem do ser para o ser-mais, que se pronuncia o mundo e se encontra a educação. De fato, quem é e quer ser mais, acreditando que pode ser mais do que é, concebe um processo de transformação de si mesmo, do que é para o que não é, portanto, por meio de um movimento educacional e pedagógico. A transformação de si mesmo(a), ainda que por um processo próprio, ainda que por um movimento de motor próprio, é um movimento pedagógico-educacional, uma vez que a pessoa pensa nos princípios, nos conteúdos, nos procedimentos necessários para a autotransformação, mobilizando-os. O que é isso, seja por um processo heteronômico, seja por um processo autonômico, senão uma reflexão pedagógica e uma ação educacional?

Ao considerar o termo “diálogo”, Bauer observa que ele não é uma simples técnica instrumental, “ou diretriz acadêmico-pedagogizante, que venha a constar no universo educacional; é mais do que a adoção de uma metodologia, por mais importante e significativa que essa possa ser: é uma atitude diante do mundo e da vida” (BAUER, 2008, p. 32). Para este autor, o diálogo surge:

como uma crítica ao exercício de relações hierárquicas, desumanizadas e monologais, presentes nas perspectivas educacionais dos que se esforçam para não permitir uma inserção crítica e participativa dos educandos nas transformações da realidade, na luta contra a instauração de relações sociais baseadas na exploração do trabalho humano, desprovidas de solidariedade, nas quais a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (ib. id, p.33).

Deve-se frisar ainda que o diálogo, excluindo o conflito, a discussão, acaba por cair em um diálogo ingênuo, sem profundidade, afastando-se da evidência da sociedade classicista vivenciada. Outras vezes, a concepção de diálogo é utilizada pelo antagônico decorrente de um pensar não ingênuo, mas dotado de intencionalidade de tornar obscuro o seu sentido verdadeiro. Freire adverte:

Até que ponto o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a luta de classes, as disparidades sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante? A tradição humanista da nossa educação parece justificar tal hipótese (FREIRE, 1979, p. 6).

O que se pretende enfatizar é que há a necessidade do conflito para a construção do verdadeiro diálogo. Ou seja, é, dialeticamente, na relação entre classes que os(as) oprimidos(as) desenvolvem sua força enquanto coletivo. Destarte, Freire aponta que não se parte de um diálogo romântico entre oprimidos(as) e opressores(as), mas do “diálogo entre os[as] oprimidos[a]s para a superação de sua condição de oprimidos[as]. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o[a] opressor[a], portanto, no conflito” (FREIRE, 1979, p. 6).

Assim, o diálogo não é possível entre antagônicos; entre eles, somente os “acordos” – como menciona Freire na epígrafe inicial. O diálogo, somente é possível entre iguais e diferentes. Contudo, afirma, peremptoriamente, que a indignação é um componente intrínseco à construção do diálogo e substancial à educação dialógica em Freire.

2. Educação Problematizadora

Para a melhor identificação das evidências da educação bancária na realidade educacional brasileira, a pesquisa de que resultou esta dissertação buscou seu objeto em uma instituição escolar concreta, para pô-las em confronto com as propostas da educação problematizadora da teoria freiriana.

Ao adentrar o ambiente escolar dominado por uma educação bancária, percebe-se, imediatamente, se se está familiarizado com a denúncia e o anúncio de Paulo Freire, as categorias (ou anti-categorias?) do pseudodiálogo⁷¹, do conhecimento como “doação” ou transferência dos que tudo sabem (docentes) às(aos) que nada sabem (estudantes). Nesta concepção, o(a) educador(a) exerce sempre um papel ativo – muitas vezes alienado –, enquanto o(a) educando(a) se limita a uma recepção passiva. Aí, não há preocupação com a vocação ontológica do ser, que quer sempre ser-mais; ao contrário,

⁷¹ Ver Freire, 1979 p.06.

nessa educação opressora, o ser humano é entendido como “instalado em seu aparato”⁷², como “(...) autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (FREIRE, 2003, p. 61).

Pode-se dizer que esta educação “dos depósitos” (*id.*, p. 135) está ancorada na domesticação, no enquadramento, na dominação, por via do conhecimento pronto, “empacotado” e imposto. Quanto mais imersos(as) neste mundo de adequação, mantendo a ingenuidade de homens e mulheres alienadas, mais “educados(as)” estarão para uma formação social opressiva, pois a opressão é a essência desta concepção de educação.

A libertação, pautada pela autorreflexão e pela ação refletida, enfim, orientada pela práxis de mulheres e homens conscientes, requer uma educação problematizadora, na qual a consciência é “(...) *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens [e das mulheres] em suas relações com o mundo” (*id.*, p. 67).

Assim, em oposição à educação bancária, Freire desenvolveu a concepção de “educação problematizadora”⁷³, na qual o conhecimento é construído pelo próprio(a) educando(a), mediatizado pelo mundo. Freire não escreveu “mediatizado pelo currículo”, nem “pelo(a) professor(a)”, mas “mediatizado pelo mundo” (FREIRE, 2003, p. 59). E o que isto quer dizer? Se se lê o parágrafo cuja conclusão é esta expressão, compreende-se porque o autor afirma, peremptoriamente, que “ninguém educa ninguém”. Ou seja, somente quando homens e mulheres “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (*id.*, *ib.*, p. 120) é que ocorre o processo de educação problematizadora.

Na educação problematizadora, a situação gnosiológica tem como objeto cognoscível o mundo, ou seja, a realidade histórico-social, que é o mediatizador dos sujeitos cognoscentes, educador(a) e educandos(as). Esta educação só pode ser dialógica e o trabalho coletivo, dialogado, entre as diversas culturas que se confrontam no círculo,

⁷² Expressão que era muito cara a Freire, para caracterizar os seres que não têm consciência do devir, nem têm esperança, ou seja, os seres vivos não-humanos.

⁷³ Talvez, a preferência de Freire pela expressão de “educação problematizadora”, em lugar de “educação libertadora” (que ele usou menos) resultasse dessa tendência incoercível de Freire para os processos autônômicos. A educação problematiza; mas é o(a) educando(a) que se liberta a si mesmo(a).

transformando a curiosidade ingênua em curiosidade crítica⁷⁴, para, melhor se aproximando do objeto a ser conhecido, tornar-se, finalmente, curiosidade epistemológica. Portanto, para Paulo Freire, educar é instigar o(a) educando(a) – sujeito cognoscente, como seus(suas) educadores(as) – a intervir no mundo, apreendê-lo, comunicar o apreendido, nele também se reconhecendo, para pronunciá-lo, como construtor de sua prática cognoscitiva (FREIRE, 1992b, 2000a, 2003).

Nesse ato de conhecer, o diálogo pedagógico dá-se tanto por meio da razão de ser do objeto cognoscível, quanto por sua exposição, realizada pelo(a) educador(a). Desta forma, o objeto e a educação não podem ser desvinculados de suas implicações político-ideológicas resultando na não-neutralidade dos sujeitos envolvidos na “leitura do mundo”.

A existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos (...) implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1992b, 2000a, 2003, p. 78).

Não neutra, a educação escolar é considerada como parte essencial para a busca pela *consciência crítica*⁷⁵ do ser humano; por isso, a necessidade de o(a) educador(a) posicionar-se por meio de uma interpretação crítica e política sobre o objeto. Esta interpretação do objeto estudado descarta o raciocínio técnico, inerte e nulo do “não posicionamento”, ou seja, de apenas transmitir de forma “lisa”, “sem interferências” o conteúdo programático.

Bauer diz que a educação para Freire não é neutra “ou apenas perversamente reprodutivista”. Pelo contrário, a educação “(...) é capaz de submeter a uma visão crítica o saber e a vida social tal como são organizados na sociedade capitalista” (BAUER, 2008, p. 83). Encontra-se, aí, o papel da educação problematizadora: iluminar a realidade para estimular o desvelamento crítico da lógica de exploração e opressão, situando o sistema do capital e do patriarcado. Porém, Freire adverte que:

Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global.

⁷⁴ Estes conceitos serão discutidos mais adiante, nesta dissertação.

⁷⁵ O sentido deste termo será desenvolvido mais adiante, nesta dissertação.

Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade, é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica (FREIRE, 1979, p. 6).

Como sublinha Freire, “Numa sociedade de classe toda a educação é classicista”. Isso implica afirmar que, nas distintas classes, concepções conspícuas de educação são preconizadas, sendo então as(os) oprimidas(os) submetidos à educação ditada pela classe burguesa. Nas palavras de Marx:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder *material* dominante numa sociedade é também a potência dominante *espiritual*. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio (MARX, 1987, p. 55-56).

Contudo, como foi sublinhado, para educar dentro de uma ordem classista, cabe ao(à) educador(a) acirrar as contradições, ou seja, “educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra essa ordem, subvertê-la” (FREIRE, 1979, p. 6). Assim, a rebeldia que compõe o “pronunciar o mundo”, sinônimo de existência, de questionamento, de uma adaptação ativa para investigar e agir e não para acomodar-se é, portanto, ação necessária à mudança.

3. Radicalidade e Rebeldia

Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo (FREIRE, 1979, p. 37).

Ser radical é tendência da consciência crítica, do pronunciar o mundo. Criadora, crítica e libertadora, a radicalidade para Paulo Freire envolve a vontade de transformar a realidade por meio da práxis⁷⁶, na qual teoria e prática constituem o enraizamento – como ser em constante mudança – das ideias, impulsionando o engajamento para a transformação do mundo (FREIRE, 2003).

Em oposição ao ser radical, Freire apresenta o conceito de sectarização: castrador, irracional, alienado. Enquanto o(a) radical se coloca de forma dialética entre o conhecer o objeto e o atuar, o(a) sectário(a) não entende a dinâmica da realidade, ou a vê de forma equivocada, pois são “donos(as) do tempo”, “donos da história”. Partem de uma visão pré-determinada, pronta, do presente ou do futuro, sendo a sua dialética uma “dialética domesticada” (FREIRE, 2003, p. 26).

É na relação com o mundo que, para Freire (2008; 2000a), o(a) radical se distingue do(a) sectário(a). O(a) radical sabe-se nunca certo(a) de suas certezas, pois tem consciência de seu inacabamento. Então, tem sua inserção crítica na história, sem ser submisso(a), mas também sem julgar-se proprietário(a), dono(a) das verdades. Já o(a) sectário(a) tem a verdade absoluta, incontestável, por isso é incapaz do verdadeiro diálogo. Freire, afirma:

(...) o[a] homem[mulher], radical na sua opção, não nega o direito ao[à] outro[a] de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido[a] de seu acerto, mas respeita no[a] outro[a] o direito de também julgar-se certo[a]. Tenta convencer e converter, e não esmagar o[a] seu[sua] oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos[as] que lhe pretendam impor o silêncio (FREIRE, 2008, p. 58).

⁷⁶ Paulo Freire (2003) define práxis como reflexão e ação de mulheres e homens junto ao mundo, visando a sua transformação. A práxis é necessária à superação opressor(a)/oprimidos(as).

A educação que contribui para a radicalidade, questiona, provoca, possibilita o debate corajoso dos problemas, desvelando as relações de opressão e exploração e as verdades que se erguem nessas relações, é, esta, uma educação que expõe o(a) estudante a uma permanente relação de dialogicidade com a(o) outra(o), que a(o) instiga a constantes revisões, analisando e revendo, de forma crítica, os seus “achados”. É a educação que provoca “(...) certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão” (*id.*, *ib.*, p. 98).

Entretanto, o surgimento da rebeldia não está restrito apenas à educação problematizadora. Mesmo subordinado(a) a uma prática bancária, embora esta tente anular “(...) a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita”, a defesa radical da(o) estudante se dá em sua curiosidade, em sua inquietação, em “sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se” (FREIRE, 2000b, p. 28). Esta ação, além de evidenciar que é possível ir além da situação imposta, torna-se uma autoproteção aos efeitos da educação depositária.

Ao problematizar o respeito docente à rebeldia legítima, não se pode deixar de lado a relação de autoridade e liberdade, que é de fundamental importância na ótica freiriana e imprescindível para se entender o conceito de rebeldia. Para Freire, a relação entre autoridade e liberdade é sempre um equilíbrio tenso, contraditório, que pode ser rompido pelo autoritarismo ou pela indisciplina – ambos negadores da vocação ontológica de ser-mais. Este equilíbrio, que é denominado de disciplina, mantém-se por intermédio da situação dialógica e dialética, do respeito entre ambos, da competência profissional do(a) educador(a), da segurança de si, da generosidade, da aposta, do risco e do desafio do(a) educador(a) à liberdade.

A autoridade coerentemente democrática, (...) jamais vê na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos[as] *silenciados[as]*, mas no alvoroço dos[as] *inquietaos[as]*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta⁷⁷ (FREIRE, 2000a, p.104).

⁷⁷ Os grifos são do autor.

Este equilíbrio está atrelado também à compreensão da(o) estudante quanto à sua liberdade. Esta deve ser entendida como responsabilidade sobre os seus atos. A liberdade implica em decisão, em defesa de seus direitos, de suas ideias, de sua autonomia, crescendo no confronto entre outras experiências respeitadas de liberdade (*id.*).

Percebe-se que a rebeldia não é, portanto, transgressão à autoridade docente⁷⁸. Já a liberdade que o(a) educador(a) constrói junto aos educandos e educandas contribui para a rebeldia. Segundo Freire

É preciso (...) que tenhamos na resistência que nos preserva vivos[as], na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos⁷⁹ (FREIRE, 2000a, p. 87).

Contudo, a rebeldia não se dá apenas no ato de se impor simplesmente. A rebeldia, o ser radical, acontece junto ao ato de interpretar e lutar por romper com as ideias hegemônicas de modo coletivo na história; acontece no ser-mais, a partir da leitura e do pronunciamento do mundo.

Assim, para se entender a rebeldia cabe refletir sobre a concepção de consciência, que é fundamental no conjunto das ideias de Paulo Freire, apesar de ele ter evitado usar o termo durante algum tempo⁸⁰.

4. Conscientização e seus Processos

É importante a sustentação de um movimento como o feminista. E não é a quantidade o que o define ou lhe dá seu conteúdo específico, mas principalmente as práticas sociais que origina os novos espaços de questionamento que abre e os processos de consciência que põe em marcha (JULIETA KIRKWOOD *apud* TORNARÍA, 1990, p. ?).

⁷⁸ Quando situada nos moldes da educação problematizadora.

⁷⁹ Os grifos são do autor.

⁸⁰ Esta é uma polêmica que merece uma ligeira explicação. Percebendo a confusão que o termo estava causando, Paulo Freire anunciou, no México, seu abandono do termo e do conceito de “conscientização”. No entanto, continuou o utilizando. Para comprovar basta compulsar sua obra publicada posteriormente a este anúncio de renúncia.

Composta na relação dialética entre a denúncia e o anúncio, em que se vivenciam situações-limites⁸¹ e se atua para as possibilidades do inédito-viável, a consciência crítica emerge como poderosa arma de transformação.

Bauer observa que a distinção entre os tipos de consciências – bojo onde se insere a consciência crítica – pode ser entendida:

(...) na relação que se estabelece na realidade histórico-cultural, como manifestação, por excelência, da chamada superestrutura, e as condições sociais, políticas e econômicas, como manifestações da infraestrutura. [A caracterização do estágio de consciência parte, portanto, da análise das estruturas sociais como expressões infraestruturais (2008, p. 52).

Romão completa esta ideia ao dizer que para Freire, “o desenvolvimento da consciência crítica não se dá apenas em decorrência de condições infraestruturais favoráveis (...). É necessário um processo pedagógico ‘adequado às circunstâncias’” (2002, p. 30).

Freire denomina, em *Educação como prática da liberdade*, o termo “consciência intransitiva”. Neste grau, a consciência de homens e mulheres não se compromete com a história, ou seja, seus interesses e suas percepções da realidade voltam-se aos interesses biológicos, vitais.

Contudo, Romão registra que Freire, desde seu primeiro livro⁸², afirma que não podemos admitir “a existência de um(a) homem (mulher) totalmente não comprometido(a) diante de sua ‘circunstância’” (FREIRE *apud* ROMÃO, 2002, p. 30). Romão, ao ressaltar esta ideia, considerando a mínima transitividade da consciência intransitiva, trata-a como “intransitividade relativa”. O autor parte, ao definir o termo, da própria teoria freiriana:

o ser humano nunca é absolutamente ‘intransitivo’, por mais alienado que seja, porque sua essência ontológica de ser histórico o torna aberto às

⁸¹ Freire afirma que as situações limites “(...) se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (FREIRE, , P. 2003 P. 220). Este conceito é originário de Jaspers. Contudo, assim como o conceito de inédito viável, Freire extrai de Álvaro Vieira Pinto sua significância. Pinto analisou a ‘situação limite’ esvaziando-a do pessimismo encontrado em sua primeira definição.

⁸² Educação e atualidade brasileira, 1959, reeditado pelo Instituto Paulo Freire e pela Editora Cortez.

relações e, portanto, ‘transitivo’ (...). Paulo não esquece que cada ser humano é dinâmico, dentro de sua circunstância (ROMÃO, *id.*, p. 29).

Já Bauer (*op. cit.*, p. 52) trata este primeiro grau de consciência como “consciência semi-intransitiva”, termo utilizado por Freire em outros escritos, como *Pedagogia da indignação* e *Pedagogia da esperança*. Diante desta polêmica, preferiu-se, nesta dissertação, a expressão adotada por Bauer (2008), “consciência semi-intransitiva”.

Na consciência semi-intransitiva, as preocupações e interesses são muito restritos; há uma alienação profunda resultante da cultura do silêncio. O horizonte é extremamente curto, limitado. Mulheres e homens ostentam um estado de imersão, uma postura mágica diante do mundo e dos fatos, pois não enxergam a real causalidade dos eventos.

Oliveira e Carvalho (2007) enfatizam que esta situação de consciência semi-intransitiva não destrói, em mulheres e homens, a abertura fundamental ao ser-mais, sempre potencializando a passagem para o estado de transitividade. Freire explica esta capacidade de o ser humano ser aberto, qualquer que seja seu o estado:

O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. (...) Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com (outros seres), mas com o seu mundo, se ‘transitiva’ (FREIRE, 2008, p. 68).

A consciência semi-intransitiva, quando provocada, instigada à visão de mundo⁸³, leva à permeabilidade, significando um “quase” compromisso com a existência. Assim, passa-se da consciência semi-intransitiva para a consciência transitiva.

Na consciência transitiva, há a ampliação de relações. Há, aí, mais diálogos, maiores relações entre o ser humano, seus semelhantes e o contexto em que vivem. O homem e a mulher permitem uma maior abertura para uma melhor inserção no mundo e

⁸³ Para Romão (2002, p. 83), visões de mundo são “conjuntos de sistemas simbólicos específicos de classes sociais e portadores de um projeto de sociedade, a ser mantido ou transformado”.

na realidade. Consequentemente, ao introduzir-se nas novas relações que descobre, começa-se a conhecer e a ter maior significação no mundo.

Nesta fase de “percebimentos” e descobertas, há dois caminhos a seguir: o da busca pela conscientização via consciência transitiva ingênua, ou o da alienação – ainda mais profunda que a intransitividade relativa –, com a consciência fanatizada.

Este primeiro estado da consciência transitiva – consciência transitiva ingênua – proporciona a ampliação do poder de observação e de trocas com o contexto, contudo, apesar de estarem mais abertos(as) aos estímulos, homens e mulheres carregam ainda um pouco daquela visão mágica, o que os(as) torna distantes de um diálogo profundo, de uma verdadeira interpretação dos problemas. Como consequência, suas afirmações e argumentos são desprovidos de senso crítico.

Não há uma investigação, um agir consciente, quando homens e mulheres estão predispostos à massificação. Oliveira e Carvalho explicam que a expressão “homem massa” – termo utilizado por Freire (2008, p. 69) – significa a condição de homens e mulheres “que têm o seu agir determinado por forças sociais. (...) não intervêm substancialmente na vida social (...) não criam a sua identidade, mas vivem a que é atribuída pelas forças determinantes da sociedade” (2007, p. 222).

Freire explica que é na massificação que o ser humano se faz “mais incomprometido” com a existência, sendo este incomprometimento ainda maior que na consciência semi-intransitiva: “A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente”, o ser humano “fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. (...) É um conduzido. (...) É objeto e não sujeito” (FREIRE, 2008, p. 71).

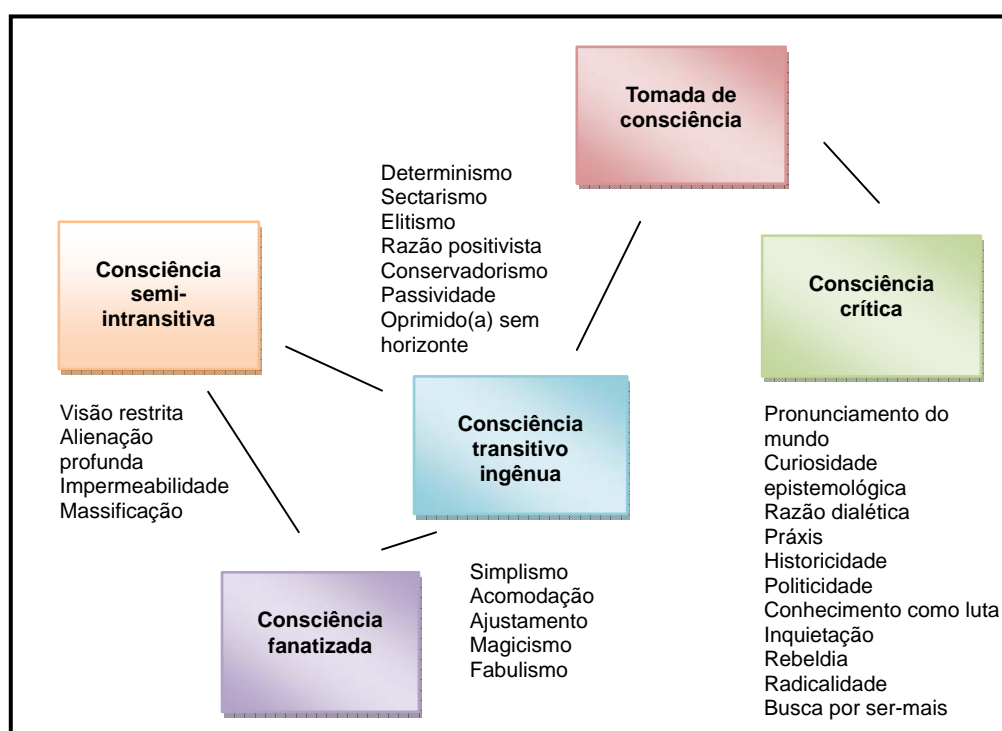
Quando a consciência transitiva-ingênua não consegue a superação da ingenuidade pela consciência crítica, há sempre a possibilidade da massificação. Ocorre aí o que Freire chama de transitividade fanatizada⁸⁴, que é preponderantemente irracional, inexistindo a possibilidade de um diálogo real.

Neste caso, mulheres e homens restringem-se a explicações fabulosas. Interpretam os problemas pela visão que estão fadados, que assumem. Uma visão pronta, acabada, acomodada à estrutura.

⁸⁴ Segundo Romão (2002, p. 31), esta é uma “expressão que colheu no filósofo existencialista cristão, Gabriel Marcel. Certamente se escrevesse sobre este tema hoje, Paulo a trataria como “consciência fundamentalista”.

Para se compreender melhor os níveis de conscientização e os termos utilizados neste capítulo, ilustra-se, com base nas leituras de Freire (2000a, 2000b, 2003, 2008), em seu diagrama “Esquema da conscientização” (Freire *apud* Romão, 2002, p. 31) e no quadro “Tendência das consciências”, estruturado por Romão (2002, p. 32), o seguinte quadro:

Quadro I
Consciências e suas Inclinações



Fonte: FREIRE (2000a, 2000b, 2003, 2008) e ROMÃO (2002)

Percebe-se, nesta figura, o posicionamento de alguns termos utilizados neste capítulo. Estes termos não são imóveis, estáticos. Eles podem variar de acordo com sua relação com a realidade. Por exemplo, o “magicismo” pode fazer parte da consciência transitiva fanatizada, como da transitivo-ingênua ou consciência ingênua, dependendo do grau em que está envolvido.

Uma expressão utilizada por Freire e que deve ser destacada é a “oprimido(a) sem horizonte”, considerado(a) por ele como aquele(a) que desistiu da luta pela mudança, renunciou à resistência, acomodando-se na desesperança.

Submetido[a] de tal maneira à asfixia da *necessidade*, que inviabiliza a aventura da *liberdade* e a luta por ela, e que tem, no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta – a de obstacularizar a mudança (FREIRE, 2002, p. 41)⁸⁵.

Não seria inadequado atribuir esta expressão às(aos) professoras(es) que, mesmo descontentes no e com mundo, não enxergam e não buscam outras possibilidades. Eclipsam a própria inteligência (consciência) pelas cartilhas e apostilas, pelas regras e palavras esvaziadas da leitura de mundo, inserindo-se em uma educação bancária. Neste “não engajar-se”, nesta falta de horizonte, impõem-se, de um lado, a realidade da opressão do sistema capitalista, e, de outro, a da acomodação, da desistência, do entregar-se à imobilidade, do fatalismo que considera o mundo naturalizado e, portanto, impossível de ser mudado.

Como ficou explícito no quadro I, a consciência semi-intransitiva pode rumar para a consciência transitivo-ingênua ou para a fanatizada. Já da consciência transitivo-ingênua pode-se chegar à consciência crítica.

Cabe ainda destacar duas reflexões relativamente aos dados do quadro I. Primeiramente, a que diz respeito à possibilidade de a consciência transitivo-ingênua tornar-se uma consciência fanatizada. O próprio Freire conclui que a distorção da consciência transitivo-ingênua, se não levada à consciência crítica, pode fluir para a transitividade fanatizada (FREIRE, 2008). Em segundo lugar, cabe salientar a necessidade da consideração sobre a diferença entre tomada de consciência e conscientização. A tomada de consciência é insuficiente para a passagem da consciência transitivo-ingênua para a consciência crítica. Aí, a conscientização é imprescindível, pois a tomada de consciência é apenas uma constatação da realidade do mundo, enquanto a conscientização implica a tomada de consciência transformada em instrumento de uma intervenção mais qualificada no mundo, portanto, a tomada de consciência carregada do espírito crítico que exige a transformação do mundo. Este para evoluir à consciência crítica deve ser operado em meio ao agir, no diálogo com outras(os), nunca de forma individualista ou de caráter intelectualista, mas, sim, travando, no e com o mundo, relações de transformação (FREIRE, 2003). Nestas relações, o ser humano supera o conhecimento, antes apenas sensível, de visão parcial, e

⁸⁵Grifos do autor.

se descobre em uma totalidade, na e com a realidade, onde ocorre a ação transformadora. Ou seja, se se desvela coletivamente a realidade, ultrapassando a mera percepção presencial dos fenômenos e se se identifica um sistema, no qual se encontram os nexos profundos de uma totalidade de relações, chega-se à transitividade crítica (*id.*)

Na transitividade crítica, às vezes tratada apenas como consciência crítica, chega-se ao pronunciamento do mundo. E “pronunciar o mundo” é mais do que “ler o mundo”: é identificá-lo como mutável, mudando-o; é demonstrá-lo histórico, transformando-o. A consciência crítica não existe sem a práxis transformadora da realidade.

Miguel Escobar, em uma conferência de 2009⁸⁶, explicou que a passagem da transitividade ingênua para a consciência crítica supõe a transformação de uma estrutura mental “rígida, inflexível e dogmática” em uma estrutura “dinâmica, ágil e dialética”, possibilitadora de uma “ação transformadora da realidade e dela mesma”.

Para a verdadeira passagem da consciência transitivo-ingênua para a consciência crítica, Freire (2008, p. 97) afirma a necessidade de uma educação problematizadora, ativa e dialogal, que possibilite às mulheres e aos homens a responsabilidade em seu agir pessoal, social e político. Em nenhum momento, Paulo Freire esconde a necessidade da rebeldia:

(...) para que, consciente deles, ganhasse[m] a força e a coragem de lutar, (...) Educação que o[a] colocasse em diálogo constante com o[a] outro[a]. que o[a] predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia (...) (*id., ib.*).

A rebeldia intrínseca à consciência crítica parte da inquietação, do ouvir, do perguntar, do investigar. Como diz Fiori (2003, p. 9), “a pedagogia dominante, é a pedagogia das classes dominantes”. Contudo esta realidade, que está em constante processo de transformação, não pode ser vista como determinada, mas como algo que está sendo, convocando à interação, à apresentação e a elaboração, à mudança.

Para as elites dominadoras, a rebeldia da(o) oprimida(o) é ameaça e, por isso, sujeita à criminalização e à dominação pela força, feita em nome de uma “certa” liberdade, da ordem e da “paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada

⁸⁶ Pronunciada na Universidade Nove de Julho, em São Paulo.

dos[as] dominadores[as]” (FIORI, 2003, p. 66). No entanto, as ações rebeldes que oprimidas(os) assumem, na busca pela liberdade, são vistas por Freire como o momento da luta política, portanto, jamais criminalizada, porque pertencente à ordem político-ideológica.

Muitas vezes, dizia ainda Paulo Freire, estas ações podem implicar “numa tomada de consciência apenas e, não, ainda numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência” (*id.,ib.*, p. 63). Ou seja, a rebeldia está presente na tomada de consciência como indagação, como problematização, no acordar para o ser crítico. A rebeldia desperta na tomada de consciência e é intrínseca à consciência crítica; é necessária como oposição ao discurso domesticador, como transgressão à realidade injusta, compreendendo a história como possibilidade, jamais estática e determinada, sendo sinônimo de resistência e de luta.

CAPÍTULO III

MULHERES DE ATENAS

A igualdade perante a lei ainda não é igualdade diante da vida. Nós esperamos que a operária conquiste, não apenas a igualdade perante a lei, mas frente a vida, frente ao operário. Para isto, é necessário que as operárias tomem uma participação maior na gestão das empresas públicas e na administração do Estado. [...] O proletariado não poderá se emancipar completamente sem haver conquistado a liberdade completa para as mulheres (VLADIMIR LENIN, 1920 *in* ANDRÉA D'ATRI, 2008, p. 180).

Cinquenta anos antes da segunda onda do movimento feminista, Vladimir Lenin destacava a necessidade de uma mudança substantiva dos valores e da cultura, no intuito de subverter a situação de opressão na qual viviam (e vivem) as mulheres. Como enfatiza Lenin, a igualdade formal não é a igualdade perante a vida, ou seja, nenhum decreto, seja este revolucionário ou opressor, transforma de imediato o “modo de pensar” e, portanto, de viver, da sociedade.

O que se quer sublinhar no início deste capítulo é a compreensão de que a revolução socialista, por si só, não garante, automaticamente, a emancipação das mulheres. Mézáros cita Randall ao problematizar esta questão:

Na verdade, nem as sociedades capitalistas que tão falsamente prometem igualdade nem as sociedades socialistas que prometeram igualdade e até mais, adotaram a bandeira do feminismo. Sabemos como o capitalismo coopta qualquer conceito libertador, transformando-o em *slogan* utilizado para nos vender o que não carecemos, onde as ilusões de liberdade substituem a realidade. Agora me pergunto se a incapacidade do socialismo de abrir espaço para a agenda feminista — para realmente adotar esta agenda à medida que emerge naturalmente em cada história e cada cultura — seria uma das razões pelas quais o socialismo não poderia sobreviver como sistema (2008, p. 290).

Neste sentido, Andréa D'Atri afirma que os séculos de opressão, que pesam sobre as mulheres, não podem ser transformados de um dia para o outro, “a revolução

tem uma duração indefinida, na qual, mediante uma luta interna constante, as relações sociais vão se transformando” (D’ATRI *et. al.*, 2009, p. 26).

Contudo, a luta pela libertação da humanidade oprimida pelo sistema do capital, e, deste modo, a mudança estrutural, é condição necessária para essa emancipação. De acordo com D’Atri, em todas as classes sociais, a opressão das mulheres se manifesta de diversos modos, todavia:

nós mulheres somos a maioria entre os explorados e pobres deste mundo e uma ínfima minoria, quase inexistente, entre os poderosos donos das multinacionais que nos condenam a essa exploração e pobreza. É um fato categórico que ainda que nós mulheres sejamos mais de 50% da população mundial, constituímos os 1.3 milhões de pobres no planeta e, por outro lado, somente 1% da propriedade privada mundial está nas mãos de mulheres (D’ATRI, 2008, p. 22).

Os primeiros parágrafos deste capítulo se apresentam no intuito de sublinhar não apenas a importância do feminismo radical para este estudo, mas de trazer à baila o fato de que as questões culturais estão condicionadas às questões estruturais da sociedade, e este é um fator primordial para a escolha das categorias de análise desta pesquisa, visto que o diálogo, a busca por ser-mais, o processo de conscientização e a rebeldia são elementos significativos no processo de transformação. Isso indica a necessidade da luta revolucionária em prol de melhores condições de existência na sociedade do capital.

Compreendendo que o entendimento da história é um fator indispensável à mudança da sociedade, tem-se, neste capítulo, mesmo que de forma breve, a história de opressão e rebeldia das mulheres, abordando aspectos da Educação Física e os ditames do corpo, a partir do século XIX, mais especificamente, no Brasil. Parte-se do século XIX porque foi o período de ascensão do feminismo, surgindo, na mesma época, a Educação Física escolar no país. Foi no século XIX, mais precisamente em 8 de março de 1857, em meio a uma ação organizada por mulheres operárias de uma fábrica têxtil de Nova Iorque, que elas foram brutalmente atacadas pela polícia. Meio século mais tarde, também em uma fábrica têxtil, 140 jovens morreram queimadas, trabalhando em condições desumanas. Em homenagem a estas mulheres – trabalhadoras, que levaram a cabo as primeiras manifestações contra a exploração capitalista –, em 1910, em um

Congresso Internacional de Mulheres Socialistas, a alemã Clara Zetkin propôs que se estabelecesse o dia 8 de março como o Dia Internacional da Mulher.

É nesse século também que se multiplicaram as leituras do livro de Mary Wollstonecraft: *Vindication of the Rights of Women*⁸⁷. A partir das leituras desta obra é interessante destacar dois fatos: (i) sua relevância, na percepção de Flora Tristán⁸⁸, a respeito do processo de opressão da classe dominante, em sua ordem econômica, sublinhando a carência da educação para a mulher; e (ii) Nísia Floresta Brasileira Augusta⁸⁹ que, aos 22 anos de idade, em 1832, traduz no Brasil, de forma livre, o livro de Mary, contradizendo a muitos⁹⁰ que buscavam provar o contrário. Afirma Nísia:

Todos sabem que a diferença dos sexos só é relativa ao corpo e não existe mais que nas partes propagadoras da espécie humana; porém, a alma que não concorre senão por sua união com o corpo, obra em tudo da mesma maneira sem atenção ao sexo. [...] Ora, como esta diferença não é maior entre as almas dos homens e das mulheres, não se pode dizer que o corpo constitui alguma diferença real nas almas. Toda a sua diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida (1989, p. 47).

Antes, porém de dar início ao histórico das mulheres, do movimento feminista e da Educação Física, esta dissertação aborda a categoria gênero e o conceito de corpo a partir da perspectiva do feminismo radical. Em seguida, ao focar os pontos acima citados, o estudo se subdivide em duas partes, compostas por diferentes épocas

⁸⁷ *Reinvindicação dos direitos da mulher* foi publicado, em 1792, na Inglaterra. Mary, defensora da Revolução Francesa, não se restringiu à questão dos direitos políticos das mulheres, mas manifestava-se contra a hipocrisia da sociedade e contra a desigualdade. Deve-se frisar que esta não é a primeira declaração em defesa dos direitos da mulher escrita no mundo, pois, antes dela há de se salientar Olympe de Gouges, na *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, de 1789.

⁸⁸ Destaca-se a importância de Flora para a luta das mulheres, na Introdução desse trabalho.

⁸⁹ Nascida no ano de 1810, em Papari, Rio Grande do Norte, Nísia foi educadora, escritora e poetisa. Seu nome de batismo era Dionísia Gonçalves Pinto, mas adotou o pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta desde sua primeira publicação – ao todo, foram 17 obras (DUARTE, 2002, s/p.).

⁹⁰ A rebeldia das mulheres em prol de uma plena participação na sociedade é vista a partir dos interesses dos homens – que temem a perda de seu predomínio – como uma ameaça à ordem estabelecida. “A filosofia afirmava nas mulheres a inferioridade da razão. (...) A medicina (...) conferia a essas idéias respaldo científico, assegurando serem características femininas, por razões biológicas, a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional, e uma sexualidade sem freios” (SOIHET, 2001, s/p.).

históricas, abordando os aspectos políticos, sociais e culturais do contexto, revelando a opressão e a rebeldia, enfim, o(s) lugar(es) destinado às mulheres na sociedade.

1. Teoria Feminista Radical: Patriarcado, Capitalismo, Gênero e Corpo

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
 Quando amadas, se perfumam
 Se banham com leite, se arrumam
 Suas melenas
 Quando fustigadas não choram
 Se ajoelham, pedem, imploram
 Mais duras penas.
 (...)

(*Mulheres de Atenas*, CHICO BUARQUE E AUGUSTO BOAL, 1976).

Ao compor a música *Mulheres de Atenas*, para a peça teatral de mesmo nome dirigida pelo parceiro Augusto Boal, Chico Buarque vivia um período de grande repressão no Brasil, com a vigência do AI-5⁹¹. Embora sua intenção fosse fazer uma crítica irônica à opressão das mulheres, Chico Buarque afirma em seu DVD *À flor da pele* que as feministas intelectuais da época ficaram muito revoltadas com a música e explica que uma música libertária, que exaltasse a liberdade feminina, jamais passaria pela censura. Por esse motivo, Chico refere-se às mulheres da sociedade ateniense clássica e a alguns episódios e personagens da mitologia grega⁹² para chamar a atenção das mulheres que “vivem e secam” por seus maridos.

Todavia, para situar a categoria gênero, retorna-se ao movimento pelo sufrágio feminino⁹³, conhecido como a primeira onda do movimento feminista. Na luta pelo direito ao voto às mulheres, este movimento teve seu início na Proclamação da República, em 1889, sendo vitorioso somente quase quatro décadas depois, na Constituição de 1934.

⁹¹ O Ato Institucional de número 5, emitido em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Arthur da Costa e Silva, foi um instrumento que forneceu ao regime militar poderes absolutos, via uma série de decretos que puniam arbitrariamente os que fossem considerados inimigos do regime. Esse ato vigorou por dez anos.

⁹² Chico Buarque buscou inspiração nos clássicos poemas *Iliada* e *Odisséia*, atribuídos a Homero para escrever “Mulheres de Atenas”. Como exemplo, cabe lembrar Penélope, esposa de Ulisses (herói do poema *Odisséia*), que se comporta com dignidade e fidelidade a espera de seu marido por 20 anos. Como sua beleza e os bens de sua família atraíam pretendentes (pois alguns julgavam que Ulisses estava morto), ela dizia que só escolheria outro marido após tecer uma mortalha. Assim, Penélope passava dias bordando, e noites desfazendo seu bordado, vestia-se de longo e ajoelhava-se pedindo a deusa Atena que seu marido retornasse.

⁹³ Este tema, assim como a segunda onda do movimento feminista, será retomado mais adiante.

Este movimento, de caráter burguês, priorizava o direito das mulheres ao voto e ao ensino superior, sem engajar-se aos movimentos socialistas – na luta pela formação de sindicatos e melhores condições de trabalho – nem a um feminismo anarquista – articulado ao direito à educação e à autonomia sobre o próprio corpo e sua sexualidade. “O movimento é, pois desde essas origens, multifacetado: de muitos e diferentes grupos de mulheres e de muitas e diferentes necessidades” (MEYER, 2003, p. 12).

No entanto, foi na “segunda onda do movimento feminista”, embalado pelas insurgências de maio de 1968, e no Brasil, no bojo dos movimentos contrários à ditadura militar que, nas décadas de 1960 e 1970, os questionamentos e debates constituíram a alavanca para a produção teórica do conhecimento de gênero. Denunciavam não apenas o silenciamento das mulheres, mas tinham, em principal, a dedicação à compreensão e à elucidação das causas históricas da invisibilidade das mulheres. Um feminismo que começava a se voltar para as questões que eram consideradas tabus... logo, considerado um feminismo “malcomportado” (OTTO, 2004).

Em meados da década de 1970, o movimento feminista era composto por um grupo heterogêneo de mulheres sendo em sua maioria, líderes operárias, intelectuais e anarquistas. Os temas de maior debate diziam respeito à política, trabalho, educação, dominação masculina e também sexualidade. Embora a luta contra a opressão feminina fosse uma bandeira de todos os segmentos do grupo, as ideias divergiam em muitos pontos. No entanto, a compreensão do conceito de gênero era quase que unânime: a rejeição ao determinismo biológico.

Paulo Freire, em sua teoria, defende que somos seres históricos, culturais, políticos e sociais (contrapondo-se ao historicismo de viés kantiano e racionalista). Antes a história baseada em um sujeito universal – “homem, branco, heterossexual e cristão” (GOELLNER, 2007, p. 176) – passa, ao olhar das estudiosas feministas, a ter um caráter incompleto, pois, de acordo com o aspecto relacional de gênero, o processo histórico deve ser compreendido levando em consideração tanto mulheres quanto homens (SCOTT, 1995; SOIHET, 1997; D’ATRI, 2008). Ou seja, de acordo com a categoria de gênero, deve-se compreender homens e mulheres a partir das construções histórico-sociais e culturais que integram sua identidade.

No entanto, cabe frisar que a questão da opressão das mulheres está inserida na história da luta de classes, junto aos(às) explorados(as) e oprimidos(as) pelo sistema capitalista. Desta perspectiva, é importante apontar que “se todas as mulheres são oprimidas pelo sistema patriarcal em vigor na quase totalidade das sociedades contemporâneas, não o são pelas mesmas razões, além do que, há oprimidas que oprimem e é importante ressaltar isso” (MICHEL *apud* D´ATRI, 2008, p. 20).

A partir de um viés feminista radical, entende-se que, de forma predominante, os contornos da opressão são delimitados pelo pertencimento de classe de um sujeito. Destarte, um grupo social é posto em desvantagem a partir do uso das desigualdades por razões culturais, raciais ou sexuais, sendo, portanto, a opressão definida enquanto uma relação de submissão de um grupo sobre o outro a partir dos elementos mencionados. As mulheres integram diferentes classes sociais em luta; elas não constituem uma classe diferente, mas, um grupo policlassista (D´ATRI, *id.*). Explica Antunes:

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens que trabalham são, desde a infância e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mundo do trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (1999, p. 109).

Deste modo, enfatiza-se que, ao entender que a construção social do que é ser mulher e do que é ser homem está intimamente relacionada com o sistema patriarcal, compreende-se que o aumento da desigualdade social e a intensificação da exploração da classe trabalhadora, finda por aprofundar a situação de dominação-exploração sobre a mulher. Portanto, é possível se constatar que a ordem sóciometabólica do capital engendra exploração do trabalho mais dominação ideológica e toma para si a lógica e valores do sistema patriarcal.

Heleieth Saffioti⁹⁴ (2004, p. 57) define o patriarcado como o "regime atual de relações homem-mulher". A autora aponta algumas das razões pelas quais esse sistema se sustenta:

⁹⁴ A autora feminista e marxista impulsionou, no Brasil, as discussões sobre o patriarcado desde a década de 1980.

1) Não se trata de uma relação privada, mas civil; 2) Dá direitos aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...]; 3) Configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4) Tem uma base material; 5) Corporifica-se; 6) Representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia, quanto na violência (*id., ib.*, p. 58).

Telma Silva concorda com Saffioti ao considerar que o atual contexto das relações de gênero é circunscrito pela relação indissociável entre o patriarcado e o capitalismo, sendo que este se apropria das "estruturas simbólicas" e das "condições objetivas" do primeiro, alicerçando a afirmação da "trajetória patriarcal-capitalista do sistema de gênero" (SILVA, 2004, p. 54).

A partir da premissa sustentada na relação "capitalismo/patriarcado", as dimensões das relações desiguais de gênero ou da opressão das mulheres devem ser compreendidas no interior desse contexto.

Camurça considera que as relações desiguais de gênero se apresentam como objetivação atualizada do patriarcado, enquanto sistema que domina e oprime as mulheres. Para a autora, o sistema de dominação patriarcal que se "reinventa, reproduz e perdura", estrutura-se a partir de quatro mecanismos:

1) A prática da violência contra as mulheres para subjugar-las; 2) O controle sobre o corpo; 3) A manutenção das mulheres em situação de dependência econômica e 4) A manutenção, no âmbito do sistema político e práticas sociais, de interdições à participação política das mulheres (CAMURÇA, 2007, *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Com base nas afirmações das autoras acima, pode-se considerar a Educação Física como uma importante ferramenta para a (re)produção da lógica capitalista/patriarcal. Como foi salientado, a normatização e a naturalização de determinados papéis e atividades atribuídas, configuradas ou estabelecidas por uma dada concepção de sociedade reflete (e se reproduz) em instrumentos e mecanismos do dia a dia para sua concretização. O legado discriminatório que a Educação Física carrega desde sua origem – higienista, médica, eugênica e militarista – não foi superado, encontrando-se ainda hoje fortemente vinculada aos valores da sociedade dominante (e

assim seguirá, neste modo de produção), na qual, instituições sociais como Estado, igreja, família e escola, atuam na lógica da manutenção do sistema do capital.

Ao se vincular o gênero às construções culturais e sociais, não se está negando ou desprezando as diferenças biológicas, mas indicando a complexa estrutura arquitetada, cultural e socialmente.

Homens e mulheres possuem um corpo com duas dimensões: uma orgânica e outra inorgânica. O corpo orgânico é o meio direto de vida do ser humano, o objeto material e instrumento da sua atividade vital (MARX, 2002). Ou seja, é a partir do corpo orgânico que o sujeito atua no mundo e subsiste, já que, deste modo, ele cria condições para sua existência como ser que vive do trabalho. Esse é o corpo com todos seus ossos, músculos, órgãos e sistemas. Já o corpo inorgânico é externo, compreendido como a própria natureza, como o próprio meio no qual cada ser se insere, onde lhe é possível atuar e de onde os seres vivos retiram os meios para a sua existência (BAPTISTA, 2001). Nas palavras de Marx:

A universalidade do homem aparece, na prática, na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo orgânico como meio direto de vida e, igualmente, como o objeto material e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem; quer isso dizer a natureza excluindo o próprio corpo humano. Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve manter-se em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes simplesmente significa ser a natureza interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela (*id., ib.*, p. 95).

Contudo, como explica Tadeu Baptista, deve-se considerar o corpo, na atualidade, enquanto fruto de seu tempo. Assim, não se pode comentá-lo exclusivamente como sendo o lócus de sua existência física, referente apenas ao trabalho manual ou braçal, mas, “(...) acima de tudo, como síntese da história humana, tendo, ainda como referência as condições intelectuais assim como, todas as habilidades e capacidades desenvolvidas por ele” (BAPTISTA, 2009, p. 1).

Ao considerar a questão do corpo é fundamental destacar que, na atualidade, como em nenhum outro momento histórico, as mulheres dispõem de condições científicas, médicas e sanitárias, criadas para dispor do corpo delas, apesar de ele ainda

não lhes pertencer inteiramente. Se, mesmo com o avanço dos métodos anticoncepcionais, as mulheres ainda não podem dispor do próprio corpo é porque “a Igreja, em cumplicidade com o Estado capitalista, continua se impondo sobre nossas vidas. Isto porque a possibilidade de separar o prazer da reprodução leva a uma liberdade que é perigosa para a classe dominante” (D’ATRI, 2008, p. 26).

Andréa D’Atri acrescenta:

Questionar a maternidade como único e privilegiado caminho para a auto-realização das mulheres, questionar que a sexualidade tenha como único fim a reprodução e questionar, assim mesmo, que a sexualidade seja entendida somente como ato heterossexual, põe em risco as normas com as quais o sistema regula nossos corpos. Os corpos que o sistema de exploração só concebe como força de trabalho, como corpos submetidos aos estereótipos de beleza, como corpos separados e alienados transformados em uma mercadoria a mais no mundo das mercadorias (*id, ib.*).

Como considera esta autora, esta normatização do corpo é fruto da perpetuação das desigualdades e hierarquias enquanto partes fundamentais do funcionamento do sistema capitalista/patriarcal. Na lógica de mercantilização do corpo, compreende-se que é o próprio corpo que deve ser trabalhado, alienado, fetichizado e reificado⁹⁵, visto que ele é o responsável direto pela produção como força de trabalho e, por isso, tem condições de se rebelar (BATISTA, 2009).

O capital, para evitar esta rebelião, assume o controle sobre as demandas do corpo com o objetivo de garantir o processo produtivo e reprodutivo de sua lógica. Em conjunto com o capitalismo, o sistema patriarcal é propagado, restringindo mais ainda o corpo da mulher a determinados comportamentos e a determinadas funções, modelando estereótipos a serem seguidos e cultuados.

⁹⁵ Sobre este assunto, ver GOLDMANN, L. A reificação, in: *Dialética e cultura* (1979).

2. Educação Física, Maternidade e Luta das Mulheres

Meados do século XIX. Destacam-se, de início, os fatos da época: independência do Brasil, assinatura da Lei Áurea⁹⁶ e, logo após, a Proclamação da República, seguida da consolidação do capitalismo, migração rural, ascensão da burguesia, reorganização das famílias burguesas influenciadas pelo imaginário da aristocracia portuguesa e novos parâmetros de referência pessoal e social para a definição das condutas e dos códigos morais da sociedade.

Em meio ao crescimento do capitalismo, a burguesia deixa de ser classe revolucionária e, então, surge o proletariado. Nesse período, gerador de novas necessidades e práticas, o lugar da mulher burguesa continua restrito: no lar, à sombra do homem; este, sim, detentor de enormes poderes sobre todos à sua volta (dependentes, agregados e escravos).

Neste novo sistema econômico e social, a mulher da elite, junto ao fluxo dessas “novas necessidades”, incorpora uma nova mentalidade, a burguesa (D’INCAO, 2008). Assim, lhe cabia a acolhida do lar, a educação das filhas e filhos, a dedicação ao marido e mostrar-se bela – na moda, na aparência física, na elegância –, como espelho refletor da força e da virilidade de seu marido, mostrando-se à sociedade como “paisagem”, submetida a avaliações e opiniões alheias, não exercendo nenhum trabalho produtivo.

Em contraposição, para as mulheres do proletariado, surgem as fábricas, com cargas de trabalho estonteantes de 12 horas diárias sem intervalos, alimentação ou descanso, além da já conhecida prostituição. Em ambas as profissões, a mulher degenera-se fisicamente, no intuito de promover o sustento, garantindo a mera sobrevivência.

A “mulher trabalhadora” é fruto da revolução industrial. Segundo D’Atri, a figura da mulher trabalhadora tornava-se problemática também:

porque sua simples existência questionava a ideia de feminilidade da ideologia patriarcal dominante e projetava um dilema entre o “dever ser” de sua feminilidade e o trabalho assalariado, marcando a ferro e fogo a oposição

⁹⁶ Com a chegada da corte portuguesa no Brasil, o tráfico de escravos continuou, mesmo que ilegalmente, até início do século XX.

antagônica entre o lar e a fábrica, a maternidade e a produtividade, os valores tradicionais e a modernidade imposta pelo capital (2008, p. 44).

Até a primeira metade do século XIX, os(as) trabalhadores livres eram poucos e se dedicavam a tarefas específicas (sapateiros, alfaiates, carpinteiros, etc.). A proibição do comércio de escravos e a Lei de Terras foram dois fatos históricos que levaram os países a conhecer outra modalidade de trabalho, o trabalho assalariado. Assim, as migrações, principalmente, as europeias, vieram atender às necessidades econômicas, mas não só a elas. Expressando a síntese da “razão de Estado”, as migrações cumpriam um papel econômico, político e social, ao atuar na construção do povo brasileiro, por exemplo, tornando-o “branco e produtivo”. Em outras palavras, atendendo as necessidades eugênicas, ou seja, a necessidade de branqueamento da população (MELLI *et. al.*, 2009).

Para melhor se desenhar a mulher do século XIX, as situações opressoras e as rebeldias, há que se expor as questões do corpo, retratar o que, até mesmo nos dias de hoje, é visto como imoral, pervertido, pecaminoso: a vida íntima feminina.

O “descobrir-se” das mulheres não era mencionado. A vida íntima da mulher dava-se no mutismo, quando não era sinônimo de ignomínia. O pudor era uma virtude (SOHN, 2008). Exemplo disso é a primeira menstruação, encarada com medo e vergonha. A menina era vista como desprovida de qualquer sexualidade. Por este motivo, a masturbação, que no menino era vista como um desperdício de sêmen, “símbolo da vida”, na menina chegava a ser motivo para amputação, com a remoção do clitóris. Este exercício foi bastante praticado, principalmente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, e na França, em proporções até hoje desconhecidas (PERROT, 2003).

Na outra ponta, em relação à menina, mas também cerceada dos prazeres sexuais, coisa de prostituta, havia a “velha”. Já no climatério, esta tem maiores poderes e liberdades, porém, se sua condição biológica não lhe permite mais reproduzir, as sociais a impedem de seduzir, e a mulher é banida de seu estado de juventude (*id.*, *ib.*, p.19).

A mulher jovem, sinônimo de fertilidade, é “testada” na noite de núpcias, noite de “posse” da esposa pelo marido. Nesta noite, o homem deve ter força e rapidez para

penetrar e “tirar” a virgindade da mulher⁹⁷. Junto a esta violência não somente física, há muitas outras; dentre elas, o infanticídio, o aborto⁹⁸ (em alguns casos, aceito, mas muitas vezes pago com a própria vida, por ser feito em péssimas condições de higiene), o abuso sexual, o incesto⁹⁹ e o espancamento. O ocultamento dessas violências é silenciado por “revelar o que há de mais secreto nas mulheres, sua intimidade sexual” (*id.*).

Não se pode esquecer ainda de mencionar a vida íntima das prostitutas, toleradas e situadas entre a vida conjugal e a extraconjugal, necessárias como símbolo de transgressão, luxúria, lascívia e pecado, com seus contornos demoníacos, em oposição à pureza da mulher (PARDO, 1991). Estas mulheres eram necessárias também à manutenção do equilíbrio familiar:

Pacificadora da violência sexual contra as donzelas casadouras e do desejo que colocasse em risco a fidelidade às esposas, a prostituição desempenhava um papel social como libertadora dos anseios, das energias sexuais dos homens (PARDO, 1991, p. 68).

Fernando Azevedo, ao retratar as moças enquanto “donzelas inocentes”, repudia a atitude dos homens junto às “mulheres libertinas”. O autor ainda enfatiza a importância do corpo para a maternidade, criticando a moda da época:

Não temendo os desprezos do mundo libertino, que facilmente perdoa os desvarios da mocidade, entregam-se aos deleites dos sentidos, até corromperem, até esgotarem as fontes de vida. Depois, saciados d’ uma vida licenciosa, no dia em que acham ser já tempo de se casarem, encontram pais indulgentes que os absolvem do seu passado, e lhes entregam uma donzela talvez inocente, mas vítima inconsciente das tiranias da civilização, anêmica, atrofiada pelo espartilho e pela moda mortífera; ser delicado e franzino, para o qual a maternidade será um suplício, se não for uma catástrofe (1920, p. 90).

⁹⁷ Ao denunciar a inocência da mulher no século XIX, Houbre (2003, p. 97), cita Balzac em “A fisiologia do casamento” (publicado originalmente em 1829), onde evoca o ‘estupro legal’ da mulher pelo marido: a noite de núpcias dá um fim brutal aos simulacros de uma educação corpórea”.

⁹⁸ Sobre aborto e infanticídio, recomenda-se a leitura do capítulo “As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio – século XIX”, de Joana Maria Pedro, *in* MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. (org.), *O corpo feminino em debate* (2003).

⁹⁹ A mulher é considerada conivente, pois um homem “não consegue vencer a resistência de uma mulher” (*id. ibid.*, p. 19). O estupro só é reconhecido, no caso de ter sido executado por vários homens.

Se, no século XVIII, as meninas cresciam sem “excessiva pudicícia”, conhecendo, mesmo que em parte, os “mistérios da vida” (LUPPÉ, 1925, p. 124 *in* HOUBRE, 2003, p. 95), no século XIX, ocorre o recuo das falas e trocas sobre a sexualidade, em que o pensamento da elite dominante se mostra horrorizado com a abertura moral e física feminina, durante a Revolução. Assim, a ótica “pudorizada” da mulher que é apresentada nos parágrafos anteriores, se constrói a partir da burguesia, inspirada nas formulações do Iluminismo.

Nesse período, os médicos concebiam o corpo feminino como uma variante inferiorizada do corpo masculino e buscavam elaborar uma ciência médica racional, de observação anatômica e fisiológica, engajados na descoberta da verdade sobre a diferença entre os sexos, atentos, principalmente, à puberdade de meninos e meninas (HOUBRE, 2003).

Deste modo, a dupla igreja e mãe se colocam como trincheiras à influência permissiva, por meio da “instrução rudimentar oferecida pelos conventos, pelos internatos ou pelo preceptor domiciliar, empenhando-se, antes de mais nada, em desenvolver uma educação moral e inibidora para as meninas” (*id.*, p. 96).

Pardo (1991, p. 66) frisa que a imagem da mulher ideal – “mãe assexuada e honesta esposa frígida” – foi fortemente influenciada pela ideia do “casamento casto” que, em suma, se constituía em uma vida sem sexo após o dever da procriação, tornando-se ainda mais sagrado se não tivesse prazer. Pardo refere-se à

exaltação do modelo da Virgem como promessa dos céus, paraíso garantido para aquelas que seguissem os ensinamentos da Igreja, referenciassem seus hábitos e costumes e adequassem seus corpos a exemplo e imagem de Maria (*id.*, *ib.*).

Ergue-se então a barreira moralista do ideal católico de virgindade, no qual a rigidez hospeda o prestígio, dando sustentação aos limites que lhe são intransponíveis, carregando como boa moça apenas as qualidades da donzela: a pureza angelical, a castidade, o pudor celestial, o sentimento de inocência, distante de qualquer tipo de referências carnis ou corporais.

No entanto, essas fronteiras, esses espaços rigidamente delimitados às mulheres eram frequentemente rompidos, colocando em tensão inúmeras possibilidades de

vivenciar o “ser mulher”. Mulheres do século XIX e do início do século XX desenvolviam diversas práticas corporais que exigiam um esforço físico intenso, seja nas atividades de trabalho, seja nas de lazer. “Carregar peso, limpar, fazer longos percursos a pé, atuar nas colheitas, manejar maquinário pesado, jogar futebol, lutar, fazer piruetas e lançar-se ao vazio num voo de trapézio” (GOELLNER, 1998, p. 31) eram parte do cotidiano de inúmeras mulheres que atuavam sob as pressões sociais indicadoras da maneira correta de “ser mulher”.

No contexto destas tentativas de enclausuramento da mulher, no Brasil, as cidades começam a crescer¹⁰⁰, sendo habitadas por pessoas de diferentes classes sem muitas ocupações devido às poucas atividades relacionadas ao comércio interno e à indústria. Viviam em meio à desorganização. As ruas eram extensões das casas e dreno para toda água residual. Ali ocorriam festas e encontros coletivos; os animais eram criados e abatidos no mesmo espaço do corte da lenha e da lavagem de roupas. O cheiro que proliferava era insuportável. D’Incao afirma que “A cidade estava literalmente podre, pessoas morriam de pragas e doenças desconhecidas” (D’INCAO, 2008, p. 225).

Em meio à sujeira e com as condições de saúde precárias, os índices de mortalidade infantil aumentavam cada vez mais e as epidemias se alastravam. Desta forma, o Estado implementou medidas sanitaristas e higiênicas, e é aqui que entra em cena a Educação Física: Esta, “(...) em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 2007, p. 91).

Como parte dessa política de limpeza social, as elites governantes definiram as ruas como lugares públicos, que deveriam ser mantidas limpas, em ordem. Assim, o corte de lenha, os animais, a lavagem de roupas e até mesmo as festas e os encontros coletivos foram transferidos para as zonas periféricas da cidade. As representações de inadequação, que se opunham ao ser civilizado, baseado no modelo europeu de sociedade, principalmente as relacionadas com a diversão e a religião, foram extintas das zonas centrais condenadas por leis e pela imprensa, detentores da verdade. A pobreza e tudo o que aos olhos da burguesia dela derivava, foram banidos ou enquadrados às novas normas sociais.

¹⁰⁰ Ainda no ano de 1943 – ano de criação da Consolidação das Leis do Trabalho/CLT – de cada 10 trabalhadores(as), 9 ainda se situavam no campo. No entanto, cabe ressaltar que os(as) trabalhadores(as) rurais só foram inseridos na CLT no ano de 1988.

Viajantes que, com a abertura dos portos, chegavam ao Brasil, convencidos de sua superioridade – uma mescla discriminatória de valores cristãos, burgueses, de classe, cultura e raça – estranhavam a liberdade dada aos corpos, vendo as bem comportadas e delicadas contradanças da elite em oposição às manifestações gestuais e sensuais de negras(os) e mulatas(os) (MATOS E SOIHET, 2003).

Os olhares desses homens provenientes de sociedades “já mergulhadas no capitalismo, onde imperava a rígida disciplina do tempo nas fábricas e indústrias” (THOMPSON, 1998; MATINEZ, 1996 *apud* SOIHET, op. cit.) não aceitavam atitudes entendidas como “pré-capitalistas”, em que lazer e trabalho se misturavam, a exemplo das negras que lavavam roupas e as deixavam de lado para dançar. Com uma visão etnocêntrica, discriminatória no que se refere tanto à classe quanto ao gênero e à raça, denunciavam a sensualidade e a “falta de civilidade” e, por isso, consideravam esta atitude tanto quanto suas danças um afronto. Demoníacas. Eram, para eles, grosseiras, obscenas e imorais (*id.*).

Contudo, pode-se perceber que, longe da concepção historiográfica tradicional que considerava as mulheres negras, passivas e submissas, mesmo com as dificuldades que enfrentavam, elas encontravam o prazer por meio da música e dos movimentos corporais, rompendo com as imposições católicas e capitalistas, sendo donas de suas vontades e condutoras de seu tempo de trabalho, que também podia ser o de alegria, de forma a manter a resistência.

As ideias evolucionistas – darwinistas – hegemônicas naquela época, naturalizavam as explicações sobre as desigualdades sociais atribuindo as diferenças às competências dos(as) mais aptos(as), e, não a fatores históricos e econômico-sociais. Desta forma, pautadas pelo progresso e pela civilização, crenças e diversões populares deveriam findar-se para que fosse possível rumar à modernidade. É também numa argumentação de base biológica que tem amparo a única função da mulher: gerar e criar filhos(as).

Segundo Goellner, observar a ciência do século XIX é imprescindível para se compreender o corpo contemporâneo, visto que o criado e consolidado neste período marcam e classificam corpos até hoje, ciência esta que legitima “uma educação do corpo, visando torná-lo útil e produtivo” (GOELLNER, 2003, p. 33-34). A partir da análise das características biológicas, da forma e da aparência do corpo, foram

conferidos diferentes lugares sociais, onde negros e mulheres foram consideradas inferiores por possuírem características corporais que, de acordo com essa mesma ciência, eram consideradas “inferiores, incompletas ou díspares” (*id.*).

Concordando com Goellner e denunciando a condição de oprimida da mulher, Pardo (1995) cita Hunt (1991, p. 50):

O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional faziam delas os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães (HUNT, 1991 *apud* PARDO, 1995, p. 141).

A Educação Física, compactuando até certo ponto com este modo de “ver” a mulher, ajustada aos ideais burgueses (higienista, biologicista e eugênico), integrava a política familiar com vistas à regeneração da raça, a defesa da pátria e a desenvolver nas famílias estes novos hábitos vinculados aos padrões europeus e católicos de educação moral (SOARES, *op. cit.*; CASTELLANI, 1994; BETTI, 1991).

O controle exercido pelo poder médico-higienista (área a qual a Educação Física fazia parte) amparado pela igreja católica tinha domínios sobre a vida da família, indicando desde as vestes e a alimentação até as normas da sexualidade, ditadas em nome do bem estar social, para um corpo produtivo.

Indo de encontro à libertação do corpo das mulheres, de modo a afirmar o que deve ser considerado correto a uma vida voltada à procriação – que exige uma mulher saudável e bela –, a Educação Física seleciona, classifica, organiza e “purifica” no embalar das aspirações capitalistas que veem, na força de trabalho, a base da economia, sendo o corpo sua matéria-prima.

É desta forma que a medicina enquanto política familiar, da qual a Educação Física fazia parte, não se destinava a grande parte da população, voltando-se somente à elite, ou seja, àqueles(as) merecedores(as), dotados de inteligência, que atingiam “determinado nível” na escala social:

Não interessava ao Estado modificar o padrão familiar dos escravos que deveriam continuar obedecendo ao código punitivo de sempre. Os escravos, juntamente com os desclassificados de todo o tipo, serão trazidos à cena como aliados na luta contra a rebeldia familiar. Escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras etc., servirão de antinorma, de casos-limite de infração higiênica (COSTA *apud* SOARES, 2007, p. 72).

As mulheres de qualquer classe social ainda no início do século XX, não eram consideradas dignas de votar, assim como os negros e os pobres. Contudo “elas” faziam parte da política familiar de higienização social. Este fato se deve por serem procriadoras, as únicas capazes de gerar os homens da pátria, que deveriam ser viris e fortes.

Ao mencionar o voto, não se pode deixar de comentar sobre o movimento de sufrágio no Brasil. A reivindicação do voto às mulheres tomou grandes proporções com Bertha Lutz e um numeroso grupo de mulheres que se utilizavam da imprensa e de discursos públicos para reivindicar seus direitos. Este movimento, de caráter extremamente burguês, fundou, em 1919, a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, sendo que, em 1922, este grupo se liga intimamente à *National American Woman's Suffrage Association* (NAWSA)¹⁰¹ – um grupo de feministas norte-americanas, que auxiliou na construção do estatuto da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), tendo como principais objetivos “coordenar e orientar os esforços da mulher no sentido de elevar-lhe o nível da cultura e tornar-lhe mais eficiente a atividade social, quer na vida doméstica quer na vida pública, intelectual e política” (SOIHET, 2000, p. 101). Este movimento seguiu até o ano de 1934¹⁰², quando ocorreu a inclusão do artigo que garantia o direito de voto às mulheres, além de o voto secreto ser, também, inserido na Constituição (*id., ib.*).

O “feminismo burguês” tinha como principal bandeira a luta pelos direitos civis – como o voto – e as lutas reformistas para o bem-estar das mulheres, relacionadas, principalmente, à questão da maternidade. Segundo D’Atri, ao mesmo tempo em que as mulheres das classes dominantes contestavam a desigualdade de direitos formais em relação aos homens de mesma classe, pouco se solidarizavam com as mulheres das

¹⁰¹ Essa vertente do movimento feminista, considerada conservadora, assumia, naquela instância, a liderança do movimento feminista norte-americano.

¹⁰² Se destaca o Estado do Rio Grande do Norte, com o direito ao voto às mulheres em 1927.

classes subalternas. Já “as mulheres pertencentes à classe operária e setores populares impulsionavam, fundamentalmente, as lutas de sua classe pela obtenção de seus direitos e, nesse marco, reivindicavam seus direitos como mulheres” (2008, p. 57). Enquanto as primeiras se organizavam em associações liberais, democráticas e sociedades filantrópicas, as segundas atuavam em “organizações socialistas utópicas e nos movimentos sociais do século XIX, fundamentalmente protagonizados pela crescente classe operária” (*id.,ib.*, p. 58).

Poucos são os registros históricos que mencionam a luta das mulheres trabalhadoras brasileiras. Contudo, vale destacar que, com a já mencionada migração do campo para a cidade, as mulheres ocupavam cerca de 70% do total da mão-de-obra das indústrias têxteis, principal ramo das indústrias instaladas na cidade. Elas eram, em geral, imigrantes solteiras, jovens de famílias pobres, sabendo apenas ler e escrever, morando em cortiços ou habitações muito precárias (MELLI, 2009). Ao se observar a luta dos trabalhadores do período, deve se destacar Elvira Boni, líder sindical. Elvira relata que, em maio de 1919, após um grande comício na praça Mauá (Rio de Janeiro), algumas moças criaram a “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”. Nas próprias palavras da líder oitocentista:

A nossa primeira reunião foi feita na União dos Alfaiates, que nos cedeu à sala. Estiveram presentes umas 40 mulheres. Uns três meses depois fizemos uma greve. Mandamos um memorial para as donas dos ateliês, das fábricas onde havia costura, pedindo oito horas de trabalho e melhores ordenados (...) a conquista das oito horas foi imediata” (BONI apud MELLI, 2009, p. 46).

O que se pode afirmar diante do exposto é que se o direito ao voto foi conquistado e se as mulheres conseguiram outras vitórias nas lutas sindicais, ainda que o direito de decidir sobre o próprio corpo até hoje não tenha sido conquistado¹⁰³.

Azevedo afirmava ser o corpo da mulher um mero aparelho reprodutor. E ainda frisava que as mulheres se beneficiam dele. De acordo com os ideais da época, para a melhor utilidade e produção desse corpo, Azevedo sugeria a Educação Física:

Se, de fato, nos recordamos que, na fase de Tissié, as mulheres fortes fazem uma raça forte; que com a fraqueza das mães começa a dos homens; que não

¹⁰³ Refere-se, em principal, a questão da legalização do aborto.

é possível nenhum progresso social durável se a mulher não intervém para beneficiar-se dele e ajudá-lo, mal podemos atinar como desconhecer-se por momento o valor biológico dos geradores necessário e suficiente para obter um filho são, viável e susceptível de se beneficiar, no máximo, com os efeitos da Educação Física (1920, p. 88).

Este olhar de “assepsia social” (BETTI, 1991, p. 71) sobre o corpo feminino, produziu uma Educação Física com vistas à força e a saúde das mulheres, pois estas “(...) teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (CASTELLANI, 1994, p. 56).

Esta Educação Física sugerida às mulheres deveria diferenciar-se da dos homens porque elas, de acordo com Azevedo, possuem uma construção biológica limitada. Para Azevedo os órgãos dos homens clamam por “violência de movimento (...) habituado[s] a produzir o medo e os sinais da energia e do mando” e os órgãos das mulheres merecem “os gestos suaves, a quase quietude”, estando seu olhar aveludado a atrair os olhares masculinos (AZEVEDO, 1920, p. 94).

Azevedo se refere às mulheres como “obreiras da vida” (*id.*). Sublinha ainda que para elas é necessária uma ginástica adaptada, capaz de gerar novas gerações em “que as faces rosadas, um rosto bem delineado e a perfeição de formas substituam estas figurinhas pálidas, angulosas e de peito achatado, que povoam nossos salões, como vítimas desta educação deficiente, tirânica, incompleta” (*id., ib.*, p. 91).

A educação criticada por Fernando de Azevedo via com maus olhos a Educação Física às mulheres que o autor defendia. Rui Barbosa – o primeiro no Brasil a dizer da importância de uma Educação Física adequada às mulheres – também se posiciona na tentativa de acalmar os ânimos da sociedade, pois “grandes eram os preconceitos e reservas, para estender a ginástica ao sexo feminino” (MARINHO, 1980, p. 117).

Ao expor a ginástica calistênica¹⁰⁴ à mulher, Rui Barbosa embasa suas falas e escritas em diversos autores europeus e norte-americanos renomados da época, entre eles, Paul Rousselot (1882): “serão gerações feias, viciosas, extenuadas, enquanto se

¹⁰⁴ Desprovida de aparelhos e com forte influência da área médica, seu nome vem do grego: *kalos* significa “belo” e *sthenos*, “força”. Este formato dos exercícios possui um nexos profundo com a organização do trabalho no final do século XIX e início do século XX – modelo Taylorista de organização da produção – com uma perspectiva de movimentação das partes corporais.

não consagrarem ao corpo da mulher os mesmos cuidados que, afinal, hoje todos concordam em reconhecer como úteis e, até indispensáveis ao homem” (BARBOSA apud MARINHO, 1980, p. 91).

Na efervescência da atividade física para as mulheres na Europa¹⁰⁵, os intelectuais tupiniquins da Educação Física viram um grande impulso para a consolidação desta atividade no ambiente escolar. E isso ocorre, embora grande parte da sociedade considerasse estas atividades totalmente imorais, uma afronta às qualidades reais da mulher, a qual deveria cumprir seu papel de ser, exclusivamente, mãe e esposa.

Azevedo, ao defender a Educação Física feminina, em suas palavras “a liberdade de correr, nadar e remar” (AZEVEDO, 1920, p. 105), condena os trajés ainda usados na época, se utilizando do contraste entre a inocência das meninas do início do século XX, alheias à prática de exercícios físicos, e a beleza das mulheres da Grécia Antiga. Assim, evidencia que estas meninas “(...) vítima[s] inconsciente[s] das tiranias da civilização, de anêmica[s], franzina[s], atrofiada[s] pelo espartilho e pela moda, se [tranfigurarão], por um milagre da eugenia, n’este saudoso tipo das soberbas filhas de Hélade” (*id.*).

Sobrinho, ao defender a Educação Física, também faz referência aos malefícios causados pelo espartilho e pelos outros ditames da moda:

O colete, o salto alto e as modas femininas são, em grande parte, responsáveis pela decadência física da mulher. Se, além desses suplícios impostos pela vida mundana, a mulher se mantém inativa fisicamente, os males se avolumam e influem notável e igualmente sobre a beleza e a saúde (SOBRINHO apud DEVIDE, 2004, p. 130).

Após a segunda guerra mundial, um método baseado somente em esportes, denominado Método de Educação Física Desportiva Generalizada, conquistou um lugar de destaque nas aulas de Educação Física. Neste método, o(a) professor(a), antes instrutor(a), vira treinador(a); e o(a) aluno(a), antes recruta, vira atleta (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O esporte é inserido na escola com todas as suas regras e características, ou seja, desde então o esporte não é “da” escola, mas está “na” escola, impondo-se a partir dos princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” (*id.*, *ib.*, p. 54). Meninas e meninos eram (como ainda são, em sua maioria) separados de

¹⁰⁵ As mulheres europeias burguesas jogavam tênis, andavam de bicicleta, nadavam, etc.

acordo com seu sexo biológico, pois o principal objetivo era a seleção de talentos para a construção de uma potência olímpica.

Nesta época, as mulheres optavam, ou pelo ocultamento, ou pela exibição de seus corpos. De um lado, o discurso da desonra, da obscenidade feminina, como linha de frente do pensamento dominante, baseado na ideia das diferenças naturais. Ou seja, para este pensamento mais conservador, o homem é mais forte que a mulher e assim deveria continuar a ser. Temia-se que, com a participação das mulheres nas atividades esportivas, esta assertiva fosse colocada à prova. De outro lado, embalado pela crítica ao enclausuramento no lar e ao excesso de roupas, que desafiavam e inquietavam as mulheres – se pregava a necessidade de exercício físico para as mulheres:

Território permeado por ambiguidades, o mundo esportivo, simultaneamente, fascinava e desassossejava homens e mulheres, tanto porque contestava os discursos legitimadores dos limites e condutas próprias de cada sexo, como porque, através de seus rituais, fazia vibrar a tensão entre a liberação e o controle de emoções e, também, de representações de masculinidade e feminilidade (GOELLNER, 2005, p.145).

É assim que o mundo esportivo, desde aqueles tempos, da mesma forma que se mostrava aberto ao universo feminino, impunha certos limites. Assim, de modo a contribuir para as restrições das mulheres ao esporte, o Conselho Nacional de Desporto (CND), junto ao General Newton Cavalcanti, em 1941, proíbe as mulheres de atividades como lutas, saltos (com vara e triplo), o decatlo e o pentatlo. Já no ano de 1965, a Deliberação número 7 restringia às mulheres outra lista de proibições: qualquer tipo de luta, futebol (de campo, salão e de praia), pólo aquático, *rugby*, halterofilismo e *baseball*. Por se tratar de um documento oficial, pode-se observar o pensamento hegemônico de uma época, trazendo as representações sobre o esporte. Contrariando estas imposições, diversos estudos¹⁰⁶ mostram a participação das mulheres em atividades esportivas independente do proclamado e defendido pelo CND.

¹⁰⁶ De acordo com Goellner (2007, p. 188), desnaturalizar construções que indicam as modalidades a ser praticadas por homens e mulheres, classificar os níveis de performance, das habilidades e capacidades físicas vantajosas e distintas “tem sido um investimento identificado, tanto em alguns estudos historiográficos como em estudos que utilizam o conceito de gênero para analisar a participação das mulheres no esporte brasileiro”. Como exemplo desses estudos, a autora cita Mourão (1998), Oliveira (2002), Davide (2004), Knjinick (2003), Romero (2005), entre outros.

Para dar embasamento a esta afirmação deve-se permitir uma extensa citação do artigo *O esporte libertador da mulher* de Américo R. Netto, publicado pela Revista *Educação Physica*, em 1933. Neste artigo, o autor salienta a relação entre a modernização da mulher e o esporte:

As pernas, ciosamente encerradas nas crinolinas das saias-balão, emanciparam-se afinal. E apareceram! A indumentária simplificou-se, aligeirando-se. E o vestuário aí está evoluindo para um verdadeiro 'despiario', no qual os clássicos segredos da anatomia feminina surgem á luz crua do sol ou se entremostam em transparências reveladoras. Enquanto a mulher descobre, pelo menos, braços e pernas e colo, o homem ainda mantém o atraso da sua estética de cilindros, em que se enrolam no pescoço, no tronco, nas pernas, custando a seguir o exemplo que tanto o encanta, o perturba e deslumbra...

Esportes femininos... Quase que não existem mais. A mulher já entrou bem decidida, no que os homens guardavam especialmente para eles. Não respeita mais privilégios nem exclusividades. Bem compreende e sabe que a energia humana é, antes de tudo, força nervosa. E como a possui mais subtil e aguda, com ela quer triunfar. Deseja - e toma - os melhores lugares, ás vezes os primeiros.

Fazendo-o, nada perde do seu encanto fundamental. E assim se explica o comovido assombro com que os homens do nosso tempo são forçados a considerá-la: - criatura nova de um tempo que, si não é de todo novo, resulta, pelo menos, bem diferente (NETTO *apud* GOELLNER, 1998, p. 55).

O movimento do corpo da mulher enquanto atividade física, como se pode perceber ao longo deste tópico, foi uma busca intensa de estudiosos da Educação Física, tais como Fernando Azevedo e Rui Barbosa. Contudo, há de se resgatar que a Educação Física deste tempo histórico voltava-se a uma classe e a uma raça determinada, sendo a beleza física e, principalmente, a saúde da mulher o grande motor para a mudança, com vistas à construção de uma base forte e saudável para a maternidade.

3. Mulheres, Organizações de Esquerda e a Educação Física

No início da década de 1960, a ação dos(as) estudantes pela reforma universitária desencadeia a luta ferrenha do movimento estudantil no campo político dos dois maiores centros urbanos do país e em muitas outras capitais.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de massa são silenciados pela repressão policial-militar, ficando o período de 1968 a 1973 conhecido como “os anos de chumbo”, quando a censura proibia toda e qualquer tipo de exibição em território nacional de filmes, músicas, notícias e reportagens de rádio, televisão e jornal que remetesse aos tumultos envolvendo estudantes e as denúncias de opressão.

Ao transgredir o espaço destinado às mulheres, pode-se dizer que a participação delas na luta armada, nas organizações de militância política, remete à constituição da mulher enquanto sujeito político, adentrando em um espaço destinado ao homem, ao espaço público, de lideranças.

No entanto, mesmo infringindo os códigos morais da época, não se pode afirmar que debates de caráter feminista surgiram nos grupos revolucionários (FERREIRA, 1996 e COLLING, 1997 *apud* NASCIMENTO *et. al.*, 2004), apesar de ser colocado em evidência o processo de libertação da mulher proporcionado pela contestação à ordem estabelecida:

é que junto com o projeto de derrubar o regime também estava o de revolucionar os costumes, os valores e as relações sociais e afetivas, que deveriam ser mais igualitárias (...) A participação feminina nas organizações de militância política pode ser tomada como um indicador das rupturas iniciais que estavam ocorrendo nos papéis tradicionais de gênero (RIDENTI, 1990, *apud* NASCIMENTO *et. al.*, 2004, p. 24).

“Putas e comunistas” (COLLING, 1997, p. 91): Assim eram vistas, tratadas e nomeadas as mulheres que participavam da militância política¹⁰⁷, não apenas por

¹⁰⁷ Colling (2009) afirma que as mulheres, assim interpretadas pela elite dominante não raramente eram vistas dentro dos próprios partidos de esquerda como “putas camaradas”. Como se daria, para essas mulheres, os postos de comando? E as atividades que exigiam a força e a coragem do homem? Por isso, em muitos filmes, como em “O que é isso companheiro” (1997) e “Zuzu Angel” (2006) e em fotos da época, temos as mulheres masculinizadas e estereotipadas.

participarem de um movimento revolucionário, por serem atuantes em uma política de esquerda – desviante para homens e mulheres – mas, principalmente, por desafiarem a oposição entre o público e o privado, por saírem de casa e ir às ruas, sendo o público ainda considerado lugar das mulheres “promíscuas”.

Nessa mesma época, inaugurava-se no país o debate acadêmico sobre os benefícios da Educação Física, que antes girava em torno da purificação da raça e da higienização. Obviamente, devido ao período político apresentado, a Educação Física então passava a ser discutida em nome do desenvolvimento, da “modernização” – mote da ditadura militar – e, enfim, do controle social. Assim, professores(as) e cientistas assumem esse caráter de absoluto moralismo, em que o esporte representava “um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores” (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Aprovada a obrigatoriedade da Educação Física no ano de 1961¹⁰⁸ para o ensino primário e para o médio, em nenhum momento se cogitava estendê-la ao ensino superior. Até que, em julho de 1969, a obrigatoriedade¹⁰⁹ é estendida a todos os tipos e níveis de escolarização. Atento às entrelinhas da legislação escolar brasileira, em principal as relativas à Educação Física escolar, Castellani sublinha que coube a este componente curricular “colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (1994, p. 121).

A pedagogia tecnicista era hegemônica nas aulas de Educação Física na década de 1970. Respalhada pelos mesmos princípios do método anterior – racionalidade, eficiência e produtividade – e com conteúdo esportivista fortalecido, agora ela se vê pautada por uma neutralidade científica, o que reforça seus princípios, tornando as aulas até mesmo mais objetivas e racionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). É neste mesmo caminho que a Legislação Federal, por intermédio do Decreto 69.450 de 1971, legitima as turmas separadas por sexo e, preferencialmente, por nível de aptidão. Esta lei vai contribuir ainda mais para uma Educação Física voltada essencialmente à seleção de atletas e de meninos jovens, que servissem como força militar de reserva (SOUZA, 1994).

¹⁰⁸ Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61, artigo 22).

¹⁰⁹ Decreto-lei n. 705/69.

Pinto *et. al.* (2007), ao retratar as representações na RHQ Dedinho¹¹⁰, afirma que naquele período as mulheres sempre aparecem em menor número nas histórias, sendo que nunca nas competições finais, e que as meninas eram repreendidas com práticas machistas. Nem mesmo com protestos, os insultos não desaparecem das histórias. Um dos personagens, Poeta, o galanteador da turma, chega a dizer: “mulher só complica” (PINTO, 2007, p. 07).

É ressaltado frequentemente, pelas regras esportivas e alguns personagens masculinos nessa cartilha, que a mulher deve participar de apenas alguns esportes, sendo “que as competições masculinas deveriam ser praticadas em separadamente das femininas” (*id.*). O autor ainda afirma:

Quando não estão participando das discussões e aventuras da turma, somente elas [as meninas] aparecem cuidando dos afazeres domésticos ou brincando de boneca, enquanto que os meninos são apresentados lendo ou construindo brinquedos (*id.*).

A lei vigente, que restringia a participação de mulheres nas práticas esportivas¹¹¹, retratada no RHQ Dadinho, também é vista na escrita de Stella Guérios, em seu livro *Educação Física feminina*:

Não podemos, também, negar à mulher o direito de tomar parte nas manifestações de vitalidade, praticando, no momento oportuno, os jogos e desportos então, aconselháveis e com regras especiais adaptadas à sua constituição (GUÉRIOS, 1974, p. 9).

Guérios, já em uma década de ascensão do feminismo, ainda vincula às mulheres a responsabilidade pela produção de uma raça bela e forte:

¹¹⁰ Esta Revista em Quadrinhos fazia parte da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), que tinha por objetivo “conscientizar o país para a importância da prática de atividade física integrada à educação, ou seja, criar e desenvolver uma mentalidade favorável à Educação Física que poderíamos denominar – mentalidade desportiva” (MEC, 1971, *apud* PINTO et al., 2007, p. 03). “Nessa Campanha foram investidos cerca de 4 bilhões de Cruzeiros, reajustados até o ano de 1985. Os recursos foram aplicados para editar 11.600.000 peças gráficas (cadernos técnicos e didáticos, revistas em quadrinhos, desportes, revistas científicas, folders etc.), além da produção de filmes técnicos, filmetes de divulgação em TV, exposições, frases veiculadas em rádios e televisão e palestras. No Brasil, não há conhecimento de investimento em uma política de tal envergadura para a Educação Física e no esporte antes desta” (*idem*).

¹¹¹ Volta-se a mencionar aqui a Deliberação número 7, de 1965, que restringia a participação de mulheres em diversos esportes já citados.

Não há, portanto, como deixar de concluir que, cultivando o valor biopsicofísico, social e espiritual da mulher, toda raça será melhorada porquanto ainda é a mulher forte que faz uma raça forte e são as mulheres belas as responsáveis pela beleza de uma raça forte (*id., ib.*, p. 10).

Mesmo que este fosse o pensamento hegemônico inculcado na sociedade daquela época, a multiplicação de denúncias das minorias¹¹² sexuais e étnicas começa a ganhar força e visibilidade ao apontar as formas de opressão social, sua insatisfação e o inconformismo com uma realidade tomada pela repressão das falsas democracias, nitidamente autoritárias.

Entre esses grupos surge a “segunda onda do movimento feminista”, que tornou a questionar não apenas a opressão machista, os modelos de comportamento da sociedade de consumo e os códigos da sexualidade feminina (RAGO, 2003), mas, principalmente – nesta fase onde as mulheres inseriam-se fortemente no mercado de trabalho –, relacionar essas questões com o conceito político, enquanto elemento da esfera pública, levando-o a confundir-se com a esfera privada. Questionavam, portanto, o modelo formal de poder e política e o modo de exercê-los (COSTA, 2005).

Na emergência do “feminismo organizado”, embalado por intelectuais das camadas médias, o país vivia um intenso paradoxo. Se, de um lado, a ditadura militar acabava com os espaços de interação social, de outro, brotavam novas formas de produção cultural vinculadas aos mais variados pensamentos políticos, indo das(os) que eram “a resistência” até àquelas(es) que apoiavam a ditadura. Um exemplo disso são os espaços destinados à prática corporal desportiva e cultural. Em um extremo, tinham-se os(as) adeptos(as) do culto ao corpo; na outra ponta, surgiam os(as) que praticavam formas “alternativas” de ser e “inspirados[as] pelos orientalismos, recorriam à ioga, aos relaxamentos terapêuticos, à alimentação macrobiótica e naturalista” (RAGO, 2003, s/p.).

Colling (1997) afirma que, no início deste movimento, a sexualidade ainda era considerada um tabu reforçado pela Igreja e pelas parcelas conservadoras da sociedade

¹¹² A expressão minoria não é referente a uma quantidade numérica, mas, sim, a uma atribuição valorativa que é imputada a um determinado grupo a partir da ótica dominante.

brasileira. No entanto, a pílula anticoncepcional¹¹³ abre espaço para a revolução no campo da sexualidade, acompanhada de revisões sobre os bons modos de comportamento.

De acordo com Rago, as questões relativas ao corpo, à sexualidade, ao desejo e à saúde da mulher, que anteriormente eram postas como secundárias, são incorporadas à esfera pública pelo movimento feminista, nos anos de 1980. A autora cita Maria Rita Kehl que, com um olhar crítico aos padrões de beleza veiculados pela mídia, questionava “a aceitação/negação machista do corpo feminino, aceito apenas enquanto expressão de um determinado padrão estético” (2003, s/p.):

Se os homens afirmam que vêm na mulher antes de mais nada pelos contornos, considero isso como um empobrecimento de sua capacidade de olhar e ver. Estou convencida de que nosso olhar sabe encontrar no homem sinais do que ele é, além dos contornos de sua musculatura (KHEL, 1982, p.14-15 *apud* RAGO, 2003, s/p.).

Ao citar novamente Kehl (1982), Rago expõe o modo como essa feminista crítica “as bonecas de luxo de antigamente”, época em que a necessidade de consumir muito mais era ditada por um ideal de beleza feminino – “ágil, limpo, magro, cheiroso e rígido” – aos olhos do “mundo masculino”. Nisso, Kehl sugere de forma radical “a subversão de nossos conceitos estéticos”:

A maior beleza é a do corpo livre, desinibido em seu jeito próprio de ser, gracioso porque todo ser vivo é gracioso quando não vive oprimido e com medo. É a livre expressão de nossos humores, desejos e odores; é o fim da culpa e do medo que sentimos pela nossa sensualidade natural; é a conquista do direito e da coragem a uma vida afetiva mais satisfatória; é a liberdade, a ternura e a autoconfiança que nos tornarão belas. É essa a beleza fundamental (*id.*).

Ao mencionar o caráter cultural do feminismo dos anos 1970 e 1980, há de se destacar que grande parte das teóricas feministas radicais provinha da esquerda marxista. No entanto, sendo discriminadas, em grande parte, dentro do próprio

¹¹³ Comercializada, no Brasil, desde o início da década de 1960.

movimento de esquerda, algumas destas mulheres travaram um enfrentamento veemente com o próprio Marxismo.

É deste modo que surgem, nessa época, elaborações que ressoam com um significado distante do Materialismo Dialético: “as mulheres como classe social, as elaborações sobre exploração econômica do trabalho doméstico ou as da reprodução como exploração de uma classe sobre a outra” (D’ATRI; ASSUNÇÃO, 2009, p. 21).

Se na primeira onda do movimento feminista, as feministas da classe operária se dirigiram contra o movimento revolucionário burguês, questionando seus parâmetros de cidadania e direitos humanos, na segunda onda, a discussão tenta adentrar também, o interior do marxismo, abordando questões como a “relação entre opressão e exploração, a reprodução dos valores patriarcais no interior das organizações de esquerda e o fracasso dos denominados 'socialismos reais’”(id., *ib.*).

Contudo, o feminismo radical acaba por perder-se no momento em que a tarefa política fundamental passava a ser “mudar a si”, no intuito de conseguir a mudança da sociedade. A consigna do feminismo na década de 1970 que enfatizava “o pessoal é político” acaba por adquirir o formato de que “o político é o pessoal”. Em suma, a revolução cultural era a “ordem do dia” e somente desta forma poderia se afirmar que o mundo mudaria. O fato é que para as mulheres marxistas esta reação tinha motivo:

enquanto grande parte dos intelectuais de esquerda fechava os olhos às barbaridades cometidas em nome do socialismo, evitou-se combater – entre outras coisas – a opressão contra as mulheres operárias ou a situação das mulheres que se encontravam dentro do bloco dos países da União Soviética. (...) o aborto voltou a ser proibido, a prostituição e a homossexualidade foram criminalizadas (...) o casamento civil havia tornado a se instituir obrigatoriamente para legalizar as uniões diante do Estado (D’ATRI; ASSUNÇÃO, *op. cit.*, p. 22).

Em se tratando do regime da burocracia stalinista, a opressão das mulheres vai muito além do retratado. Contudo, aprofundar este assunto foge aos limites deste trabalho. O que se quer enfatizar é o fato de o feminismo radical na segunda onda, ter alavancado sua luta, distanciando-se equivocadamente do marxismo revolucionário.

Voltando os olhares à Educação Física, foi a partir da década de 1980 que se iniciou uma profunda crise de identidade – já mencionada neste estudo – onde inúmeras

teorias questionavam o cunho “esportivista” da área, até então visto como promotor do esporte de rendimento¹¹⁴.

Ao se atentar para os estudos de gênero na Educação Física, percebe-se, somente no final da década de 1980, a partir dos estudos bio-fisiológicos, trabalhos estabelecendo “diferenças e semelhanças nas capacidades físicas e nos movimentos do homem e da mulher” (LUZ JÚNIOR, 2000).

Já nos anos 1990, pesquisas da área, motivadas pelo ativismo feminista, passam a denunciar as formas de opressão da mulher.

Se anteriormente se apontou que no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 a Legislação Federal restringia mulheres da participação em algumas modalidades esportivas e dizia que a prática da Educação Física deveria ser em turmas separadas por sexo, o que se vê, na atualidade, em termos de documentos oficiais, são os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizando a convivência entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física escolar:

A proposição por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos, pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância às diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 146).

Obviamente não se pode partir destes documentos para afirmar de forma pontual que há a problematização de gênero, muito menos da opressão das mulheres no espaço da Educação Física escolar. No entanto, entende-se que embora se tenha trilhado um longo e tortuoso caminho ao dar visibilidade à relação de opressão das mulheres, pode-se observar, tanto nas turmas em que as aulas são separadas por sexos, quanto nas turmas onde a aula se dá de forma conjunta, uma multiplicidade de relações opressoras,

¹¹⁴ Em 1979, o Conselho Nacional de Desportos revogou a deliberação n.º 7/65 que restringia a prática das mulheres em diversos esportes – e os estudos científicos desmentem a ideia de que as mulheres estão mais propensas às lesões esportivas. Ainda assim, pode-se perceber, pelos programas esportivos na televisão, “que eles continuam, de maneira geral, estreitamente ligados à imagem masculina: destacam-se a beleza das atletas, suas qualidades femininas, sempre frisando que são atletas, mas continuam mulheres” (ALTMANN, 1999, p. 58).

refletindo o pensamento hegemônico e, também, de rebeldias denunciadoras dessas relações, o que cimenta a ideia de que as mulheres constituem um grupo policlassista.

Porém, o que deve ser frisado é que as meninas “não são vítimas de uma exclusão masculina. Vitimá-las significaria coisificá-las, ‘aprisioná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação” (ALTMANN, 1999, p. 59).

A lógica do capital vai de encontro ao processo de emancipação da mulher, visto que é necessidade deste sistema de dominação a preservação do trabalho feminino pelos mecanismos estruturais que geram a subordinação da mulher.

Diante de um momento histórico em que o sistema do capital se encontra em crise estrutural¹¹⁵, dar visibilidade às injustiças cometidas contra as meninas na Educação Física e ao modo de subverter tal ordem é revelar as amarras de seu sóciometabolismo, para o qual a opressão e a exploração da mulher se fazem fundamentais. Assim, atravessar a teoria freiriana e o feminismo radical à Educação Física sugere a tensão das relações que se estabelecem neste espaço no propósito de trazer à baila as formas sutis camufladas, incorporadas na rotina da Educação Física na escola as quais serão analisadas no capítulo a seguir.

¹¹⁵ Ver Mészáros em *Para Além do Capital* (2008), em especial, os capítulos 7 e 18.

CAPÍTULO IV

INJUSTIÇAS CONTRA AS MENINAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

E isso não é discurso, é a realidade que nos está mostrando todos os dias. Opressão feminina é desemprego, é prostituição, é degradação, é violência, é morte por aborto sem assistência médica, é tristeza, frustração, dor. Tudo isso tem um nome: capitalismo. (...) O que ela [a mulher] precisa é reconhecer sua própria força e unir-se - como mulher, com todas as suas potencialidades - à sua classe para lutar pelo fim da sociedade capitalista, que é a verdadeira raiz de sua opressão. Temos de fazer com que a mulher que, no seu dia a dia, se enfrenta, objetivamente, com os entraves do capitalismo – a fome, a miséria, o desemprego, a opressão sexual, a humilhação - tome consciência de quem é seu real adversário. E se disponha a fazer um chamado a seus companheiros de classe para lutarem juntos contra o capitalismo. Esse será o primeiro passo para que ela se transforme como ser histórico e possa construir uma sociedade socialista, em igualdade com o homem, onde todos os resquícios de opressão sejam atirados na lata de lixo da história (CECÍLIA TOLEDO, 2001, s/p.).

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas, fez-se uma viagem: rememorar os tempos da escola onde as mulheres feministas e não feministas cursaram de 5.^a a 8.^a série do ensino fundamental e ensino médio. A viagem começou na rápida descrição da escola. Da sala de aula, fomos às aulas de Educação Física (EF), percorreu-se quadras, corredores, pavimentos. Revisitaram-se acontecimentos: sentimentos de raiva, prazer e indignação compunham cada momento. Nas palavras de Romão, compreende-se que:

Enquanto estudiosos[as] e re-inventores[as] do pensamento freiriano, devemos vasculhar cada setor das atividades humanas, em busca dessa perspectiva do[a] oprimido[a], desse olhar que vê o mundo, epistemologicamente e politicamente, como espaço do mais-ser. (ROMÃO, 2002 *apud* RODRIGUES, 2003, p. 14).

Deste modo, com a intenção de analisar as entrevistas sobre injustiças contra meninas nas aulas de EF – injustiças ditadas por regras sociais e culturais provenientes

do sistema capitalista e patriarcal – se estruturou este capítulo a partir da perspectiva freiriana sobre as categorias ser-mais, dialogicidade, rebeldia e conscientização.

1. Impedimentos ao Ser-mais na Educação Física Escolar

1.1. Esportivização a Serviço do Capital

Que rol poderá ter essa educação no sentido do câmbio se, produto de uma cultura de dominação estimula e possibilita a introjeção da dominação, em vez de problematizar a própria cultura de que é produto? (...) Onde há o empenho de mudar em uma educação para a qual a busca do ser mais é subversão e a desumanização é a ordem que deve ser estabelecida? (FREIRE, 2001, p. 46-47).

Têm-se como mola propulsora desta seção, a argumentação de Paulo Freire acerca da negação do ser-mais na instituição escolar. Desde então, coloca-se a compreensão da escola enquanto política e ideológica, totalmente imersa nos processos políticos, econômicos, sociais e culturais da classe dominante.

Dois eixos fundamentais da prática destas aulas se configuram nesta pesquisa enquanto impedimentos ao ser-mais: a biologização e a esportivização¹¹⁶ das aulas de Educação Física escolar (EFE). Destaca-se estes dois elementos visto que os demais serão abordados frente às outras categorias mencionadas.

Indagou-se: Qual a representação de EFE que carregam as mulheres participantes deste estudo? O que lhes foi apresentado enquanto aulas de EFE?

Ao ser questionada sobre como eram suas aulas de EFE, se mistas ou separadas por sexo, EE¹¹⁷ disse: “(...) podia escolher, quem queria fazer EF ou quem queria... fazer um esporte; daí, na escola, tinha vôlei, tinha handebol, tinha futebol, p´ras gurias não... só p´ros guris (EE).

A EFE que EE. teve na escola era fragmentada em “turmas de treinamento”, modalidades esportivas onde os(as) estudantes têm a opção de “trocar” as aulas pela prática de determinado esporte. EE. concluiu o ensino médio no ano de 1989. Ao

¹¹⁶ Quando se menciona a “esportivização” destas aulas, damos destaque aos quatro esportes dominantes nesse espaço: futebol de salão, voleibol, handebol e basquete.

¹¹⁷ Reitera-se que como as mulheres feministas ativistas constituem o universo experimental, elas foram ordenadas alfabeticamente seguidas da letra “e” de “experimental”.

analisar o período histórico que a entrevistada vivenciou, compreende-se esta separação tecnicista com “ares” de esporte de rendimento em turmas de treinamento, como resultado da crise de identidade que envolveu a EFE dos anos de 1980, junto à continuidade da esportivização da área, dos anos de 1970.

Contudo, deve-se sublinhar que, mesmo após mais de uma década do “boom” da segunda onda do movimento feminista, a EFE continuava extremamente vinculada a um aparato biológico, em que o processo de diferenciação entre meninos e meninas era (re)produzido e atravessado pelas modalidades esportivas.

AC¹¹⁸, no ano de 2008, 19 anos após as aulas de EE, também vivenciou as aulas de EFE separadas em modalidades. Pesquisas¹¹⁹ revelam que o esporte, ainda hoje nas escolas, é tratado de forma técnica, nos moldes do esporte de rendimento, ou ainda como um “fazer por fazer”¹²⁰ com ênfase na competição e na vitória, perpetuando valores sexistas, pautados nos ideais de habilidade física, força e agilidade.

O real fator para as injustiças contra as meninas não é o esporte em si, mas o modo como ele é apresentado e vivenciado nas aulas de EFE. O esporte enquanto conteúdo dominante socializado, nos moldes do esporte de rendimento, trata de contribuir para a introjeção de um modelo extremamente competitivo, sexista, androcêntrico, pautado pelo tecnicismo e reprodutor de uma imagem hegemônica do que é ser homem e do que é ser mulher em pólos bastante distintos. AE e BE também vivenciam uma EF de distinções:

De 5.^a a 8.^a fazia-se um time de futebol p’ra meninos e as gurias faziam sei lá o que... hum... a gente brincava, ou jogava basquete, ou não fazia nada. [E ensino médio?] A mesma coisa. Um time de futebol para os meninos e as gurias jogavam três cortes ou vôlei (AE).

(...) não que nos dissessem todas as aulas na cara, mas era algo que tava ali, rondando, fazendo as aulas... esse negócio das gurias serem mais fracas que os guris, mais descoordenadas, menos possíveis de fazer as coisas... e, também, esse negócio de ter frescura (BE).

¹¹⁸ As mulheres que constituem o universo de controle foram ordenadas alfabeticamente, com o acréscimo da letra “c”, de “controle”.

¹¹⁹ Entre elas as de: FARIA, E. L. *O esporte na cultura escolar: usos e significados* (2001), e de KUNZ, M. C. *Quando a diferença é mito: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física* (1993).

¹²⁰ Esta expressão refere-se ao fato de o(a) docente ser apenas um(a) distribuidor(a) de materiais nas aulas de EFE. Este ato também pode ser configurado como “aula livre” ou “prática pela prática”.

Percebe-se no primeiro relato o tom recreativo que ganham as atividades realizadas pelas meninas, de forma a se contrapor aos jogos competitivos, dos meninos. O segundo relato complementa o primeiro ao fazer emergir os estereótipos que se instituem e que condenam as meninas às atividades de segunda ordem. Compreende-se que a ação de separar meninos e meninas, por si só, demarca limites e possibilidades nas práticas corporais e esportivas, segregando, produzindo fronteiras e demarcações sociais que, carregam normas tidas como certas e erradas de “ser menina” e de “ser menino”, reproduzindo a ideia de que essas práticas são adequadas às “características sexuais” de cada um(a).

Porém, isto não significa afirmar que nas aulas mistas não ocorram discriminações ou injustiças, mas que estes impedimentos de ser-mais ganham um maior alcance no momento em que, de partida, uma disciplina enfatiza que meninos e meninas devem ocupar distintos espaços. Como sublinha Abreu (1995):

Em outras aulas, ou pelo menos na maioria delas, meninos e meninas estudam juntos. Por que justamente na aula de educação física eles[as] são separados? Nas outras matérias, os[as] alunos[as] convivem, relacionam-se e lidam com os problemas (resolvendo-os ou não) que porventura aparecem. Com certeza estes problemas também vão aparecer nas aulas mistas de educação física. E porque não começar a conviver com o conflito, tentar problematizá-lo e contextualizá-lo? (1995, p.108).

Mesmo com a manifestação de uma infinidade de deslocamentos nos modos de ser e/ou estar feminino e masculino, as desigualdades sociais entre homens e mulheres são observadas, na escola, por via das características biológicas. Isto se justifica na compreensão do feminino e do masculino enquanto comportamentos simbólicos típicos das sociedades patriarcais e assentadas no modo de produção capitalista, visto que a escola exerce função primordial nesta reprodução.

Toledo explica:

O modo de produção dominante determina, em última instância, a superestrutura cultural. Não é uma relação mecânica, mas dialética, um

embate constante entre a psique humana e sua relação social e econômica, que vai conformando os comportamentos humanos (2001, s/p.).

Isto evidencia o porquê de meninos serem associados ao futebol e não terem conteúdos como dança que, por sua vez, é direcionada às meninas assim como o voleibol. Ao tratar da esportivização da EFE, sinaliza-se a questão trazida por CC:

(...) o problema eram as gurias, porque tinha umas que não se misturavam, elas não gostavam de fazer atividades com os guris por causa da brutalidade deles, eles eram mais brutos, bem mais brutos, sem jeito e muitas vezes machucavam as meninas (CC).

Assim, a brutalidade é “naturalizada” nas aulas de EFE enquanto modelo patriarcal a ser introjetado e entendido como algo instintivo dos meninos. Mais do que distinguir e marcar diferenças, a EFE contribui para a manutenção da não problematização e para a introjeção ingênua da ideia de ser desnecessária qualquer crítica a essa “natural diferença” que se insinua na fala de CC.

A seguir se apresentam trechos das entrevistas que abordam as atividades predominantes nas aulas de EF. Assim como BE e BC, o que é percebido nas falas das entrevistadas é que a EFE pode até mesmo ser confundida com esporte, mais especificamente de esportes coletivos de quadra:

Ah, era futebol, vôlei, ‘hand’, e um pouco de basquete. [mais esporte?] sim, só esporte... não me lembro de ter tido outra coisa (BE).

De 5.^a à 8.^a, então, handebol, porque eu acho que ‘tava bem no período de ascensão deste esporte assim... e aí a gente ia treinar handebol e ai depois era mais vôlei e futebol (BC).

Neira e Nunes enfatizam que, ao sofrer os impactos de uma educação “menos ideológica e mais instrumental”, evidencia-se, nos últimos anos, a promoção surpreendente de uma perspectiva neoliberal na EFE “(...) por meio do ressurgimento do modelo de formação esportiva almejando a formação do ‘cidadão moderno’” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 194). Neste sentido, Taffarel e Santos Jr. observam que o esporte no sistema capitalista:

que aliena, oculta, manipula o imaginário, mantém a elite sustentando a máxima “mais alto, forte e veloz”, joga e disputa medalhas e os demais assistem, batem palmas e compram os subprodutos da indústria cultural esportiva (...). Sem esta forte alienação, perde o sistema um potente aliado para abrir mercados consumidores de supérfluos e bens desnecessários. Com este modo de manifestação e pela forte veiculação na mídia, o esporte torna-se vetor político-ideológico (2007, s/p.).

Destarte, Paulo Freire (1989) enfatiza que a escola perpetua atitudes sociais e culturais que dão base a um controle ideológico e, por isso, a estratégia docente necessária faz emergir o conflito, a desobediência e a suspeita a certas imposições “mascaradas” de diálogos. Os grupos dominantes “elegeram a escola como plataforma de divulgação de seus valores de competitividade, autonomia, eficácia e desempenho” (*id., ib.*, p. 181), assim, o esporte tem seu lugar de destaque.

Todavia, não é intuito desta dissertação negar o conteúdo esportivo às aulas de EFE, muito menos afirmar que a aula mista é eficaz ao trabalhar o esporte, ou outros elementos da cultura corporal pelo simples fato de meninas e meninos ocuparem o mesmo espaço. O que se considera, é que se deve promover por meio do trato com os conhecimentos engendrados pela cultura corporal – levando em consideração sua historicidade –, um questionamento da realidade capaz de “responder determinados interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25) onde por vias da construção da crítica social, persista-se na busca da emancipação das classes oprimidas.

No entanto, vincular o esporte apenas às técnicas, regras e táticas do rendimento, nos leva a uma educação bancária, na qual impera o hegemonicamente estabelecido, indo de encontro à possibilidade de ser-mais. Assim, trazer à tona a opressão das mulheres – e também a de classe, raça etc. – tanto nas aulas que tratam do futebol como nas que tratam da dança, se torna substancial para a desconstrução de papéis sexuais determinados pelo sistema, indicando a possibilidade de humanização por via de uma educação libertadora.

1.2. Espaços, Escolhas e o Processo de Regulação

As aulas de EF nas escolas, (...) funcionam como o “banho de sol” na prisão, onde os sujeitos são autorizados a sair de suas quadrículas, respirar em um ambiente mais arejado e estender o olhar para algo além do limite das quatro paredes (FRAGA, 2000, p. 118).

A citação acima, de Fraga, é um recorte do olhar dominante às aulas de Educação Física. Falas do tipo “gostar de EF é fácil, quero ver fazer gostar de matemática” são rotineiras na sala de professoras(es) e expressam muito da realidade escolar, principalmente, do modelo de EFE predominante. Tal disciplina parece figurar como um lugar de descanso, de não-exigência, onde as “cabeças pensantes” ganham minutos de folga e podem juntar-se às demais partes do corpo, não para pensar, mas para relaxar, se movimentar, se descontrair e se divertir.

A participante BE, ao dar pistas sobre a participação nas aulas de EFE nos dá um breve relato sobre a “inquietação” despertada por esta disciplina até mesmo antes da aula:

(...) eu lembro que já na aula, antes, no período antes da EF era um “furdunço”! (...) Os guris ficavam berrando mesmo! Dizendo o que ELES iam jogar, QUEM ia jogar, selecionando, escolhendo os times, e algumas meninas ficavam gritando dizendo que ia ser outra coisa, ou que queriam participar também do futebol... até porque os meninos só queriam saber de futebol, era sempre isso que eles escolhiam (BE).

Esta permanente exigência de diversão que marca as aulas de EFE deriva da simbologia de que esta atividade deve ser um momento “feliz”. Contudo, se torna fácil evidenciar as pistas mais ofuscadas da suposta harmonia dessas aulas, ou seja, até mesmo os enquadramentos mais sutis e naturalizados podem ser desmascarados nesse espaço entendido como um lugar de “divertimento”. Abaixo alguns excertos dão suporte a ideia:

Tinha duas pessoas que escolhiam o time. E, pelo que eu me lembro, ninguém escolhia as gurias e as gurias não entravam p’ra serem escolhidas também. E... também que, na graaande maioria das vezes, eram os guris que escolhiam os times... Existia a sala onde o professor ia lá e toda a vez que tinha EF os guris iam jogar bola. Então, eles já iam e pegavam uma bola e

saiam correndo p´ra quadra, e aí eu me lembro que, na 8ª e 7ª série, tinha uma sala da escola pra jogos e daí... tipo, quem não quisesse, que não fosse jogar, se tivesse algum guri também, ficava ali. (...) Tinha xadrez, damas... geralmente eu ficava ali, isso. E o professor ficava na quadra com os guris (AE).

(...) quase que não existia uma possibilidade de falar que ia ser outra coisa. Muito raramente que era outra coisa, que não se jogava futebol, porque já era, tipo... o professor chegava e se falava: “cadê a bola de futebol? Cadê a bola de futebol?” A bola de futebol, bola de futebol, e os guris pegavam a bola de futebol e eles iam jogar. As gurias não jogavam porque “elas davam trabalho”, enfim... davam trabalho porque não sabiam jogar e não sei o que lá, não sei o que lá... (AE).

No ensino fundamental de 5ª a 8ª série, o professor ia até a sala, fazia a chamada e, daí, os guris saíam correndo, passando por cima de todo mundo... e... e eu já não gostava... ahhh ... daí, a gente ia p´ra quadra... lá se escolhia o que ia fazer, mas, na maioria das vezes, o professor já vinha com uma bola de futebol e jogava para os meninos e jogava uma bola de vôlei para as meninas, e daí a gente ficava jogando (AC).

Segundo Daolio (1995), as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construídas culturalmente e como tal não são determinadas biologicamente; logo, não são naturais e irreversíveis. Ao explicar como se constroem essas diferenças, o autor descreve toda a expectativa de altivez e segurança depositada em um menino, mesmo antes de seu nascimento. Este ganha na porta do quarto da maternidade uma chuteirinha e uma camisa do time de futebol para o qual os pais torcem; logo após, ganha uma bola; depois, começa a subir em árvores e a brincar de futebol, pipa, carrinho de rolimã, bicicleta etc. Já as meninas, ao nascerem, são cercadas de delicadeza e de cuidados. Suas roupas são diferenciadas. Seus presentes, em vez de bola ou outros materiais esportivos, são bonecas e utensílios domésticos. São estimuladas a agir com delicadeza, a não se sujarem, a não suarem. São também orientadas a ajudar suas mães para que aprendam os serviços domésticos, entendidos como “necessários no futuro”.

Os processos de regulação do capital estão emaranhados em toda uma rede de relacionamentos dialéticos, sendo que sua expressão em formas históricas específicas e institucionalmente reforçadas de interação humana são intensamente formuladas por

meio das características estruturais basilares de todo o complexo social que, por sua vez, também afetam intimamente a articulação continuada de todo o processo sociometabólico (MÉSZÁROS, 2008). E este autor completa:

Se os imperativos alienantes do sistema estabelecido da reprodução econômica exigem um controle social discriminatório e hierárquico, afinado com o princípio antagonista estruturador da sociedade, e o correspondente modo de administrar o processo do trabalho, o ‘macrocosmo’ abrangente desse tipo encontrará seu equivalente em todos os níveis do intercâmbio humano, até mesmo nas menores ‘microestruturas’ ou ‘microcosmos’ da reprodução e do consumo habitualmente teorizados sob o nome de ‘família’ (*id. ib.*, p. 268).

Dois outros autores marxistas assim complementam esta reflexão:

desde a mais tenra infância as pessoas aprendem por todos os meios concebíveis que todos têm oportunidades iguais e que as desigualdades com que se deparam não são o resultado de instituições injustas, mas de seus dotes naturais superiores ou inferiores (BARAN E SWEEZY apud MÉSZÁROS, 2008, p. 273-274).

Compreendendo que os princípios e os modos de distribuição são, em regra, determinados pelos limites estruturais de qualquer sistema de reprodução, há de enfatizar que, nesta lógica, o igualitarismo – tão aclamado pela ideologia capitalista – “é uma de suas forças que não se deve descartar levianamente” (*id., ib.*).

Se se analisar historicamente, se percebe que há algumas décadas atrás, futebol, basquete e a prática de artes marciais, entre outros esportes que exigiam maior vigor físico, confrontos corporais e que incitavam a violência eram indicados aos homens. Já, às mulheres, era admitida a ginástica e o voleibol, com o intuito de preservar a graça e a delicadeza, a partir de movimentos suaves, e de preservar, também, o distanciamento entre os corpos. Durante a ditadura militar, o Conselho Nacional de Desportos (CND) ainda proíbe às mulheres a prática de lutas, futebol, pólo aquático, pólo, *rugby* e *baseball*, sendo autorizada somente a partir de 1986.

Como afirma Abreu (1995), nas aulas tecnicistas, a EFE mostra-se preocupada exclusivamente com o aprendizado rígido do desporto e de suas regras oficiais, usando estes elementos como um fim e, não, como um meio para uma educação mais abrangente. Para este autor:

Haveria, então, coerência na separação de grupos em masculino e feminino nesta prática tecnicista, em virtude simplesmente dos objetivos desta prática, pois estes visam mais acirradamente à performance; justamente por isso, há uma maior necessidade de turmas homogêneas. Pelo senso comum, o fator sexo é um dos critérios eleitos para garantir a homogeneidade (ABREU, 1995, p. 162).

É fato que existem diferenças biológicas entre homens e mulheres; este fator é indiscutível. O que não pode ser aceito é que essas diferenças sirvam de escopo para determinar melhores e piores nas aulas de EFE ou em qualquer outro espaço social. Quando meninos e meninas são separadas por sexo nas aulas de EFE, o que normalmente se vê é uma aula com base no esportivismo e no ensino mecanicista. Como já foi comentado, estes elementos por si só, vão de encontro às premissas deste estudo.

Outro ponto que deve ser analisado ao se tratar das injustiças contra as mulheres nas aulas de EFE é a ocupação do espaço físico. Altmann (1999), ao descrever situações sobre a ocupação do espaço na escola, relata que visualizou na abertura do ginásio:

(...) meninas sentadas aguardando o início da aula, meninos correndo, chutando o outro, jogando futebol. (...) Ficar parado parecia algo extremamente difícil para os meninos, que nem mesmo sentados deixavam de se movimentar, arrastando-se pelo chão para trocar chutinhos e tapas (...) Durante os recreios, a ocupação do espaço físico nas quadras esportivas era diferenciada por gênero: nas de queimada, meninos e meninas jogavam juntos e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol (ALTMANN, 1999, p. 158-159).

A maior ocupação dos espaços pelos meninos sugere o privilégio da masculinidade na estrutura capitalista e patriarcal, em geral, ligada à força, a violência e a vitória. Altmann grifa que Torne (1993), ao realizar uma pesquisa sobre o espaço

escolar, constatou que os meninos “ocupavam dez vezes mais espaços do que as meninas nos recreios da escola” (*id. ib.*, p. 159), controlando os destinados aos esportes coletivos, sem deixar também de invadir e interromper os jogos das meninas.

Observa-se uma estreita afinidade entre o exposto por Altmann (1999) e os relatos das mulheres entrevistadas a respeito dos espaços destinados e ocupados nas aulas de EFE:

Tinha a quadra de esportes nas duas escolas, e mais uns espacinhos que dava pra jogar vôlei de rodinha, assim tipo três cortes que as meninas jogavam (...) (AC).

Era uma quadra (...) imagina um retângulo que dois terços era a quadra de futebol e depois tinha uma metadinha que sobra que eles improvisaram uma cesta de basquete, e um espaço aberto. As gurias ficavam ali jogando “jogos outros”... e os guris ficavam na quadra principal, só que esses jogos outros era uma coisa assim...a gente chegava ali e escolhia... as gurias só ocupavam aquele espaço pra fazer alguma coisa, tipo... tinha uma bola sobrando e daí jogava (AE).

Sempre foi assim... em tudo que é série, umas 4, 5 meninas berrando contra eles, contra o futebol deles, porque sempre era deles, se ao menos a gente tivesse incluída, mas já era como se eles fossem donos do futebol... bom... Daí, a gente ia pra quadra, fazia a atividade, que na maioria das vezes era o futebol, melhor, os meninos e pouquíssimas meninas jogavam futebol, na volta da quadra ficavam as outras espremidas jogando vôlei, ou inventando algum tipo de brincadeira pra passar o tempo (BE).

Este desequilíbrio de territórios entre meninas e meninos no desenvolvimento das atividades de EFE anuncia a forma como a premissa biológica age na ocupação dos espaços da escola. A arquitetura mencionada por AE identifica o lugar do centro, da masculinidade dominante, viril, bruta, habilidosa, contrapondo-se ao lugar das(os) “marginais”.

Porém, deve-se destacar que nem só entre meninas e meninos ocorre a exclusão dos espaços. DE, que vivenciou aulas de EFE só com meninas, percebe, em referência aos espaços, que a exclusão em relação aos mais amplos e melhores também se davam entre “elas”:

(...) era uma escola com bastante estrutura (...) Mas, eu lembro (silêncio) agora que, por muitas vezes, eu não ficava em nenhum desses dois espaços; ficava num pátio que tinha entre as salas de aula e, até chegar o ginásio, que era um espaço que não era tão apropriado assim pra EF, que era um espaço com brita. E eu me lembro de ficar jogando ali. Por que? Hum... agora eu começo a me perguntar, né? Mas eu me lembro que eu ficava muito ali na hora da EF. E não era nem a quadra, nem a quadra do ginásio (DE).

Não é o fato de meninas e meninos dividirem o mesmo espaço nas aulas, que determina que estão longe das classificações e das explicações biológicas. Em um processo de reprodução e incorporação de valores dominantes que ditam como devem ser os(as) melhores, a EFE, que trabalha a partir de pressupostos biológicos – como a de DE –, segrega e exclui as pessoas que fogem a essas normas. Meninas que, em uma aula mista, poderiam ser excluídas, introjetam a figura daqueles(as) que oprimem, adotando uma atitude de “aderência ao opressor” (FREIRE, 2003, p. 32). Para Freire, a imersão em que as(os) oprimidas(os) se encontram na realidade opressora prejudica o conhecimento de cada ser, levando-os(as) à não pretensão de libertação, mas à identificação com aqueles(as) que as(os) oprimem. Assim, para Freire, a “mulher nova” e o “homem novo” só surgirão da superação da contradição, transformando a situação anteriormente opressora em uma nova situação de libertação. Se estas pessoas pretenderem apenas trocar de lugar com seus opressores, tornando-se opressoras das demais, não transformarão a realidade. A aderência à visão de mundo do(a) opressor(a) e, portanto, o desejo de substituí-lo(a) nas relações de opressão não permite a superação destas relações, mas sua reprodução com novo comando (*id.*).

Observando o processo histórico, se destaca que desde há muito tempo os homens eram destinados aos lugares públicos, amplos e destinados à retórica dos processos de tomada de decisão; enquanto as mulheres eram enclausuradas no espaço privado do lar, silenciadas, consideradas como meros objetos e, não, como sujeitos da história. Ao assumir que mulheres e homens fazem a história¹²¹, deve-se compreender que as condições materiais do sistema do capital constituem um grande obstáculo que limita o desenvolvimento substancial e livre da individualidade. Em suma, sob o domínio do capital, o que se pode observar até o momento é que a EFE assume

¹²¹ Deve se considerar que as possibilidades de intervenção se efetivam na dialética relação entre objetividade e subjetividade, entre ser e consciência.

questionáveis fundamentos de cunho biológico, que não resistem aos argumentos que revelam seu caráter histórico e sociocultural.

Para ratificar o que desponta até o momento nesta análise, ou seja, a premissa que a EFE possui – como em outros períodos históricos – um vínculo estreito com os ditames do sistema dominante há de se averiguar quais os diálogos – ou “pseudodiálogos” (FREIRE, 1979, p.06) – compõem essas aulas. Este é o ponto ao qual se lança a próxima seção deste capítulo.

2. Diálogos ou Pseudo-Diálogos?

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens [e mulheres] como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisa’ e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários. (FREIRE, 2003, p. 25).

A dialogicidade é um elemento fundamental na teoria e na práxis freiriana. Compreende-se que tal categoria, assim como a “rebeldia” e a “conscientização” compõem a busca por “ser-mais”. Contudo, como se pressupõe que existem muito elementos a serem analisados na EFE frente as quatro categorias em questão, optou-se por trabalhá-las separadamente.

Paulo Freire diz em suas obras¹²² que as pessoas são seres dialógicos. Salienta, porém, que o diálogo não pode existir de forma efetiva em uma situação de opressão, visto que homens e mulheres, nessa situação, são transformados em quase “coisas”. A condição de opressão acaba por se constituir em uma negação do processo de ascensão à consciência crítica. De acordo com Freire,

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (2003, p. 79).

¹²² Entre elas, *Pedagogia do oprimido* (2003) e *Educação como prática da liberdade* (2008).

Uma educação libertadora, pautada pela dialogicidade, significa trabalhar a partir da práxis. Contudo, ao sublinhar a inversão da educação libertadora, Freire associa o pseudodiálogo, o depósito e a imposição de ideias como elementos constitutivos de uma educação bancária.

Para iniciar a análise das falas das entrevistadas, abordou-se a relação dialógica construída (ou não) pelas(os) docentes nas aulas de EFE, por meio da questão: “A seu ver, qual o diálogo que os(as) docentes mantinham com a turma?”. Abaixo algumas respostas das entrevistadas:

Ah... não tinha conversa nenhuma, sempre só ficavam olhando as atividades (...) (AC).

Ele só entregava uma bola e era isso. Eu me lembro de algumas ocasiões, talvez no começo do 1.º colegial... eu tive algumas intervenções em sala, algumas tentativas de “coisas teóricas”, digamos assim... mas não rolou. E antes disso, de 5ª a 8ª batia o sinal e a gente sabia que aquele era o momento da EF e ninguém mais ficava sentado nas carteiras... só esperava o professor dar um “oi” na porta, que era o professor que trocava de sala, né? ...e a gente ia pra quadra (AE).

Esse diálogo ficava em cima do que tava acontecendo na aula. Só (...) Ficava naquilo ali, sabe... Bola, jogo, ou exercício ou corrida ou...sei lá, aquecimento, era aquilo ali, o diálogo era esse, “ô fulana, vai te aquecer!”, “ô fulana, vai fazer!” ou “sái daí!”, (...) Não tinha muito diálogo de explicação, de conversa, de escola, ou de outros assuntos que a EF podia muito bem abordar... como o corpo, valores, respeito... isso não existia. (DE).

Nestas falas a negação do diálogo – na perspectiva freiriana – se torna evidente. De modo mecânico, estático, há o engessamento das possibilidades de problematização. Um espaço que poderia ser rico para a discussão das manifestações da cultura corporal, articuladas transversalmente a uma perspectiva de classe – de modo a se relacionar aos conflitos sociais –, acaba por anular as possibilidades de problematização das questões de opressão das mulheres, bem como as de classe, de raça, etc., de forma a concordar com e reproduzir a lógica do sistema capitalista.

Paulo Freire argumenta que “numa sociedade de classe toda a educação é classicista” (FREIRE, 1979, p. 6).

Indo ao encontro da ideia de Freire, Mészáros destaca que a educação é parte de um processo complexo que abarca a necessidade, por parte do capital, da manutenção ativa dos(as) trabalhadores(as), sendo um modo de “‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Contudo não se está afirmando que esta é a única educação possível no sistema do capital, nem que meninas e meninos aceitam tudo, ou que permanecem “dóceis” a qualquer imposição.

Primeiramente, deve-se sublinhar que “Educar, no único sentido aceitável [dentro de uma ordem classista], significa conscientizar e lutar contra essa ordem, subvertê-la.” (FREIRE, 1979, p. 6). O autor ainda ressalta que esta é “portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes” (*id., ib.*). Em segundo lugar, deve-se considerar que, embora inseridos em uma lógica bancária, meninos e meninas não são seres passivos. Para Freire, homens e mulheres são seres de comunicação, integração e, por este motivo, tendem a superar fatores que o(a) façam acomodados(as), ajustados(as) ao mundo. Esta luta, “é a sua luta por humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua libertação” (FREIRE, 2008, p.51).

Dando sequência a análise das entrevistas, CC menciona uma espécie de “explicação” que ocorria nas aulas de EFE. De acordo com CC:

o diálogo até que era bom. Muitas vezes, ela explicava as regras da atividade, tipo: se íamos jogar vôlei ela explicava, “pega assim”, “joga assado”... Entendeu? E quando tinhas as briguinhas também ela tentava fazer a harmonia... Quando não era possível... SOE¹²³! (risos) (CC).

Se compreende, a partir da exposição de CC que a disposição da instituição escolar se dá no formato de sistemas de distribuição, em que simplesmente se comercializam as ideias oficiais, sabotando, por sua vez, a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico e integrador dos(as) estudantes (FREIRE;

¹²³ Serviço de Orientação Educacional.

SHOR, 2001). Este modelo bancário da EFE é, na verdade, um mero e superficial “transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2000a, p. 29).

Em consonância com a ideia de Freire, entende-se que em um modelo de EFE pautado pelo capital, meninos e meninas são impedidos de “construírem a cultura corporal com autodeterminação e auto-organização” (TAFFAREL; SANTOS JR., 2007, s/p). Para estes autores, “a construção, por consensos e por coerção, da hegemonia alienante e dominadora deve ser rompida” (*id., ib.*). Eles ainda questionam:

Quais as vivências e experiências estratégicas como tempo e espaço de humanização plena que devem ser, prioritariamente, incentivadas a partir da escola e dos demais espaços públicos educativos, que permitam a construção de um sistema de valores onde a relação com o meio, com os semelhantes e consigo, se dê na base da humanização e não da barbárie? Que valores, que conhecimentos, que práticas sociais são incentivadas, consolidadas em espaços culturais onde se cultiva (...) o exacerbado e ilimitado processo de rendimento máximo, de consumo, de recordes, de competitividade, em que o corpo é instrumentalizado como se fosse uma máquina e a natureza é destruída como se não constituísse o ser humano? Que processo civilizatório estamos construindo ou contribuindo para manter? Que vivências da infância e da juventude, como tempo de humanização plena, são necessárias e estrategicamente possíveis (...) na perspectiva da emancipação humana, social, cultural, econômica, na relação com as atividades corporais, com o movimentar-se na natureza, com seus semelhantes e consigo mesmo? (*id., ib.*)

A problematização levantada por Taffarel e Santos Jr. conduz à compreensão e à “localização” do que relatam as entrevistadas. Ao se percorrer as falas dessas mulheres, percebe-se o ajustamento a determinadas imposições, em que as injustiças contra as meninas se perpetuam “em silêncio”, ou seja, são normatizadas, revelando o real motor de sua (re)produção: o sistema capitalista, em consenso harmônico com a lógica patriarcal.

No ajustamento – em referência ao modo de se comportar, realizar movimentos, buscar sempre ser “a melhor”, com base no esporte de rendimento – meninos e meninas não dialogam, não participam, mas apenas se acomodam “a determinações que se

superpõem a ele[s] [elas]. As disposições mentais nestas circunstâncias [são] assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas” (FREIRE, 2008, p. 82).

Com base no legado freiriano, se entende que não basta à EFE inserir outras práticas, deslocando o esporte¹²⁴ enquanto conteúdo básico das aulas; se faz necessário o diálogo, o questionamento e a problematização junto às (aos) estudantes. As palavras têm o poder tanto de libertar, quanto de oprimir, mas a palavra verdadeira, composta por seus elementos constitutivos de ação e reflexão – compondo a práxis – declara ideais, posicionamentos, vontades. Transforma o mundo (FREIRE, 2003).

Destarte, a dialogicidade, que constitui uma “responsabilidade social e política” (*id.* 2008, p. 78) implica “uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições” (*id., ibid.*, p. 77). Esta educação “em lugar de comunicar-se [...] faz comunicados e depósitos” (FREIRE, 2003, p. 58).

Freire, ao idealizar o contrário da passividade e do silenciamento, propõe a educação libertadora, no intuito de despertar meninos e meninas, homens e mulheres, para tomarem consciência da própria realidade; perceberem como, onde e o quê vivem, buscando se assumir enquanto sujeitos produtores de suas próprias condições de vida, abrindo caminho à expressão das insatisfações sociais, levando-os(as) ao questionamento e à luta contra as situações de opressão e exploração.

Em nenhum momento as mulheres pautaram conversas e discussões sobre a opressão das mulheres, nem mesmo sobre a discriminação de gênero. Apontaram apenas pseudo-diálogos, os quais se limitavam à explicação das atividades e das regras de determinados esportes. Assim, compreende-se que essa pedagogia acrílica, nega o engajamento na tomada de consciência da realidade, revelando condicionamentos ideológicos que submetem meninos e meninas à cultura do silêncio, tentando determinar a forma de ser de cada um(a) (FREIRE, 1981).

¹²⁴ Convém frisar que “O desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si mesmo nem socializante nem anti-socializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele” (BELBENOIT, 1979 *apud* TAFFAREL; SANTOS JR., 2007, *s/p.*).

Os processos de reprodução mais amplos e a educação se mostram intimamente conectados sendo impossível realizar uma reformulação significativa sem a correlativa transformação do modo de produção. Convocando à mudança, Mészáros afirma:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (2005, p. 35).

As condições materiais se instituem como um grande obstáculo às transformações superestruturais, dentre as quais se incluem as da educação, conduzindo ao anti diálogo e despotencializando a criatividade e a capacidade reflexiva de homens e mulheres. Portanto, para promover as transformações mais profundas na educação, é necessário transformar a lógica capitalista, a fim de superar as práticas que reiteram os processos de alienação e de subalternidade.

3. Rebeldia: do Silêncio ao Enfrentamento

É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2000b, p. 81).

Na educação bancária, a(o) rebelde desafia o falso ensinar. Subverte, questiona, se faz viva(o) no intuito de não permitir tornar-se objeto. A rebeldia mantém meninos e meninas sujeitos da história, na corajosa busca de humanização, por meio da denúncia da realidade opressora. A rebeldia é ascensão, consciente ou não, no processo de conscientização.

Como afirma Freire, na citação que abre este item, a resistência, o futuro como problema e a vocação para o ser-mais devem servir de impulso à rebeldia, no intuito de

humanizar-se. No entanto, deve-se sublinhar que a rebeldia não é fruto da consciência crítica, mas pode vir a ser o contrário. A rebeldia se dá neste processo de acomodação e desacomodação, de movimento como forma de indignação e de denúncia da opressão.

Assim, como salientam Paulo Freire (2000, 2008), Souza e Altmann (1999), não se pode considerar que, em um contexto opressor, exista apenas a aceitação das imposições por parte das(os) injustiçadas(os). Discorrer por esta lógica é desconsiderar as atitudes de resistência e de interrogação da realidade opressora. É, de acordo com Freire, considerar as pessoas quase “coisas”, ou segundo Souza e Altmann, “coisificar”, no caso, as meninas, sem levar em consideração os mecanismos que elas utilizam para resistir, negar, subverter e, de certa forma, dar visibilidade a tais opressões, ou seja, é desconsiderar suas expressões e processos de luta.

Para investigar as rebeldias das meninas nas aulas de EFE, questionou-se a respeito da exclusão nas atividades e, também, se havia privilégios à determinados grupos. A seguir, registra-se a fala de DE e AE a respeito da exclusão:

Se a pessoa não se encaixa... e... aqueles que não se encaixam, sempre acabam formando um grupo, por não se encaixar. Inconscientemente; se ficam de fora, aquelas pessoas que ficam de fora, vão se juntar pra fazer uma outra coisa, né? (...) É o grupo que não tá encaixado naquilo que tá acontecendo na aula, então... é uma questão também de construir o NOSSO espaço, entende? De fazer do NOSSO jeito. E se o professor... a professora não nos ouvia, compreendia... ou não nos dava determinados espaços; a gente fazia o nosso (DE).

(...) nas aulas de EF, ou saía das aulas, porque era uma bagunça e ia para o pátio ou ia dar uma volta, sei lá, saía pela escola afora (...) Eu já fiz isso várias vezes, do tipo... “ah, eu não vou ficar aqui, né?” Não preciso ficar aqui... mas os enquadramentos possíveis que tu tinha que se enquadrar, eles eram estreitos, então se tu não te enquadrava não tinha um espaço... mas, às vezes, também, era melhor não ter esse espaço “enquadrado” e ficar livre, ou se propor a criar outros (AE).

Com base na teoria freiriana, compreende-se que, ao contrário de serem seres passivos, DE e AE retiravam-se das aulas de EFE e buscavam construir outros espaços, anunciando à(o) docente e às(aos) demais colegas que havia problemas naquelas aulas, no modelo proposto, que um grupo estava sendo discriminado, ou, no mínimo, não

contemplado com as mesmas atividades e espaços oportunizados. Reagiam, então, com uma espécie de rebeldia, exprimindo anseios por ser-mais. Para Freire, por serem meninos e meninas, seres de busca, “(...) e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação” (FREIRE, 1980, p. 80). Assim, ao evidenciar a necessidade da rebeldia, Freire afirma:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática bancária, o[a] educando[a] mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (FREIRE, 2000a, p. 28).

Para muitas(os), enquanto a atitude dessas meninas ecoava como uma simples e desprezível exclusão das “fora da norma”, para elas, o ato de se retirar e construir um outro espaço que as contemplava, reflete uma forma de resistência, de criação, um espaço para a alimentação dos sonhos e a assunção da rebeldia na aparente acomodação (FREIRE, 1997a).

BE ao responder a mesma pergunta sobre a exclusão, relata:

Tiiiiinha... e isso era direto... são poucas as lembranças que tenho de dizerem assim... na cara, mas tinha muito aquilo de não passar a bola, de tu ‘tá ao lado e o teu colega fazer de conta que tu não existe... me lembro que, quando a gente incomodava p’ra jogar futebol junto com os guris e a maioria não queria... ficavam se arrenegando, xingando... muito acontecia de a gente entrar na quadra p’ra levar só bolada, empurrão, bicuda... tipo uma estratégia deles, sabe, do tipo... “ahhh... vamo cavalar o jogo que elas largam fora!” (...) mas a gente não saía... e quando a gente cansava também, daí a gente ficava atrapalhando, azucrinando na volta... me lembro de uma vez que não passavam a bola e eu e a Raquel, uma amiga minha, sentamos no meio da quadra (risos) tipo... “se a gente não pode jogar, vocês também não podem (...) a gente tinha que brigar p’ra ‘tá na quadra! Como se tivessem fazendo

um favor p´ra gente... Se o professor tivesse feito alguma intervenção durante essas aulas, dizendo ao menos que era um direito nosso também, não precisava de tudo isso (BE).

Vale destacar que esta exclusão das meninas, por parte dos meninos, grifada por BE, revela a hegemônica expressão androcêntrica expressa nessas aulas. Kunz (1993), citado por Souza e Altmann (1999, p. 60-61) ressalta que estas representações acabam por contrapor “cooperação/ competição, sensibilidade/racionalidade, criatividade/produividade”. De acordo com esta autora, o esporte, da forma como é praticado nas escolas, não permite que estes plos sejam conciliados. Entende-se que estas distinções entre meninas e meninos levam os meninos a considerarem as meninas inferiores para competir com eles, como descrevem Souza e Altmann em uma observação dos jogos no recreio de uma escola:

Jogar com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um desafio, mas uma ameaa (1999, p. 60).

Frente a esta ameaa, BE expõe as estratégias de expulsão que os meninos usam na quadra: “arrenegar, xingar, dar boladas, empurrões, ‘bicudas¹²⁵” etc. No entanto, as estratégias dos meninos geram uma resistência nas meninas: “azucrinar, atrapalhar” ou até mesmo, “sentar no meio da quadra”, como expõe a entrevistada, contrapondo as estratégias de desistência das meninas. Assim se entende que:

A complexidade do mundo e das relações não leva à passividade diante das incertezas, mas desafia a correr o risco de pensar certo, embora sabendo da provisoriidade e precariedade das certezas conquistadas (STRECK, 1999, p. 56).

Mesmo que a quadra fosse um espao privilegiado dos meninos naquelas aulas, perceber a contestação e a rebeldia das meninas acaba por ressignificar não somente o

¹²⁵ Bicuda  uma expressão muito utilizada para definir um chute forte com o bico do p.

olhar dos meninos sobre as meninas – enquanto passivas, dóceis e impotentes, como, principalmente, valida sua posição de luta com elas, conferindo-lhe, portanto, uma identidade como sujeitos, capazes de lhes ameaçar, potencializando, também sua libertação, na medida em que possibilita a mudança na negação de um “destino certo”, pré-determinado. Dizia Paulo Freire que, “... somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores...” (1981, p. 46). Ainda para Freire, a rebeldia “... faz parte do processo da autonomia, quer dizer, não é possível *ser* sem rebeldia” (FREIRE, 2001, p. 250).

BE, ao final deste trecho, ainda evidencia a displicência docente, visto que este(a) não toma nenhuma atitude diante do ocorrido.

O processo de alienação do(a) professor(a) se acentua quando atua como um mero transmissor de posições elitistas, brancas, heterossexuais e masculinas, de forma a privilegiar e a normatizar relações, sob o viés capitalista e patriarcal. Contudo, como explicitam Taffarel e Souza Jr., há de se considerar que os(as) professores(as) nas escolas estão:

sem condições objetivas de trabalho, sem acesso aos conhecimentos científicos, sem financiamento, com péssimos salários, sem grande capacidade organizativa reivindicatória desenvolvida, com precaríssima formação inicial e continuada e, ainda, sem instalações, implementos e equipamentos necessários conforme demonstram os dados do IBGE para fazer face à complexidade do que significa educar em tempos de barbárie (2007, s/p.).

Ao pensar neste processo em que se encontra o(a) docente, retomam-se as formas dominantes de interiorização a favor do capital, advertidas por Mészáros. Este autor observa que o sistema educacional formal tem o papel de agir como um cão de guarda *autoritário ex-officio*, no intuito de cimentar uma espécie de conformismo generalizado, de modo a subordinar todos(as) às reclamações da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005).

Na continuidade da fala de BE sobre a questão da exclusão se percebe o início do processo de conscientização, quando ela menciona que “acordou” diante de determinadas opressões:

(...) Não foi nenhum professor que veio dizer p'ra mim que eu tinha que participar, que eu PODIA participar, fazer as coisas... ou que falou p'ra turma que cada um tinha o direito de errar, que cada um tinha seu ritmo de aprender... não! Eu descobri sozinha... sozinha e com as minhas amigas, que também estavam descobrindo isso. Eeee... então eu comecei a me impor e não aceitar certas coisas... não deixava que excluíssem nem a mim, nem aos outros, meninos e meninas... não gostava daquilo... eee... não ficava só comigo, sabe? E eu tinha mais colegas que faziam isso... parecia que... que ia desencadeando atitudes, força, vontade nos outros também... e isso era tri... e na EFe desenvolvi um monte disso... e essas minhas colegas que faziam isso também (...) (BE).

BE afirma que os fatos que a impulsionaram ao “auto-reconhecimento” (FREIRE, 2003, p. 55), a tomar decisões e a se impor tomaram maiores proporções nas relações que teve com suas amigas, inclusive, nas aulas de EFE. Ao relatar que mais meninas junto a ela “despertavam-se” e resistiam para que ninguém fosse excluído(a) das atividades, a entrevistada revela o “engajamento” que, para Freire, é “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação” (*id.*, *ibid.*, p. 56).

Vale acrescentar que, para Freire, “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (2000a, p. 35). A curiosidade é o motor indispensável da criatividade e nos faz impacientes perante o mundo que não fizemos, de modo a acrescentar a ele algo que fazemos (*id.*).

A busca de BE e de suas colegas, ao intervir e denunciar a exclusão das(os) demais estudantes, se alicerça na “justa ira”, como a chamava Freire, diante das injustiças. Porém, para que ocorra o efetivo desenvolvimento do processo de conscientização, ele deve ser de todas (os) e, não, para todas(os) as(os) injustiçadas(os). Parafraseando Freire, pode-se afirmar que ninguém liberta ninguém; os seres humanos se libertam coletivamente, mediados pelo mundo. Por isso, a conscientização não é “para”, mas “de” alguém que, como ponto de partida, se reconheceu como oprimida(o). Enquanto para o pensamento burguês a liberdade se opõe à dominação, na perspectiva materialista dialética, portanto freiriana, o reconhecimento das determinações históricas é o primeiro

passo para a liberdade. No entanto, não se pode desconsiderar o fato que este despertar de BE junto com suas colegas gera outro despertar, provoca rebeldias, sendo que todo este movimento de autolibertações é parte do processo necessário de humanização.

A exclusão das meninas, nas atividades de EFE, imersas no pseudodiálogo, encontra, muitas vezes, diferentes modos de rebeldia, visíveis ou não. Estas rebeldias, como foram apresentadas, muitas vezes disfarçam-se de acomodação, de ajustamento, de silenciamento. Enquanto retirada estratégica, cala-se verbalmente, criando uma forma de contestação antidialógica. Por outro lado, também se observa a rebeldia que fala, anuncia, questiona, se mostra, discursa, intervém na ocupação ou na composição de territórios alternativos aos hegemonicamente considerados como sendo “dos meninos”. Com base na teoria freiriana pode se afirmar que meninos e meninas, homens e mulheres, por existirem no e com o mundo, apresentam formas variadas de compromisso com sua posição perante a existência. Deste modo, a rebeldia acaba por compor este tecido complexo de relações, sinalizando desejo de contestação às opressões, enfim, às formas de desumanização. Freire evidencia:

Uma das questões centrais que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2002a, p. 88; 2000b, p. 81).

Indo ao encontro de Freire, Mészáros afirma:

O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de no seu todo estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes no interior do domínio formal, e a partir do campo mais amplo da experiência educacional ‘desde a juventude até à velhice’. Do que necessitamos extremamente, então, é de uma atividade de ‘contra-interiorização’ coerente e sustentada que não se esgote na negação –

independente do quão necessária é como uma fase neste empreendimento – mas defina os seus alvos fundamentais como a criação de uma alternativa abrangente positivamente sustentável ao que existe (*op. cit.*, p. 56).

Convergindo com Mészáros, Freire considera que a tarefa primordial do trabalho educativo, ao ir de encontro à manutenção da ordem imposta, é possibilitar a compreensão de homens e mulheres na conjuntura em que vivem, assumindo então, o papel de sujeitos no processo de transformação histórico-social.

Destarte, a rebeldia figura como um ponto de partida, como a potencialização de um território fértil para a tomada de consciência que, por sua vez, caminha em direção à postura revolucionária, segundo a assertiva de Freire. Ou seja, resistindo à adaptação a um lugar que lhes é pré-determinado nas aulas de EFE, as meninas atuam enquanto sujeitos contra a desumanização.

4. Conscientização e seus Processos

Tal como a pedagogia freiriana, a pedagogia feminista é fundamentada numa visão de mudança social. E, tal como a pedagogia freiriana, a pedagogia feminista reside em reivindicações verdadeiras da primazia da experiência e consciência, que são fundamentadas em movimentos de mudança historicamente situados (WEILER, *apud* FREIRE; MACEDO, 1999, p. 203; 2001, p. 258).

Tal como Kathleen Weiler salienta, considera-se que a pedagogia feminista e a pedagogia freiriana são convergentes. Perpassadas pelas defesas da transformação social e pela resistência à opressão e a exploração, estas teorias são provocadoras da rebeldia diante das injustiças. Em geral são arautos da denúncia e do anúncio, da práxis, dos processos dialógicos; são nutrientes da inquietação, da esperança e da utopia.

Na análise da categoria conscientização, não é demais lembrar que a pedagogia freiriana e a pedagogia feminista se efetivam, se movimentam e se reconstroem na práxis diária. Foi com base nesta categoria que se delimitou o universo das mulheres participantes deste estudo, mulheres que simbolizam a pedagogia feminista, que lutam não somente pela libertação de suas congêneres, mas que lutam,

também, contra toda e qualquer forma de opressão e exploração, ou seja, lutam, na verdade, pela igualdade substantiva em um projeto societário socialista.

No projeto inicial desta dissertação a qualificação do universo dos sujeitos da pesquisa não se fazia pela militância no movimento feminista. No entanto, no decorrer da pesquisa, esta possibilidade apareceu com muita força. Contudo, entendeu-se que as outras mulheres, as que não tinham e não têm qualquer inserção no movimento feminista, poderiam ser entrevistadas como grupo de controle, já que, hipoteticamente, as feministas apresentavam um maior grau de conscientização, por causa de seu engajamento na militância político-social. Para ambos os tipos de entrevistas, buscou-se resgatar lembranças, recordar o modo como a EFE impactou a vida dessas mulheres, registrando-se a representação contemporânea que fazem desse impacto.

Como foi visto até aqui, o instrumento de coleta dessas representações pautou-se por categorias do referencial freiriano. Portanto, neste tópico, as questões da entrevista procuraram reconstituir a visão das entrevistadas sobre EFE, na perspectiva da conscientização.

Duas questões foram propostas. A primeira delas – “Você acha que há um tratamento diferenciado para homens e mulheres na sociedade?” –, como se pode perceber, é uma indagação mais geral e que diz respeito à inserção de homens e mulheres na sociedade burguesa. Esta questão tinha por finalidade verificar se as entrevistadas percebiam, criticamente, a diferença de tratamento dispensada pela sociedade, em geral, para homens e mulheres. A segunda, indagando se é necessário um tratamento pedagógico diferenciado para meninos e meninas nas aulas de EFE, é uma questão de controle, na medida em que a afirmação desta necessidade podia revelar uma alienação não revelada na resposta à primeira, que, por modismo discursivo, sem maior profundidade, poderia insinuar relativo grau de conscientização em relação à discriminação das mulheres.

Inicialmente, analisam-se as respostas do grupo de controle: as das mulheres não-feministas. Cabe destacar que se sublinharam alguns pontos das entrevistas e que o estado de consciência propriamente dito é abordado apenas no término deste tópico. Este registro se justifica porque não é intuito desta dissertação classificar as mulheres, aprisioná-las em uma tipologia das consciências – uma vez que ela se faz e se refaz a

todo o momento –, mas de compreender se o “ser feminista” influencia, ou não, no processo de conscientização.

Primeiramente, vale à pena destacar dois trechos da entrevista realizada com AC. No primeiro, ela respondeu à questão que foi formulada, mais ou menos assim: A partir do que você vivenciou em suas aulas, você considera que o modo como homens e mulheres são tratados pela sociedade deve ser reproduzido nas aulas de EFE? Na segunda questão, a entrevistada afirma se, a seu ver, é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninos e meninas aprenderem nas aulas de EFE. Eis suas respostas:

Acho que tem... porque se não é bem difícil depois... tipo, a mulher é mais frágil que o homem, é feminina... Tem essas coisas que homem não tem muito jeito... tipo, de cuidar dos filhos, não que o homem não tenha que cuidar, mas a mulher é mais cuidadosa... e o homem é mais violento, essa coisa do macho... então, eu acho que os professores tem que ter mais atenção com isso... até de falar para os meninos... que tem que ter mais cuidado com a gente. Acho que isso é que é bom das aulas separadas (AC).

Sim, eu acho que sim... os meninos têm mais jeito com o esporte do que a gente. As meninas são mais fracas que os meninos, mais... mais desajeitadas eu acho... os meninos já sabem fazer as coisas e a gente não... e nisso, a aula separada, se tivesse um professor só p'ra gente... ele daria mais atenção pra gente, né? (...) (AC).

Mesmo tendo sofrido injustiças nas aulas de EFE, como observou algumas vezes na entrevista, AC acaba por essencializar diferenças que atuam enquanto “norma”, atribuindo distintos papéis às mulheres e aos homens, hierarquizando posições e relegando as mulheres nas relações de dominação.

Contudo, é importante frisar que a entrevistada não pode ser vista de forma deslocada, como se fosse possível pinçá-la na teia de relações. Deve-se considerar que suas práticas, atitudes, comportamentos e ideias estão sendo construídos em determinados contextos, que a levam a crer em um discurso dominante e sexista no interior da “lógica incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, *op. cit.*). Freire (1980), observa que a interiorização da opinião dos(as) opressores(as) sobre as(os) oprimidas(os), o desprezo por si mesma(o), é uma das principais características das(os) oprimidas(os).

Outra entrevistada, CC, respondeu às questões:

Sim... antigamente, no meu tempo, sim. Hoje em dia, não sei te dizer como é, como está, mas acredito que tenha melhorado. Hoje em dia, as gurias e as mulheres estão mais confiantes e, daí, elas se impõem! (...) acho que, hoje, as gurias são mais fortes, se impõem mais. [E achas que tem que ser reproduzido nas aulas?] não sei... porque... por um lado, acho que não... porque as mulheres têm que... têm que se impor... mas, também, acho que não dá p'ra fugir muito do que é na sociedade... se não, como vai ser depois? (CC).

Na minha opinião, meninos e meninas devem aprender juntos... tipo, o futebol é único, as regras são as mesmas para homens e mulheres... no vôlei, a mesma coisa; então, não pode ter separação, senão ocorrem as injustiças e as diferenças. Mas o professor tem que dar uma atenção pras meninas (CC).

CC fica na contradição. Para ela, se por um lado, as meninas têm que se impor, por outro acredita que não se deve “fugir” dos estereótipos dominantes na sociedade. Porém, logo no outro trecho, CC demonstra desenvolver uma ideia que se dá como uma forma de repúdio às suas aulas de EFE¹²⁶. Ao final da fala, evidencia que, ainda assim, o(a) docente deve dar uma atenção maior às meninas.

Para Freire, a manutenção da opressão provoca a percepção da realidade de uma forma estática; uma visão de mundo se superpõe à outra; a “superioridade” dos elementos de determinada representação eclipsam os das outras visões; mesmo que não de perceba os critérios da dominação, há o medo de se perder o equilíbrio da posição do momento (mesmo que sofrida) (FREIRE, 2008).

A entrevistada revela ser vítima deste posicionamento. CC, ao mesmo tempo em que apresenta traços de uma possível resistência – as meninas precisam se impor; meninos e meninas devem ser tratados de forma igual nas aulas para não ocorrer injustiças –, mostra-se ainda confiante em “verdades” que preservam a ideia de que as meninas necessitam de um cuidado “especial” e que a sociedade não deve ser modificada.

Cabe reiterar que às relações de gênero, no contexto atual, é inerente a relação entre o patriarcado e o capitalismo, sendo que este modo de produção se apropria das

¹²⁶ Informamos que, nas aulas de EFE de CC, segundo suas respostas, os meninos aparecem enquanto “donos” da quadra.

"estruturas simbólicas" e das "condições objetivas" do patriarcado, proporcionando a afirmação da "trajetória patriarcal-capitalista do sistema de gênero" (SILVA, 2004, *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Mais uma participante não-feminista, que compõe o universo de controle, BC, ao responder as duas perguntas mencionadas, afirmou:

Eu acho que na escola tu tá moldando as pessoas e, lá, é o momento certo de tu tentar igualar os grupos. Se tu não fizer isso na escola, que é, digamos, é uma sociedade, é a sociedade que os jovens, ele tá vivendo naquele momento, que é a sociedade dele (...) A escola é a sociedade que eles conhecem. Então, tu tem que trabalhar isso agora... Eu, na minha opinião, acho que os professores têm a obrigação de trabalhar como a sociedade vive naquele momento, porque é aquilo que eles tão vivendo agora, para eles poderem sair e entender... tentar... tentar todo mundo ser igual (BC).

Eu acho que... ao mesmo tempo, assim, não dá para separar, porque se tu pensar em separar de uma forma pedagógica meninos e meninas tu tá assumindo que têm diferenças entre eles; então, se tu disser assim "ah... a gente vai criar um plano para menino, um plano de educação de uma forma de lidar com meninos e outra de lidar com meninas", tu tá admitindo que tem diferença entre os sexos, e é uma coisa que eu, pensando agora, acho que não tem. As duas pessoas têm capacidade de aprender uma coisa. O homem tem dificuldade numa coisa que a mulher não tem; então, se tu separar tu vai estar admitindo que têm aquelas diferenças, numa coisa que não tem. Cada um pode aprender de um jeito. Tem aquela limitação que a gente sabe que é do ser humano, e tudo, mas separação, acho que não (BC).

BC sublinha que a escola "molda" as pessoas e, que por este motivo, os(as) docentes devem "trabalhar como a sociedade vive", na tentativa de promover a igualdade. Ao passo que a entrevistada não vivencia a área da educação em seu cotidiano, entende-se seu posicionamento a partir da incorporação de um discurso que coloca a escola como produtora de sujeitos iguais. Deve-se salientar que as pretensões de uma educação libertadora não é moldar, mas que o docente deve se posicionar politicamente, de forma crítica, buscando aproximar as(os) estudantes do objeto cognoscível, em uma relação dialógica, no intuito de promover a curiosidade epistemológica.

Não se pode, contudo, desconhecer a intenção da entrevistada, que fica evidente no segundo trecho de suas respostas. BC sublinha: “pensando agora”, meninas e meninos possuem capacidade de aprender. Este “pensando agora”, soa como uma tomada de consciência, em que a retomada reflexiva faz e refaz o mundo em sua contínua elaboração e expressão.

Na perspectiva de Ernani M. Fiori¹²⁷, a questão em que a entrevistada se refaz não é apenas uma especulação, mas é uma provocação estimuladora da totalização da consciência, na forma de convocação ao mundo e, conseqüentemente, a resposta se apresenta como uma “apresentação e elaboração do mundo” (2008, p. 14). Este autor ainda enfatiza:

Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (*id., ibid.*, p. 15).

É nesta busca de “fazer-se mais si mesmo” que se encontra BC. Homens e mulheres são seres de relações; não apenas de contatos. Deste modo, se colocam no e com o mundo, e “estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2008, p. 47).

Compreende-se que as três entrevistadas se colocam no e com o mundo, enquanto seres humanos que são. A abertura e o modo de se situarem se dá de acordo com as provocações que as instigam e as movimentam no processo de busca das respostas.

Observam-se, agora, as respostas das entrevistas feministas.

Eu acho que a EFE é um momento muito bom para cortar essas coisas, justamente... para quebrar, p´ra... p´ra... trabalhar desde outro lado, né? Para destruir gêneros, né? O gênero é justamente a questão cultural, que se tem um sexo (...) A escola deseduca, a escola vai fazendo... É como se fosse uma coisa militar, todo mundo tem que ser igual (...) Se a gente está pensando em

¹²⁷ No prefácio de *Pedagogia do oprimido*.

novas forma de educação... ah, seria ótimo aproveitar e, eu acho que, que... justamente, a EFE tem uma potência enorme, muito grande p'ra poder curtir, discutir, jogar bola entre, entre... se ter respeito, entendeu? Tem alguns meninos que, verdade, tem mais uma força, mas tem mulheres que tem mais força do que os homens, com certeza. Eu sei que eu, por muitos momentos, tenho mais força que os meninos... Depende, entendeu? Tu 'tá vendo? Vai se saindo deste local onde se foi colocada. (CE).

Ah... Eu acho que quanto mais seja o mesmo tratamento, mais... aí que vamos estar quebrando esse binarismo do gênero, né? Se as meninas ainda têm que receber um tratamento diferenciado, é porque tu estás supondo que são inferiores. Na hora que tu dá um tratamento igual, tu já está partindo de que não tem diferença. (CE).

Acho que é, mas que não deve ser... Ainda mais que é na EFE que a gente realmente se vê na escola... Nas outras aulas a gente olha p'ro quadro, p'ra professora na maior parte do tempo. Na aula de EFE, a gente vê a todos e a todas (silêncio)... E, pensando nisso agora, eu me dou conta de como é importante a EFE p'ra trabalhar essas questões... Ao mesmo tempo em que ela é um foco de reprodução dos tais estereótipos, do que se vive na sociedade e do que se tem como certo para meninos de um lado e meninas de outro, a EFE é uma forte arma pra acabar com tudo isso, se o professor ou a professora estiverem preparados para isso, ou se preocuparem com essas questões (...) (BE).

Hum... não. Não é... Tanto meninos quanto meninas têm capacidade de aprender... O problema é que eles e elas já são tratados diferentes, desde o berço... Aquela coisa de rosa p'ras meninas; azul p'ros meninos, ursinho e bonequinha p'ras meninas, bola e arminha p'ros meninos. E, quando chegam na escola, já 'tá feita a merda! (risos) E é isso. [isso?] é... tipo... hum... é claro que pela construção cultural que nós temos, essa dominante, os guris vão chegar na escola sabendo do futebol, mas as meninas não só têm direito a aprender, como devem ser tiradas deste local de "incapazes", sabe? É claro que enquanto houver essa diferença na criação, os meninos terão mais contato com a bola do que nós... Mas coloca eles p'ra dançar que eu quero ver... Não digo todos, mas a graaande maioria não vai se dar tão bem... Isso de só esporte é muito complicado também! O negócio é tudo p'ra todos... Possibilitar todas as atividades, esportes, danças, sei lá... tanto para meninos quanto para meninas... Eu acho que isso também faz parte de tirar as meninas deste lugar onde elas são vistas como "menos"... as meninas são "menos" porque já nascem com este compromisso de serem meigas, singelas, doces, cuidadosas, coisas que os meninos também podem ser... Então, isto de eles e

elas participarem das mesmas aulas, das mesmas coisas e entenderem que cada um aprende do seu jeito – e de um jeito único – se faz extremamente importante, quando a gente deseja ter um mundo mais justo e mais respeitoso, acho que é isso (BE).

CE e BE trazem, na primeira questão, a importância da EF na escola para trabalhar as questões de gênero. Entretanto, deve-se chamar a atenção para um termo dito por CE como, digno de inquietação: “destruir” o gênero. Compreende que “destruir o gênero” nos levaria à perda da identidade. Porém, o caminho para a requerida liberdade é atravessado pela compreensão das identidades pré-concebidas, em especial, a de gênero, visto que ela nada mais é do que um agregado de valores identitários construídos e mutáveis de acordo com os mecanismos engendrados pela estrutura dominante, criada e baseada em “valores” da alienação e da apropriação. Acabar com a opressão e a exploração das mulheres não é acabar com séculos de história. O desejo não é o do fim da cultura, mas de um tipo de cultura, da cultura machista que, hoje, tem um profundo significado no interior da lógica capitalista, motivando o consumo de determinadas mercadorias e “valores”, sejam materiais, sejam simbólicos, como a cultura da violência, da separação, da reclusão, da discriminação e, no limite, da exclusão. Entende-se, na fala da entrevistada, que “destruir o gênero” é sacar meninos e meninas, homens e mulheres dos lugares onde foram postos por imposição, sem uma clara consciência, por parte delas e deles, quando de sua adesão a esses *loci*.

CE ainda frisa que a escola deseduca, tecendo críticas ao modelo bancário de educação que vivenciou. Contudo, não dispensa a educação, mas, sim, uma educação domesticadora e transmissora da cultura dominante, pondo-se a pensar em “novas formas de educação”.

É o que sugere Mészáros, afirmando a necessidade de se romper com o processo de internalização cotidiana do capital, ampliando a concepção existente de educação:

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu argumento lógico do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção ao intercâmbio ativo e efetivo com práticas educadoras mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes

como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras (*op. cit.*, p. 58)

Já BE, ao falar da escola, menciona que é na EFE que os corpos são mais vistos, revelando um ponto interessante, ao destacar a questão da preparação docente quanto às questões de gênero. Entende-se que não se pode desnaturalizar os binarismos em uma EFE em que a visão docente reproduz, em seu cotidiano profissional, as normas hegemônicas de gênero que estão difusas na sociedade.

Na segunda questão, ambas as mulheres evidenciam que o tratamento para meninos e meninas deve ser igual, que não deve haver distinções. Assim, superam as verdades únicas e universais instituídas, bem como as acomodações pragmáticas aos “fatos imutáveis”.

Por último, a entrevista de uma feminista professora. O fato de ser docente fica evidente em suas palavras iniciais:

Acho que é, mas acho que não, né? Não deveria, né? Embora eu acredite que ainda sejam. EFE para meninos e EFE para meninas? Reprodução? Não pensar no ato docente? Não refletir com os estudantes a respeito da prática? Não proporcionar outros olhares? Tô fora, né? (risos). (DE)

Não. A diferença deveria ser... se os professores encarregados da disciplina conversassem com os alunos e alunas, discutindo essas questões. Isso que teria que ser diferente. Empoderar as meninas p'ra “meter o pé na porta” e dizer que “não é assim!”, né? Que esses espaços e essas coisas que DIZEM que é de meninos, a gente pode construir tudo isso de formas “diferentes” e ver até onde nos servem, né? Aí que está a diferença. Mas, oferecer coisas diferentes para meninos e meninas, não. Tem que ser a mesma atividade, respeitando os limites de cada corpo. (...) Sabemos até que no “biológico” o homem é mais “forte” que a mulher pela composição, mas isso não quer dizer que uma mulher não possa lutar boxe, ou que um menino não possa dançar balé. Porque na EFE, ou em qualquer outra coisa, eu acho que tem a reprodução. Reprodução do preconceito, reprodução da discriminação... da hierarquia que ainda tem entre homens e mulheres, e eu acho que isso se reflete na EFE, e isso fica muito evidente porque é o corpo, é a marca, no caso, enquanto mulher e enquanto homem, ou do que se foi construído enquanto homem e enquanto mulher (DE).

DE, em sua fala se aproxima de uma educação libertadora e assim como BE, grifa a posição da EFE pela evidência dos corpos, dizendo que, não só neste espaço, como em todos os outros, há a reprodução dos estereótipos hegemônicos de gênero que ocorrem na sociedade. A partir desta ideia, se adverte o fato que entre os mecanismos de dominação do sistema do capital está a mercantilização dos corpos. Assim, instituições como a escola, a mídia, a igreja e a família servem como instrumento ideológico de manutenção de sua ordem sócio metabólica. Neste sentido, se observa a fala AE:

Eu acho que... de forma nenhuma, eu quero, eu acho que deva continuar. Daí vou ter que fazer uma pergunta... A EF é só reprodução? Se sim, tudo bem; mas acho que é um espaço do corpo, não é? A EF é um espaço do corpo não tem que ser, sinceramente... Só um determinado esporte, né? Com certeza, não. Muito pelo contrário, as habilidades motoras foram desenvolvidas; elas não vieram com a gente. Se as gurias não estavam jogando futebol bem, é porque cada vez menos elas poderiam jogar futebol. Então, se cada vez mais tu tem um grupo que joga futebol e cada vez tu tem um outro grupo com menos vontade de jogar futebol, quem vai jogar melhor? Então, se este aspecto de quem sabe jogar ou não é o que vai jogar ou não, então, como que é? Reproduzindo, reproduzindo, reproduzindo, chega no 1.º ano, a guria não sabe jogar futebol... EF não é só futebol. (...) Eu acho que a EF faz parte de um currículo que tem que estar pensando também o corpo, porque está trabalhando com corpo e o corpo acaba por ser um modo de reprodução... Desde a cor ao sexo, tudo. Então, se o professor de EF trabalha com o corpo, ele tem que tá pensando nisso, tem que tá trazendo isso para o aluno também. E ele, o professor ou a professora, o que ele constrói nas aulas, com certeza, é singular na questão da educação no aspecto do corpo (AE).

Não, eu acho que não dá p'ra ter uma diferenciação relacionada ao corpo. Eu acho que o professor é o intermediador daquele momento. Os dois corpos têm capacidade de fazer os exercícios pretendidos. Então, se existe uma maior agressão ou menor agressão, um maior risco ou um menor risco em determinada atividade, não p'ra menino ou p'ra meninas, mas p'ra cada um e cada uma... O professor naquele momento tem que estar ali para intermediar e tomar conta disso. Os dois corpos são capazes de fazer o movimento (AE).

Ao pontuar o(a) docente enquanto “observador(a)” e a habilidade que caracteriza, principalmente, o esporte de rendimento, o tecnicismo e o “fazer por fazer”,

nessas aulas, AE mostra a EF que teve e que ainda lhe ecoa na mente como uma forma de indignação em reação aos privilegiados daquele tempo.

Por fim, destacam-se os dois trechos da última entrevistada feminista:

E se acho que isso deve se reproduzir nas aulas de EF? Óbvio que não! Mas, pfff... eu acho que isso se reproduz em qualquer lugar, porque a gente ainda não parou p´ra pensar porque o sexo determina a ação; a gente não parou ainda p´ra pensar que, sendo mulher, pode ser diferente; sendo homem, pode ser diferente. A gente vai reproduzindo. É mais fácil reproduzir e... vou te dizer mais: é mais cômodo reproduzir... porque o difícil é fazer o contrário (EE).

Não, porque eu não acho que meninos e meninas não sejam pessoas. Então, eu acho que tem que ter uma ação pedagógica igual... Vai ter diferença na forma de “apreender” essa ação; vai, porque tipo... eu, mesmo sendo menina, não vou aprender como uma outra menina. Eu sou uma pessoa e ela é outra; e eu acho que um menino é outra pessoa; e outro que não seja aquele é outra pessoa. Então... eu penso na ação pedagógica dirigida à pessoas e, não, à sexo; eu não sou um sexo, eu sou uma pessoa com este sexo biológico, com uma carga genética xx; mas isso não quer dizer que eu não tenha um pouco de outras coisas, por ter essa biologia. Então, eu acho que não, que tem que ter uma ação pedagógica eficaz p´ra ver se desconstrói, de uma vez por todas, esse jeito de pensar masculino e esse jeito de pensar feminino... Eu acho que vai muito pela via da ação também; eu não quero ter uma ação “masculina”, de homem “autoritário”, eu quero ter uma ação que está de acordo com aquilo que eu penso (EE).

EE salienta que a reprodução está em toda parte e o quanto é difícil a mudança. A entrevistada ao enfatizar que “não paramos p´ra pensar”, traz a realidade da reprodução dos ditames dominantes, sem a reflexão sobre seus significados.

Na segunda questão, EE diz que meninos e meninas são pessoas acima de tudo e, por isso, devem ser tratados da mesma forma. A entrevistada, ao dizer que uma menina não é igual à outra e que, da mesma forma, os meninos não são iguais, demonstra que, na verdade, cada polo (feminino e masculino) supõe e contém o outro, é plural; o que, de certo modo, foge da lógica imposta pelo sistema capitalista, que incorpora a lógica patriarcal, constituindo-se como estratégia subversiva ao olhar do sistema dominante (D´ATRI, 2008).

Ao transitar pelas falas das entrevistadas, que indicam múltiplos modos de pensar e pronunciar o “lugar” de meninas e meninos, a partir da EFE, verifica-se uma série de linhas que se distanciam, se aproximam e se atravessam.

Embora estas mulheres, feministas e não feministas, tenham fornecido uma gama de elementos bastante valiosa a esta dissertação, deve-se sublinhar que não seria correto fazer afirmações categóricas a respeito de seus processos de conscientização, com base apenas nas entrevistas e nas respostas às questões propostas no instrumento de coleta de opinião.

Se os seres humanos são inconclusos, inacabados e incompletos e, por isso, estão sempre em busca de ser-mais, sempre em movimento, o que essas mulheres disseram no momento da entrevista, após a mesma, poderia não ser mais, para elas, o modo correto de pensar e de responder. Muitas delas, apesar de o tema desta dissertação (injustiça contras mulheres) ser bastante presente na vida de qualquer mulher que vive na sociedade burguesa, “nunca haviam parado p’ra pensar nisso”, como disse CC. Outras também se manifestaram desta forma.

Verifica-se, ainda, que a maioria dessas mulheres, se não todas, vivenciaram uma EFE reprodutora – tecnicismo, esporte de rendimento, fazer por fazer. Observam-se algumas posições acomodadas a esta situação, mesmo que, em resposta a outras questões, tenham evidenciado uma espécie de repúdio ao modo como eram tratadas, enquanto meninas, nas aulas de EFE. Um exemplo, da acomodação pode ser ilustrado com a entrevistada AC, de cujo registro emerge uma fala reveladora de uma consciência ingênua, quase mágica, simplista na interpretação dos problemas.

De um modo geral, os estados de consciência se conotam um forte conteúdo passional, não demonstrando um aprofundamento na análise da causalidade do fato gerador da alienação, precipitando conclusões que, exatamente por serem apressadas, denotam superficialidade, satisfazem-se com as experiências, ou seja, não revelam uma curiosidade epistemológica capaz de conduzir à uma investigação mais profunda dos nexos que não são encontrados na superfície flutuante dos fatos (ROMÃO, 2000).

Freire evidencia que o estado de consciência ingênua é muito enfatizado nas escolas.

É claro que em uma pesquisa como a de que resultou esta dissertação, as falas de AC sobre a EFE antidialógica são muito reveladoras dos estereótipos hegemônicos de

gênero. Também CC se encontra transitando pela consciência ingênua. Entretanto, enquanto AC aparenta fixar seu pensamento nas ideias hegemônicas a respeito dos estereótipos e papéis sexuais de homens e mulheres, demonstrando um tanto uma consciência quase mágica sobre o tema, CC parece movimentar-se mais pela curiosidade, sinalizando tomadas de consciência.

Freire salienta que a curiosidade, mesmo em um estado de ingenuidade, resulta, indubitavelmente, em um saber – metodicamente não rigoroso – que se identifica, principalmente, com o senso comum (2000b). Para o autor, a crítica da curiosidade ingênua exige a sua superação pela curiosidade epistemológica. Esta, na aproximação do objeto, torna-se metodicamente rigorosa, “conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 2000b, p. 106).

Por sua vez, a participante BC, mostra-se em movimento. Mostra-se permeável ao mundo, para além da simplicidade, na interpretação dos problemas, revisando seus “achados” (FREIRE, 2008). Contudo, ainda revela algumas visões simplistas, imbricadas ao senso comum, que necessitam de um maior rigor, na aproximação em relação ao objeto (FREIRE, 2000a).

Se, neste tópico, as diferenças entre as falas das mulheres feministas e das não-feministas ficaram mais evidentes, pode-se supor que o real motivo da distância de posicionamentos acontece devido às trajetórias específicas.

As feministas, imbricadas em uma luta pública, acabam por auferir mais elementos críticos de seu engajamento público, especialmente os voltados para a problematização, para a busca do diálogo, enfim, para uma práxis politicamente mais conscientizada, que nega a passividade, o silenciamento e o lugar para o qual as mulheres foram destinadas historicamente.

No grupo das feministas, percebe-se não uma uniformização, mas uma identificação entre elas: a recusa de determinismos, a discordância em relação às ideias hegemônicas e a contestação ao que é imposto. Estas aproximações se devem à fuga do lugar conferido à mulher ao longo do processo histórico, a uma identidade organizada, coletiva, entre diferentes e não antagônicos, como diria Freire. Podem-se considerar estas mulheres como constituidoras de um polo de resistência, que compreendem que o enfrentamento contra hegemônico se faz necessário na busca da igualdade substantiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um sonho ou projeto de mundo, devo usar de todas as possibilidades que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2002, p. 33).

Uma feminista que se autodenomine esquerdista ou não, é uma esquerdista por definição. Ela está lutando por uma igualdade plena, pelo direito de ser tão importante, tão relevante, quanto qualquer homem. Por isso, incorporada em sua revolta pela igualdade de gêneros está a reivindicação pela igualdade de classes. (...) a luta de sexos inclui a luta de classes, mas a luta de classes não inclui a luta de sexos. As feministas são, portanto, esquerdistas genuínas. De fato, elas estão à esquerda do que nós chamamos tradicionalmente de esquerda política (BEAUVOIR, 1976 *apud* PESSAH; CASTILHOS, 2009, p. 115).

Paulo Freire e Simone de Beauvoir, ao final desta dissertação, exprimem o caráter político-ideológico da práxis, da existência engajada na transformação social. Nestes últimos parágrafos, convém afirmar, mais uma vez, que a configuração destas páginas foi tecida por múltiplas pessoas, das quais se sobressai a pesquisadora-feminista-professora, assumida e intencionada. Ou seja, há nas folhas que compõem este estudo uma vontade política, porém, metodologicamente rigorosa, na forma de investigar e de escrever.

A esta altura, é necessário retornar à indagação que inicialmente orientou o estudo: Qual o olhar das mulheres feministas e não-feministas sobre as possíveis injustiças sofridas por elas, quando meninas, nas aulas de Educação Física?

Ao se regressar às falas e análises que compõem o Capítulo IV desta dissertação, podem ser destacados alguns pontos.

O primeiro, no interior do tópico “1. Impedimentos ao ser mais na Educação Física escolar”, que ultrapassa os demais tópicos, revela, principalmente, o modo como o discurso biológico incorporado e difundido pela Educação Física escolar, compõe, define e essencializa algumas marcas enquanto determinações do sistema do capital na constituição de meninos e meninas, de modo a diferenciar, hierarquizar e separar nessas aulas.

Ao grifar a biologização, torna-se então evidente, na fala dessas mulheres feministas e não-feministas, a cristalização das meninas em uma estrutura muscular/física inferior, conectando esta estrutura a atributos considerados naturais no universo feminino, tais como menor força, menor habilidade, passividade, fragilidade e delicadeza. Em contraposição, os meninos são apreciados como fortes, hábeis, ativos, potentes e viris. Em torno dos dispositivos biológicos corporais, o menino é tido como o núcleo, o eixo central em torno do qual giram as(os) demais que estão “fora da norma”.

Contribuindo e compondo esse discurso biológico, entram em cena (ou não saem de cena, nestas aulas), de acordo com as falas das entrevistadas, os esportes compondo o seu currículo, mais precisamente, os esportes coletivos de quadra: futsal, voleibol, handebol e basquete, com uma total predominância do futebol e do futsal, esportes hegemonicamente masculinos. Em abordagens pautadas pelo modelo do esporte de rendimento, mais uma vez, os atributos considerados masculinos – competição, força, garra, coragem, violência, vitória – são o centro dessas aulas.

Ter o esporte em seu formato extremamente competitivo como o protagonista mais importante desse espaço sugere que há o privilégio de determinadas posições de poder gerenciadas pelo sistema capitalista que engloba em seu processo a lógica patriarcal. Assim, ao ser o esporte historicamente construído como masculino, considerá-lo como conteúdo superior dessas aulas indica mais formas de injustiças. Dentre elas, a determinação daqueles que escolhem as atividades, daqueles(as) escolhidos(as) para as atividades e, também, dos(as) que ocupam os maiores e melhores espaços. Os que escolhem, selecionam e ocupam os espaços, são, em geral, os homens, porque marcados por uma superioridade biológica e

esportiva, mormente em relação aos esportes de rendimento, enfim, marcado por uma superioridade física, construída historicamente, mas naturalizada nas elaborações ideológicas da sociedade burguesa.

Deve-se grifar que este modo de escolher a atividade, definir as participantes e os espaços também é reproduzido em grupos compostos apenas por meninas – mesmo que em menor escala –, que acabam por reproduzir a lógica androcêntrica, incorporada como a única correta. Esta incorporação revela um elevando grau de alienação, de acordo com o referencial teórico deste trabalho, que é a teoria de Paulo Freire. Ocorre, aí, a reprodução de determinados “valores”, oriundos do mundo masculino, mas cuja força simbólica acaba por torná-los comuns (porque “naturais”), seja nas aulas separadas por grupos de meninos e de meninas, seja nas aulas mistas. Quando o agrupamento é misto, as meninas ficam em total desvantagem no interior dessas configurações; quando o grupo é só de meninas, esta lógica é, muitas vezes, reproduzida, mas, como se pôde observar, em menores proporções, visto que as características consideradas femininas – menosprezadas em grupos mistos e, às vezes, até mesmo em grupo apenas de meninas – prevalecem.

A configuração do esporte como competitivo, vitorioso, guerreiro também se insinua, por via das falas das entrevistadas, quando elas falam da brutalidade e da violência. Porém, aqui, percebem-se algumas distinções nas falas de mulheres feministas e de não-feministas.

Enquanto a maioria das mulheres não-feministas acaba por afirmar que a brutalidade e a violência é algo instintivo nos meninos, incorporando os valores hegemônicos, as mulheres feministas tentam desconstruir estas “faculdades inatas” tida como masculinas. A evidência desta distinção aparece, por exemplo, na fala de algumas mulheres não-feministas: “Tinha umas gurias que pareciam guris”; ou “Os meninos são mais brutos e a professora não tinha o que fazer”; ou ainda, “Tem guris que não sabem lidar com gurias” etc. Fica nítido nestas frases o quanto a violência e a brutalidade parece “nascer” com os meninos, como algo de que eles não podem ser destituídos, como uma característica fatalista. Em suma, estas afirmações refletem o fatalismo do “não

há o que fazer”. Paulo Freire destacou, em várias passagens de sua obra, que o fatalismo é, em geral, um dos elementos da consciência alienada. Ratificando esta característica, observa-se, também, a forma como essas entrevistadas referem-se à menina como alguém que deve ser protegida e cuidada, por causa de sua fragilidade.

Já o grupo de mulheres feministas, embora não negue que a violência e a brutalidade eram mais reproduzidas pelos meninos, evidenciam meninas e meninos tecendo cenas de violência e de respeito, justificam discussões provocadas pela proximidade dos corpos, descrevendo até mesmo brigas de que participaram, por esta razão. Ou seja, percebe-se, no discurso dessas mulheres a vontade não somente de historicizar as características essencializadas em meninas e meninos, mas, também, a de enfatizar que é possível mudar, que não é preciso ser passiva diante das violências e, finalmente, que se pode tráfegar entre o que é considerado feminino e masculino independente do sexo com o qual se nasce.

Como segundo ponto do capítulo mencionado desta dissertação, abordou-se, no tópico “4.2 Diálogos (ou pseudodiálogos?)” a questão da dialogicidade numa perspectiva freiriana, nas aulas de EFe. Aí, encontrou-se o que pode ser considerado como a “chave” para desvendar a contínua reprodução, nessas aulas, das injustiças contra as meninas.

Os discursos das mulheres apontam que não existe diálogo nessas aulas; nem até mesmo a conversa mais simples, no sentido de troca de palavras entre docentes e discentes. O que se observa, porém, é uma aula antidialógica, tecida por pseudodiálogos, comunicados, instruções e ordens.

Deste modo, de acordo com as entrevistadas, professores e professoras cumpriam o papel de meros(as) distribuidores(as) de material; de árbitros das partidas na quadra; de dar ordens, com vistas ao aprimoramento das técnicas desportivas; e de comentar à respeito da estética corporal e dos cuidados com o corpo, seguindo as lógicas do mercado. Como se pode aí observar, o saber histórico-social acumulado sobre a cultura corporal é, nessas aulas, “escanteado” e, mais uma vez, a aula aparece intimamente conectada com as normas do corpo físico(biológico), fundamentada em uma lógica mecânica,

técnica, que faz do esporte de rendimento o exemplo a ser seguido. Esta forma de fazer a EF ignora a discussão, a problematização, o questionamento, a análise crítica e o compromisso com a humanização, em benefício de disposições mentais rígidas, autoritárias, acríticas, automatizadas, enfim, bancárias.

Os discursos dessas mulheres, tanto das feministas quanto das não-feministas, não surgem, em momento algum, conversas e debates sobre a opressão das mulheres e a discriminação de gênero e nem mesmo, como foi afirmado, questões sócio-culturais dos conteúdos da EF. Conquanto se perceba a antialogicidade como um impedimento ao ser-mais de meninos e meninas, observa-se que ela atua com muito mais potência sobre as meninas, uma vez que, ao mesmo tempo não se tem um espaço de diálogo nessas aulas, a cultura dominante (masculina) invade e toma conta de todo o espaço, impedindo, com suas “verdades inquestionáveis” (masculinizadas) a emergência da perspectiva feminina – aqui entendida como das mulheres – sem nenhuma (ou pouca) interferência docente. A antialogicidade se configura como o principal impedimento de ser-mais nessa disciplina, pois é aí que se afirma com mais força do que nas demais disciplinas a “superioridade masculina”.

Como terceiro ponto, no tópico “4.3 Rebeldia: do silêncio ao enfrentamento” aborda-se a categoria rebeldia, analisada a partir da exclusão das atividades nas aulas de EFe. Observa-se que, mais uma vez, as falas entre as mulheres feministas e não-feministas tomam rumos diferentes e acabam por se distanciar. Nas das mulheres não-feministas, observa-se a aceitação, em graus variados, é verdade, da exclusão, surgindo até mesmo a auto-exclusão. Elas traduzem uma relativa passividade, ou ainda, quando menos evidentes no que diz respeito à discriminação das meninas, a incorporação do posicionamento do(a) opressor(a), reproduzindo as formas individualistas de participação nas atividades.

Já as falas das mulheres feministas são movidas pela da justa ira. Aí se encontram desde interrogações sobre o significado da exclusão até a manifestação antecipada da auto-exclusão, pela qual se afirma uma espécie de

revolta, por não aceitar simplesmente o modelo imposto. Emerge, também, aí, a descrição de diferentes modos de resistência na quadra – um espaço predominantemente dominado pelos meninos.

O que deve ser aqui destacado é que, no modelo de EF bancária – antidialógica, tecnicista, sexista, excludente etc. – descrita por essas mulheres, a rebeldia pode se manifestar sob múltiplos formatos, eloquentes ou silenciosos, barulhentos, explosivos, “históricos” ou camuflados de ajustamento e aceitação e, no limite, pela prévia auto-exclusão. A retirada em forma de auto-exclusão, silenciosa, soa como protesto, quase que invisível para os que pouco se importam com a participação de todas(os), mas é bastante visível para as consciências socializantes.

Também transpareceu nos discursos das feministas a rebeldia explícita, que dá visibilidade à exclusão, ao enfrentamento, que grita, interroga, discute, briga, xinga, contesta, inventa e faz uso de criativos mecanismos enquanto formas alternativas de participação, com o intuito de ocupar ou continuar a ocupar determinados territórios fortemente disputados.

Não se pode esquecer que as rebeldias das meninas geram resistências por parte dos meninos que, por sua vez, levam as meninas a construir formas de contra-resistência e assim por diante. O fato é que, neste modo de se impor, de se mostrar e de se rebelar, as meninas são vistas não mais como delicadas, frágeis e passivas, ou seja, a rebeldia finda por deslocar as meninas do lugar onde foram instaladas.

Percebe-se que, diante da existência, meninas e meninos, mulheres e homens, não aceitam com total passividade as imposições alheias. Paulo Freire traduziu reiteradamente esta característica do ser humano, como “transitivo”, afirmando que nenhum ser humano é totalmente “intransitivo”. Assim, as atitudes de aparente absoluta submissão e acomodação precisam ser melhor examinadas. Vários são os exemplos de análise histórica em que o dominante pensa que o dominado está passivo, quando sua atitude é de profunda resistência. Como exemplo pode ser citado o caso dos escravos dos quilombos, que continuavam usando a língua do colonizador. O que parecia ser uma inferioridade cultural, aos olhos do dominante, era uma estratégia de

comunicação por meio de um idioma comum, já que os quilombolas pertenciam a diversas etnias, com línguas maternas diferentes.

O fato de as feministas se revelarem rebeldes nos tempos de EFE não explica o fato de terem se tornado feministas, ou seja, não há relação entre a rebeldia na infância e na adolescência e o feminismo. Contudo, entende-se que, por serem feministas hoje, seus olhares encontram em suas atitudes de meninas um significado de rebeldia, ou seja, a identificação o feminismo as faz olhar diferentemente para o passado. Este modo de olhar não se restringe apenas ao passado ou à categoria rebeldia, embora esta palavra tenha um significado especial para mulheres e homens que se impõem no mundo em um processo de enfrentamento à lógica do capital. Ele se estende a outras realidades, com iradas críticas. O que se quer afirmar, como será explicitado mais adiante, é que o feminismo radical possibilita às mulheres (e aos homens) um olhar crítico, “desconfiado” e contestador das imposições ditadas pela ordem estabelecida.

A última categoria que foi escolhida no universo freiriano para referenciar esta dissertação foi a conscientização. Aqui foi tomado um extremo cuidado com a análise para que não se descambasse para uma inoportuna e inadequada classificação de consciências, como se fosse possível tratar o processo de conscientização como uma seleção de papéis em gavetas separadas, distintas, sem uma relação entre elas.

Buscou-se, na verdade, indicativos, tendências dos processos de conscientização, a partir do olhar das entrevistadas, feministas e não-feministas, sobre a opressão das mulheres, as relações de gênero e a EFE. Não se pode estabelecer fronteiras categóricas entre os níveis de consciência, muito menos ainda sobre os processos de conscientização com base em apenas em alguns trechos de uma entrevista – nem mesmo a partir de uma entrevista inteira – visto que os processos de alienação e de conscientização são muito dinâmicos e ocorrem a partir de uma série de fatores pessoais e sócio-políticos. Eles são determinados historicamente, já que os seres humanos são sujeitos de sua própria história, mas de acordo com as circunstâncias, como dizia Marx. Os processos de acomodação e de

desacomodação, resultantes da conscientização tem origem no fluxo permanente entre a ação e a reflexão, entre a teoria e a prática, em suma, na práxis. É bem verdade que nos processos mais totalizantes, aqueles em que as conjecturas, as projeções e os ideais são construídos a partir de posições nitidamente definidas nas relações de produção e, portanto, acabam por delinear análises totalizantes e projetos para toda a sociedade, são em número pequeno, porque somente as classes sociais são capazes de elaborá-los, segundo Goldman (1978, p. 28 e seguintes). E, ao longo da história, as classes sociais não foram muito numerosas, o que poderia permitir a elaboração de uma tipologia das consciências de classe, ou das visões de mundo, como as chama o pensador romeno. No entanto, tal tentativa escapa aos limites deste trabalho.

Outra questão que deve ser mencionada é o fato de se estar limitada à análise das falas das entrevistadas, que dizem sobre opressão das mulheres e EFE. Isso significa que não foi objetivo deste trabalho pensar a totalidade do modo de pensar delas, mas apenas o de investigar e compreender os impactos ainda presentes nestas mulheres sobre as eventuais injustiças e opressões sofridas nas aulas de EFE.

Com essas ressalvas, é possível afirmar o quanto o feminismo radical, ou o grupo de estudos e de ativismo feminista teve uma importância fundamental tanto para as entrevistadas como para a autora deste trabalho. Isso ficou evidente, tanto quando a autora da pesquisa se engajou no movimento – o que deu um rumo e substância a seu projeto –, quanto quando se compara as falas das mulheres não-feministas com as das feministas.

As não-feministas transitaram pela lógica dominante, reproduzindo modelos hegemônicos de focar a opressão das mulheres e as questões de gênero, emergindo, apenas superficialmente, observações críticas quanto ao lugar em que as mulheres são colocadas pelo sistema do capital. As feministas demonstraram, mais explícita e veementemente, a busca pela desnaturalização, pelo enfrentamento a esta lógica. Recusaram fixações e delimitações quanto aos polos masculino e feminino, subverteram ideias hegemônicas sobre gênero na sociedade, buscarem mostrar que não há uma

essência colada ao corpo das mulheres, como se elas tivessem um “destino certo”, pré-estabelecido.

Contudo, não se pode esquecer que estas mulheres são e estão engajadas em uma luta histórica, que tem como propósito principal combater as relações de opressão e exploração em busca de um projeto histórico para além do capital. E como afirma Freire (2002) na epígrafe deste capítulo, as mulheres feministas fazem de cada espaço, de cada discussão, de cada olhar, uma forma de assumir sua politicidade, desenvolvendo ações coerentes com a transformação, na busca incessante de sua utopia.

As falas sobre a EFE que essas mulheres frequentaram, ainda que há anos atrás, recuperou procedimentos e condutas opressoras e injustas, seja nas respostas das feministas, seja nas das não-feministas, o que ratificou a tese da dissertação que diz respeito à reprodução da opressão contra as mulheres. Ao mesmo tempo, ficou também demonstrado a opressão não ocorre dentro dos limites histórico-sociais específicos, sem transgressões, resistências e rebeldias.

O que ainda se quer frisar é que a EF acaba por ser constituída e constituir significados sobre feminilidade e masculinidade, distinguindo e hierarquizando lugares e formas de “ser menina” e “ser menino”. Não obstante, como tudo é dialético, ou seja, os polos da contradição são gerados dentro da própria coisa que quer funcionar a partir dos padrões instituídos, a EFE acaba por se impregnar de paradoxos. Um deles pode ser percebido na seguinte equação: como a EFE propicia uma maior liberdade dos(as) estudantes – pelo menos ela não se dá no confinamento entre quatro paredes –, ao mesmo tempo que lida com um dos elementos mais confinados pela cultura burguesa, que é o corpo da mulher.

Sem destacar outros aspectos já revelados nas falas das entrevistas e evidenciados na análise desta dissertação, cabe chamar a atenção para um ponto não considerado no projeto inicial: os cuidados com o recato das mulheres, tão visível na hipócrita moral sexual burguesa, que tem na exploração do corpo feminino um dos maiores fetiches da propaganda voltada para o consumismo. Ora, na EFE os corpos das mulheres ficam mais expostos.

Não estaria nos cuidados com o pudor feminino um dos instrumentos de sua discriminação? Mas este é, também, outro tema que escapa aos limites deste trabalho.

Ao se analisar os discursos das mulheres sujeitos desta dissertação, que estudaram em diferentes tempos, contextos e lugares e que são de diferentes idades, ficou evidente que a Educação Física, ao longo de aproximadamente 20 anos, tem se configurado de forma dominante como um espaço do corpo físico(biológico), que privilegia os esportes coletivos de quadra, tendo o futsal e o futebol como conteúdo primordial de suas aulas. A este desenho somam-se as abordagens tecnicistas, pautadas pelo esporte de rendimento, ou ainda no “fazer por fazer”, soando os discursos dos(as) docentes como ordenamentos ou como pseudodiálogos. Quais, então, os resultados esperados pelos(as) educadores(as) desta disciplina? O domínio dos meninos na quadra, nos conteúdos, nas escolhas das modalidades de componentes curriculares. Foi esta a constatação das entrevistadas. A violência e a brutalidade também se mostraram, aliás, sempre estiveram presentes, sem qualquer questionamento. A exclusão e a auto-exclusão, principalmente a das meninas, também sempre recorrente. Entretanto, felizmente, a rebeldia, a contestação, a resistência e a ação contraditória sempre se insinuaram, potencializando a discordância e as alternativas.

Entretanto, há de se realçar mais uma vez que a EFE vivenciada por estas mulheres é uma EF alicerçada em um ideal burguês de sociedade se colocando então, à serviço do capital. Assim, na maioria dos casos, os(as) docentes são “inocentes úteis” e reproduzem tais normas, ao invés de discutilas e problematizá-las com as(os) estudantes. Há, evidentemente, exceções, que podem ser constatadas no esforço de inúmeros(as) professores e professoras que a partir do cotidiano das escolas criam e reinventam a EF lutando para cortar o cordão umbilical que a conecta às concepções biologicistas, esportivistas e mecanicistas, as quais têm dado o tom ao longo da história desta disciplina.

Não é demais, neste final de dissertação, recordar Paulo Freire e as mulheres feministas. Freire, por afirmar, reiteradamente, que o

descompromisso e a indiferença diante das formas de opressão são a negação da própria humanização. As feministas, e desta vez, as feministas do grupo freqüentado pela pesquisadora, por frisarem que o feminismo não nasceu no século XIX; o feminismo é pré-histórico, porque onde há alguma forma de opressão sempre existirá uma mulher a se rebelar.

Muito ainda fica por ser pesquisado, analisado e concluído. É que cada conclusão acaba por ser uma hipótese, dado que pode e deve ser superada por novas pesquisas.

Os atributos da incompletude, da inconclusão e do inacabamento, a que se referia Paulo Freire aqui se aplicam, perfeitamente, pois, se nós, seres humanos, somos ontologicamente assim, o que se dirá de nossas afirmações.

Como pesquisadora-professora-feminista e freiriana, a autora desta dissertação, no momento que digita as últimas palavras deste trabalho, considera que o objetivo não se voltou apenas para a investigação e a denúncia da opressão e das injustiças contra as mulheres, mas, também, para a provocação de novos questionamentos. Assim, exercitar o olhar dos(as) que se dispõem a ler criticamente o mundo, a interrogar e refletir sobre o que está posto, a instigar o levantamento de suspeitas a respeito de práticas comuns socialmente sancionadas – levando ao enfrentamento do atual sistema de dominação, de modo a avançar em direção ao projeto social socialista – foi, também, um dos intentos deste projeto.

É desta forma que esta dissertação se posicionou como “assumida” e “interessada”, na medida em que se colocou, também, como um instrumento de luta e que, como alertava Freire: o conhecimento só se legitima no interior de uma prática libertadora concreta, na medida em que se constitui como um modo de assunção de nossa politicidade, de modo a reinventar práticas e teorias capazes de pronunciar nossa utopia.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Neíse G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. *In: ROMERO, Elaine (org.). Corpo Mulher e Sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995. p. 157-176.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-174.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, Fernando. *Da Educação Física: o que ella é – o que tem sido – o que deveria ser*. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1920.

BAPTISTA, Tadeu J. R. Educação do corpo: produção e reprodução. *Revista Inter Ação*, América do Norte, n. 34, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/8507/5968>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

_____. *Procurando o lado escuro da lua: implicações sociais da prática de atividades físicas corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

BAUER, Carlos. *Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire*. São Paulo: Sundermann, 2008 (Coleção 10).

BEAUVOIR, Simone; GERASSI, John. O Segundo Sexo 25 Anos Depois – Entrevista com Simone de BEAUVOIR. *In: PESSAH, Marian; CASTILHOS, Clarice. Em Rebelia: da bloga ao livro*. Porto Alegre: Libertária, 2009.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5.^a a 8.^a série): Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CASTELLANI, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994.

CASTILHOS, Clarice. A emancipação das mulheres e o sistema do capital. In: PESSAH, Marian; CASTILHOS, Clarice. (org.). *Em rebeldia: Da bloga ao livro*. Porto Alegre: Libertária, 2009.

_____. Do pessoal ao político – revolução cotidiana. In: PESSAH, Marian; CASTILHOS, Clarice. *Em Rebeldia: Da bloga ao livro*. Porto Alegre: Libertária, 2009.

_____. O 8 de março das mulheres do MST: sem feminismo não há socialismo. In: *Mulheres rebeldes: Ações e escritos - Acciones y escritos*, 2010.

Disponível em:
<<http://www.mulheresrebeldes.org/O%20que%20fazemos/8%20de%20marzo%20-%20clarisse%20castilhos.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2010.

CISNE, Mirla. Gênero, marxismo e pós-modernidade: uma reflexão teórico-política acerca do feminismo na atualidade. In: *O comuneiro*, n.º 2, março de 2006. Disponível em:

<http://www.ocomuneiro.com/nr2_artigos_Genero,%20marxismo%20e%20posmodernidade.htm> Acesso em: 17 jun. 2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLING, Ana Maria. *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. Mulheres e Ditadura Militar. Palestra conferida no Ciclo Cinema e Gênero in *Programa de Extensão: Gênero, Equidade, Diversidade e Cidadania*. Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero/UFRGS. 21 de maio de 2009.

COSTA, Ana Alice A. O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. In: *Labrys*, estudos feministas. jan.-jul., 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem>> Acesso em: 14 mar. 2009.

_____. *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. Brasília: Agende, 2006. Disponível em: <http://www.agende.org.br/doc/File/dadospesquisas/feminismoEmpoderamento_AnaAlice.pdf> Acesso em: 18 fev. 2009.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995. p. 99-108.

D’ATRI, Andrea. *Pão e Rosas: Identidade de gênero e antagonismo de classe no capitalismo*. São Paulo: ISKRA, 2008.

_____; ASSUNÇÃO, Diana. *Lutadoras: Histórias de mulheres que fizeram história*. São Paulo: ISKRA, 2009.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: Pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

DEVIDE, Fábio P. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX: construindo corpos saudáveis, belos e graciosos. *Revista Movimento*, v. 10, n. 2, mai.-ago., 2004.

D’INCAO, Maria Ângela. A mulher e a família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary. *A história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Cátia P. *O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física*. 2003. 173f. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

DUARTE, Constância Lima. *Cartas de Nísia Floresta e Augusto Comte..* Florianópolis: Mulheres, 2002.

Disponível em: www.editoramulheres.com.br/cartasnisia.html Acesso em: 09 nov. 2008.

_____. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*. 2003, vol.17, n.49, p. 151-172.

DURAN, Maria Victória C. *A aula de Educação Física como reprodutora de estereótipos de gênero à luz da experiência no colégio "Inem Santiago Pérez - Santa Fé Bogotá*. 1999. 177f (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 1999.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 13. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995.

ESCOBAR, Miguel Guerrero. *Sonho e utopia*. Brasília: Liber Livro 2010.

_____; VARELA, Hilda. *Globalización y utopia*. México: FFL/UNAM, 2001.

FERREIRA, João L. *As relações de gênero nas aulas de Educação Física: um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande*. 1996. 141f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (Coleção O Mundo, Hoje, v. 10).

_____. *A educação na cidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. *A importância do ato de ler*. 26. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- _____. *Educação e Política*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).
- _____. *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: UNICEF, 1989.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- _____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. "Questões da nossa Época", 23).
- _____. *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- _____; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *et al. Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular*. 9 ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; MACEDO, Donald. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- _____. Opressão, classe e gênero. In: *Pedagogia dos sonhos possíveis*. FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). São Paulo: UNESP, 2001. p. 257-270.

_____. Um diálogo com Paulo Freire. In: *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (org.). Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 203-210.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. GOELLNER (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 28-40.

_____. As atividades corporais e esportivas e a visibilidade das mulheres na sociedade brasileira do início deste século. *Revista Movimento*, v. 5, n. 9, p. 47-57, 1998.

_____. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Revista Movimento*, v. 13, n. 2, maio-ago. 2007, p.171-196.

_____. Imperativos do ser mulher. *Revista Motriz*, Rio Claro, SP, v. 5, n. 1, p. 40-42, 1999.

_____. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 19, n. 2, abr.-jun., 2005, p. 143-51.

GOLDMAN, Emma. Anarquismo e outros ensaios: a tragédia da emancipação da mulher. In: ***Jornal Mulheres – Partido da Causa Operária, n.º 8, set. 1999***. Disponível em: www.pco.org.br/publicacoes/mulheres/arquivo/08/sumario.htm+Anarquismo+e+outros+ensaios Acesso em: 20. abr. 2010.

GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.

_____. A reificação. In: _____. *Dialética e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Ciências humanas e filosofia*. 10. ed., São Paulo: DIFEL, 1986.

_____. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

_____. *Épistémologie et philosophie politique: Pour une théorie de la liberté*. Paris : Denoël, 1978.

GUÉRIOS, Stella Ferreira Mansur; *Educação Física feminina*. São Paulo: Edusp, 1974.

HOUBRE, Gabrielle. Inocência, saber, experiência: as moças e seu corpo – fim do século XVIII/começo do século XX. In: MATOS, Maria Isilda S. de; SOIHET, Rachel (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 93-106.

IASI, Mauro L. *Metamorfases: coletânea de poemas*. São Paulo. Expressão Popular: 2008.

ISSE, Silvane Fensterseifer. *A educação física e a construção da feminilidade*. 2003, 126f. (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2003.

KOROL, Claudia. *Caleidoscópio de rebeldias*. Buenos Aires: America Libre, 2006.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Maria do Carmo S. *Quando a diferença é mito: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física*. 1993. 167f (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

LOBO, E. S. *A Classe trabalhadora tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura; Brasiliense, 1991.

LUXEMBURGO, R. “O Folheto Junius”. [1916]. In: GUIMARÃES, Juarez (org.). *Rosa: A Vermelha*. São Paulo: Buscavida, 1987. Disponível em: <<http://insrolux.org/textosmarxistas/ofolhetojunios1-2-3.pdf>> Acesso em 02 abr. 2009.

_____. Utopias pacifistas [1911]. In: *Izquierda Revolucionaria – Rosa Luxemburgo, obras escogidas*, 8 de 17. Disponível em: <http://www.marxists.org/espanol/luxem/08Utopiaspacifistas_0.pdf> Acesso em: 2 dez. 2010.

LUZ JUNIOR, Agripino A. Gênero e Educação Física: Algumas reflexões acerca do que diz as pesquisas das décadas 80 e 90. *In: Motrivivência*, Florianópolis, v. 15, p. 113-124, 2000.

MANESCHY, Maria Cristina. Da Casa ao mar: papéis das mulheres na construção da pesca responsável. *Proposta*. n.º 84-85, Março/Agosto de 2000. p. 82-91. Disponível em: <http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Maria_cristina.PDF>. Acesso em: 20 nov. 2010

MANZINI, Eduardo J. Avaliação de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 273-286, 2004.

MARINHO, Inezil Penna. *Rui Barbosa: Paladino da Educação Física no Brasil*. 2. ed. Brasília: Horizonte, 1980.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. (Livro 1)

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MATOS, Maria I. S. de; SOIHET, Rachel. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

MELLI, Ana P.; COSTA, Hélio da; VISCOVINI, Lenir. Central Única de Trabalhadores (CUT). *Cadernos de Formação Sindical: Formação de Dirigentes*. Módulo I - Organização e Representação Sindical de Base. São Paulo: Bangraf, 2009.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *In: Revista Outubro*. n.º 4. 2000. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2010.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: São Paulo, Boitempo, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria L. Quartim. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **In** : *Crítica Marxista*, n.º 11. São Paulo: Boitempo, 2000.

MORALES, Victoria Aldunate. "Género" ¿Qué es "Género"? *El feminismo no muerde...* (artigo, 2009). Disponível em: <www.kaosenlared.net/noticia/genero-genero-feminismo-no-muerde> Acesso em: 04/02/2010.

MOURA, Diego L.; MOURÃO, Ludmila. A Produção histórica do conhecimento sobre gênero nos cursos de pós- graduação em educação e educação física. In: *X congresso nacional de história do esporte, lazer, educação física e dança*. Curitiba, 2006.

MOURÃO, Ludmila. *A representação social da mulher na atividade físicodesportiva: da segregação à democratização*. 1998. 313f. (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. A marginalização dos estudos feministas na psicologia acadêmica contemporânea. *Psico*, 2007, v. 38 n.º 3, p. 216-223, set/dez 2007.

Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/7276303/A-Marginalizacao-Dos-Estudos-Feminist-As>>. Acesso em: 09 nov.2009.

NASCIMENTO, Ingrid Faria G.; TRINDADE, Zeidi A.; AMANCIO, Lígia. Mulheres brasileiras e militância política durante a ditadura militar brasileira. In: *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Atelier: Cidadania e Políticas, 2004. Disponível em: <<http://www.aps.pt/cms/docsprv/docs/DPR460eb23be09d11.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2009.

NEIRA, M. e GARCIA, M. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, Amauri A. Bassóli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. *Revista da Educação Física*. UEM, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Edilson M.; ALMEIDA, José Luís V.; ARNONI, Maria Eliza B. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007. (Coleção Sociedade Educativa: Consciência e Compromisso).

OLIVEIRA, Gabriela Aragão. *Representações sociais de mulheres técnicas sobre o comando de equipes esportivas de alto nível*. 2002. 135f. (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Greice Kelly. *Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo? Análise comparativa de aspectos motores e sociais*. 1996. 148f. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984): entre a adesão e a resistência. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

OLIVEIRA, Paulo C.; CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paidéia*, 2007, v. 17(37), p. 219-230 Disponível em <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 12 fev. 2009.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OTTO, Clarícia. O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. *Revista Estudos Feministas* [online]. 2004, v. 12, n.º 2, p. 238-241. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000200015>. Acesso em: 21 jan.2008.

PARDO, E. *Educação Física: reflexo das concepções dominantes sobre o controle do corpo feminino*. 2001. 191f. (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

PEDRO, Joana Maria. As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio – século XIX. In: MATOS, Maria Isilda S. de; SOIHET, Rachel (org.). *O corpo feminino em debate..* São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978). *Revista Brasileira de História* [online]. 2006, v.26, n.52, p. 249-272. ISSN 0102-0188. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882006000200011&script=sciarttext>>

Acesso em: 04 fev. 2009.

PEREIRA, Sissi A. M. *O sexismo nas aulas de educação física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero dos jogos e brincadeira*. 2004. 165f. (Doutorado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. *In: MATOS, Maria Isilda S. de; SOIHET, Rachel. (org.). O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PINTO, Joécio F.; VAGO, Tarcísio M.; FARIA FILHO, Luciano M. de; Representações de esporte e educação física na ditadura militar: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos dedinho (1969-1974). *In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2007. Pernambuco. *Anais...* Pernambuco, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/234.pdf>>. Acesso em: 04 fev.2009.

PRESTA, Michelle Guidi G. *Atividades rítmicas na educação física escolar: relações de gênero, preconceitos e possibilidades*. 2006. 94f. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RAGO, Margareth. Os Feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. *Labrys, estudos feministas*. n.º 3. Jan.-jul., 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/margal.htm>> Acesso em: 22 jan. 2009.

RODRIGUES, Verone Lane. *A docência da oprimida: A cidadania imperfeita e mutilada da professora de Educação Básica*. 2003. 177p. (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. A civilização do oprimido. *In: Revista Lusófona de Ciências Sociais*, n.º 1, p. 31- 47, 2004.

_____. *Avaliação Dialógica: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Dialética da diferença*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, **que bicho é este?** *In: Cadernos de Pós Graduação*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 4, p.

19-32, 2005. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/view/1791/1396>> Acesso em: 9 nov. 2009.

ROMERO, Elaine. E, agora, vão fotografar o quê? As mulheres no esporte de alto rendimento e a imprensa esportiva. *Labrys: estudos feministas*, v. 8, ago/dez 2005. Disponível em http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys8/_perspectivas/elaine.htm>. Acesso em: 22 jan. 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/REDC. 1990.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: OLIVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. Profissão Docente: Uma questão de gênero? In: *Fazendo Gênero, n.º 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis. 2008

SANTOS, Silvana M. de M. Dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Rev. katálysis*. v. 13, n.º1, p. 11-19, 2010.

SCHARAGRODSKY, Pablo A. Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2004, v.34, n.121, pp. 59-76. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a04n121.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

SCOTT, Joan. *Gênero: Categoria útil de análise histórica*. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, André; GOELLNER, Silvana. “Sedentárias” e “Coquettes” à margem: corpos e feminilidades desviantes na obra de Renato Kehl. **Pensar a Prática** [Online], v. 11 n. 3. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef>>. Acesso em: 03 jun. 2009

SILVA, Telma G. da. *Feminismo e liberdade: seu sujeito total e tardio na América Latina*. 166 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFPB, João Pessoa, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmem L. (org.). *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 109-130.

_____. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOHN, Anne-Marie. O Corpo Sexuado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLOI, Georges (orgs.). *História do corpo: As mutações do olhar: O século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*. n.º 15. ANPED. Campinas, 2000.

_____. Enfoques feministas e a história: desafios e perspectivas. In: SAMARA, Eni de M.; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Isilda S. de (org.). *Gênero em debate: trajetórias e perspectivas no historiografia contemporânea*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Sutileza, Ironia e Zombaria. Instrumento no descrédito das lutas das mulheres pela Emancipação. *Revista Saúde, Sexo e Educação*, n.º 25, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, César Augusto F. *Opiniões e expectativas de alunos do Ensino Médio em relação às aulas da disciplina Educação Física: entrelaces com as relações de gênero*. 2004. 138f. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2004.

SOUZA, Eustáquia S. *Meninos à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1987-1994)*. 1994. 265f. (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

_____.; ALTMANN, Helena. *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes*, ano 19, n.º 48, ago. 1999, p.?.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M.; DARIDO, Suraya C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. *In: Motriz*, v. 9, n.º 3, p. 143-151, set/dez., 2003.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. *In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

SWAIN, Tânia Navarro. Editorial. *Labrys, estudos feministas*, ano 2002, N. 1-2, jul-dez/2002. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/editorialbr.html>>. Acesso em: 22 jun. 2009.

TAFFAREL, Celi N. Z. Perspectivas pedagógicas em educação física. *In: GUEDES, O. C. (org.). Atividade física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997.

_____.; SANTOS JR., Cláudio de L. **Como iludir o povo com o esporte para o público**. *In: SILVA, Maurício Roberto da (org.). Esporte, educação, Estado e sociedade*. Chapecó: Argos, 2007. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/669.htm> Acesso em: 20 nov. 2010.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Algumas Observações sobre Classe e 'Falsa Consciência'. *In: SILVA, Sérgio, (org.). As peculiaridades dos ingleses*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

TRISTAN, Flora. *La unión obrera*. México: Fontamara, 1993.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. *Revista Marxismo Vivo*, n.º 2, out. 2001. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com/2010/06/mulheres-o-genero-nos-une-classe-nos.html>>. Acesso em: 20. nov. 2010.

TORNARÍA, Carmem. *La creación de una nueva dimensión de lo político através de las mujeres*. Uruguay: Ed. Fundación Plemuu, 1990.

VERBENA, Eliete do Carmo Garcia. *Esporte e gênero: representações entre estudantes da rede pública municipal de Juiz de Fora*. 2001. 167f. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro: 2001.

VIANNA, Alexandre Jackson C.; MOURA, Diego L.; MOURÃO, Ludmila. Gênero e Educação Física Escolar: uma análise das evidências empíricas sobre a discriminação e o sexismo. *In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Recife: 2007.

DVD

À FLOR da pele. Direção: Roberto Oliveira. Produção: Estúdio EMIBR: 2005. 1 DVD (96MIN), Intérpretes: BUARQUE, Chico e convidados.

ANEXO I

INSTRUMENTO DE PESQUISA DE OPINIÃO

Prezada,

Sou professora de Educação Física e faço Mestrado em Educação, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de São Paulo, na Linha de Pesquisa Culturas e Educação.

Como parte de meu trabalho de dissertação, estou desenvolvendo um estudo de campo (pesquisa de opinião) por meio de questionários e entrevistas, visando a recolher informações que me ajudem a compreender melhor algumas relações das alunas nas aulas de Educação Física.

A pesquisa “Educação Física e Feminismo” procura investigar como as mulheres, de diferentes idades, representam as possíveis injustiças e discriminações de gênero que podem acontecer nas aulas de Educação Física escolar, em tempos distintos.

Para tanto, solicito sua preciosa colaboração, no sentido de responder às questões do instrumento em anexo.

Fica evidente que não se pretende expor nenhuma das entrevistadas, como se pode perceber na própria identificação da entrevista.

Na certeza de contar com sua preciosa contribuição, antecipadamente agradeço e me disponho a esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Tzusy Estivalet.

Pesquisadora Tzusy Estivalet de Mello
Telefone: (51) 9239-1003.
Orientador Prof. Dr. José Eustáquio Romão.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

01	<p>IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Nome: _____ Data de Nascimento: _____</p> <p>Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____ UF: _____</p> <p>Estado Civil: _____ Residência (Município e UF): _____</p> <p style="padding-left: 100px;">Zona Urbana <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/></p> <p>Profissão: _____ Cor: _____ Filhos(as) _____ (n.º)</p>
02	<p>ESCOLARIDADE</p> <p>Fundamental: <input type="checkbox"/> incompleto <input type="checkbox"/> completo</p> <p>Médio: <input type="checkbox"/> incompleto <input type="checkbox"/> completo</p> <p>Superior <input type="checkbox"/> incompleto <input type="checkbox"/> completo</p> <p style="padding-left: 100px;"><input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado</p>
03	<p>RENDA</p> <p>Menos de 1 Salário Mínimo <input type="checkbox"/></p> <p>De 1 a 5 Salários Mínimos <input type="checkbox"/></p> <p>Mais de 10 Salários Mínimos <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 100px;">1 Salário Mínimo <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 100px;">De 5 a 10 Salários Mínimos <input type="checkbox"/></p>
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>1. Há quanto tempo saiu da escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Até 5 anos <input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 10 a 20 anos <input type="checkbox"/> de 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30</p> <p>2. Escolas em que estudou. <input type="checkbox"/> Urbanas <input type="checkbox"/> Rurais <input type="checkbox"/> Grandes <input type="checkbox"/> Pequenas</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Predominantemente Públicas <input type="checkbox"/> Predominantemente Privadas</p> <p>3. As aulas de Educação Física eram: <input type="checkbox"/> 1 semanal <input type="checkbox"/> 2 semanais <input type="checkbox"/> mais de 2</p> <p><input type="checkbox"/> mistas <input type="checkbox"/> separadas por sexo</p> <p><input type="checkbox"/> a maioria ministradas por homens <input type="checkbox"/> a maioria ministradas por mulheres</p> <p>Modalidades predominantes: <input type="checkbox"/> ginástica <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> jogos</p> <p><input type="checkbox"/> brincadeiras <input type="checkbox"/> dança <input type="checkbox"/> lutas <input type="checkbox"/> outros _____</p>	

(3) Não tenho opinião formada.

(4) Concordo parcialmente.

(5) Concordo totalmente.

I – As modalidades desenvolvidas nas aulas de educação física (ginástica, esportes, jogos, brincadeiras, lutas etc.) eram, em sua maioria, diferentes para meninos e meninas.

II – Os meninos demonstravam maior agilidade, força e habilidade.

- III – A exclusão e a discriminação nas aulas de Educação Física estavam relacionadas, principalmente, à força, agilidade e habilidade motora.
- IV – Ocorriam relações de discriminação, opressão e exclusão referentes às meninas como, por exemplo, na ocupação de espaços maiores e melhores, nas ofensas verbais, etc.
- V – Alguns meninos eram ‘desqualificados’ por colegas com termos como: “mulherzinha”, “vai jogar com as meninas”, “chuta que nem moça” etc
- VI – Até mesmo algumas meninas que demonstravam maior agilidade, força e habilidade motora eram alvos de exclusão quando as aulas eram mistas.
- VII – O(a) professor(a) ignorava ou não percebia as questões de discriminação,opressão e exclusão referente ao sexo feminino, ocorridas durante as aulas mistas.
- VIII – As meninas questionavam e indagavam ao(à) professor(a) sobre as práticas de exclusão nas aulas de Educação Física, solicitando a participação e exercendo formas de resistência nas aulas mistas.
- IX – A maioria das meninas que eram alvo de discriminação se reprimia e se auto-excluía das aulas de Educação Física.
- X – As meninas que não cumpriam atividades ‘delegadas’ a seu sexo biológico eram discriminadas e/ou taxadas com apelidos ofensivos.

ANEXO II

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Não se limitar às perguntas;

Citar exemplos, acontecimentos, lembranças, etc.

Sobre a escola

- 1- Há quantos anos saístes da escola?
- 2- Como era a escola que fizestes de 5^a a 8^a série? Foi a mesma do ensino médio?

- Públicas/privadas – Urbanas/rurais – Grandes/pequenas – Ens. médio-normal/magistério

Sobre a Educação Física

- 3- Aulas mistas ou separadas? Quantas por semana?
 - 5ª a 8ª séries/ ensino médio
 -
 - **Se separada**, a mesma atividade em 2 turmas distintas, ou diferentes atividades?
- 4- Quais eram as atividades predominantes nas aulas?
 - Se a turma era grande, haviam várias atividades no mesmo espaço?
 - Esporte/ginásticas/jogos/lutas/dança
 - Como acontecia a separação, a escolha para participar das atividades?
 - Qual era sua participação nas aulas?
- 5- Qual era o espaço que vocês utilizavam?
 - **Se separado** por sexo, onde ficavam Mos e Mas?
- 6- Qual era a rotina das aulas?
- 7- Qual tipo de diálogo o/a prof. mantinha com a turma?
 - Você acha que ele/a explicava as atividades?
 - Resolvia problemas? Apartava brigas?
 - Problematizava o conteúdo e as questões que ocorriam nas aulas?
 - Falava da discriminação, exclusão das meninas/mulheres nas aulas e na sociedade?
- 8- Existiam alunas/os que se auto-excluía(m)?
 - Quais os principais motivos da auto-exclusão?
 - Para onde iam? O que faziam?
 - Como a/o prof. agia?
- 9- Ocorriam cenas de brutalidade e violência?
- 10- Achas que as vezes ocorria a exclusão de grupo ou pessoa em uma atividade?
 - O que ocorria? Se retiravam? Falavam c/ o/a prof.? Incomodavam no entorno da quadra?
- 11- O prof. atendia pedidos de atividades de forma igual?

- Você acha que haviam privilégios para Ma e Mo? Por parte de quem (os meninos davam privilégio para meninos, por ex.)?
 - De meninos? Meninas? Quando? Onde?
 - Qual era a atitude da/o prof.? e dos colegas?
- 12- Existia algum tipo de enquadramento/estereótipos feito por prof. ou alunos/as?
- A quem se destinava?
 - E aquelas/es que fugiam das normas da sexualidade?
- 13- Você percebia algum tipo de injustiça com as meninas nas aulas?
- Por parte de quem? Professores/meninos/meninas
 - Consideravas isto normal?
 - Qual era a sua atitude?
- 14- Você acha que existem vantagens e desvantagens quando os grupos de Mos e Mas são separados?
- 15- Você acha que há um tratamento diferenciado ainda hoje na sociedade para homens e mulheres? Acha que é e deve ser reproduzido nas aulas de Educação Física?
- 16- A seu ver, é necessário uma ação pedagógica diferenciada para Mos e Mas aprenderem nas aulas?
- 17- Mais alguma coisa que queiras acrescentar?

ANEXO III
ENTREVISTAS DO UNIVERSO EXPERIMENTAL (MULHERES FEMINISTAS)

Joana (AE)

24 anos. Nasceu em Votuporanga (SP) e, lá, fez o segundo segmento do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, em diferentes escolas públicas. Está no 4.º semestre do curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mora e estuda em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde maio de 2009.

Há quantos anos tu saíste da escola?

Em 2003 terminei o 4º do magistério. Se fosse o normal, teria saído em 2002. Fiz a 8ª série em 1999.

Como era a escola que fizestes de 5ª a 8ª série? Foi a mesma do Ensino Médio?

Eram públicas... estadual, as 2. [eram grandes? Na cidade?] Escolas grandes e urbanas. No colegial fiz magistério, então o 1º ano tinha um vestibular pra escolher o que fazer, minha mãe me obrigou a fazer magistério.

Tá, então, vamos entrar nas aulas de Educação Física. As tuas aulas eram separadas meninos e meninas ou eram juntas?

De 5ª a 8ª fazia-se um time de futebol pra meninos e as gurias faziam sei lá o que... hum... a gente brincava ou jogava basquete ou não fazia nada. [E ensino médio?] A mesma coisa. Um time de futebol para os meninos e as gurias jogavam três cortes ou vôlei [Tinha menino na turma de magistério?] Tinha, mas, ahhh... no magistério não tinha educação física. Só no primeiro colegial. [E como era o professor? Era um pra cada turma, de menino e um pra de meninas?] Não, era um professor pra todo mundo. A aula de Educação Física era um esporte, e quase todas às vezes... tipo, excepcionalmente não acontecia isso, era um jogo de futebol que os guris jogavam e as gurias ficavam fazendo alguma outra atividade, tipo um três cortes, vôlei e só.

Então, era sempre esporte?

Eu to falando do 1º colegial, mas antes disso também... era sempre esporte. [Tá, então a participação já era, tipo, se alguma menina quisesse participar de algum jogo que os meninos estivessem jogando...] Eu não lembro que falassem “não”. Mas é que tinha

aquele lance, né, de... escolhia o time, assim tipo... tira 2 pessoas q escolhiam o time. E pelo que eu me lembre ninguém escolhia as gurias. [E o professor não se metia nessa parte?] Não. A aula não era regulada. Existia a sala onde o professor ia lá, e toda a vez q tinha educação física os guris iam jogar bola. Então eles já iam e pegavam uma bola e saiam correndo pra quadra, e aí eu me lembro q na 8ª e 7ª série tinha uma sala da escola pra jogos e daí... tipo, quem não quisesse, que não fosse jogar, se tivesse algum guri também, ficava ali. Tinha xadrez, damas, geralmente eu ficava ali [jogos de mesa] isso. E o professor ficava na quadra com os guris, eu acho. Mas eu me lembro também q tinha um lance de participação, né, que tinha que participar da Educação Física, mas eu acho q fazer jogos de mesa era considerado participação.

Então, o espaço q vocês utilizavam era uma quadra [ahã] que era sempre utilizada pelos meninos...

É, porque assim... era uma quadra, imagina um retângulo q era dividido... não... imagina um retângulo que dois terços era a quadra de futebol e depois tinha uma metadinha que sobra que eles improvisaram uma cesta de basquete, e um espaço aberto. As gurias ficavam ali jogando “jogos outros”... e os guris ficavam na quadra principal, só que esses jogos outros era uma coisa assim...a gente chegava ali e escolhia... as gurias só ocupavam aquele espaço pra fazer alguma coisa, tipo... tinha uma bola sobrando e daí jogava. E também tinha um monte de guria q também não queria fazer nada e ficava por perto ali, então a gente juntava os que queriam e os que não queriam fazer nada e fazíamos alguma coisa.

E algum grupo tinha privilégios?

Completamente. Eu gostava de esportes e fazia em outro horário porque na Educação Física nunca dava pra fazer.

E o professor tinha algum diálogo? Explicava as atividades? Apartava algum tipo de conflito?

Ele só entregava uma bola e era isso. Eu me lembro de algumas ocasiões, talvez no começo do 1º colegial... eu tive algumas intervenções em sala, algumas tentativas de “coisas teóricas”, digamos assim. Mas antes disso, de 5ª a 8ª batia o sinal e a gente sabia q aquele era o momento da Educação Física e ninguém mais ficava sentado nas carteiras... só esperava o professor dar um “oi” na porta, que era o professor q trocava

de sala, né? ...e a gente ia pra quadra [então o prof. de Educação Física chegava lá, dava um oi...] é ele chegava assim, tipo, batia o sinal, a gente sabia que era Educação Física, todo mundo levantava já, já ia meio que arrumando as suas coisas... assim... as cadeiras, o material de cima da mesa, e aí a gente via que o professor chegava porque tinha que esperar ele chegar e a gente já ia indo pra quadra, né? o professor era quase atropelado (risos) se o professor ficasse muito ali, a gente quase atropelava ele (risos).

E quando ocorria alguma briga na aula, ou nunca ocorria briga?

Na quadra... tipo, de vez em quando, rolava daí de não ser futebol e quando não era futebol, jogava tipo algumas gurias e aí tinha briga... eu lembro disso especificamente porque eu participei de uma delas (risos) [me conta] (risos) como foi a briga? [sim] a gente tava jogando basquete e tipo... a maioria eram meninos e devia ter mais umas quatro meninas nos dois times e... uma das gurias gostava de um dos meninos e deu a loca, achou que eu tivesse dando em cima desse guri e começou a me dar cotovelada durante o jogo, quando a gente ia debaixo da cesta e pulava na bola, ela começava a me dar cotovelada, e em um momento do jogo ela foi lá e pulou em mim e começou a me chutar. [e o professor?] cadê?? Não me lembro dele!! (risos) [e tu lembra de alguma briga com intervenção do professor?] (longo silêncio...) “ba”, não me lembro...

E o professor ou a professora falavam da questão de exclusão das meninas e dos meninos?

Nunca ouvi...

E existiam alunos ou alunas que se autoexcluíaam e não queriam fazer atividade?

Sempre [e o q eles e elas ficavam fazendo??] na primeira escola que era mais bagunçada eu acho que eles no momento da saída da turma até o momento da quadra eles entravam em algum buraco negro e desapareciam (risos), mas daí tinha o lance da participação, né? ...o problema da Educação Física que eu via, era... tipo... tu tinha que participar pra ter nota, e as pessoas brigavam porque não queriam participar, e eu lembro que algumas ficavam sentadas na arquibancada, algumas pessoas, mas daí o professor brigava com elas pra jogar, mas elas não faziam [e o professor falava pra jogar, porque...] tipo pra fazer alguma coisa, pra ter nota.

E quem que determinava que tipo de esporte ia se desenvolver na aula??

Eu acho que os alunos (risos) [os alunos, meninos e meninas??] nããã! Porque era assim ó... quase que não existia uma possibilidade de falar que ia ser outra coisa. Muito raramente que era outra coisa, que não se jogava futebol, porque já era, tipo... o professor chegava e se falava: “cadê a bola de futebol?? Cadê a bola de futebol?” A bola de futebol, bola de futebol, e os guris pegavam a bola de futebol e eles iam jogar. As gurias não jogavam porque “elas davam trabalho”, enfim... davam trabalho porque não sabiam jogar e não sei o que lá, não sei o que lá...

Existia algum tipo de estereótipo de que eram “tachados” ou “tachadas”?

Sim, o tempo inteiro, porque, como eu disse... chegava a bola de futebol, ou outra bola, independente do esporte que fosse, mas daí duas pessoas saíam, geralmente os mais populares da classe ou que tinham mais afinidade com o esporte [eram sempre os mesmos?] sim, sempre os mesmos. E daí eles dois escolhiam o seu time, mas nesse momento de escolha, tipo assim, eram sempre os mesmos que ficavam por último, e esses “sempre os mesmos” que ficavam por último, tinham alguns apelidos relacionados as suas capacidades esportivas, digamos. Então, como era uma escolha de time, as gurias “não sabiam jogar” então automaticamente ficavam de fora, entendeu? Então assim, com o tempo, acabava sendo um problema porque tu chegava lá e ninguém te escolhia. E não tinha um revezamento regulamentado.

Existe algum tipo de injustiça com as meninas na Educação Física?

Não. Existe uma completa falta de didática e percepção que existe uma quantidade “x” de alunos e dentro dessa quantidade “x” então, um número mínimo, é... vai fazer determinados esportes, então o professor não dá conta de perceber o universo de alunos que ele tem. [Então isso tu não considera uma atitude normal do professor?] Não, porque... não é uma atitude normal. Porque naquele momento ele deixa de ter... o que eu sempre senti nas aulas de Educação Física é que eles tinham que repensar as aulas deles, porque faziam uma continuação do mesmo sempre, sem perceber q nessa Educação Física as pessoas gostariam de participar, mas elas eram excluídas pela forma que era feita a Educação Física, entende? [ahã] não era uma Educação Física, era uma competição. Uma competição com regras bem específicas e direcionadas. E se tu quizesse fazer outra que não esporte, o professor te convidava, tinha que fazer uma coisa extra curricular. [E tu acha q se tu tivesse outra atividades, tipo, capoeira, algum

tipo de luta, ginástica, existiria esse tipo de...] Sim. Até eu tive um ano, acho que foi antes da 5ª série, que eu tive ginástica, e a participação era 100%, era legal, era divertido, não tinha distinção. Tipo, se tu é bom na parte de cavalete, sei lá, tu fazia melhor que a outra parte, tipo, uns faziam melhor uma parte outros faziam melhor outra parte, então assim era com todo mundo entendeu?? Ia aprendendo junto...

Então, tu achas que a discriminação está ligada principalmente ao aspecto motor, ou há a questão de classe...

Nunca senti tanto em relação a questão de classe, mas... também acho que isso é muito específico da educação física... sempre senti em relação ao aspecto motor mesmo, porque uma pessoa pode ter uma facilidade incrível em jogar basquete, digo... com as mãos, mas pode ter uma dificuldade incrível com os pés, não uma dificuldade, mas pode não ter essa facilidade toda. Então quando tu deixa as aulas de Educação Física só futebol, tu vai dar preferência só pra essas pessoas, ainda mais porque não existia uma forma de se revezar as pessoas q estavam jogando futebol... só os melhores, entendeu?? Melhores no futebol podem não ser melhores no basquete, mas se jogar só basquete, quem é melhor no futebol fica de fora, só que se jogava só futebol e automaticamente na nossa realidade quem joga futebol quase o tempo inteiro é os guris também, então as gurias que não jogavam ficavam de fora, e as que entravam eram discriminadas, porque até uma certa idade eu sentia que eu podia estar jogando com os guris, a partir daquela idade já não era atividade pra mim, então se eu entrasse naquilo ali, eu ganharia algum apelido pejorativo e como eu não queria, eu não entrava.

Sim, e daí, quando eles estavam na quadra, já era como algo dado para vocês, ou vocês nunca queriam estar naquele espaço da quadra, digo, quando vocês não estavam na quadra?

Não! Tinha, brigas pela quadra. De os guris chegarem enlouquecidos querendo futebol, querendo futebol e a gente gritando que queria outra coisa, gritando que queria outra coisa, mas como o universo de gente que queria outra coisa era menor porque a maioria já tinha fugido pro, né... ido pra outro lugar... “ái não vou fazer isso, é um saco”, já tinham sentado na arquibancada, a quantidade de gente que queria jogar outra coisa era muito pouca e como era sempre futebol, sempre futebol, se jogava futebol de novo e o pessoal que queria jogar outra coisa ficava naquele canto com uma outra bola.

Tu achas que há um tratamento diferenciado, ainda hoje, na sociedade para homens e mulheres? Achas que é ou que deve ser reproduzido nas aulas de Educação Física? Entendeu a pergunta?

Entendi perfeitamente. Eu acho que... de forma nenhuma eu quero, eu acho que deve continuar. Daí vou ter que fazer uma pergunta... a Educação Física é só reprodução? Se sim, tudo bem, mas acho que é um espaço do corpo, não é? A Educação Física é um espaço do corpo não tem que ser, sinceramente... só um determinado esporte, né? E pelo que eu saiba também, esporte não é uma luta. Então assim... não. Com certeza, não. Muito pelo contrário, as habilidades motoras foram desenvolvidas, elas não vieram com a gente, se as gurias não estavam jogando futebol bem, é porque cada vez menos elas poderiam jogar futebol, então se cada vez mais tu tem um grupo que joga futebol, e cada vez tu tem um outro grupo com menos vontade de jogar futebol, quem vai jogar melhor?? Então se este aspecto de quem vai jogar ou não, é o que vai jogar ou não, então, como que é? Reproduzindo, reproduzindo, reproduzindo, chega no 1º ano a gurria não sabe jogar futebol... Educação Física não é só futebol. O tempo inteiro a Educação Física tá reproduzindo, tá reproduzindo. [Então tu acha que o professor tem que conversar, mostrando este lado da sociedade enquanto uma construção cultural?] Com certeza. Eu acho que a Educação Física faz parte de um currículo que tem que estar pensando, porque está trabalhando com corpo, e o corpo acaba por ser um modo de reprodução... desde a cor ao sexo, tudo. Então, se o professor de Educação Física trabalha com o corpo, ele tem que tá pensando nisso, tem que tá trazendo isso para o aluno também, e ele com certeza é singular na questão da educação no aspecto do corpo.

Tu achas que precisa de uma ação pedagógica diferenciada para alunos e alunas aprenderem?

Não, eu acho que não dá pra ter uma diferenciação relacionada ao corpo. Eu acho que o professor é o intermediador daquele momento. Os dois corpos tem capacidade de fazer os exercícios pretendidos, então se existe uma maior agressão ou menor agressão, um maior risco ou um menor risco em determinada atividade, o professor naquele momento tem que estar ali para intermediar e tomar conta disso, os dois corpos são capazes de fazer o movimento.

E tu achas que o professor ou a professora tem que tratar as questões de discriminação na aula?

Eu acho que se o professor tiver preparado pra estar tratando dessas questões, tudo bem, mas eu não sei... não sei... no sentido de que se ele ou ela fizer o movimento de não dar preferência para um corpo na hora das atividades, pra mim ele já vai estar tratando isso dentro da área dele perfeitamente, entende? Porque acho que a gente precisa pensar isso, a sociedade precisa repensar isso. Agora... a Educação Física ela reproduz, então, só dela deixar de reproduzir, já é um primeiro ponto não é?

Tu achas que tem diferença do modo como tu vês as aulas de Educação Física daquele tempo?

Com certeza [porque?] porque naquele momento, eu gostava muito de esportes, praticava vôlei, basquete, dama, futebol, xadrez, tudo. E participava nos outros momentos da aula, participava de outros momentos na escola. Na Educação Física eu deixava de participar. Hoje a minha interpretação né... o que eu sentia naquele momento é que eu não podia participar, eu me sentia... há... que se eu participasse, eu seria estereotipada, entende? Então o meu movimento era por não participar. [seria estereotipada?] Por exemplo... gurias não pode fazer força, gurias que faz força já se faz um link direto relacional com a sua sexualidade e então no momento q eu to crescendo que eu to encarando a minha sexualidade, encarando a minha vida social, entrando num espaço de 5ª a 8ª série, eu to num momento de socialização, né? Que eu to me aprendendo e aprendendo o mundo. A minha sensação ali é de adaptação porque eu queria ser aceita. Então todos os meus esforços vinham nesse sentido. Só que a interpretação que eu tenho hoje é essa, por que eu queria muito participar das aulas de Educação Física, e eu deixava de participar por essa tentativa de aceitação social, mas na verdade eu gostaria muito de ter participado e eu poderia jogar todas as vezes futebol, apesar de nunca ter jogado. Então eu deixava de jogar naquele momento e ia jogar no momento que as gurias que não jogavam na Educação Física, jogavam de tarde, e não jogavam de manhã junto com a aula, então tem toda a diferença em relação aquele momento e hoje. Hoje eu percebo todo um movimento do que deveria ser meu corpo nas minhas aulas de Educação Física, o meu corpo não deveria ser forte, ágil ou

qualquer outra coisa, o meu corpo como menina não poderia fazer determinados exercícios, não era pra mim.

Então... Existia algum tipo de estereótipo, apelidos?

Não era “escrachado” por parte do professor, mas vinha dos alunos e era aceito por ele, a partir do momento que ele não falava nada, e se aceitava aquela exclusão, porque eles eram estereotipados e depois excluídos. Guris que não jogavam bola bem eram chamados de mulherzinhas ou então eram chamados de bichinhas ou qualquer coisa que terminasse com artigos femininos e era mandados pro canto ou eles saíam, não me lembro o que faziam, mas não iam jogar bola juntos porque estavam sendo maltratados, e as gurias que jogavam bola tão bem quanto, eram estereotipadas da mesma forma, tipo “jogadora, hein? Chuta uma bola muito bem” em tons pejorativos, fazendo referência a sua sexualidade também, com certeza. E alguns guris iam jogar bola com as gurias também e daí se perpetuava o estereótipo pra cima deles e enfim, os outros só saiam.

Quando algum grupo era excluído, eles ou elas se retiravam, falavam com o professor, o que faziam?

Tanto se retiravam quanto conversavam com o professor... que nem eu disse, o professor não dava muita bola porque isso acontecia com frequência, entende? Então, a partir do momento que acontece com frequência e um dos alunos já foi lá e reclamou e os outros viram que ele foi lá e reclamou e o professor não fez nada, então eles paravam de reclamar, entende? Então, a partir do momento que acontecia alguma coisa... tipo, nas aulas de Educação Física, ou saía das aulas, porque era uma bagunça e ia pro pátio ou ia dar uma volta, sei lá, saía pela escola afora, o importante era não ser pego pela aquela pessoa, como é o nome, o supervisor, o importante é não te pegar... outros iam pra outra metade da quadra onde ficavam a maioria das gurias, ou então iam pra sala do xadrez, mas raramente iam pra sala do xadrez.

Tu entendes essa forma de sair da aula como uma forma de contestação, ou tu achas que isso é uma forma neutra?

Eu já fiz isso várias vezes, do tipo... “ah, eu não vou ficar aqui, né”, os enquadramentos possíveis que tu tinha que se enquadrar, eles eram estreitos, então se tu não te enquadrava não tinha um espaço. [obrigada].

Louise (BE)

26 anos. Nasceu em Pelotas (RS) e, lá, fez de 5.^a a 8.^a série, 1.^o e 2.^o anos do Ensino Médio, na mesma escola pública. Fez o 3.^o ano do Ensino Médio em escola particular. É formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mora e trabalha como professora, em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde outubro de 2008.

Há quantos anos saíste da escola?

Faz 8 anos que eu acabei o ensino médio.

Como era a escola que fizestes de 5^a a 8^a série? Foi a mesma do Ensino Médio?

Fiz de 5^a a 8^a e o 1^o e o 2^o ano na mesma escola que era pública, municipal, [e o tamanho?] era bem grande. Já o 3^o ano fiz em uma escola particular, média, não era uma escola tão grande quanto essa primeira. As duas eram escolas centrais, A primeira escola, apesar de ser pública, tinha bastante estudante de classe média, uma “burguesadinha”, mas também tinha alunos e alunas de classe baixa. Na segunda, era mais uns burguesinhos, mesmo, e eu acabei indo pra lá na época que meu pai e minha mãe se separaram e eu ia repetir de ano no 2^o, e eu era terrível... nunca fui uma boa aluna... mas daí teve um provão e eu passei. Mas acabei indo de qualquer jeito pra escola particular (risos).

Da Educação Física, agora... Como eram tuas aulas? Mistas ou separadas entre meninos e meninas? Quantas por semana?

Eram mistas nas duas escolas, meninas e meninos juntos, ou pelo menos era pra ser... e 2 vezes por semana.

Quais eram as atividades predominantes nas aulas?

Ah, era futebol, vôlei, “hand”, e um pouco de basquete. [esporte?] sim, não me lembro de ter outra coisa, só de 1^a a 4^a série que tinha umas brincadeiras e jogos diferentes. Depois foi só esporte mesmo.

E como acontecia a separação para participar das atividades?

Dos jogos? Bom... eu lembro que já na aula antes, no período antes da Educação Física era um “furdunço”! (risos) os professores e as professoras até ficavam meio “de cara” e reclamavam no conselho de classe dizendo que “falar de Educação Física é na hora da Educação Física! agora é aula DE matemática e o assunto é matemática” porque a gente incomodava muito! Os guris ficavam berrando mesmo! Dizendo o que ELES iam jogar, QUEM ia jogar, selecionando, escolhendo os times, e algumas meninas ficavam gritando dizendo que ia ser outra coisa, ou que queriam participar também do futebol... até porque os meninos só queriam saber de futebol, era sempre isso que eles escolhiam, e teve uma época que a febre entre as meninas era handebol... daí era assim, a gente começava berrando uma aula antes e acabava uma aula depois, já pensando na próxima aula de Educação Física. E na real, que na maioria das vezes o professor ou a professora escolhia o que a gente queria... ou melhor, o que os meninos queriam [e a separação pras atividades em si?] ah é... (risos) bom... na maioria das vezes, a não ser na segunda escola quando tinha atividades mais direcionadas, que acontecia... mas na 1ª escola dois eram a tirar os times e os outros ficavam lá pra serem escolhidos, lembro até que o professor tentava variar quem escolhia os times, mas na maioria, era sempre meninos. E na outra escola, o professor meio que escolhia, dizia que ia jogar na quadra principal e quem ia jogar nos arredores, ou na outra quadrinha de vôlei e depois trocava, quem tava num espaço ia para o outro.

Qual era sua participação nas aulas?

Ah... eu era daquelas que não era das melhores... nunca fui das melhores, das que mais se destacam, sabe? Mas eu também não era das últimas a ser escolhida. Se bem que, na real, isso já dentro do grupo das excluídas... das meninas, né?? (risos) Porque na quadra principal a graaaande maioria dos que jogavam eram os meninos... isso na primeira escola, se bem que...é...na segunda também eram os meninos que mais tavam na quadra principal...mas o meu eu queria sempre participar... Sempre queria tá fazendo alguma coisa, participando, jogando...

Qual era o espaço que vocês utilizavam?

Na primeira escola tinha bastante espaço... tinha um ginásio bonito, coberto e mais um monte de quadra de cimento, asfalto, sei lá... porque tinham muitas turmas ao mesmo

tempo. Na escola particular tinha uma quadra poliesportiva com cobertura, mais uma quadra de vôlei, e uns espaçinhos onde a gente jogava também.

Qual era a rotina das aulas?

Bom... na escola pública eu meio que já falei... parecia que a aula de Educação Física começava uma aula antes por causa do griteiro. A gente saía da aula uns cinco minutos antes, até porque o professor ou a professora que tava na sala não devia mais aturar a gritaria... devia dar “graças a deus” quando a gente saía (risos) daí a gente ia pro ginásio, o professor ou a professora chegava com a chamada e nisso a gente já tava discutindo a todo o pau o que seria de aula, de atividade! E o pior é que era foda, porque os guris sempre gritavam mais alto que a gente... e tinha umas meninas que deixavam por isso mesmo, como se já fosse algo dado, então meio que a gente era umas... sempre foi assim... umas 8 ou 10 meninas berrando contra eles, contra o futebol deles, porque sempre era deles, como se eles fossem donos do futebol... bom... daí a gente ia pra quadra, fazia a atividade, que na maioria das vezes eeera o futebol, e depois a gente saía 5 minutos antes pra tomar água e ir pra sala de aula... mas parecia que a aula de Educação Física não acabava porque a gente seguia falando nela (risos). Já na escola particular, o povo era mais comportadinho... não gritava no corredor (risos) e o professor buscava na aula. Tinha chamada na aula também e ele meio que explicava o que ia ser, e daí íamos pra rua, acho que era isso... ah... ele nos levava pra sala depois de volta.

Qual tipo de diálogo o professor mantinha com a turma? Ele ou ela conversavam? Como era?

Ah... Tipo... explicava as atividades, esse do 3º ano, mas do resto... tinha uma professora que até falava com as meninas coisa de namorado, mas ficava naquilo, quem ta namorando e tal, nada mais que isso. [e quando tinha brigas?] quando tinha brigas... ahhh... daí se falava, mas daí era mais um negócio de apagar o fogo, tipo, “se não parar, o jogo acaba” ou “se continuar essa briguinha vocês saem do jogo, chega de ficar se empurrando, vocês já estão na 8ª série” (risos), de dizer “olha a nota!” sempre assim [nada de conversar sobre as relações entre meninos e meninas] não... não que eu lembre, mas acho que não.

atitude dos colegas quando tinha isso do professor não atender pedidos de forma igual?] Ahhh... era uma coisa normal, né? Pra eles, pros meninos era uma coisa normal, porque eles eram sempre atendidos, beneficiados [e a atitude das meninas?] pras gurias também era uma coisa normal, como se fosse normal sempre ficar em 2º plano, mas já era uma coisa dada, aquilo não tinha nascido ali, então as vezes a gente se revoltava e tudo, brigava, mas na maioria das vezes já estávamos acostumadas... não que na nossa cabeça não ficássemos pensando “que absurdo” ou “é sempre assim”, mas ERA assim, mas não posso dizer que a gente também ficava quietinha, que encarava de boa isso, quando a gente tava afim, ou tava de saco cheio, principalmente na 1ª escola, a gente ia pro embate! (risos).

Próxima pergunta... Existia algum tipo de enquadramento, de estereótipos feitos por professor, professora ou colegas?

De dizer que tal pessoa é determinada coisa? [é] hum... tinha... claro. [como era? Quais eram estes estereótipos... os que lembrás?] vixe... (risos) bom... tinha desde a gordinha, que era aquela que apesar de jogar bem, ter força no braço, no chute, era discriminada por ser gordinha... aquelas e não aquela, porque sempre tinha na turma. Ah... tinha o narigudo, o cabeção, as patricinhas... [e quanto aos meninos e as meninas na Educação Física, tinha algum tipo de enquadramento? Tipo... de dizer que as meninas são assim e os meninos são assado?] Claaaro! Achei que esses eram tão óbvios pra ti que eu nem precisava falar [não! Quero saber desses também (risos)] Bom... não sei se já disse assim bem direto... não que nos dissessem todas as aulas na cara, mas era algo que tava ali, rondando, fazendo as aulas... esse negócio das gurias serem mais fracas que os guris, mais descoordenadas, menos possíveis de fazer as coisas... e também esse negócio de ter frescura... Eu nunca tive frescura! Grande parte das meninas da minha turma, principalmente da escola pública, não tinham frescura! E sempre tinha aquela historinha de “ser coisa de guria”, de... se tem que fazer alongamento, ou de ser uma coisa mais leve, ser coisa de mulherzinha... tipo “ah... eu não vou fazer isso aí professor! É coisa de mulherzinha!”, e essa coisa de violência, de garra, de ser fodão, sabe? (risos) ser coisa de menino, guri, macho, homem... Na real que era tri foda! Ate porque tipo... eu tinha uma colega que era assim sabe? Tinha umas características masculinizadas, e eu achava tri massa... ela gritava, ia pro confronto, se metia com os guris... e nem sei se ela era sapa ou não, mas querendo ou não a guria já era vista como sapatona... e eu queria ser

igual ela! (risos) mas ao mesmo tempo não queria que ficassem me chamando de sapatona... acho que é isso. [dos estereótipos?] ah é... era esse o assunto, né? (risos) é... a gente era considerada as mais fracas, não que se falasse, mas nas atitudes, no sorrisinho de canto de boca, no olhar, nessas coisas assim, mais corporais... e não só os meninos faziam isso, até porque os meninos falavam, debochavam, mas os professores, ah os professores... nas entrelinhas tudo isso era dito... e feito.

Outra pergunta: Tu percebias algum tipo de injustiça com as meninas nas aulas?

Tenho que responder mesmo? (risos) sim, sim... Váááárias injustiças! Desde isso de dar preferência as atividades dos meninos, ao lugar que nós habitávamos nas aulas... tinha também essa questão do, do... deles escolherem os times que não era sempre, mas que era na maioria das vezes e de nos considerarem menos, assim... tipo piores que eles... e tinha essas coisas ocultas também. [E tu consideravas isto normal?] não... não considerava, mas tinha também de ser já algo dado. [E qual era a tua atitude perante essas injustiças?] Ahhh... aquilo que já falei... tipo... da gente brigar, gritar, atrapalhar... essas coisas... mas tinha também muito de aceitar, de estar cansada de ficar gritando toda a aula e não ser vista.

Tu achas que existem vantagens e desvantagens, quando os grupos de meninos e meninas são separados?

Ahhh... isso é foda. Porque acho que se o professor ou a professora souberem trabalhar legal com a turma junta, dá pra se aprender muita coisa, dá pra trabalhar muita coisa que não fique também só nessa coisa mais técnica... não que a coisa técnica não seja importante, mas tem outros valores, tipo respeito, cooperação que dá pra ser trabalhado e também essas questões culturais... que tem que ser vistas, né? Isso da mulher ser considerada uma coisa e o homem outra... que na real, são construídas. Com a turma separada acho que fica muito limitado... e não se percebe as diferenças culturais. Na real que... acho assim... existem as diferenças culturais, elas tem que ser vistas, mas tem que ser trabalhadas, conversadas também, sabe? Explicar, entender como se dão as coisas e como podemos desconstruir essas coisas é muito importante! Não só importante como necessário!

Tu achas que há um tratamento diferenciado, na sociedade, para homens e mulheres?

Sim. Óbvio. É claro que já foi muito pior, mas esses dias tava num seminário sobre a lei maria da penha com umas mulheres tudo na faixa dos 50, a maioria... daí apresentei um power point sobre a mulher desde o século XIX e era incrível como elas diziam “minha filha! Não mudou nada”... baaaa... daí fiquei pensando... não mudou nada? E isso ta me martelando na cabeça até agora... é claro que como sou mais nova, e acho que é por isso, pra mim, mudou muita coisa... da questão do trabalho e da submissão ao marido, do divórcio, da mulher na vida pública... mas elas, mulheres mais velhas me disseram que não mudou nada! Fiquei meio apavorada com aquilo... e o pior é que elas davam vários exemplos da vida delas, tipo... principalmente em relação ao marido... mas enfim... como era mesmo a pergunta? [se há um tratamento diferenciado] sim, sim... acho que há, não tenho dúvidas que há um tratamento diferenciado. [ta... e tu achas que é e deve ser reproduzido nas aulas de Educação Física?] haha! Acho que é, mas acho que não deve ser! Chega, né? Chega de reprodução! Eu quero mudança! (risos).

Última, então... Achas que é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninos e meninas aprenderem nas aulas de Educação Física?

Hum... não. Não é... tanto meninos quanto meninas tem capacidade de aprender... o problema é que eles e elas já são tratados diferentes desde o berço... aquela coisa de rosa pras meninas, azul pros meninos, ursinho e bonequinha pras meninas, bola e arminha pros meninos, e quando chegam na escola, já ta feita a merda! (risos) e é isso. [isso?] é... tipo... hum... é claro que pela construção cultural que nós temos, essa dominante, os guris vão chegar na escola sabendo do futebol, mas as meninas não só tem direito a aprender, como devem ser tiradas deste local de incapazes, sabe? É claro que enquanto houver essa diferença na criação, os meninos terão mais contato com a bola do que nós... mas coloca eles pra dançar que eu quero ver... não digo todos, mas a graaande maioria não vai se dar tão bem... isso de só esporte é foda também! O negócio é tudo pra todos... hum... eu acho que era isso!

[bom... muito obrigada pela entrevista dona Louíse!].

Monique (CE)

41 anos. Nasceu em Buenos Aires (Argentina) e, lá, fez o ensino secundário, em duas escolas diferentes, sendo a primeira pública e a segunda, privada. Terminou a escola e continuou seus estudos de forma autônoma. Mora e trabalha como

fotógrafa em Porto Alegre. É uma das fundadoras do grupo feminista Em Rebelia (desde 2004), mas atua diretamente no movimento feminista desde o ano de 1993.

Está começando a gravar [então tá].

Há quantos anos saístes da escola?

É... A gente tinha feito... 24 né? No 85, enton 24. [do ensino médio, né? Tu chegou a acabar o ensino médio?] síí.

Como era a escola, né... que agora por ser na Argentina, tu vais ter que explicar para mim essa primeira fase e a segunda fase da escola...

Ta... enton, a gente chamava de colégio secundário e eu fiz em duas escolas, eu fiz, até 3º ano eu estudei num colégio que era público... e era só mulheres. E 4º e 5º ano eu fiz num colégio privado e daí éramos meninos e meninas [e só pra eu entender... existe a 1ª série que corresponde aqui no Brasil, como é?] a primeira série chama primária e son 7 anos, 7 anos a primária e 5 anos a secundária... e eu terminé tudo.

Da Educação Física agora...como é que era a tua Educação Física nessas duas escolas? Era mista ou separada por meninos e meninas?

É... bom, na 1ª obviamente éramos só mulheres, enton... e na segunda era separada. [e quantas aulas tinha por semana?] duas. [Duas?ok.]

Quando eram separadas as atividades, tu sabes me dizer se eram as mesmas atividades para os meninos ou se eram diferentes?

Não, não faço idéia porque, a gente estava afastados nem se veía...éramos em um lugar os meninos e em um lugar as meninas e a gente nem sabe o que eles fazian.

E quais as atividades predominantes nessa primeira escola e nessa segunda escola?

Na 1ª escola, é mm... eu lembro que tínhamos mais uma parte de ginástica e depois mais uma parte así de esporte um pouquinho, tranqüilo, e na 2ª era também esporte até porque, a gente se reunia como num campo de esporte así, num clube, e aí a gente preparava, acho que era na 1ª metade do ano, preparávamos a maratona, essa que a gente fazia, então a gente corria e fazia... e... depois tinha jogo de softbol, que eu te contava, que eu odiava, e então que eu seguia correndo, corria e corria pra não chegar...

porque quem parava, quem parava de correr, já ia a jogar softbol que eu odiava... e enton, isso... eu me lembro mais da parte de esporte que era a parte que eu mais gostava [e daí assim, nessa parte da corrida, tu falou que quem parasse de correr tinha que jogar, então quer dizer, vocês faziam... era como se 1º tivesse que correr pra depois jogar] isso, o softbol... sabe com esse que se bate, na mão [sei... beisebol!] exatamente... só que softbol era parece... mais chique de dizer... aí era uma gente tão metida. Enton, así, como a gente se preparava pra maratona e não era así “agora van correr 5 quilômetros”, ela nos deixava e tinham muitas que eram assim, essa coisa do tipo...”ái... ir pra academia, si, mas essa coisa de fazer ginástica na escola, aí... é uma coisa brega, né?” então muitas se queixavam, então ela dizia “van a correr e depois vengan para a segunda parte da aula” e eu corria... ficava lá a correr (risos).

Ocorriam várias atividades no mesmo espaço? Eu queria saber se a turma era grande ou era pequena... então, se ocorriam várias atividades ou se tinha só o softbol, ficando as outras meninas correndo?

Pois é... é... (cof) tinha así, as que corrián, que eran excluídas, né? Que ficávamos correndo e as que iam parando, entendeu? Não tinha uma coisa de...de... isso na primeira metade do ano, até fazer a maratona, né? Isso foi meus dois últimos anos... enton a gente se preparava pra... pra maratona, enton, todo mundo começava a correr, só que como eu corria mais... eu com outra menina sempre corríamos juntas... iii... mas tinham muitas que sempre iam parando de correr... então as que iam parando... a professora dava alguma coisa pra fazer... eu não sei o que se dava porque eu estava correndo.. eu correndo... eu... quanto mais fora melhor (risos).

Então... qual era a tua participação nas aulas?

É... eu (cof) na aula de ginástica... eu...ééé... eu não tinha muita participação. Então eu preferia correr... eu era muito “bicho do mato”, enton, eu... eu não queria... eu não era de conversar, eu não sei era muito estranho como eu era... enton eu corria... eu corria, eu corria, eu corria, e acho que por isso, até eu me surpreendi... eu sabia que eu tinha resistência, que eu gostava... mas não sabia que tanta... de fato até a chegar a ganhar a maratona. Eu cheguei em 1º, porque eu corria, porque eu não queria estar na aula. Tudo o que fuera así, de poder estar longe eu estava longe, enton eu corria (risos). [E porque tu não queria estar na aula? Qual o motivo que tu não queria interagir com as outras

meninas?] aahh... eu acho que isso era meio estrutural da minha vida...é, eu... eu fui assim na escola sempre... foi os piores anos da minha vida na escola, enton era uma tortura, e ninguém quer ser torturada. Para mim era uma tortura mesmo... enton... nunca me arrependi quando diziam “ái...já vai ficar com saudade” não, ninguém fica com saudade disso. E... e enton, sabe quando tu acha que não pertence a esse espaço? Não fica a vontade... essa coisa tão encerrada entre horários... a deseducação... eu sentia que estavam me deseducando, o tempo todo faziam coisas que eu não queria, que me obrigavam, que... ááái... enton eu não tenho que estar aí... a única diferença entre a primera e a segunda escola, é que em primera, eu tinha minha turma de amigas, porque éramos todas mulheres... diferente que eu imaginava, que te disse, na primária, era uma escola mista, e quando passei para a secundária, ”ahhh, que chato agora é só meninas”, e aí, me dei conta que era tudo de bom... o contrário, entendeu? Como que... aí que a gente participava... porque nos espaços mistos nesse sistema patriarcal, os atores son os homens e as espectadoras, são as mulheres...enton, quando tu ta num espaço só de mulheres, os papéis mudan... e aí eu me dei de conta que eu ficava tri a vontade com meninas, só que... o que tinha mais a ver com a instituição escola, eu... eu não gostava, mas eu tinha a minha turma, com umas pocas más, com otras pocas menos... é isso. [e nessa primeira escola, tu participava das atividades de Educação Física que tinham] é... é que eu não gostava particularmente desse softbol, desse coisa... mas na outra sim, até... é... tinha uma coisa de ter uma turma, e fazer uma... uma... tínhamos esporte no mesmo horário e a tarde... a diferença com a outra que era escola de manhã e fazíamos esporte a tarde, nessa aqui era tudo incluído dentro da manhã... mas era optativo pra quem quiser, tipo tinha um clube e seguir jogando, e eu tinha uma turma que a gente continuava fazendo esportes.

Qual o espaço que vocês utilizavam nas aulas de Educação Física e qual o espaço que os meninos utilizavam?

Eu imagino que (cof, cof) seja igual, porque era, como que a gente chamava, campo de esportes. Enton era só grama, era um espaço bem aberto, enton... E corríamos... e os meninos, a gente não se veia, só así quando a gente corria, as vezes a gente se cruzava... até porque o menino, o homem em si é diferente, se tinha uma visão que eles tinham que correr mais do que nós, eles eram um pouquinho mais obrigados a correr mais. A mulher... pra ti ter uma idéia, a maratona era 10 km, mas as mulheres tínhamos

diferentes lugares de onde saíam, os homens todos tinham que correr todos 10km... ta fazendo eu me lembrar! ...as mulheres tinham de 2 km, 5 km... essa coisa como que... mulherzinha não come muito, né? E... eu achava babaquice, né? Tinham que fazer só 2 km e se queixavam... se queixavam... (risos).

Qual o diálogo que a professora ou o professor tinha com vocês? Qual era a conversa?

Eu sempre tive professoras de Educação Física... e... é... no primeiro colégio, uma das conversas que fica na minha memória, é essa que te contava da menstruação. Que era quando a gente não queria fazer que ela “no... é o melhor momento pra fazer, porque o corpo, porque não sei o que” e eu até faz pouco, eu achei que era puro verso, pura conversa fiada... então ta, enton, o professor de matemática vai dizer que esse é o melhor momento de fazer conta enquanto estamos menstruando... e o de literatura... enton, até pouco, conversando com a médica, ela disse que tiene uma predisposicion ótima, que faz super bem... e eu pensei... ahhh então era verdade... aí que me lembrei, porque passe mais de 20 anos imaginando que era uma mentira pra nós, né?? Mas daí conversa depois na segunda escola, eu me lembro mais de conversinha así... estúpida, o que eu lembro era... mais sobre pintura de cabelo, sobre roupa, esse tipo de coisa que eu lembro como... mas também está filtrado pela minha época, eu já era politizada, foi 84 e 85 os primeiros anos da democracia... 83, a grande mudança na Argentina que se tem eleições, né? E o 10 de dezembro do 83 que assume Alfonsín, logo de 17 anos de ditadura militar... enton pra mim 83 foi um ano SUPER politizado, foi quando eu descobri a política e comecei a ativar. Enton quando eu chego a essa segunda escola, e vejo tantas pessoas que pra mim eram super estúpidas... porque não eram politizadas... eu era así... “ahhh, se tu não está na política tu é estúpido” era así... por isso que eu te digo, eu achava que ninguém me interessava... achava que todo muito era muito... por isso que eu te digo... estava filtrado pela minha estrutura na época, e também porque aquele discurso deles não me interessava... e quando tu te apaixonava, foi a primeira vez na minha vida que me apaixonava... e pra estas pessoas nada disso interessava, enton... así como quando comecei a estudar fotografia na escola... tudo era fotografia... era meus 2 temas... tanto que quando a gente termina a escola, enton... os mais jovenes, da turma menor, nos fizeram uns cartazes super lindos, representando a gente... e a mim fizeram com uma câmara de fotos... já na época, como uma característica... eu mesma que não

falava, que não falava com ninguém, sobre isto eu falava. E eu me sentia feminista, já era consciente, notava diferenças, mas não tinha relação... tava mais na política essa do país da época... enton... sempre com a minha câmara de fotos. E na escola era um povo muito... quem não era classe alta, era metido a classe alta... [e como tu começou a “acordar” para isso”?] enton... teve vários momentos e várias coisas así que, que... enton teve neste colégio primário ainda porque... eu sempre era uma péssima aluna, dessas que mães e pais não querem que as filhas e filhos sejam amigas, né? Porque me sentava no final, fazia bagunça e... não estudava, né? Enton... e minha mãe enlouquecia com isso... enton, eu tinha um professor que ia em casa me ajudar, me ensinava... e eu adorava ele... acho que era a única pessoa que eu sentia que me ouvia, que me escutava, né? ... era Eduardo o nome dele. E eu adorava... ele tinha assim, uns 20 e poucos anos, acho eu ... e tinha barba. Isso era importante porque as pessoas de barba desapareciam. Barba e cabelo comprido... tipo, olha os argentinos, geralmente tem o cabelo comprido... ainda acho que é uma coisa que nos marcou muito. Mesmo há 30 anos acho que, poucos homens cortam muito o cabelo. Para nós, é ideológico, o cabelo. Quando minha irmã ia à escola, escola pública... mas na época dos milicos, os homens tinham que ter o cabelo tão curto que os homens tinham que ter 2 dedos da borda da camisa ao cabelo... tipo militar! Na escola pública. Então, imagina... a primeira coisa é... não cortar mais o cabelo. Nos anos 60 e tanto... quando foi woodstock... o tema do cabelo... o cabelo fala muito. Enton com Eduardo... ele vinha em casa uma, duas vezes por semana e... um dia ele deixou de vir... e (cof) a gente tinha o telefone da casa da mãe, e a gente ligava, e ninguém sabia onde ele estava... e não sabíamos, e eu me sentia abandonada, porque era entendeu? com meu amigo, que me escutava, com quem conversava... e eu lembro que um dia eu fiz uma coisa para o dia dos pais e eu mostrava pra ele, e ele gostava... me incentivava, e um dia ele não veio mais. E eu não entendia porque ele não vinha, e a gente chamava e ninguém sabia... e a partir de 83 eu me dei conta. Foi como super forte, entendeu? Até hoje eu...eu... fico com uma coisa... eu lembro do rosto dele... dele... e... claro... usava calça jeans, camiseta, braba... imagina! ...esquerda. Isso significa esquerda. Más, menos... mas pros milicos, isso era. [que época isso?] Isso era ainda na escola primária, com 10 anos...78. um das piores épocas, época da ditadura... que mais desaparecidos teve [e tu acredita que foi aí que começou teu processo de conscientização?] acho que eu sempre tive uma coisa de... de muita observação... e eu

sempre lembro os gritos da minha mãe “tu não levanta nada da rua! Tu não toca em nada, não conversa não pega nada de ninguém que tu não conhece!”, e um dia eu estava em casa e era tal a coisa de que “tu não pega nada na rua”, porque... teve um caso muito forte de um casal que caminhava pelas ruas de Buenos Aires e o guri chutou não sei o que e estourou...e estourou...era uma bomba. Se vivian, veían situações... se veían meus pais, entendeu? “hoje desapareceu fulano, hoje não sei o quê”... isso se veia na minha casa. Talvez eu não entendia muito o que era desaparecer, mas tudo isso ia ficando, entendeu? Enton, é... uma noite eu lembro que caiu meu cinto, né?... e eu olhei pra minha mãe e falei “o que eu faço?” porque eu teria que levantar do chão, e não era pra levantar nada do chão... imagina dentro da minha casa? Como a gente vivia, entendeu? Igual a minha irmã que era pequena e foi no quiosque comprar figurinhas... e se perdeu. Ninguém imaginou que a menina tinha se perdido... acharam todos que tinha sido levada, entendeu? De tudo, menos se perdido a menininha... até que um porteiro do bairro trouxe, acompanhou ela... eran todo situações que a gente vivia... era tudo pânico.

Voltando à Educação Física. Tu achas que existia auto-exclusão na Educação Física?

Pois é... (risos) se há, eu era uma... (risos). Com certeza. [e quais os motivos da auto-exclusão?] olha... não era só na educação física no meu caso... no meu caso, era uma auto excluson... eu, eu (silêncio) é mmm... eu não só me auto-excluía das aulas de educação física... eu me auto-excluía da escola. É... na 1ª eu não estudava, eu só curtia así... os recreios, así... ou depois así, o ano 83 foi lindo pra mi e foi o ano mais participativo... porque como eu falo... me apaixone por algo! Mas... porque acho que não me interessava nada... não me interessava nada! E eu acho, na real, que era uma rebeldia muito forte na minha vida, né? Por muitas coisas que eu vivia na minha casa, e que eu não queria e eu... é... eu acho que era minha forma de me rebelar... eu acho que foi o que me salvou a vida... me rebelar. [e tu achas que na escola, não existia nada que te fizesse sentir melhor?] na 1ª escola... si, si, si, me ajudó... porque de fato, quando entrei... eu acho que foi uma mudança grande da primária pra secundária e enton, eu... eu era muito tímida na época... enton eu ficava aí, sabe? Não me dava com as pessoas... eu era así... não falava... mas... ninguém diria hoje, mas eu era (risos), mas eu era! (risos)... e... enton, se a educação física ajudó, por exemplo, essa turma que a gente tinha de esporte, que íamos de tarde, eu tinha minha família, mas essa era a minha turma... e

isso sí me ajudó, pelo contato do corpo, do esporte, numa época, até um fato... quando chegou meu aniversário, minha mãe... e todos os anos eu tinha que fazer... e eu odiava fazer alguma coisa pelo meu aniversário, entendeu? Eu achava que era uma obrigação... mas daí eu falei “ta, enton ta... eu vou convidar as minhas amigas da turma do esporte” entendeu? Porque eu tinha uma amiga ali, outra amiga lá, mas... eu não tinha uma turma, na real... [e na segunda escola?] hum... na 2ª escola eu não tive nada... só uma época que eu conheci um guri que vinha exilado do México, enton que a gente conversava mais de política e de Marx... e sei lá... [e como a professora agia com essa tua auto-exclusão? Ela falava?] nada... porque eu corria... acho que eu era meio tipo “forrest gump” sabe? O filme? Porque eu corria... não tinha muita relação com... como eu te falei... a única vez que a professora... que eu lembro que a professora me fez um comentário mais así é “ái, tu estás mais magra!” e claro... porque eu corria bastante...éé... uma hora, duas vezes por semana, é claro que emagreceria, estaria mais magra, teria um corpinho mais... mais formado, né? Que... não fazer nada... mas isso é o único que eu lembro... de contato com a professora.

Tu lembras de cenas de brutalidade e violência nas tuas aulas de Educação Física?

Ahhh... não... não lembro.

Tu te auto-exluías, mas tu achas que havia a exclusão de outras pessoas ou grupos da aula?

Éééé... así... eu acho que... na 1ª escola tinha uma menina que era meio (cof)... eu acho que em parte ela se auto-excluiría, e isso, isso no só em educação física enton, mas también em las otras aulas. Mas em parte también, ela era como... mmm... menos ainda desejada do que eu, nesse sentido, como se eu a que...pais e mães não gostavam, é... acho que dela menos, mas eu acho que aí se associaria também que ela era de classe baixa... eu me lembro que... uma época sentei com ela, era amiga dela, e minha mãe ficou horrorizada. Porque a minha mãe... era tipo así... na a escola, foi ela que escolheu, né? Enton era tudo que ela queria para mim, que era o oposto que eu queria, até hoje... enton no... tinha essa coisa así... mas... me lembro até o nome dela, enxergo o seu rosto, mas acho que era um pouco así... não sei. E eu nunca te falei... éramos muitas! Na 1ª escola, a turma era umas 40, eram muitas... 40 mulheres... tudo na aula, e eran5 turmas de cada ano, enton a escola era enorme... 25 aulas, imagina... entre 35 e 40 em cada...

era muuuuito, um mulherio así... uma coisa... eee, depois, imagina a mudança quando voua segunda que era só uma turma por ano, e seríamos entre 15 e 20... era uma mudança enorme para mi, era um sobradinho a escola... enton, tu imagina... eu vinha duma escola que era um quarteiron, entendeu? A uma escola que era pequeninha... tudo era diferente.

Tu achas que as professoras e os professores tratavam meninas e meninos igualmente nas aulas de Educação Física?

Não me lembro... e... a gente não veia.

Tu achas que havia privilégios nas aulas para meninos e meninas?

O problema é que eu no veia, a gente não tinha como comparar, enton... no sei. Mas na aula, igual se veia porque... tem isso de vivermos num sistema patriarcal, enton... tinha isso de... se um menino não gostava do que a gente falava, enton... “ái... cala sua boca, sua gorda” e nunca vi para um menino dizer “seu gordo”, entan essas coisas saen, porque estan na sociedade.

Existiam enquadramentos ou estereótipos de homens e mulheres? Tu lembrás se existia alguma coisa desse tipo nessas aulas?

Eu não lembro de terem falado, mas eu lembro diretamente de ter sofrido isso. Porque como te digo...na... nos primeiros 3 anos para mi que foi ótimo porque eram nós as atoras, as atrizes, entendeu? Que fazian, aí na outra escola, eran os meninos que “tinhan” que fazer a bagunça... e daí a bagunça já era pior, era cortar a luz, eran cosas más así... não era assi... eu lembro así de na primeira escola, na aula estar jogando papelzinho e a... estufa... no, a estufa no... o calentador, e era de gás e começava a pegar fogo, porque começava a queimar o papelzinho e tudo isso, ou até... e eu já estava sacada na última época... eu escrevia nas paredes, quase que me expulsavan, mas de tudo... ninguém sabia que era eu, e a gente como era... era escola pública enton de manhã era uma escola, de tarde era outra e de noite outra, enton a gente falou que era de tarde... e ninguém sabia. Mas daí enton, eu coloquei uma música que era... era rock nacional que se chamava, mas... que era justamente, era “é melhor ter o cabelo livre do que a liberdade com fixador” e fazia parte da... enton imagina, escrevia na parede, pixar a parede dentro da escola, né? Enton imagina que eu vinha de estar fazendo isso a ir para uma escola onde eran os meninos, e si no claro tu é é... eu não me lembro que me

digam, mas eu me lembro de sentir isso, né? Igual na minha casa, minha mãe não ia me dizer... porque eu gostava de jogar futebol desde criança, e minha mãe nunca falou que não era pra eu jogar, mas... e os olhares? Eu sentia a contradição que eu sei que a minha mãe também vivia essa contradição. A minha mãe ela se dizia feminista, e de fato ela também cortou com muito, ela não foi uma típica mulher... ela trabalhava, ela nunca usou o sobrenome do meu pai, ela sempre usou o próprio, o dela, mas quando ia ao médico, não levava a minha irmã e a mi... porque enton, serian filhas de quem? e a minha mãe tinha certas coisas avançadas, mas tinha outras que... na hora de não politizar isso que acontece, de não falar com outras pessoas, enton daí que vem esse “não saber como fazer”, enton... por um lado ela gostaria... ou sabia que estava bien se eu jogasse futebol, mas por outro lado, ela olharia para os costados [para o que?] para os costados? Para os... hum... os lados e entenderia que eso no está bem. Enton eu sei que isso é uma contradición que ela não tinha resolvida... e é isso que a gente trabalha no grupo de estudos, que por isso que é bom... e aí tu vai... tu vai conversando... ta. É isso [queres falar mais alguma coisa? Que foi] não... é que eu acho que... eu vou falar o que não precisa (cof) (risos). Eu sentia, mas eu não me lembro que tenhan me dito así... tipo, as regras não estavam claras, definidas, mas era o subtexto. (risos) [e a quem se destinava esses estereótipos?] ahhh, a todos... a todos que não saem na revista caras, né? (risos) e... tinha um menino que era super afeminado, enton, e ele só tinha amigas mulheres, que sentavam no seu colo... e os meninos gritavam “cala a boca, seu puto, seu gay!” e eu nunca me lembro de um professor terem feito os outros se calar, enton... está permitindo... na hora que tu não está punindo, é porque está permitindo... enton... se tu não está fazendo, mas está deixando fazer, bueno... a educación é tudo.

Isso que eu ia perguntar até... Existiam meninos ou meninas que fugiam da norma da sexualidade? E como eles eram tratados e tratadas?

Eu lembro assim dessa primeira escola, que tinha essa menina que era classe baixa, mas que também podia ser sapatão... e de fato... mas aí, tu mistura, né? Porque tu vai ver, às vezes nas classes baixas... e é uma outra cultura. Porque se tu vai lá no morro, tu vai dizer... essa é sapatão, essa é sapatão, essa é sapatão, entendeu? Aí que se mistura... porque é uma organização social muito desigual... que não tem tempo de pensar na roupa e tem pessoas que ganham roupa, não compran, então colocam o que... como dá... não vão ter tempo para pintar as unhas, ir no cabeleireiro, ou... tem coisa que... ou não

estam nem aí, não tem tempo também, sei lá... é outra realidade... e eu acho que podia ser essa mesma menina que te disse. E tava lembrando... de preconceito que sofri, mas por ser judia... que de fato, na outra escola, recebia bilhetinhos anônimos e tudo... [sério?] minha mãe ficou tan assustada, tan doida que jogou no lixo e eu vi... em casa... era suástica, CCS, dizendo así que... eu não era bem vinda na escola, e até tinha o carimbo da escola, mas... era evidente que não era, eu fui falar com o diretor e não era... mas tinha um colega na minha turma que ele tinha así, na borracha, CCS de um lado e a suástica do outro, evidente que viria dele, mas era um cara muito problemático, porque tinham pessoas muito así,, como eran alguns muito... realmente classe alta e tinham pessoas de muito dinheiro mesmo, né? ... umas pessoas que eu nunca me daria... así... Fazendeiros... e esse guri, de fato, ele era filho de um corredor de carro, que o pai dele tinha sido campeão e bem conhecido, mas o cara tinha ficado... Paralítico... enton, sei lá... mas o guri era filho dele... e o cara, imagina! Era nojento... e eu nunca falei com ele. Porque eu não tinha problema de não falar... ante a dúvida, eu preferia não falar. Quando alguén não me gustava... até hoje quando eu falo, com uma pessoa como tu... vai achar que eu não calo a minha boca, mas quando eu estou com pessoas que não me interessan eu sou a pessoa mais muda... eu não gasto palavras... quando a pessoa não me interessa, não... (risos).

Tu achas que existiam injustiças com as meninas nas aulas de Educação Física, apesar de serem turmas só de meninas, com alguns meninos?

Não sei, porque eu não participava na 2ª escola da aula. E na primeira, eu lembro mais dessa outra menina de classe baixa, mas porque isso acontecia com ela em todas as aulas. Exclusivamente das aulas de Educação Física, eu não me lembro.

Quais as vantagens, para ti e as desvantagens das turmas de meninos e meninas serem separados e juntos na Educação Física?

Eu acho que (cof) depende como se leva... eu acho que é mais por aí, porque a vantagem em si, é uma questão subjetiva, agora... se vai ser así... se vai ser juntos e juntas, só que as meninas van ser vistas como fracas e os outros como machos, acho que é desvantagem pra todo mundo porque nem todas as meninas são fracas e nem todos os meninos são aqueles machos, ainda bem, enton, acho que isso, ajuda a... alimenta o estereótipo, e no só o estereótipo que a gente enxerga de fora... mas também, destrói as

mentes, enton eu acho que, que...si, como eu te digo, depende... por exemplo, se se separa, e aí as meninas senten que, podem elas ser atrizes, como te digo, certo? Enton, é ótimo. Podem ser elas... tem meninas que tem problema com seu corpo nessa sociedade geradora de anemias e bulímicas e essas coisas... é anorexias e bulimias, enton é claro que devem ter muitas... numa heterossexualidade obrigatória... que na escola, muitas não tem se perguntado se queríamos o que, enton... a gente acha que é hetero porque a sociedade é heteroe que tem que ser... enton... agora, se tu for levar numa boa, e for levar a aula así, bem e... não vai dar possibilidade desses preconceitos, ou dessas “burlinhas” enton, eu acho que... não tem porque, acho que tudo depende de como se vai levar.

Tu achas que há tratamento diferente na sociedade, hoje?

Si, si, lógico... porque vivemos num sistema patriarcal. Por exemplo, isso é bem interessante... do trânsito. Sempre se fala que as mulheres, dirigimos mal. Enton, no sei aqui, mas em Buenos Aires, um dos xingamentos mais comuns é...é... xingar a mulher e dizer “ái, vai lavar os pratos” em lugar de estar dirigindo na rua, e é uma das coisas mais comuns, entedeu? De a mulher tem que estar dentro de casa, não pode sair da cozinha... não pode sair, isso é o que ela faz bem, dirigir faz mal. Um outro dia, estava ouvindo o rádio e dizian que as melhores em La dirección, son las mujeres, que tem mais cuidado, que toman mais calma, que olhan mais... é interessante, porque no imaginário patriarcal, obviamente... porque a mídia e tudo o que a gente vê, né? Nesse sistema... a mulher é a que incomoda... quando eu em Buenos Aires, por exemplo, andava de bicicleta, sempre os homens, nunca uma mulher que tenha me xingado, sempre os homens “ái... vai dar voltinha lá no parque”, mas eu usava a bicicleta pra me trasladar, se eu for para o parque, nunca vou sair daí... se eu vou no carrossel, por exemplo, ou no parque... fico dando voltinhas... como se eu fosse ser criança a vida toda! Mas voltando, si. Ainda hoje tem diferença no salário entre homens e mulheres, os das mulheres podem ser igual o trabalho, mas não é igual o salário em muitos casos. Se tu vê, nas grandes empresas, os postos... os lugares de poder, sempre tienen homens, as mulheres tem um teto de vidro... um lugar até onde podem chegar... não mais. E o homem, porque? Porque é o “chefe do lar”, o chefe da família, enton tem toda uma coisa de estrutura familiar, que tem o casal heterossexual, homem, mulher, filhos, filhas... enton é o homem que vai manter o lar, a mulher é só uma ajuda... ela só vai ajudar...enton, não se pensa enquanto

autonomia, não se pensa enquanto trabalho... é interessante, porque uma das coisas que denuncia Flora Tristan é que fala que na época era terrível a diferença de salários entre homens e mulheres, mas é isso, tipo, mulheres recebendo 40 por cento, por exemplo, homens recebem 100 e mulheres recebem 40... uma coisa así... e o pior é que depois, as crianças, até 12 anos recebiam menos ainda, enton era uma coisa de mão de obra barata, exploración total e enton todo isso... e enton ela aproveita e fala essa frase que adorei que diz “deixa passar uma injustiça e estarás gerando Miles delas”, né? E tudo o que passa... as pessoas que felizmente somos rebeldes... por isso que eu digo, que a rebeldia me salvou a vida, porque te faz ver... para mi no é que no aconteceu nada, aconteceu. Em algum momento vai sair, deixa estar, vamos ver. Entendeu? Enton, por para quen não se rebela, o problema não é quen se rebela, a sociedade vê ao contrário “o problema está em quen se rebela”, claro, porque é um problema para a sociedade, a sociedade tem que estar na mão de uns quatro que tem dinheiro que tem as terras, que tem a mídia, que tem os poderes... no senado... olha o Sarney... mas tipo... no vocabulário... presidente se fala, não se fala em presidenta... até porque não temos exemplos... últimamente tem começado... na Argentina, no Chile, mas... hoje eu tava lendo o jornal e o Lula dizia “bom, se a Dilma for para candidata, ela que decidirá que será SEU, SEU vice”... uma possível presidenta tem que escolher SEU vice e já fala que vai ser homem... é calro, genérico, masculino... a gente sabe... mas é genérico, mas estão nos invisibilizando ou nos ocultando, enton, é muita coisa que tem pra gente...éé... é isso. [e tu acha que isso deve ser reproduzido na educação física, ou que ela deve fugir dessa lógica?] eu acho que é um momento muito bom para cortar essas coisas, justamente... para quebrar, pra...pra... trabalhar desde outro lado, né? Para destruir gêneros, né? O gênero é justamente a questão cultural, que se tem um sexo... se o menino tem pinto, vai ter que ser masculino, se a menina tem buceta, vai ter que ser feminina, né? E a partir daí vai criando, todo esse comportamento, tudo vai se chamar gênero, si? Enton, eu acho que é um bom momento pra... pra cortar com isso. Porque eu acho que como eu dizia, a escola deseduca, a escola vai fazendo... é como se fosse uma coisa militar, todo mundo tem que ser igual, tem que ser igual... e quando tu te sai desse quadradinho da norma, e daí eu acho que... que... se a gente está pensando em novas forma de educação... ahhhh, seria ótimo aproveitar eee, eu acho que, que... justamente, a educação física tem uma potência enorme, muito grande pra poder curtir, discurtir, jogar bola entre, entre... se

tem respeito, entendeu? Tem alguns meninos que, verdade, tem mais uma força, mas tem mulheres que tem mais força do que os homens, com certeza. Eu sei que eu, por muitos momentos, tenho mais força que os meninos... depende, entendeu? Tu vai vendo? Vai saindo deste local onde se foi colocada.

Tu achas que é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninos e meninas aprenderem?

Ahhhh... Eu acho que quanto mais seja o mesmo tratamento, mais... aí que vamos estar quebrando esse binarismo do gênero, né? Se as meninas ainda tem que receber um tratamento diferenciado, é porque tu estás supondo que são inferiores. Na hora que tu dá um tratamento igual, tu já está partindo de que não tem diferença.

Então... muito obrigada.

Simone (EE)

39 anos. Nasceu em Porto Alegre e, lá, fez de 5.^a a 8.^a série e o Ensino Médio, em escolas públicas diferentes. É doutora em Psicologia, pela Universidade Autônoma de Madri (Espanha). Mora e trabalha, como psicóloga, em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde janeiro de 2008.

Há quantos anos saístes da escola?

Faz 20 anos.

Como que era a escola que fizestes de 5.^a a 8.^a série e de Ensino Médio? Era a mesma?

Não foi a mesma do ensino médio, era uma escola pública que tinha só de 1.^a até 8.^a, ah, era uma escola super pequena assim, uma escola mista, normal, com a maioria de professoras, a gente só tinha professor na Educação Física eu acho, não me lembro de ter professor na sala de aula, só professor na Educação Física [e o ensino médio? Como

era o ensino médio?] era uma escola também pública, e era maior, bem maior, eu comecei fazendo magistério nesse... nessa escola de ensino médio, daí eu desisti num dado momento e fiz um curso que era a noite e se chamava preparação para o trabalho e era também uma escola mista e tinha esporte também, e a gente tinha professores e professoras, homens e mulheres, mas as professoras tipo na área mais de humanas e os professores na área mais de exatas, matemática, química, física, é isso.

Agora, sobre as aulas de Educação Física: as tuas aulas eram mistas ou separadas dos meninos?

Ta, tipo... eram separadas mas a gente fazia treino, quem era... eu jogava handebol... então quem era do handebol tinha aula de meninas e aula de meninos, mas as vezes a gente tinha aula com os guris e fazia tipo, campeonato com os guris, jogava contra os guris, ou às vezes misturava tipo os guris do handebol escolhiam gurias pro time deles e a gente escolhia eles pro nosso time, mas jogava tipo pra treinar assim, e era um professor que dava, e... hum... tinha treinos independentes mas também a gente se misturava várias vezes, quando a gente ia viajar pra cidades pequenas assim pra jogar, iam guris e gurias, mas daí cada um jogava pelo seu time assim, pela sua equipe [mas isso era na aula de Educação Física, os treinos de handebol?] ahã, era aula de Educação Física, podia escolher, quem queria fazer Educação Física ou quem queria... fazer um esporte, daí na escola tinha vôlei, tinha handebol, tinha futebol, pras gurias não, só pros guris, e não lembro assim qual... basquete, daí quem escolhia tal esporte específico fazia como sendo a Educação Física, valia como aula de Educação Física [aaa, sim entendi, e no ensino médio?] no ensino médio também, a mesma coisa, e hummm... daí parece que tinha uma outra coisa, aqueles de corrida, salto em distância [atletismo...] é atletismo, daí também podia escolher como sendo aula de Educação Física.

Quais eram as atividades predominantes nas aulas de então?

A, tipo... a gente fazia aquecimento, e depois jogava. Eu desde o handebol, aprendia a arremessar, aprendia as posições na quadra, eu era pivô, acho que pelo tamanho, tipo, eu ia mais fácil assim, ia me intrometendo, daí tipo, fazia uma fila de gente arremessando contra o gol, daí tinha uma pessoa no gol, aaaa... fazia... sei lá, fazia aquecimento, tipo, relacionado a Educação Física era mais aquecimento, tipo, corria um pouco, daí fazia um pouco de polichinelo pra aquecer e depois era o tempo inteiro jogando já,

direcionado ao jogo [sim] e daí a gente participava de campeonatos, em cidades perto, com outras escolas, outras escolas também vinham a nossa e basicamente era jogo.

Então, vocês que escolhiam o esporte que queriam jogar, no início do ano. Tu escolhias o que queria participar, ao invés de fazer Educação Física, era isso?

É, tipo... tinha as opções de aula de Educação Física, a aula de Educação Física podia ser com o professor de handebol, com a professora de vôlei, ou com o professor de atletismo e quem queria ia pra uma dessas atividades... eu não tinha que voltar na escola a tarde pra fazer aula de Educação Física, as vezes a aula até era a tarde, mas não porque tinha escolhido algo específico, mas porque a aula de Educação Física consistia numa escolha de esporte [e daí tinha uma professora pras meninas e professor pros meninos ou era junto?] era o mesmo professor em horários diferentes, dava aula pras meninas e pros meninos em outro, o horário dos guris era outro, as vezes a gente juntava todo mundo pra jogar, mas o horário da aula era diferente.

Qual era tua participação nas aulas? Tu achas que tu eras muito participativa? Pouco participativa?

É, eu adorava jogar, eu lembro que eu era até meio fome, né... mas... tinha uma gurias que jogavam muuuuito melhor do que eu e aí tipo... assumiam posições no grupo de mais privilégio, até porque eram as mais escolhidas pra representar a equipe em determinados campeonatos, só que eu acho que eu participava bastante assim, não era muito de ficar de lado, eu era tri quieta, eu era super tímida e tal... mas... na hora de jogar, as vezes ou eu era escalada de primeira e as vezes eu ficava no banco e tinha gente que nunca ficava no banco, que já jogava desde o início da partida.

Qual o espaço que vocês utilizavam nas aulas?

Então, na escola de ensino médio, era uma quadra de esportes que tinha no fundo da escola, e na outra também, só que uma era aberta e a outra fechada, na escola depois, assim, quando eu já tinha 15 anos, depois da escola de ensino fundamental... era um espaço aberto e tinha outro que era fechado, mas a gente usava mais o espaço aberto, e na escola de ensino médio era assim... um estádio, tipo assim um estádio com parquet e com goleiras e com arquibancadas e a gente usava ali pra fazer a aula [e era só a turma de vocês naquele momento fazendo a aula?] só, só. [então que dizer, o espaço era o mesmo, só que tinha meninos e meninas] era o mesmo, exceto no futebol, tipo, o futebol

de salão era o mesmo espaço do handebol, o futebol de campo, daí os guris iam pro campo.

Eu ia perguntar qual a rotina das aulas, mas tu já falaste mais ou menos, quando falaste do esporte. Mas, então, só pra completar essa parte da rotina, vocês chegavam direto lá no ginásio, ou o professor pegava vocês na sala e levava vocês?

Não, a gente já ia direto, nas aulas de Educação Física ia todo mundo pro estádio, daí o professor já tava lá, esperando com as bolas, que tinham várias bolas de handebol, daí a gente já ia aquecendo, ia pegando as bolas e tal, ou enquanto as outras iam chegando a gente já pegava o saco e ficava arremessando, ficava meio que independente assim, de forma independente até que ele começasse a dirigir a atividade, e daí tinha gente que escolhia Educação Física convencional e daí ficava no mesmo lugar que a professora da Educação Física convencional, nem sei que lugar é porque eu nunca fui nessas aulas [ahã] e quem ia pro handebol já ia direto lá para o estádio, daí acabava o horário da aula e todo mundo já ia pra próxima aula [ta, e quem escolhia tipo, basquete, tinha outro espaço, tinha outros lugares, não? Ou daí ficava esse período vago] pois é, não sei, porque, a quadra... não lembro assim de ter outra quadra de basquete, mas não tinha outro horário pro basquete, e eu não lembro assim de a gente fazer no mesmo espaço basquete e handebol, não... talvez tivesse um outro espaço [e em outro horário, de repente?] não... em outro horário não, porque eu lembro de todas as pessoas da hora da Educação Física, iam pra Educação Física, a menos que na quadra de futebol... hum... mas agora pensando, lembrando, talvez, tivesse 2 opções ou faz handebol, ou faaaaz Educação Física normal, talvez não tivesse... e daí outra turmas já, quando vai crescendo, ou faz basquete ou faz Educação Física, é igual tipo... religião... ou tu quer fazer religião ou tu não quer.

Qual o tipo de diálogo o professor mantinha com a turma? Tu achas que ele explicava as atividades, resolvia problemas, tipo... apartava brigas, ou problematizava algumas situações?

É, eu lembro que o nosso professor, ele era suuuuper legal, assim... até porque, quando a gente ia viajar ia ele de responsável, às vezes ele levava a esposa dele pra ajudar e alguma professora, mas era mais relacionado a atividade, tipo, ele não ficava escutando se eu tava com problema porque na minha adolescência tinha acontecido tal, ou porque

a menina da aula tal tinha me desafiado pra tal... não. Tipo... a gente chegava e ele dizia “ta, a gente vai treinar...” e ele era super exigente, quando tinha campeonato ele era baaaa, não tinha não treinar e não tinha fazer mal feito tinha que fazer direito o que ele tava propondo pra fazer, tipo, as atividades eram bem exigidas assim, e na hora de viajar, que nós íamos com ele, ele era mais um professor de Educação Física, não era um conselheiro das pessoas que tavam ali... tipo, eu lembro assim... baaa, ele era muitooo brabo, se a gente arremessasse no gol e errasse, ele dizia: “aaaaa, vâmo, não sei o que, tem que fazer direito fulana!!” parecia professor de... professor não, treinador de futebol, [técnico] técnico, é... ele era super técnico. E, tipo... a gente ganhava várias vezes assim, das outras cidades... e os guris ganhavam mais... o grupo dos guris era bem mais, assim, aplicado que o nosso, mas ele era técnico, ele não era professor de ficar escutando briguinha de sei lá... [sim, até porque não era uma aula de Educação Física, era um esporte específico bem técnico mesmo] é... era um esporte específico e tinha técnicas de arremesso, e tinha técnicas de giro, tinha técnicas de... ahhh, era muito engraçado, agora pensando (risos)... tinha técnica de correr por aqui, de armar, desarmar [aham... ta, então não tinha essa questão de falar de discriminação, de exclusão, isso não existia nas aulas...] entre as alunas? Entre a gente [é entre as alunas, entre o professor com as alunas] nããããã, até tinha algumas que eram privilegiaas, mas também porque jogavam melhor, então mais justo que entrem essas na quadra, pra fazer o que foram fazer, mas também eu via, que a equipe do handebol tinha um certo reconhecimento na escola, porque nós representávamos a escola, então tipo, quando a gente ganhava uma medalha, ah, tipo... a equipe da escola tal, ganhou representando a escola tal... tipo, ah... era um orgulho assim, tinham os jogos da cidade... eu pedia pra minha família ir ver, nunca iam na?? (risos) mas eu pedia porque era um orgulho a gente estar representando de certa forma, a escola, né?

Existiam alunas ou alunos que se auto-excluía das aulas?

Não. Porque como era uma opção, tipo, se tu tava ali era porque u queria ta... não tinha “ái, eu não quero fazer” fazia handebol quem queria, tipo... se fosse Educação Física obrigatória eu imagino que inclusive eu me excluiria, porque eu ia achar que era muito chato as aulas de Educação Física, tanto que, se a gente tem representação do que é uma aula de Educação Física, é como se fosse, ahhh, tem que ir ali e fazer o que a professora ta propondo, nem questionam muito o que ta sendo proposto e aí eu acho que eu iria me

auto-excluir... talvez ficasse doente mais vezes ou com cólica mais vezes, mas... handebol era algo que eu tinha escolhido, era um prazer... imagino que as minhas colegas também... iam porque queriam [sim... qual e essa representação que tu disse que se tem das aulas de Educação Física?] é, por exemplo, eu vejo que quem vai fazer Educação Física, é a mesma coisa que fazer aula de religião, é uma... tipo, tem uma doutrina por trás da religião, tipo... tu vai pra uma aula de religião e as vezes tu nem acredita naquilo ali que tu está aprendendo e tu ainda tem que cumprir porque faz parte do currículo escolar, e a Educação Física... eu penso que... às vezes propõe o que não é nem da realidade daquelas pessoas, tipo... há vamos fazer... nem sei como funcionaria, mas... vamos fazer ginástica localizada, mas eu nem quero fazer ginástica localizada porque o meu interesse de corpo não é pra uma ginástica localizada... ou... ah, vamos fazer abdominal... tipo... pra quem e pra que fazer abdominal? A gente nas aulas de handebol não tinha que fazer nem localizada, nem abdominal, nem aeróbica, nem deixar aquela música a mil, porque era uma proposta do currículo da aula de Educação Física, e a representação que eu imagino, ah.. uma pessoa diz: ah, a Educação Física... imagino uma aula completamente dirigida por alguém... e esse alguém já trás assim, mais ou menos preparado o conteúdo porque primeiro que tem o conteúdo da escola, né? O currículo escolar, então, quem dá aula de Educação Física tem que seguir aquele currículo e não pode sair muito daquilo, não pode propor outras atividades, então... aí é o que, senta numa roda pra... passar... muitas vezes eu vi assim tinha aquela brincadeira do ovo podre ta... cheirando? Sei lá [fedendo] é, e aí tu sai correndo atrás de quem deixou um ovo na mão e aquilo era uma aula de Educação Física, eu se participasse desse tipo de aula, ia dizer... “baaa, não quero!” assim como te obrigavam a fazer coisas na escola que tu não queria, eu imagino que a Educação Física muito parte por aí, porque a educação parte por aí. A gente parte de uma necessidade criada, ou de uma necessidade contextualizada? Não é contextualizada a educação. Eu acho que tipo... a gente aprende geografia, aprende o que da geografia? O nosso país? Não! A gente aprende a Europa, os Estados Unidos, ãhh... a África... e se a gente pensar na questão do Brasil enquanto território geográfico, pfff... a gente não tem nem noção as vezes de onde a gente se situa... porque? Porque o currículo diz que tu tem que dar Estados Unidos, América do Norte, né? Não sabe nem diferenciar América Latina e América do Norte, tudo é América, tipo, Europa... que que importa a gente saber de tanta coisa se

a gente não conhece nem o próprio contexto? E também com relação tipo a história... que história do Brasil tipo, a gente conhece? A história que o currículo da escola propõe, e eu mais ou menos associo a Educação Física com isso, tipo... ah... tem que saber fazer... nem saber fazer porque a gente não aprende a fazer abdominal, se aprendesse pelo menos não acho que seria tão horrível assim, mas as pessoas não questionam nem porque que tão ali e nem pra que e nem com que intenção... porque... exatamente porque que serviria a Educação Física? numa escola? Pra ocupar tempo? Te pergunto eu (risos) [ah... tu ta me perguntando (risos) posso te responder melhor depois da entrevista? (risos)] porque tipo, no meu tempo de Educação Física, em nenhum momento a gente pensava de onde surgiu o handebol, tu quer esporte mais norteamericano que o handebol ou o beisebol? Tem escola que dá beisebol e porque que a gente não fazia aula de capoeira por exemplo? Que tem mais a ver com as raízes brasileiras, então... sei lá... eu achava meio estranho, tipo aula de Educação Física era ocupar pra mim um tempo de duas horas ali que não tinha professor pra dar outra coisa, [ahã].

Ocorriam cenas de brutalidade e violência nessas aulas? Tu te lembras de entre as meninas? Ou entre as meninas e os meninos quando tinham jogos mistos?

Não, ocorria contra a equipe contrária, tipo, se a gente ia jogar, baaaa, não era bem facinho... as vezes a gente provocava umas faltas de propósito, mas entre o grupo, nós éramos super amigas dos guris e os guris também, eram super nossos amigos... claro que tinha toda a história de namoro, muitas meninas do handebol namoravam meninos do handebol, então, claro que a gente se cuidava sim porque existia a possibilidade de namorar entre o grupo dos meninos, até porque os guris eram mais velhos que a gente... pois é, porque que eles eram mais velhos? Ou talvez abarcasse meninos mais velhos... não, é porque tinha o time mirim e adulto assim... não chegava a ser adulto, porque eles não eram adultos... e aí as gurias iam meio que ááái, pra paquerar e os guris também, então a gente era uma equipe inteira de meniinos e meninas do handebol, logo se dividia os guris do handebol e as gurias do handebol, mas as festas eram de meninos e meninas do handebol... tipo, também tinham outros interesses, tipo o primeiro menino que eu me apaixonei era do handebol, ááái e eu achava ele, além de jogar o máximo, era o méximo [ahã] então (risos) foi a primeira pessoa com quem eu fiquei, era uma pessoa do handebol (risos).

Achas que havia exclusão de pessoa ou de determinado grupo de uma atividade? Agora, eu não sei porque era uma equipe de treinamento, né?

Tu diz em termos de escola como um todo ou... [de Educação Física] ah... de Educação Física... não. Eu nunca sofri preconceito por ser mulher jogando handebol, então o grupo tinha assim, por parte das outras pessoas, os guris que JOGAVAM handebol... mas de dizerem “ahhh os guris jogando handebol, porque que não vão jogar futebol?” Não... quem queria jogar handebol jogava, talvez um pouco tinha isso do estereótipo de “ái mulher jogando handebol” é uma coisa meio... tipo assim... ah, estranha, porque as “mulheres”, a tendência é fazer ballet clássico ou AULA de Educação Física... jogar handebol é um esporte mais bruto pras mulheres assim, só que as gurias do meu grupo de handebol não eram nem masculinizadas, nem brutas e nem por isso deixavam de jogar... e jogavam bem.

Tu achas que o professor atendia a pedidos de atividades de forma igual? Em relação às meninas e aos meninos, o tratamento era de forma igual?

De forma igual. Tanto tratava igual que a “xinga” tipo... era a mesma. Se os guris não correspondiam à técnicas de forma assim, eficaz, baaaaa, ouviam muito e a gente também ouvia muito... não tinha: “ááái, coitadas, são gurias, talvez não possam...” não! Não tinha! Ele era muito gritão assim... dizia “aaaaa, mas vocês não aprenderam!!” e com os guris também “vaaaaaaaamo” e tal... era super assim... bem exigente mesmo, ele não fazia diferença alguma, e por outro lado, era um homem enooooorme, super grande e ele era ao mesmo tempo exigente mas super afetivo... não tinha essa de ahhh, é professor de handebol tem que ser super austero, no sentido de autoritário e tal... não, ele era um bom professor.

Tu achas que havia privilégios para meninos e meninas? Estendendo também essa pergunta a escola em si...

Não... a única coisa que não podia era tipo, ir mal na escola... tinha que cumprir com um certo padrão de notas, porque... mas isso era exigência do curso inteiro, não dava pra ir mal porque se não, tu rodava... clao, não queria dizer que tu fosse sair do time, mas o professor até estimulava “ahh, vocês estudem e tal... não fiquem só pensando em jogar handebol a vida inteira, façam outras coisas”. Mas também na escola as pessoas tendem a pensar que os meninos são mais bagunceiros e as meninas nem tanto, que os guris são

mais gritões na sala de aula e as gurias são mais comportadinhas, que os guris são os que mais matam aula e as gurias, as que menos... é que também, também pode ter aí uma questão muito particular que eu era muito amiga dos guris, então pra mim, dizer que os guris eram bagunceiros era como me incluir na bagunça, ou tipo, que os guris eram muito matões de aula... eu também era! E eu não era guri, eu era guria! Ou que a gente se escondia pra fumar, bem na época... tipo, eu comecei a fumar com 13 anos escondida, e os guris também, então, tipo... quem fazia o que? Eu ou os guris? Eu acho que a gente fazia e então mesmo que a escola colocasse esse padrão num sexo determinado, eu já desde essa época não era muito assim deste padrão, porque eu fazia as coisas que os guris faziam, tanto que eu sempre tive muito mais amigos guris do que gurias. Eu quase nunca tinha assim, muitas amigas gurias porque eu achava que eu não me identificava muito com isso, na real... as gurias gostavam de uma coisa que eu não gostava muito assim... eu tinha umas amigas, mas eles eram mais parecidas comigo e eu com elas do que o resto todo assim... tipooo... sei lá, mas daí eu acho que entra muito a história de vida de cada pessoa, por exemplo, os meus pais eram separados, as amigas que eu tinha cujas mães eram mais assim... preconceituosas, não deixavam eu conviver com essas meninas e nem as meninas conviverem comigo, porque naquela época, tu vê... vinte anos atrás ter uma mãe separada, é como se a filha fosse uma desviada assim... eu até acho que eu sou meio desviada da norma, mas eu agradeço ser, porque... tipo... eu sofria muito porque as mães não deixavam, e eu pensava “ah, eu não tenho a culpa da minha mãe ser separada do meu pai”, mas hoje eu penso, ahh, talvez eu nem tivesse que ter convivido com aquele tipo de meninas, então se as mães não deixavam, bom... não deixavam e daí eu convivi com outras, que as mães eram super legais e podim compreender uma diferença... e os meninos te aceitavam... é os meninos eu notava que eu não era muito aceita no sentido de namorar, não queriam muito me namorar... tinha um menino que uma vez até se apaixonou por mim assim, o Pedro... aí, eu odiei quando ele se apaixonou (risos) porque ele era tão meu amigo e ele foi contar pra minha irmã que ele se apaixonou... e daí eu fiquei “áí, porque que ele foi se apaixonar?”, mas de maneira geral, eu via que os guris gostavam mais das gurias PADRONIZADAS, tanto que esse outro menino que eu me apaixonei, a gente ficou, e ficava várias vezes e ninguém sabia, e um dia ele me disse “áí, tipo... não conta pras pessoas que a gente fica” e eu pensei, tudo bem, só que a partir de agora a gente também

não fica... e eu via que com as meninas que seguiam esse padrão aí, pré-estabelecido de “ser menina”, ele assumia, como namoradas inclusive, porque eu não, eu não era nem namorada, eu era uma ficante na época, imagina há... eu tinha 13 anos, tenho 39, faz a conta... então eu era uma pessoa que... eu conversava com os guris de forma igual, tentava pelo menos... não tinha muita frescura assim, e eu ia muito na casa dos meninos também... por um lado isso era bom, mas por outro, te impedia também de ter uma relação com todas as outras gurias, que eu não levava assim... eu não sei... que na minha casa também era meio estranho, a gente era meio que por conta, porque, tipo, a minha mãe não morava junto... então, o meu pai... como é que ele ia cuidar dessa estética, proporcionar essa estética “de menina”... ahh, meu pai tipo, comprava uns tênis, uma calça jeans, um abrigo, uma camiseta e pra ele tava bom... a gente não tinha assim, esse cuidado com colocar brinco, pentear os cabelos, botar uma blusinha cor-de-rosa... então eu era diferente, mas eu também encontrei pessoas diferentes... tipo, as gurias do handebol, usavam abrigo, elas não usavam assim... minissaia ou salto mais ou menos, né, porque também não se usava muito salto alto, essa estética do corpo era diferente... mas eu percebia uma discriminação por parte dos meninos com relação a mim. Tipo, eu achava estranho, assim... porque que eles não queriam me namorar e queriam namorar a Graziela que era uma super... aí... então [ahã] ... e isso dava um pouco de raiva, na real eu não entendia muito bem. Sabe que eu tinha raiva por esse guri, por exemplo, esse que eu me apaixonei... por que era como, ááí o que é que eu tinha de diferente que ele não queria me namorar e só queria ficar... eu servia pra ficar, e não pra namorar, tipo, de levar em casa e tal, e aí... eu via que outras meninas sim, e aí eu comecei a me dar de conta, que as outras meninas seguiam um padrão de beleza normativizado, eu não. Eu pensava, mas nem tava, porque tipo... lá em casa era meio caos, nós éramos cinco... imagina... meu pai, coitado! Nem tinha noção também, e a minha mãe como não morava com a gente... e as minhas irmãs mais ou menos a gente vestia coisas que as pessoas não vestiam, assim... não tinham esse cuidado com o corpo, aí, sei lá... a gente andava direitinha, mas... não era nada assim... produzido, não tinha produção... tipo, agora eu to precisando de camiseta... camiseta. Por isso que talvez eu tenha tanto trauma com camiseta, eu não gosto de usar camiseta... camiseta, camiseta... eu prefiro usar ou uma blusa que tenha um decote um pouco mais assim... aberto, ou sei lá... mas camiseta... se tu olhar no meu armário talvez eu tenha uma que eu nunca boto... tá lá

guardada... e, porque é sofrido também, porque tu quer corresponder a algo que tu nem pensa que tu não ta correspondendo... tu só não entende muito bem porque esta serve pra tal e eu não sirvo? Hoje em dia, até agradeço o quanto me poupei de andar... sei lá... gastando horrores em roupa, ou me maquiando aos quinze anos, só que eu fui super discriminada, tipo... de ir em festa e as pessoas acharem estranho que eu ia de tênis, porque andava todo mundo de salto alto... eu também queria andar de salto alto.. uma vez eu lembro que um dia eu fui numa festa e noooooossa! Eu coloquei um vestido RIDÍCULO! Agradeço por não terem tirado foto, porque era aqueles na época de “balonê” que eu dizia “meu deus! Eu não caibo nesse vestido e esse vestido não cabe em mim!” tipo... andar de prenda... na época que eu era adolescente eu ia pros bailes de semana farroupilha vestida de prenda, e daí depois eu comecei a me rebelar contra isso que eu ia de calça jeans, a mais velha que tivesse, de cabelo tri comprido assim, de tênis... na época all star era... não era moda, era “de outro lado” quem usava all star e... ah, meio hippie e... eu dizia... “que bom, porque eu não quero mais me vestir como tinha que ser”.

Existia algum tipo de enquadramento ou estereótipo feito por professores, professoras ou alunos?

Ah... eu acho que sim... tipo... eu era de um “outro” grupo... então eu nem sabia de que grupo eu era na verdade, mas eu me dava conta que existia um estereótipo de mulher, de adolescente, de cumprir com determinado padrão específico e que... ah, as pessoas criam expectativas e daí tu também corresponde à essas expectativas. Quando eu pensava porque que os guris não querem me namorar, eu me dava conta que era por um padrão de estética e não por eu ser uma pessoa melhor ou pior, porque eu lembro que como eu era tão amiga dos guris, então de certo, eles também me achavam uma pessoa legal, mas ser legal pros guris, é ser legal no que? Naquilo que tu talvez compartilhe com eles, e eu compartilhava das idéias muito mais com os guris do que com as gurias, mas eu via que... eu não compartilhava de outros espaços, porque a minha estética pra eles não valia naquele sentido, então... tipo... eu era tri amiga dos meus amigos assim, e eles me contavam coisas... e as vezes eu também me irritava com isso, porque eles contavam das pessoas, das gurias com quem eles tinham ficado, eu meio que ajudava nos namoros... tipo, as vezes eu tinha, se tu for pensar, uma postura muito mais “de guri” do que “de guria” e isso já era um estereótipo, porque que eu acreditava que eu

pensava como um guri? Porque existe um padrão que diz que os guriis pensam assim e as gurias pensam de outro jeito. As gurias não me contavam as coisas delas assim... sei lá, de repente elas até me viam pensando como os guriis, então não me contavam, porque eles contavam até que já tinham ficado com tantas e o que significava ter ficado com tantas... tinha uma menina que ela ficava com muitos guriis e os guriis vinham me dizer que achavam isso mal, só que eles ficavam com ela... então... é mal, desde que lugar? Ela não achava mal, porque ela também ficava com muitos guriis e eu não achava que os guriis eram maus por causa disso e nem os guriis achavam que os guriis eram maus por ter ficado com muitas gurias, agora, uma menina que gostava de ficar com muitos meninos era “mal vista”, e isso assim eu achava meio estranho, porque... sei lá... os guriis pareciam que não se importavam tanto de eu ser filha de pais separados, as gurias se importavam mais, porque se cria um estigma de que menina filha de pais separados que mora com o pai... não podia ser muito boa coisa, só que eu podia fazer tudo que eu quisesse na minha adolescência, minha mãe sempre dizia: ‘tu pode fazer o que tu tiver vontade, desde que tu te responsabilize’, mas é muito difícil uma pessoa de 14 anos se responsabilizar pelo o quê... nem sabe muito pelo que... então eu percebia que, tipo... as minhas amigas achavam muito estranho eu poder fazer tudo, e os meus amigos achavam estranho, mas eu fazia tudo com eles, então... tipo... era super bom... e na minha casa a gente sempre pode levar os amigos e as amigas, então o meu pai sabia com quem eu andava e... tipo... os pais dos meus amigos também, sabiam com quem eu andava, mas agora... tem essa diferença... que quem não corresponde a um padrão pré-estabelecido, ou é rechaçado ou precisa se valer muito por si mesmo pra dizer “eu sou uma pessoa digna” embora eu tenha vivido... porque eu não sou uma pessoa “má” por causa da separação da minha mãe e do meu pai, nem por isso eu era mais ou menos, nem por isso eu me prostituí, nem fui prostituída, nem por isso transei antes de... 16 anos, nem por isso eu fiz o que as pessoas imaginavam que eu fazia, até eu sentia as que as pessoas imaginavam que eu era muito mais LIBERAL que eu era... e eu nem era tão liberal assim, tipo... eu mais ou menos seguia um padrão de liberação que as minhas amigas “normais” entre aspas, também seguiam. [tu acha que as meninas te viam diferente?] é, eu acho que as meninas me viam diferente porque a maioria das meninas daquela época, não são como hoje, os pais antigamente, não se separavam tanto quanto hoje, então as meninas achavam que eu era filha de pais separados... “ái, que horror!”, só que os

meninos não, talvez porque os guris, talvez não tivessem esse interesse comigo de eu ser uma menina “NORMATIZADA”, pra eles, tanto fazia eu ser normatizada ou não porque eles não iam me namorar, eles iam só ser meus amigos, tanto que hoje em dia eu tenho amigos daquela época, homens e tenho amigas, uma até que mora na Espanha... só que essa minha amiga, ela tinha uma mãe super diferente, a mãe dela sempre me acolheu na casa dela, e eu penso: “não ser minha amiga porque? Se eu não fiz nada de mal?”, e as outra não, tipo “ái, não dá” ou umas diziam pra outras “ah... não convida”. [existiam meninas ou meninos que fugiam da norma da sexualidade?] tipo... ah, eu nunca conheci na minha época da escola um menino que gostasse de menino, ou uma menina que gostasse de menina, tinha uma menina que eu imaginava que gostasse de menina. Porque? Pó que ela tinha um estereótipo super masculinizado, aí esse ano, casualmente eu encontrei com ela na faculdade e disse: “baaaa... tu foi do meu tempo de colégio e tal” e ela “é...” não sei o quê... e eu pensei ta, ela deve ta casada com uma mulher já, faz tempo, e ela disse “ahhh, esse daqui é meu filho” e me mostrou uma foto do filho dela, há tempo s assim... e “ahhh, esse daqui é meu marido” daí eu... bem feito! Bem feito! (risos) tu mesmo acha que os padrões da estereotipia assim, determinam a sexualidade e realmente a gente pensa porque é criada nesse sistema que diz que homem que gosta de homem tem que ser feminino e mulher que gosta de mulher tem que ser masculina e ela é super masculina, tipo que veste tipo... ah, camisa, e tem os cabelos tri curtos, é meio assim... tem um corpo que não é uma estética de corpo feminino, e tem um filho e tem um marido, então, na época, eu nem me dei conta assim, se existia, além dela, alguém que se relacionasse com mulher ou um guri que se relacionasse com homens... então não lembro dessa coisa de alguém chamar de bicha, ou alguém chamar de sapatona... é que também eu penso que antigamente a gente era mais... livre... embora as pessoas achem que não, de forma geral... porque, o que que atribui a liberdade hoje em dia? O acesso a muitas coisas... e eu acho que o acesso a muitas coisas, muitas vezes te dá uma sensação de falsa liberdade, porque eu poder acessar o mundo inteiro via internet... na minha época, nem existia internet, eu até nem tenho internet em casa, isso no século 21, eu sou do século 20, mas vivo no século 21, e não te dá uma sensação de liberdade hoje maior do que a de antes, mas eu acho que antes nós éramos muito mais livres, então, se alguém tivesse uma opção sexual diferente, talvez... sei lá, passasse meio batido porque valia muito mais o que tu era como pessoa, em um

certo sentido, entre as pessoas da mesma idade, do que a tua opção sexual, sei lá... era outra liberdade [então tu acha que era diferente da questão do divórcio, por exemplo... que naquela época era mais forte] é... é diferente sim, embora, talvez fosse coimplicado se assumir com outra sexualidade naquela época, eu acho que se assumir entre as amigas e os amigos era mais possível, no sentido de... baaaa, eu não sei explicar... assim, por exemplo... hoje em dia, se sofre tanto preconceito quanto, talvez, num mundo onde se supõe que a liberdade é maior... naquela época talvez, a gente também fosse sofrer preconceito, mas não existia um ideal de liberdade que hoje se vende, e é mentiroso, esse ideal não existe, é uma mentira... então, se alguém naquela época fosse optar por outra sexualidade que não a normatizada... ahhh, eu não sei, talvez sofresse preconceito, mas... diferente, não existia essa venda hipócrita que tu pode escolher o que quiser, hoje em dia tu pode escolher o que quiser em pequenos grupos e eu não saio por aí dizendo se eu sou hétero ou eu sou homossexual, ou sou lésbica, ou sou o que... não, ninguém me diz que sexualidade tem! E naquela época também não se dizia muito, mas eu imagino que a gente era mais livre, ou pelo menos, menos hipócrita, se é que pode se dizer assim... do que hoje.

Você percebia algum tipo de injustiça com as meninas, nas aulas?

Não. Não percebia nenhum tipo de injustiça, eu acho que... sabe quando a vida vai se construindo de um jeito... essa questão de política pública, por exemplo, pra mim eu acho que é uma grande mentira. A gente precisa mascarar com um discurso politicamente correto uma política pública que deveria ser dada e não construída, na época, a gente já tinha política pras pessoas! Hoje parece que tem que ter política pra homem, política pra mulher, política pro feminino, política pro masculino... em se tratando dessa diferença de gênero que tu trabalha... não sei, eu acho que, se tinha preconceito a gente nem parava muito pra pensar também, talvez isso faça com que hoje existam essas diferenças de política pública, TANTA política pública, só que eu acho que não diferencia... eu vejo que as meninas de hoje sofrem preconceito tanto quanto antes, é que antes a gente não parava pra pensar, é que hoje as meninas que não correspondem a uma norma, as vezes até são bem mais vistas que as de antes, só que também nem pensam! Eu vejo um monte de guria que ta construindo uma anti-norma, uma contra-cultura mas politicamente não sabem o que tão fazendo... vão todas de preto, todas se beijando... agora tem uma novo que é de chupar bico [essa eu não

conheço!] é, tipo, vão reproduzindo padrões, só que acabam se... fechando nessa contra padrão... tipo eu não quero ter padrão nenhum...

Tu achas que existem vantagens e desvantagens quando os grupos são separados ou são juntos, na Educação Física? No caso, o teu grupo era só de mulheres, no handebol, né? Na Educação Física, deveria ser misto, mas existem vantagens e desvantagens quando se tem aula junta e quando se tem aula separada, para meninos e meninas?

Há, eu acho que tem desvantagens no sentido de que tu não convive com o teu oposto. E eu acho que é super importante contrastar os opostos porque... como é que as pessoas tendem a dizer que os meninos são mais fortes e as meninas mais frágeis se tu não faz esse contraste desde a Educação Física? eu via que os guris tinham mais força... tipo... na hora do arremesso e, de certa forma, eles não tinha vantagem nenhuma porque eles jogavam contra meninos, se eles fossem jogar contra a gente, é óbvio que a gente ia sofrer mais gols do que eles, mas o que que a gente fazia, quando a gente jogava com eles, era tipo um jogo misto, tipo... pegava, nem sei hoje em dia quantas pessoas são... eu acho que a gente não tinha vantagem nem desvantagem porque nós fazíamos jogos mistos, então a fragilidade da gente as vezes era superada pela força dos guris, e em termos de agilidade, eu acho que muitas vezes, tipo, o fato de eu ser pequena contribuía para que eu tivesse uma vantagem sobre os guris, que eram muito grandes assim, então, tipo, pra eu entrar como pivô entre os guris, eu tinha mais vantagem... e eu acho que os opostos... que que eu vou te dizer dos opostos? ...eu acho que eu tenho dentro tanta força quanto um guri, se eu trabalhar pra ter essa força, e acho que os guris também podem ser super frágeis quanto eu se trabalharem a fragilidade, a possibilidade de fragilidade, eu posso ser tão sensível quanto o fato de corresponder a um estereótipo de mulher sensível, mas eu acho que os homens também podem ser sensíveis, e eu acho que eu posso ser super corajosa se eu trabalhar minha coragem e os guris podem ser super frágeis se trabalharem a fragilidade, se se permitirem ser frágeis. A questão é que a gente é construída pra ser uma coisa ou outra... eu, como acredito que a gente tem as duas coisas dentro, eu posso ser tanto corajosa quanto medrosa, eu posso ser tanto... sensível quanto insensível, ciumenta como bem resolvida, ah... pffff... todos esses estereótipos aí criados... acho que as pessoas pensam que eu por ser mulher tenho quer ser submissa, dócil, mãe, cuidadora, ah... frágil, abnegada, e eu acho que não! Eu acho

que eu sou muito mais forte no sentido de, não força física, porque eu acho que a diferença na força física ela existe, né? Porque a gente tem uma musculatura diferenciada, mas eu penso que eu posso ser tão corajosa, ou mais, que muitos homens que tão por aí... e eu posso ser tão desbravadora ou mais do que muitos homens, ou posso ser mais valente que muitos homens, posso não ser mãe, se eu quiser, nem nenhuma biologia vai me dizer que eu vou ser mãe ou não vou ser, quem vai escolher ser mãe ou não, sou eu... não quer dizer que a natureza seja o destino, né... que por eu ter uma natureza biológica de mulher, sexo mulher, eu vou cumprir com todo um rol de... de expectativas criadas né, em relação a minha biologia, aha... não deixo mesmo! Só que o que que acontece, é uma construção, eu não me fiz mulher deste jeito... né? Eu não nasci assim, eu desconstruí coisas que... toda essa hegemonia patriarcal fez eu acreditar que tinha que ser assim, eu desconstruí isso, mas com muito trabalho, tipo... eu vou fazer 40 anos, não nasci pensando desse jeito... e eu acho lamentável que uma mulher obrigatoriamente acorde as 6 horas da manhã pra pentear os cabelos pra ir pra aula, mas lava os teus cabelos e vai pra aula, feliz! Tu ta indo pra que? Pra aprender? E eu também não acho que as mulheres que façam isso, não possam pensar, também não acredito na loira burra, né... tanto que... to com uma loira! (risos) e que não é nada burra, muito pelo contrário assim... só que a sexualidade eu acho que a gente constrói e desconstrói, né? A forma de pensar as coisas, a gente é construída de um jeito e pode desconstruir... nada é dado eternamente, até que a morte nos separe, eu quero que não me separe é dessas idéias que eu posso ir construindo a cada dia, não quer dizer que hoje eu pense assim, que amanhã eu não possa pensar diferente, tanto que eu não digo “eu sou feminista” nos espaços públicos, porque eu acho que eu to me fazendo feminista ainda... e eu espero que esse dia nem chegue porque eu penso também que ser feminista, significa que eu tenho que agir só e pensar só de uma única forma. Eu quero ser feminista e poder ser o que eu tiver vontade de ser, tipo, quero ser feminista e me maquiuar, me depilar, fazer a mão, ããã... ser sensível, ser cuidadora, pegar criança no colo, porque também existe uma construção acerca do que é ser feminista, e eu não quero ser essas feministas radicais, nossa! Quero ser feminista do jeito que eu achar que eu devo ser! Mas isso também se deu numa construção... tipo... foi o que eu dizia antes, que eu me identifico com a psicologia analítica e o resto não sei...

Tu vês diferença na sociedade, hoje, entre homens e mulheres? Tu achas que deve ser reproduzida na Educação Física?

Eu acho que existe e é lamentável que nós mulheres ainda hoje ocupemos na sociedade um lugar diferenciado, porque? Por que nos colocaram nesse lugar, e quem nos coloca é quem tem privilégio que são os homens e não querem perder esse privilégio... então... essa história de que, a gente tem que incluir o homem na luta pelas mulheres... pffff... os homens não vão querer entrar nessa luta porque eles vão perder com isso, eu não acredito que existam homens feministas, acreditam que existam homens TENTAANDO ser feministas, mas eles vão precisar tanto trabalho quanto a gente pra poder chegar num momento em que possam dizer que a luta é única, de pessoas e não de homens e de mulheres, eu acho que... a gente ainda apanha muito, simbolicamente e fisicamente pelo fato de ter um sexo biológico “mulher” e eu acho muito triste por que aí entram as relações de poder, né... os homens ainda pensam que são donos das mulheres, só que as mulheres ainda pensam que os homens são donos das mulheres, e eu acho que o complicado é isso, porque a medida que um homem pensar do meu lado que pode determinar aquilo que eu vou fazer, eu vou deixar ele fazer isso que imagina que ta correto, porque eu também acho que é correto, agora, a medida em que eu penso que eles não podem, aí eu vou lutar contra isso, e isso desde que? desde a micropolítica, eu acho que eu vou mudar isso que eu acredito no mundo desde a minha própria casa. Por exemplo, na minha casa, a pessoa que leva a comida na hora do almoço é um homem, e nem por isso eu acho que essa pessoa não possa lavar a louça, só que tipo... eu não posso impor que ele faça isso, eu posso mudar a minha atitude, tipo... essa pessoa que é um homem, senta e pede pra ser servido, eu, particularmente, não sirvo, agora, as outras 1000 mulheres da casa, provavelmente vão servir, só que se eu não sirvo, a do meu lado vai olhar e dizer “ah, porque ela não serve? Talvez eu também possa não servir” ou “porque que ela não passa a roupa dele? Talvez eu também possa não passar”, só que é difícil, porque a gente foi... imagina quantos anos tem a humanidade? A gente foi criada desse jeito, então desconstruir esse jeito, é desconstruir toda uma cultura, toda uma forma de pensar... só que tipo... eu, se fosse casada com um homem, eu acho que não diferencia muito o fato de ter casado com uma mulher ou com um homem, porque a gente também reproduz desde a lesbiandade as relações machistas e patriarcais, mas eu imagino que se eu fosse casada com um homem, a roupa dele, ele que ia lavar e eu ia

lavar a minha, ou a gente ia lavar a nossa... mas, tipo, eu não ia varrer a casa, fazer comida, lavar a louça e trabalhar fora... de forma alguma. E se isso se reproduz nas aulas de Educação Física, acho que isso se reproduz em qualquer lugar, porque a gente ainda não parou pra pensar porque o sexo determina a ação, a gente não parou ainda pra pensar que sendo mulher pode ser diferente, sendo homem pode ser diferente, a gente vai reproduzindo, é mais fácil reproduzir e vou te dizer mais... é mais cômodo reproduzir... porque o difícil é fazer o contrário.

Há teu ver, é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninos e meninas aprenderem nas aulas?

Não, porque eu não acho que meninos e meninas não sejam pessoas, então eu acho que tem que ter uma ação pedagógica igual... vai ter diferença na forma de apreender essa ação, vai, porque tipo... eu, mesmo sendo menina, não vou aprender como uma outra menina, eu sou uma pessoa e ela é outra e eu acho que um menino é outra pessoa e outro que não seja aquele é outra pessoa, então... eu penso na ação pedagógica dirigida à pessoas e não à sexo, eu não sou um sexo, eu sou uma pessoa com este sexo biológico, com uma carga genética xx, mas isso não quer dizer que eu não tenha um pouco de outras coisas por ter essa biologia, então eu acho que não, que tem que ter uma ação pedagógica eficaz pra ver se descontrói de uma vez por todas esse jeito de pensar masculino e esse jeito de pensar feminino, e as outras categorias que existem entre o feminino e o masculino? Na verdade, as vezes eu penso que a gente teme essas outras... assim... esse trânsito, se eu não sou masculina eu tenho que ser feminina? Se eu não sou feminina, eu tenho que ser masculina? Eu não vou botar sapato, nem gravata porque eu quero ser um pouco mais masculina, mas também não vou andar maquiada de manhã até a noite porque eu sou feminina, eu acho que dá pra transitar, ou de repente possa andar de sapato baixo ou com algo que identifique o meu feminino ou posso ter uma ação... eu acho que vai muito pela via da ação também, eu não quero ter uma ação masculinam, de homem autoritário, eu quero ter uma ação que está de acordo com aquilo que eu penso. E eu não quero acrescentar nada mais (risos).

Nísia (DE)

29 anos. Nasceu em Pelotas (RS) e, lá, fez de 5.^a a 8.^a série e todo o Ensino Médio, na mesma escola pública. É formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mora e trabalha, como professora, em Porto Alegre. Participa do grupo feminista Em Rebeldia desde abril de 2009.

Há quantos anos saístes da escola?

10.

Estudou, na mesma escola, de 5^a a 8^a série e Ensino Médio?

Sim. [e como era essa escola?] era uma escola grande com... 3 turnos, ensino médio... e... da educação infantil ao ensino médio... uma escola pública, municipal [e como era esse ensino médio?] eu fiz... fiz magistério, então... o ensino médio era praticamente só com meninas, eu tinha um menino na minha turma, só [e eram 3 anos?] não, quatro... quatro anos e meio de magistério. Na verdade eram 4 anos de aula normal, os 3 primeiros anos era com as disciplinas do ensino médio... na verdade era 2º grau na

época que eu me formei, né? Eee... o 4º ano era mais direcionada as didáticas e daí tinha aula a tarde também e, era assim... e mais o meio ano de estágio daí [e tinha educação física?] tinha educação física, nos 3 primeiros anos era educação física e no último ano, se não me falha a memória, tinha didática de educação física... não sei se era no último ou nos 2 últimos, ou... isso eu não me lembro. Mas tinha educação física, normal, regular, e depois eu passei a ter também didática da educação física... eu acho que elas chegavam a ser concomitantes assim.

Ahhh, bom... Agora, da educação física. Tu tiveste educação física de 5ª a 8ª série, no magistério... Assim, eu queria saber, primeiramente, se as aulas eram mistas ou separadas por sexo?

Era separada. [e quantas vezes por semana?] de 2 a 3 vezes... 2 vezes por semana. [se a atividade era separada, tu sabes me dizer se era a mesma que os meninos tinham?] não... não era a mesma, porque eu me lembro que os meninos tinham muito futebol. [E no ensino médio esse menino fazia atividades com vocês?] sim, fazia.

E quais as atividades predominantes, então, nas aulas de educação física, tu te lembra?

Ái... eu lembro de esporte, teve alguma série que tinha... específico assim, dependendo da professora a coisa era mais variada, se não era muito aquela coisa da... do voleibol, handebol, basquete, teve anos também que era professora de dança... que dava dança... mas no geral era mais essas atividades assim, que não variava muito [ahã... e com os meninos era a mesma coisa?] ahhh... como eu te disse, eu acredito que não. Porque eu lembro dos meninos sempre jogando futebol [sim... e como ocorria...] até porque eu não lembro dos meninos fazendo dança, eu lembro que eu tive fazendo... a professora, na educação física dava dança... e os meninos, eu nunca vi o professor deles dando dança. Era mais desporto... futebol.

Quando vocês iam pra educação física, era uma atividade para as meninas, ou era mais de uma?

Era uma atividade pra todo mundo... mas na verdade dependia da aula. Dependia da aula de educação física... por exemplo... sei lá... se na sexta-feira era futebol, na sexta-feira era futebol, e na aula de terça era basquete ou era vôlei... geralmente era vôlei...

mas eu não me lembro, eu não sei porque eu não fazia muito educação física [já vamos chegar lá] (risos).

Bom... Como acontecia a separação para participar das atividades? A escolha...

Eu lembro... na verdade a minha lembrança é o que ficou das aulas de educação física assim... na minha cabeça, a educação física ou ela agrega, ou ela exclui assim. Porque dependendo da forma como ela é conduzida, ou as pessoas se integram, dependendo do desempenho que elas tem, ou elas não participam e ficam enrolando que é o meu caso. Eu ficava enrolando o tempo inteiro, eu lembro que eu ficava na volta da quadra, não queria fazer aquecimento, não queria fazer as coisas, e assim se passavam os 50 minutos e eu não fazia a aula [ahã... bom, essa era a próxima pergunta] (risos).

Então, qual era a tua participação nas aulas de educação física?

Dependia do que que tava sendo proposto assim. Tinha... tinha atividades que eu lembro que eu gostava mais, né? Que eu, que eu... que me sentia melhor assim, que era tipo jogar, mas quando era mais livre o jogo, mas... só que quando começava aquela coisa muito regrada, muito cheia de exigência, eu lembro que... que... que teve anos assim, que os professores eles, eles davam esporte também, que eles eram técnicos naquilo, então eles ficavam batendo só naquilo... só naquilo, só naquilo... e aí, quem não tinha aptidão praquela determinado esporte, ficava basicamente excluído porque não sabia, não se dava bem, e não se conversava, e não era oferecida outra coisa pra fazer [ahã... e como era? Eles ensinavam tipo... a técnica do esporte?] eu acho que dependia do professor, eu lembro que alguns falavam sobre, ensinavam regras, né? Faziam um trabalho mais variado, mas outros... acho que a maioria até, ficava em cima do jogo assim e tal... e da técnica já em cima do jogo, tipo assim “ah, tu tem que fazer assim, tu tem que fazer assim, tu tem que fazer assim” mas já, direto naquilo ali como se fosse uma competição.

Qual espaço vocês utilizavam na educação física?

nessa escola, era uma escola com bastante estrutura, né? Tinha um ginásio, né? E quadras de... várias quadras de esporte. Mas eu lembro (silêncio) agora que por muitas vezes eu não ficava em nenhum desses dois espaços e ficava num pátio que tinha entre as salas de aula e até chegar o ginásio, que era um espaço que não era tão apropriado assim pra educação física, que era um espaço com brita. E eu lembro de ficar jogando

ali. Porqueeee? Hum... agora eu começo a me perguntar, né? Mas eu lembro que eu ficava muito ali na hora da educação física. e não era nem a quadra, nem a quadra do ginásio [a turma de vocês ficava ali?] algumas pessoas da turma ficavam ali. [Hum... e eram só as meninas da turma, ou... tinha os meninos?] não... não... só as meninas. Podia ter até um menino que outro, mas era predominantemente as meninas.

Sim. E qual era a rotina das aulas?

No ensino médio eu acho, eu tenho a lembrança de que havia uma conversa antes. De 5ª a 8ª série, nós não éramos buscados, descíamos direto para o espaço lá... onde era realizada a educação física... mas não tinha muita conversa assim, eu não lembro de ter conversas. Não sei se eu, por não me ligar muito na... na educação física, se eu não tenho essa lembrança, ou se realmente não... não existia isso. E depois da aula... hum... antes... sempre tinha uns minutos antes pra troca de roupa, né? Pro uniforme adequado... e eu lembro que algumas meninas trocavam de roupa e tal, pra fazer a prática lá, e aí depois, alguns minutos antes, se ia no vestiário pra... se trocar e retornar pra sala.

Qual o diálogo que o professor ou a professora tinha com a turma? Ele ou ela explicava as atividades, apartava brigas... Qual o diálogo que ele tinha?

Eu acho, eu acho... deve ser, né? É... hã... que esse diálogo ficava em cima do que tava acontecendo na aula. Só. Não se espalhava pra outras coisas, pra outros assuntos da escola, pra outras disciplinas, pra outras coisas que perpassavam aquele momento. Ficava naquilo ali, sabe... Bola, jogo, ou exercício ou corrida ou... sei lá, aquecimento, era aquilo ali, o diálogo era esse, “ô fulana, vai te aquecer”, “ô fulana, vai fazer” ou “sai daí”, porque a gente ficava muito onde não era pra ficar, fazendo... enrolando pra não fazer as coisas, então o diálogo ficava por aí. Não tinha muito diálogo de explicação, de conversa, de escola, isso não existia.

Existia auto-exclusão nas aulas de educação física?

Existia. No momento que as pessoas não se enquadram naquilo que tá sendo feito e tu não faz, tu tá te excluindo, mas na verdade eu não sei se é auto-exclusão ou se... é exclusão por... não sei, porque eu não queria me excluir, mas acabava me excluindo porque eu não tava me encaixando naquilo ali que tava sendo feito... ou não... ou não tava de repente sendo bem... sendo bem dirigida, bem... a aula não tava sendo bem conduzida a ponto de me fazer parte integrante daquilo ali, do processo [hum... e qual os

motivos dessa exclusão?tu e de mais colegas... tinham mais colegas que se excluíaam ou eram excluídas... quais os motivos?] ái... sei lá... eu acho que... a questão do corpo, né? As pessoas não lidarem bem com o corpo, porque de 5ª a 8ª série, era todo mundo adolescente, então tinham umas meninas que... ainda com aparência de meninas e tinham outras que já tavam se tornando uns mulherão, que já eram já... “moças feitas” como se diz, e eu acho que umas ficavam um pouco receosas porque não tem aquele corpo igual das outras, ou tu não ser valorizadas por de repente não ter uma desenvoltura muito grande numa corrida ou num jogo... medo de errar, o medo do que os outros tão falando de ti, da tua performance... isso tudo faz com que as pessoas não participem da aula. E eu lembro que eu não gostava, eu não gostava de, de... de...de... eu era preguiçosa pra fazer certas coisas e quando as coisas me incomodavam eu não fazia, e eu acho que isso me incomodava um pouco, e eu não fazia. [mas se falava quando se errava alguma coisa] ahhhh, sempre! Sempre, sempre tem.. aquele que julga... sempre tem, aquele que tem uma desenvoltura maior, melhor assim, vai cobrar do outro, o outro não pode errar, não pode perder uma bola, não pode chutar errado, sabe? O negócio da competição... porque era sempre tudo muito voltado pra ganhar, eu não lembro em nenhum momento de um... de uma professora ou de um professor conversar, sabe? Trabalhar nesse modelo da não competição... mas sim do coletivo, de que o jogo é legal porque tu precisa de todos, né? que todos tem uma importância naquilo ali pra conseguir chegar num objetivo, porque não! É sempre na competição! É fazer o gol, é marcar o ponto, é não errar, é na perfeição, né? E isso me incomodava muito [e pra onde vocês iam quando vocês não participavam dessa atividade] eu acho que a gente ia pro espaço esse de brita, que eu ficava ali com uma bola atirando, jogando, brincando de “caçador”, falando bobagem, sentada nos tocos das árvores, eu acho que era isso que acontecia [e o que que o professor fazia?] ou chamava, ou brigava ou sei lá... eu acho que as vezes nem falava nada. E era isso.

Ocorriam cenas de brutalidade e violência nas aulas com as meninas?

Não lembro... isso eu não lembro assim. De ter briga... mas deve ter, com certeza, porque sempre a gente se desentende, né? E aí já começa a brigar e já começa o empurra-empurra e já começa uma bateção de boca... isso era normal de acontecer na escola, então na educação física que é um espaço de contato físico, onde as pessoas, as

vezes, por querer ou sem querer estavam se pechando, se batendo... isso acontecia. Eu não lembro comigo, eu acho que comigo não.

Ocorria exclusão de determinado grupo ou de determinada pessoa na atividade?

Eu acho que sim. [porque?] pelo motivo que eu já falei, né? Se a pessoa não se encaixa... e... aqueles que não se encaixam, sempre acabam formando um grupo, por não se encaixar. Inconscientemente, se ficam de fora, aquelas pessoas que ficam de fora, vão se juntar pra fazer uma outra coisa, né? Por exemplo, ficar nesse espaço aí de brita com uma bola, ou fazendo nada ou indo no bar, ou indo no Xerox, aproveitando aquele espaço da educação física pra fazer outra coisa, né? É o grupo que não ta encaixado naquilo que ta acontecendo na aula, então... é uma questão também de construir o NOSSO espaço, entende? De fazer do NOSSO jeito. E se o professor... a professora não nos ouvia, compreendia... ou não nos dava determinados espaços, a gente fazia o nosso.

E tu achas que o professor ou a professora atendia a pedidos de atividades de forma igual para todo mundo? Entre as meninas?

Ah... variava de professor pra professor, de professor pra professora, algumas pessoas eram mais flexíveis que outras... mas, se essa coisa do espaço de brita é muito forte pra mim, então... eu acho que a maioria das vezes não foi bem assim de atender a todas, né?

E tu achas que havia privilégios para determinadas meninas nas aulas?

Aqueles que se davam melhor, eram sempre os donos da bola. Isso já é um privilégio! Instituído ou não, é um privilégio. Porque querendo ou não, elas que se encaixavam, elas que estavam ali fazendo, elas que eram as privilegiadas, né? E o espaço da quadra! Bahh... elas que tinham o espaço da quadra! Por exemplo, o grupo que não se encaixa, que não ta jogando o que o professor propôs ou o que os outros alunos propuseram – aqueles que se destacam – nunca vão ficar com a quadra, nunca vão ficar com a melhor bola, nunca vão ter aquele espaço ali... bem capaz! Que aqueles que jogam e... e se destacam num determinado esporte que ta sendo o tema da aula vai ficar fora da quadra, não! Não! A quadra é pra aqueles que tão no padrão.

E tu achas que havia certa rebeldia de vocês?

Nísia: eu acho que a resistência é uma forma de rebeldia. No momento em que tu não... que tu não... que tu não te encaixa, que tu ta vendo que não te caixa, mesmo, muitas

vezes inconscientemente, né? Que tu não te propõe a fazer aquilo, n?e porque de certa forma tu ta criticando, né? Eu acho que é uma rebeldia, sim. Quando tu não obedece, toda vez que tu desobedece uma ordem, tu ta sendo rebelde.

Tu achas que existiam enquadramentos ou estereótipos para certas meninas ou meninos?

Ah, sim! Sim! É fraca, é ruim, não joga muito... essas coisas assim tinha! [e o que tu acha desses estereótipos?] é ruim! Eu me lembro muito é... Difícil as pessoas dizerem na cara, né? “ah, fulana é ruim”, mas... se a fulana é boa, né? E tu não pertence ao grupo das boas, logicamente tu pertence ao grupo dos ruins, nessa lógica binária de que sempre ou tu é bom ou tu é ruim, e não existe meio termo, ou tu é boa, ou tu é ruim. Se tu não ta no grupo dos bons tu é ruim. E junto com os ruins estão todos aqueles excluídos, excluídas, as gordas, as feias, os não sei o que, as que não querem se mostrar, as que tem o corpo diferente, aquelas que não tem habilidade física... tudo isso! Então, são as ruins. E do outro lado ficavam... as gostosas! (risos) ficavam as que jogavam bem, né? [é isso] é... mas eu to falando disso, porque... porque na minha cabeça isso sempre me incomodou, eu acho que... na 7ª, 8ª série, isso me incomodou muuuuuuito, me incomodou muito muito muito muito muito. Essa série assim, porque era uma série em que tavam todos... em que tava todo mundo se desenvolvendo, e eu lembro perfeitamente que tinha o grupo das gostosas sim, né? E eu nem sei se elas jogavam ou se não jogavam, mas eu sei que aquele grupo, era um grupo fechado, né? E que talvez elas levassem isso de ser as boazudas do colégio pra educação física. porque eu não sei se realmente elas tinham essa desenvoltura ou não, mas ficou aquele estereótipo. E na cabeça de todas as outras, o professor dava mais atenção a elas. Agora se isso realmente aconteceu ou não, eu não sei. Porque na verdade eu nunca fiquei atenta a isso, mas eu lembro que isso acontecia, de a gente pensar na época isso, de passar isso pela cabeça, e sempre quando tinha competição, tinha olimpíadas, né? Das cores, né? Na escola... então tinha vários jogos, assim, e eu lembro que essas meninas jogavam, eu lembro que elas participavam dos times, né? Então eu acho que era uma coisa bem forte [tu não participava?] eu não! Não gosto de regras (risos) eu não gosto que me mandem também [eu sei] é (risos). E essas coisas... eu acho que... que ficavam, a maioria, só nos olhares e nas marcas no corpo mesmo. Eu acho que as pessoas percebiam isso, sabe? Que acontecia, que era uma divisão assim... que tinha esse grupo... que eram as meninas que

já namoravam, as meninas que tinham um envolvimento com os garotos do time... desse ou daquele, sabe? E que o esporte é uma coisa muito forte, né? Na escola. Porque quem joga bem, se destaca... pode ser burro, pode ser um ignorante, pode ser um boçal, mas ele ou ela joga bem, é aceito, é uma forma de aceitação, né? E eu acho queeee... que isso influenciava sim nas relações da educação física, e que essas coisas se repetiam, né? E faziam com que... com que as pessoas se dividissem e que houvessem grupos diferenciados em torno disso. Mas... também tem... essas questões de raça e de classe que não eram secundárias...mas que, na época... na época... a minha visão não era essa. Hoje, eu sei que eu me excluía, né? Que eu me excluía não! Mas que na verdade eu era empurrada para fora dos grupos pela condição de ser pobre, de ser negra, de ta numa escola aonde o...o... o... o econômico era diferente sim, apesar de ser uma escola pública, a escola ali não era uma escola de pobre, não era uma escola de negros e negras, não era uma escola onde essas questões eram trabalhadas, né? E aquelas pessoas lá, eles viviam como da elite e, afinal, eles eram da elite, eu é que não era e, em muitos espaços eu não ia e eu não jogava porque eu sabia que eu não era aceita. As pessoas jamais iam me dizer... em algumas vezes até me disseram, mas eu sabia que eu não era aceita, então eu não ia, né? E eu acho que... muitas vezes num jogo, ou... num, num... determinado espaço, eu não ia mesmo porque eu não tava afim de passar por isso. É uma coisa que dói [mas e tu acha que... se tu fosse menino seria diferente?] se eu fosse menino, talvez. Talvez, porque... porque a condição de mulher, é muito determinante, né? O espaço da mulher é, é, é... diferente, ele é reduzido. Numa cola, o menino ele é aceito, porque ele fala, sei lá... pra ele as coisas são mais “normais”, o menino que tem uma postura um pouco mais diferenciada daquilo que ta no padrão, né? Pro menino é aceito esse tipo de comportamento, né? Mas porque isso é uma coisa que se “enxerga” no menino, não é que seja, é como as pessoas encaram, como as pessoas estão educadas pra entender isso que acontece. Eu acho que é isso.

Tu achas que existiam nesta escola, meninos e meninas que fugiam da norma da sexualidade?

Tinha... tinha! [E como é que eles eram tratados? Eles ficavam no grupo das gostosas?] (risos) não! Eles ficavam nos outros grupos. E eles tinham todo um tratamento diferente porqueeee... a partir do momento que uma pessoa, há... se apresenta, né? De uma outra forma que não é a forma “comum”, a norma daquele grupo... e eu não me lembro de em

nenhum momento esse assunto ser tocado de forma nenhuma por nenhum dos professores, né? Certamente ele tem um tratamento diferente. Os colegas excluem, debocham e isso nunca foi abordado... ao menos que eu me lembre, nos momentos que eu tava presente, não. Nos tínhamos um colega, né? E que todo mundo chamava de bicha, né? Todo mundo chamava de bichinha e ele andava conosco, né? Com as meninas...eEEEE... no entanto, eu nunca vi nenhum professor interferir. NÓS interferíamos! NÓS não aceitávamos que isso fosse falado, que destratassem o colega, né? Eu acho que isso, que esse sentimento de pertença... e agora eu posso ver, nós éramos realmente um grupo das oprimidas e alguns oprimidos que meio que se protegia, né? (risos) mas... isso era tudo muito inconsciente, mas ninguém falava nada do fulano na minha frente, né? E se falassem, a gente ia pra cima! Mas... quem tinha que dar o eixo, o caminho, não dava! Imagina na educação física! um menino que não joga futebol, né? Um menino que não representa a força do macho, né? E fica junto com as meninas... e com as meninas excluídas... Jesus! (risos) baaah, ta louco, não tinha pensado nisso! (risos).

Tu achas que havia determinadas injustiças com as meninas, ou com determinadas meninas nessas aulas de educação física?

Eu vou falar... não baseado na minha memória, né? Mas... o resto, o resquício de memória que eu tenho desse tempo da minha vida, e do que até hoje eu vejo na escola e na sociedade em si. Se até hoje as mulheres, né? Elas não são vistas, nem tratadas, né... como os homens, elas não tem o mesmo espaço, né... naquela época, há 10 anos atrás, as coisas eram piores ainda. Então eu acredito que sim. Certamente eu acredito que sim. Se hoje isso ainda acontece, né... se a quadra ainda é dos meninos, se a bola ainda é dos meninos, se a preferência ainda é dos meninos, naquela época, certamente. [vou até aproveitar essa pergunta... o que tu vê das aulas de educação física na escola onde trabalhas, já que tu é professora] como a educação física de 1ª a 4ª série, que é os adiantamentos, aonde eu... eu trabalho, sou eu mesmo que ofereço a disciplina, coitados (risos), hã... eu não vejo muito, porque... eu não dou uma bola para os meninos e uma bola para as meninas e... sei lá! Eu não separo! Ou é junto, ou faz junto, ou não faz, né... então, então eu não consigo ver isso, porque eles tão juntos. Agora, das outras aulas, né... das outras turmas, eu realmente não sei porque eu não participo. [e pra ti, era normal que os meninos ficassem em espaços maiores que as meninas?] não! Eu acho

que isso não é uma coisa normal. Não é uma coisa normal, mas eu também... na época, eu não sei se eu me dava de conta disso porque não era um espaço que eu não pretendia ocupar. Se eu pretendesse ocupar o mesmo espaço que eles eu ia ter argumentos pra dizer que era errado só eles estarem naquele espaço. Mas como não era minha intenção, pra mim, tanto faz, tanto fazia, entendeu, se os meninos estavam ocupando... mas eu lembro que a gente até fazia educação física, tinha mais de uma quadra e os meninos ficavam num espaço e as meninas ficavam em outro, e quem queria jogar jogava e quem não queria jogar, não jogava, porque as vezes eu até jogava, mas não era sempre que eu tava afim, bem disposta. Daí as vezes, enquanto ficavam enrolando, eu saía. [então essa era a tua atitude perante isso?] é, eu não tava nem aí.

Tu achas que existe um tratamento diferenciado para homens e mulheres na sociedade?

Sim. [o que?] aí... (risos) porque? O que? Queres exemplos? [quero que tu fales sobre] se a gente pegar estatisticamente, né? Qualquer pesquisa onde compara-se homens e mulheres, a gente vê que os privilégios ainda estão nas mãos dos homens... as mulheres ganham menos quando o espaço é o mesmo, a mulher... as profissões onde as mulheres são maioria são menos valorizadas, e assim vai, né? E por aí vai... eu acho que a diferença entre homens e mulheres, ela ta na linguagem, ela ta no comportamento, e isso reflete nos espaços institucionais onde a mulher vai ocupar, né? Então... tai... tá nos relacionamentos (risos)... tá em tudo. [e tu achas que essas diferenças são e tem que ser reproduzidas nas aulas de educação física para um melhor tratamento disso?] acho que é, mas acho que não, né? Não deveria, né? Embora eu acredite que ainda sejam. Educação para meninas e educação para meninos? To fora, né? (risos).

Tu achas que é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninas e meninos aprenderem nas aulas de educação física?

Não. A diferença deveria ser... se os professores encarregados da disciplina conversassem com os alunos e alunas, discutindo essas questões. Isso que teria que ser diferente. Empoderar as meninas pra “meter o pé na porta” e dizer que “não é assim!”, né? Que esses espaços e essas coisas que DIZEM que é de meninos, a gente pode construir tudo isso e ver até onde nos serve, né? Aí que está a diferença. Mas, oferecer coisas diferentes para meninos e meninas, não. Tem que ser a mesma atividade,

respeitando os limites de cada corpo. [mas tu achas que tipo, tu e um menino são capazes de fazer a mesma coisa?] sim, sim! Respeitando os limites, né (risos)... de cada corpo, de cada um, e nem é de corpo feminino e de corpo masculino, sabemos até que no “biológico” o homem é mais “forte” que a mulher pela composição, mas isso não quer dizer que uma mulher não possa lutar boxe, ou que um menino não possa dançar balé. [e porque achas que a menina na educação física é tida como mais frágil e o menino como o mais forte?] na educação física, ou em qualquer outra coisa, eu acho que é reprodução. Reprodução do preconceito, reprodução do preconceito, reprodução da discriminação... da hierarquia que ainda tem entre homens e mulheres, e eu acho que isso se reflete na educação física, e isso fica muito evidente porque é o corpo, é a marca, no caso, enquanto mulher e enquanto homem, ou do que se foi contruído enquanto homem e enquanto mulher.

Muito obrigada!

ANEXO IV

ENTREVISTAS DO UNIVERSO DE CONTROLE (MULHERES NÃO-FEMINISTAS)

Carol (AC)

20 anos. Nasceu em Porto Alegre e, lá, fez de 4.^a a 8.^a série e Ensino Médio, em diferentes escolas públicas. É estudante de um curso preparatório para o vestibular e prestará seleção em duas universidades da cidade de Porto Alegre, no final do ano. Mora e estuda na capital do Rio Grande do Sul. Não participa de nenhum movimento social.

Há quantos anos saístes da escola?

Acabei o ensino médio no ano passado.

Estudastes na mesma escola de 5.^a a 8.^a série e no Ensino Médio?

Não, foram escolas diferentes [como eram estas escolas? Públicas, grandes?] eu fiz da 4ª série até a 7ª série em uma escola pública, e depois... a 8ª e o ensino médio em outra escola. Mas as duas escolas eram públicas, e grandes também... tinha gente, assim, alunos de tudo que é lugar.

Agora, sobre a Educação Física, ok? Tudo o que eu te perguntar, como eu já te disse, tem a ver com 5.ª a 8.ª séries e Ensino Médio. Então, como eram as tuas aulas de Educação Física? Eram meninos e meninas juntos ou separados?

Ah... podia fazer os esportes juntos, meninos e meninas. [Podia fazer os esportes juntos? As atividades?] é... podia [e era o mesmo professor ou professora para meninos e meninas? Quantas vezes por semana?] Era o mesmo professor, e era duas vezes por semana.

Quais eram as atividades predominantes nas aulas de Educação Física?

Era vôlei e futebol de 5ª a 8ª, e no ensino médio tinha caminhadas [como assim? No ensino médio só tinha caminhadas, ou continuava também com vôlei e futebol?] é que assim... Continuava tendo vôlei e futebol, só que era dividido, tipo... tinha um professor que ficava responsável pelas caminhadas, outro professor pelo vôlei e outro pelo futebol, daí a gente escolhia o que queria fazer, entende? [sim, mas a turma era grande? Haviam várias atividades no mesmo espaço? Era isso? E vários professores?] Assim, no ensino fundamental a turma era bem grande, no ensino médio muitas pessoas trabalhavam então eram dispensados da educação Física, mas daí, vôlei e futebol era no mesmo espaço e a caminhada era pela rua [e como acontece a separação, a escolha para participar das atividades? cada um escolhe do que queria participar?] sim, cada um fazia o que gostava mais, escolhia. [hum... e tinham meninas que jogavam futebol?] sim, tinham até bastante meninas, só que era separado, um time só de meninas e outro time só de meninos. É que as aulas eram no horário inverso das outras disciplinas, então tu escolhia o que queria fazer e ia no horário da aula.

Hum... sim... E qual era a tua participação nas aulas? Tu gostavas? Como era?

Ahhhh... eu não gostava muito. Sempre fazia caminhada no ensino médio, e achava bem legal, mas só também [e porque não gostavas muito?] ahhh, eu não gosto muito de vôlei nem de futebol... gostava mais de handebol que tinha no ensino fundamental, e daí eu até participava as vezes, mas eu não gostava muito de jogar com meninos, acho

que fica mais agressivo os jogos, fica, né? E quando era só meninas era mais tranqüilo, mas as vezes as meninas cavalavam também.

E qual era o espaço que vocês utilizavam?

Tinha a quadra de esportes nas duas escolas, e mais uns espacinhos que dava pra jogar vôlei de rodinha, assim tipo três cortes que as meninas jogavam... e... depois, nas caminhadas... no ensino médio, a gente utilizava as ruas do bairro, e depois fazíamos exercícios na sala de exercícios.

E qual era a rotina das aulas? Os professores pegavam vocês na sala, ou vocês iam até a quadra e, lá, começava a aula?

No ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, o professor ia até a sala, fazia a chamada e daí os guris saíam atropelando todo mundo, e eu já não gostava desde aí... daí a gente ia pra quadra e lá se escolhia o que ia fazer, mas na maioria das vezes o professor já vinha com uma bola de futebol e jogava para os meninos e jogava uma bola de vôlei para as meninas, e daí a gente ficava jogando até 5 minutos antes de dar o sinal. E no ensino médio, a gente tinha a educação física no turno oposto da aula, como eu te disse... aí... aí a gente chegava no horário de cada modalidade, quem queria caminhada, ia na hora da caminhada, quem queria futebol, ia na hora do futebol [e existiam meninos que faziam caminhadas ou só meninas?] não, não... tinham meninos também e até que era bastantinho, mas assim... não era só a nossa turma, tinham turmas misturadas no ensino médio... tinha dias pra cada ano, tipo... terceiro ano na segunda, segundo ano na terça, primeiro ano na quarta... acho que é isso.

Sim. E qual tipo de diálogo a professora, ou o professor, mantinha com a turma no Ensino Médio? E os outros professores e professoras, dos outros anos? Eles e elas conversavam? Falavam das atividades e dos conteúdos? Do que falavam? Se falavam...

Ah... não tinha conversa nenhuma, sempre só ficavam olhando as atividades [nenhuma conversa? sobre nada?] nada, nadinha (risos) não me lembro de falarem sobre nada e olha que nem faz tanto tempo que saí da escola!! (risos) [ta bom!].

Tu achas que existiam alunas ou alunos que se auto-excluíaam? De 5.ª a 8.ª e no Ensino Médio?

Hum... tinha sim... tinha gente que não queria fazer, mas acho que todos acabavam fazendo algo, porque era obrigado a fazer, os professores sempre falavam, porque se não... se não fizesse, não recebia nota. Se alguém... não no médio, porque era mais controlado, mais difícil de fugir... e no médio, quem não quer tem um atestado do trabalho, ou que tem filho, ou arranja um que não pode fazer atividade, sabe? Que tem problemas... mas antes que era todo mundo junto, lá na 6ª, 7ª série, eu lembro que o professor ficava mais com os guris no futebol, mas quando ele ia olhar nós no vôlei, que ele ia de vez em quando, daí quem tava sentada, ou não tava participando... as gurias que não tavam, assim... jogando, corriam pra participar ou ficar na volta fazendo que tavam participando, com medo de levar nota baixa em educação física, mas daí acabava que todo mundo fazia alguma coisa, ou fazia de conta que fazia... e eu acho que o professor fazia que acreditava... (risos).

Tu achas que ocorriam cenas de brutalidade e violência nessas aulas?

Ahhh, não que fosse violência, mas que os meninos têm mais força, né? Isso eles tem... são mais brutos que a gente e então eu lembro que eles acabavam nos machucando... e é por isso que eu não gostava muito, que eu não queria jogar com eles [e o que acontecia? o professor fazia alguma coisa? falava alguma coisa?] não, que nada! Se falasse, acho que era diferente... se bem que eu nem sei... Com aqueles guris... aaarg... Por isso que eu comecei a não gostar de educação física. E também por isso que escolhi caminhada no ensino médio. Quando umas meninas queriam jogar futebol, na 7ª, 8ª série, os meninos já olhavam atravessado, como se a quadra fosse deles, e o professor não tava nem aí... e daí quando elas insistiam e entravam no jogo com eles, baaa... eles eram muito estúpidos, cavalavam com elas... daí elas iam “chorar as pitangas” pra gente lá no vôlei... e muitas vezes machucava bastante mesmo! tinham que sair do jogo... mas os professores não faziam nada, não falavam nada! Daí elas iam jogar vôlei [e no vôlei era mais tranquilo?] ahh... era mais, porque quase não tinha isso de se tocar... mas tinham umas gurias que pareciam guris, cortavam a bola na gente, não queriam nem saber... por isso que escolhi fazer caminhada no ensino médio, assim não apanho de ninguém (risos).

Achas que, às vezes, ocorria a exclusão de grupo ou de pessoa em uma atividade? Por exemplo, está todo mundo jogando e alguns colegas, meninas ou meninos, mandam outros sair por causa de algum motivo... ou sem motivo algum...

Siiiiim! Nossa... muitas vezes! Isso acontecia direto... tinha isso das minhas colegas que gostavam de jogar futebol... e os guris expulsavam elas, se se fazia algo errado, tipo... um passe, ou não chutavam direito pro gol... ou erravam e daí eles já brigavam! Não queriam nem saber se eram as meninas... eles eram muito estúpidos... mas no vôlei também, que era mais a gente, a maioria meninas... se errava o toque, umas já xingavam, já vinham com desaforos... [e daí o que ocorria? o professor interrompia? essas pessoas saiam do jogo?] daí as vezes a gente chamava o professor... quando dava muito tumulto... daí o professor interrompia a briga dizendo que era pra continua jogando... e só... hum... mas as vezes, quando era no vôlei, e tipo ele saia de novo, ia pro lado dos guris... baaa... daí continuava a discussão, os xingamentos... [e quando era no futebol?] ahhh, lá na quadra do futebol era foda... beeeem complicado... porque era dos guris a quadra [a quadra era dos guris?] ta... não era DOS guris, mas só eles utilizavam, nem lembro da gente jogar naquela quadra, só umas vezes quando tinha jogo de hand... mas isso... ahhh, isso láááá na 6ª série eu acho... só sei que faz tempo... mas... ah, do futebol... o futebol... quando os guris brigavam com as gurias, ahhh... o professor nem tava muito também... ele ficava mais lá com os guris, mas se os guris começavam a brigar muito com as gurias e mandavam elas sair do jogo, o professor nem falava nada! E daí tinha uma hora que elas não agüentavam mais e iam lá pro vôlei, mas... elas ficavam incomodando eles também... E o professor não fazia nada, sabe? Parece que as vezes até aceitava isso, só porque eram homens.

Tu achas que o professor atendia pedidos de forma igual para meninos e meninas?

Sim, sim, acho que atendia... acho que atendia sim [atendia a todos então? Meninos e meninas?] sim.

Tu achas que havia privilégios para meninos ou meninas nas aulas de Educação Física?

Não era tudo igual. [Tudo?] sim... ahh, tinha isso de não deixar jogar no futebol... mas normal, né?

Existia algum tipo de enquadramento ou estereótipos feito por professores ou alunos... ou alunas? De dizer que algumas meninas, ou alguns ou algum menino é assim ou assado?

Ah... mais ou menos, sempre tinha um preconceito [como era? apelidavam? O que era esse preconceito?] assim, não tinha apelidos... apelidos até eles não davam, mas tipo... tinha essa coisa dos guris fazerem uma panelinha só deles... só dos melhores [e os outros guris?] ahhh... tinha uns que não jogavam muito bem que eles apelidavam as vezes... no jogo, mas tipo... eu não ficava lá no jogo, só via os guris mexendo depois na volta pra sala... [e com as gurias?] com as gurias... ahhh, com as gurias também tinha uma panelinha das melhores do vôlei que sempre pegavam a bola e escolhiam os times, mas não tinha apelidos.

Tu achas que existiam meninos e meninas que fugiam da norma da sexualidade? Como era na educação física?

Tinha sim, guris e gurias que eram diferentes... daí eles participavam, mas sempre entre eles... não se misturavam, sabe? Tinha outras meninas que jogavam vôlei de rodinha com eles, que se davam bem com eles, mas eles [quem era eles?] ahhh, tipo... na 8ª tinha dois guris que eu acho que eram gays e uma menina que parecia sapatona... daí depois, no ensino médio, também... e daí tinham mais gurias de outras turmas que eu não conhecia... tinha uns guris que faziam caminhadas que pareciam “bichinhas” e umas gurias no futebol... que elas gostam de futebol, né? (risos) mas eu não sei como era porque eu fazia caminhada... não participava da turma do futebol, então na caminhada, tinha esses guris... mas eles caminhavam juntos sempre... eu não falava muito com eles [mas... e os outros colegas?] ah... sempre tem uns comentários, né? Mas deles... deles e dessa guria, eu via que tinha meio que uma exclusão na 8ª série... os guris mesmo eram só eles, então ela não jogava com eles e as gurias... ahhh... não era uma exclusão porque ela também não se aproximava muito da gente.

Você percebe algum tipo de injustiça, com as meninas, nas aulas?

Que tipo? Como assim injustiça? [hum... tipo... de não fazer nada com a violência dos meninos, com a brutalidade que dissestes, por exemplo...] ah... não sei se é injustiça, mas acho que os professores podiam dar mais atenção pra essas coisas da violência dos meninos.

Você acha que existem vantagens e desvantagens quando os grupos de meninos e meninas são separados?

Ahhh... eu prefiro quando é só com meninas... com as meninas é melhor de jogar, mas ainda tinham umas cavalices...quando é com os meninos eu não jogava, porque eles não sabiam tratar a gente, não tavam nem aí pra gente... queria que fosse só eles, então eles abusavam. Acho que tem vantagem quando é separado... quando é junto com os meninos não vejo vantagem... só desvantagem da gente apanhar e ter que ta brigando com eles pra poder jogar, participar... essas coisas.

Tu achas que há, hoje em dia, um tratamento diferenciado, na sociedade, para homens e mulheres?

Ahhh... tem né? Tipo... Ta, hoje as mulheres já trabalham e tudo... Então até não sei se o tratamento é diferente pra homens e mulheres, mas eu acho que por ser mulher, a mulher tem que trabalhar e cuidar dos filhos e da casa, e os homens não. Então eu acho que é diferente nisso. Mas no trabalho, acho que é igual, até. [e tu achas que isso, do homem ser tratado mais de um jeito e da mulher ser tratado mais de outro, na sociedade, tem que ser igual na Educação Física?] acho que tem... porque se não é bem difícil depois... tipo, a mulher é mais frágil que o homem, é feminina, né? Tem essas coisas que homem não tem muito jeito... tipo, de cuidar dos filhos, a mulher é mais cuidadosa... e o homem é mais violento, essa coisa do macho... então eu acho que os professores tem que ter mais atenção com isso... até de falar para os meninos que tem que ter mais cuidado com a gente. Mas mesmo assim, acho que as aulas tem que ser separadas.

Tu achas que é necessária uma pedagogia diferente, um ensinamento diferente do professor ou da professora de Educação Física para meninos e meninas aprenderem as gestualidades, as atividades?

Sim, eu acho que sim... os meninos tem mais jeito com o esporte do que a gente. As meninas são mais fracas que os meninos, mais... mais desajeitadas eu acho... os meninos já sabem fazer as coisas e a gente não... e nisso a aula separada, se tivesse um professor só pra gente... ele daria mais atenção pra gente, né? Por isso que é bom a aula separada... mas tipo, no nosso ensino médio... lá na escola, não era um professor pra cada... tipo... um pros meninos e um pras meninas... daí não sei como era porque eu

fazia caminhada. Mas se fosse só um professor pras meninas seria ótimo. [é isso? Mais alguma coisa?] não... é isso [obrigada, Carol] de nada, te respondi tudo? [sim... muito obrigada].

Jeruza (bc)

25 anos. Nasceu em Canoas (RS)¹²⁸ e, lá, fez de 5.^a a 8.^a séries e Ensino Médio, na mesma escola. Está no 6.^o semestre do curso de Arquitetura, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na cidade de São Leopoldo (RS). Mora em Canoas, estuda em São Leopoldo e trabalha, como desenhista, em Porto Alegre. Não participa de nenhum movimento social.

Há quantos anos saíste da escola?

Oito, oito anos [do ensino médio?] Isso, do ensino médio.

Como era a escola que tu fizeste de 5.^a à 8.^a séries e do Ensino Médio?

As duas eram... as duas eram enormes. As duas não, porque eu estudei desde a 1^o série até me formar na mesma escola, porque era perto da minha casa, então eu entrei na 1^o e saí quando em formei. [e era escola pública?] Era uma escola bem grande, de 3.000 alunos, então vinha gente de tudo quanto era bairro estudar lá em Canoas, perto da minha casa. Era uma escola grande, sempre tinha vaga.

¹²⁸ A cidade de Canoas fica na grande Porto Alegre, a mais precisamente 9 km do centro da capital.

Bom, vou perguntar agora das aulas de Educação Física. A tua turma nas aulas era mista, meninos e meninas, ou era separada?

Da 5º à oitava... era mista. E aí sempre tinha alguma atividade assim.. da 5º à 8º sempre fazia handebol, que aí montava um grupo e aí depois... hãã, eles, os professores, davam esporte, tanto que eu aprendi a jogar handebol neste período, e aí as pessoas que mais se encaixavam neste esporte ele depois meio que montou um grupo que aí depois a gente fazia campeonato contra as outras escolas. Então neste período foi handebol, mas ele dava vôlei... aí handebol era só meninas com meninas que jogavam, e... mas daí vôlei era misto. Nas aulas de Ed. Física era misto... mas na hora do jogo menina jogava com menina e depois os meninos jogavam com os meninos. [e no ensino médio?] no ensino médio... no ensino médio era misto. Porque aí era vôlei e no mesmo time jogavam meninos e meninas [e futebol também?] Se alguém quisesse jogar, né? Se alguma guria quisesse jogar era misturado também. [ta, e era basicamente vôlei e futebol no ensino médio?] Isso. Quando chovia aí sempre tinha umas atividades dentro da sala de aula, que nem eu aprendi a jogar xadrez que meu professor de Ed. Física ensinou, então eu levo até hoje. Muito legal. Aprendi a jogar xadrez, ou era dama, era alguma atividade dentro da sala para não perder aquele dia que tava chovendo.

Quais eram as atividades predominantes então? De 5.ª a 8.ª e Ensino Médio?

De 5ª a 8ª então, Handebol, porque eu acho que tava bem no período de ascensão deste esporte... assim... e aí a gente ia treinar handebol e aí depois era mais vôlei e futebol.

Acontecia só o Handebol ou aconteciam mais atividades no entorno. Tu te lembra?

Haaaa... sim, lembro. Porque assim, sempre tinha uns enjoados que não gostavam daquela aula, porque tu não é obrigado a gostar ou de participar. Então tinha umas bolas de vôlei, e ficava uma rodinha jogando vôlei, os guris se quisessem ou não queriam jogar futebol, se quisessem ficar batendo uma bola ali... é porque não tinha muita quadra. Tinham duas quadras, então só podiam duas atividades simultâneas em jogos, e daí ele dava vôlei para quem quisesse jogar em rodinha, e sempre tinham uns preguiçosos que ficavam sentados em volta só olhando, conversando, hãã...

Como acontecia a separação, a escolha para participar das atividades?

Pelo que eu me lembre assim... já tive várias professoras... tinha um que tinha um professor que ele separava os grupos né? Então, ele deixava... digamos... um nível, né? Não vai botar todos que sabem jogar de um lado e os que já tem dificuldade de outro. Ele procurava sempre separar isso, até pra que todos pudessem se integrar, porque tinha um... agora buscando, assim, tinha um colega meu, coitado, que tinha dificuldade de se relacionar, então, o professor sempre tentava jogar isso, porque se não ninguém convidava ele para jogar. Ele ficava de canto, coitado. O Romero. [e porque, ele era tímido, o que acontecia?] Sim, tem uns que tinha tímido... que eram tímidos, mas ele eu acho que ele tinha uma certa... não problema, mas ele tinha um certo atraso, uma dificuldade de se integrar, não pela timidez, mas... problema [cognitivo?] é... não era timidez, porque ele falava bastante só que ele tinha problema de integrar com os outros. E tinha outros professores, ainda mais assim no final do ensino médio que deixavam muito à bangu assim, muito largados, aí eles atiravam a bola de vôlei para cá, a bola de futebol pra lá e aí no fim acabava sempre jogando as mesmas pessoas, porque quem tinha um grupinho maior... “ah, fulano sabe jogar melhor então vamo convidar ele” [ahã, e daí o professor inseria as meninas nessa separação ou não, as meninas jogavam bem?] é... que normalmente as gurias sempre procuravam jogar juntas e os meninos... chegava no final do ensino médio tu já tem uma certa idade, tu já é um adolescente problemático né? Então eles não querem se misturar, então... guri já queria jogar futebol só com guri, não queria se misturar. E as gurias, as que jogavam, só jogavam juntas e sempre as mesmas.

Qual a rotina das aulas de educação física?

Era dividido em dois períodos por semana, dois períodos juntos durante a semana. Então dava quatro períodos, digamos. Era sempre, se não me engano, um no começo da aula, quando começava a aula e tinha uma sexta feira, eu acho, que era no final da aula, no final, nos últimos dois períodos depois do intervalo. Mas ele sempre ia até a sala, explicava como ia ser a atividade, pelo que eu me lembro de alguns assim, sempre explicavam o que se iria fazer, e aí a gente descia, porque o prédio ele era.. dois pavimentos, 3 pavimentos, então a gente nunca ia pro pátio direto, né? Porque a gente nunca sabia o que ele iria fazer, então ele buscava na sala. Sempre dava uma correria, sempre tem uns loucos que querem chegar antes e querem pegar a melhor bola. Porque

colégio público o material não é dos melhores, né? Então sempre tinha um que queria pegar a melhor bola, a melhor coisa. [daí vc´s faziam atividades, tudo?] É.

Qual era o diálogo que os professores, as professoras, mantinham com a turma? Explicavam as atividades, apartavam brigas?

Sempre, que eu lembro, tinha diálogo, até porque antes de começar o esporte o professor explicava como funcionava, qual a forma de jogar. Tipo, futebol, o que cada um faz, hãã... posições que tem, o vôlei a mesma coisa, handebol... assim.. primeiro ele explicava a atividade, quando era em quadra ele explicava como funcionava, a gente treinava, que nem o futebol, ele explicava as regras do jogo. Sempre tinha uma aula teórica das regras do jogo, e aí depois tu fazia.. treinava as regras do jogo, e depois, no final da aula, que ele liberava para jogar, sabe? Não era só jogar, ele sempre fazia a atividade, treinava alguma coisa e depois liberava pro jogo. Briga, assim, que eu me lembro não tinha, sempre tem uma discussão ou outra, mas chegar a apartar não, não chegava a esse ponto, sabe? Porque na verdade tu ta na atividade ali para interagir então, só se desse briga assim “ha, eu quero a bola” e o fulano quer a bola também, sabe? Então ele tentava dividir isso, não me lembro muito bem de ter briga assim. [e ele ou ela chegou a falar alguma vez sobre a questão de discriminação ou de exclusão, de algumas.. e tu falou que tinha até esse teu colega que... isso era falado em aula ou não, vocês só sentiam que ele tentava colocar o colega dentro da turma?] Eu não lembro disso muito bem, mas eu sei que esse professor, como ele também dava aula de religião, ele já tinha mais isso, ele sempre tentava colocar todo mundo para jogar e todo mundo para fazer uma atividade junto, para não deixar excluído, mas tinha uns que não... que tipo, tu não queria fazer, tu sentava lá... “há, tu não quer fazer então tu senta lá e fica olhando”. Tinha uns assim. Mas eu acho que eles não chegavam a falar, “não vamos excluir, vamos jogar todo mundo junto”. Eles não chegavam a bater nisso, sabe? Seria interessante, porque eu acho que as crianças num período elas conseguem ser muito ruins assim, e não sentem que são más e estão excluindo os outros... tu faz e não sente que isso ta prejudicando alguém.

Tu achas que existe auto-exclusão, que alguns alunos se excluíaam da aula, que iam para um cantinho?

Sim... com certeza, sempre tem uns que não querem participar, ou que não gostam da atividade. Quando tu é mais novo, digamos... é que hoje em dia não tem mais criança, mas naquela época tu tinha uma mentalidade mais de criança, então tu queria jogar, queria fazer as coisas, no ensino médio já começa aquela época de adolescente, já começa, meio que parece que se revoltar com o mundo... aí tinha uns que não queriam fazer esportes, que queriam ficar escutando música, queriam andar só com o seu grupinho, então sempre tinha alguém que se excluía, que não queria fazer. [e para onde essas pessoas iam, o que elas faziam?] Ta.. o professor, primeiro de tudo, quando tava em aula de educação física não deixava sair daquele espaço, se tu ta em aula de educação física, pelo menos lá era assim... se tu ta em aula tu tem que ficar naquele espaço, por mais que tu não queira fazer, para ele poder ter um controle de todo mundo, ou ter um controle de quem ta fazendo ou não. Então essas criaturas sempre sentavam em volta, sempre tinha uns bancos em volta da quadra e ficavam sentados ali olhando. Só olhando, conversando bobagem. [a professora pedia para eles participarem, ou não?]

Sim. Eu acho que sempre tinha sim de pedir para participar, só que eu acho que chega num ponto que de tanto que tu pede que tu já... que tu desiste daquela pessoa.

Tu achas que ocorriam cenas de brutalidade e violência nas aulas?

Sim, sempre tem. Uns mais revoltados, uns que... é mais menino, porque guria eu não via muito, assim, fazer isso. É mais guri que, ou tava sempre de frescura de se empurrar, de se bater, até chegar num ponto as vezes até mais sério. Mas não tinha briga, mas sempre tavam se empurrando ou de frescura ou jogando a bola, ou se irritavam porque o outro não queria jogar daquele jeito... e de meninos com meninas acho que eles tentavam meio que se controlar, tinha uns mais grossos, sabe? Sempre tem uns gurus que não sabem lidar com gurias, e as vezes davam umas boladas fortes, ou alguma coisa assim, ou uma entrada mais forte se tu jogava futebol. Até, menina uma vez aconteceu, que eu tava jogando futebol, num time que tinha homem e mulher junto e quem deu a entrada forte foi a guria assim, que rasgou o meu joelho, ela entrou com tudo assim... foi só o fato assim que eu me lembre, era mais entre eles. [e o professor falava alguma coisa?] É.. que na verdade era sempre no final do período, então ele sempre apitava o jogo, dava falta, como se fosse um jogo normal, né? Mas ele sempre tinha aquele negócio... até porque é do homem, não.. não ser tão agressivo com mulher, né? Tentar controlar isso...

Ocorria exclusão de um determinado grupo e de uma determinada pessoa da atividade, de uma determinada atividade?

No começo das aulas, assim... no começo não, mas no final quando ele colocava para jogar que... misturava meninos com meninas, lembrando um fato, sempre ele bota, e mistura só que depois quando já ta no meio da atividade começa a não gostar o jeito que a pessoa ta jogando e acaba trocando as pessoas, então... acaba se excluindo sempre alguém que não ta jogando naquele período muito bem, que não tá num dia bom. Aí, eu, quando isso acontecia comigo, eu sempre procurava fazer uma outra coisa, se isso acontecia no futebol eu ia jogar vôlei, ou ia fazer alguma outra coisa, mas tinham pessoas que iam sentar, sabe? Que ficavam brabas, iam sentar, ou iam falar com o professor, que aquilo aconteceu... aí o professor pegava e botava a jogar de novo, mas isso sempre tem, né? Sempre tem alguém que não gosta do jeito que tu joga, ou de alguma coisa que tu ta fazendo.

O professor atendia a esses pedidos de forma igual, de todos, ou ele que indicava qual que ia ser a atividade, ou de vez em quando ele deixava uma aula meio que livre, assim, e atendia pedidos de todo mundo?

Pelo que eu lembre, a maioria das aulas ele já vinha com uma atividade programada, mas acho que uma vez no mês ou alguma coisa assim, não me lembro em que série que era, porque eu tive vários professores que eram sempre, na maioria foi sempre homens, e... tinham uma aula do mês que ele deixava livre, sabe? Pra escolher, ou as vezes ele tinha uma atividade programa e muita gente ficava xaropiando.. “há, vamos só fazer isso, vamos só fazer isso”. Hoje vamos só jogar, porque as vezes tu não queria fazer só a atividade, sabe? Que nem... digamos, futebol, ficar chutando a gol, ou ficar... a lembrei um fato... vai ensinando a jogar futebol, digamos, vai ensinando como chutar a bola de forma correta. E aí tu chuta lá umas cem vezes a bola daquele mesmo jeito, ou forma em dupla e fica chutando a bola para tu aprender a não dar bicão, digamos, tinha gente que não queria ficar, porque a maioria dos guris já sabe, ou digamos, já acha que sabe, mas não da maneira técnica. Eles queriam só jogar, e as vezes ele acabava liberando só para jogar, só pra jogo. [e daí ele atendia pedidos de meninos e meninas?] Eu acho que quando ele deixava livre assim, quando era livre era sempre liberado, sabe? Se tu queria jogar vôlei, sempre formava um grupo pra jogar vôlei, outros pra jogar

futebol, e era sempre assim. E os espaços era sempre os mesmos porque tinha uma quadra maior que tinha as goleiras e tinha uma quadra menor que já era pro vôlei, sabe? Então, nisso o espaço já era certo, não precisava estar brigando.

Havia privilégios para meninos ou para meninas, nas atividades?

Eu acho que não, eu acho que, claro, que professor, sempre cuida, até por ser homem, porque a maioria era homem, ele sempre sabem lidar com mulher, né? Com gurias... mas era, era... igual para os dois, era sempre a mesma coisa, claro que tem.. ele lida melhor com meninas, mas dava as vezes mais atenção para o futebol, porque é homem, porque ta ali, ficava apitando o jogo e tudo mais... mas isso era tranquilo, acho que era mais ou menos igual.

Tu achas que eles tinham estereótipos de gênero assim, de meninos e meninas, pelos colegas e pelo professor?

Pelo professor eu acho que não, porque como a gente estava numa escola pública, eu acho que por classe não tinha como ter esta separação, e também os colegas não, porque na verdade a gente mora num bairro normal, é bem isso assim, classe média alta, baixa, classe média, então isso não tinha, sabe? Eu acho que tanto no ensino médio quanto no fundamental não tinha isso, mas digamos, que, na parte física sempre tem... então, sempre tem um que joga melhor, uma que é a gordinha, sempre tem essa separação... mas sempre tem aquela coisa que... o menino é mais rápido, é mais forte, tipo, num jogo.. depois de um tempo, meio que as meninas não jogavam mais futebol, porque.. há.. era mais coisa de guri, no ensino médio a guria não jogava mais junto, porque, há.. sempre tem aquela coisa que os caras querem jogar daquele jeito competitivo, então, então, depois de um tempo são uns estúpidos, cavalos, não sabem lidar com mulher e querem jogar entre si. Então sempre tinha separação, de que a mulher... por isso depois de um tempo eles não quiseram mais jogar handebol porque era coisa de menina, aquela coisa mais... leve, digamos, não tão agressiva.

Existiam meninos e meninas que fugiam da norma da sexualidade? E como eram tratados?

Eu acho que não tinha, ou teria e as pessoas não deixavam transparecer, mas, o guri que era mais... que não era aquele guri todo se fazendo de machão, todo malandro as vezes tinha um deboche, alguma coisa assim, mas não que, digamos, ele era gay, ou ele tinha

outra preferência sexual, mas é porque os guris pegavam no pé mesmo, porque de certo que o cara lidava melhor com mulher, sabia conversar, tinha um certo jogo de cintura, aí sempre rola uns debochezinhos, mas eu acho que nessa idade não deixava transparecer a sexualidade, acho que é uma coisa que tu meio que já guarda pra ti, até porque tu não sabe como os outros vão te tratar, então tu não deixava transparecer.

Tu achas que havia injustiças com as meninas nas aulas de educação física?

Eu acho que sim, porque, como a gente ta no país do futebol, o futebol é sempre mais visado, então, tinha épocas que... chegava em épocas de campeonato que os guris iam jogar futebol, aí a atenção das aulas de educação física era só aquilo, então as gurias ficavam sempre à Bangu. E o material de futebol também, é melhor, tinha mais coisas, tu recebe... escola pública recebe verbas e o material é trocado, e sempre era melhor isso, assim. Claro que naquela época eu não tinha assim uma separação do machismo como eu tenho hoje, porque se eu tivesse a mesma vivência, o pensamento que eu tenho hoje, eu saberia que aquilo é um machismo, é uma separação... privilegiar alguns esportes, não dar tanta atenção para outros e isso tudo acarreta o que a gente ta vivendo hoje em dia, a gente tá no país do futebol, porque quando a gente ta na educação física é privilegiado o futebol. Os caras hoje do vôlei, tu não tem tanto incentivo para outros esportes, porque isso tudo vem, eu acho que tudo vem da época da escola. Se numa escola tu privilegiar todos os esportes, tu bater na tecla do atletismo, o cara vai ter vontade de correr depois, de fazer atletismo. Se numa escola pública tu só privilegiar futebol e ter uma quadra de vôlei, o que que o cara vai querer ser? Vai querer ser jogador de futebol, vai ser fanático por um time, porque ele foi condicionado a ter só aquilo, então sempre rolou... sempre rola essa separação, digamos, aí as mulheres acaba, sendo excluídas, porque a mulher não tem tanta facilidade para jogar futebol quanto o homem.

Tu consideravas, então, ser normal só futebol e qual era tua atitude perante isso, qual era a atitude das meninas?

Na minha época, eu não sei como é hoje... na minha época, não que a gente achava normal, mas a gente era condicionado àquilo. O professor chega e dá a atividade e tu não questiona ele, sabe? Tu não questiona ele se a atividade ta correta ou não. Tu não questiona ele, o método de ensino dele. Hoje eu já tenho um pensamento diferente,

porque tu questiona o método, tu questiona se aquilo é correto ou não. Então naquela época ninguém reclamava, a gente tava condicionado àquele tipo de atividade que ele programava. Então, se os meninos eram privilegiados no futebol, ha... tu fazia outra coisa. Ia ali, jogava vôlei, ou fazia uma outra atividade, era quase sempre isso, mas tu não reclamava, porque tu era condicionado àquilo. [então ficava por isso mesmo e vocês faziam uma outra atividade?] Isso.

A vantagem que tu vês, tu achas que há vantagens e desvantagens no grupo misto e no grupo separado de meninos e meninas, nas aulas de educação física?

Na minha opinião, vou te dar uma opinião de quem sempre participou de atividades mistas. O bom de atividade mista é a integração do sexos, porque nada na vida tu vai trabalhar só com mulheres ou um cara vai trabalhar só com homens, digamos, claro, alguns empregos vai ter a maioria homens, mas vai ser sempre misturado, então tu tem que saber lidar, no momento que tu trabalha só com mulher tu vai pra vida saber só, digamos, ter o lado de trabalhar com mulher. E... eu acho, digamos, talvez nunca, participei, mas a vantagem de ter só mulher num grupo vai ser a forma de tu saber lidar com mulher, as vezes a mulher depois na vida, tu vai perceber que as mulheres tem uma competitividade muito grande, ENTRE elas, ou ENTRE elas elas se excluem, eu acho que, eu acho que as vezes há mais amizades entre homens do que entre mulheres, então, talvez se eu trabalhasse só com mulher, se eu tivesse estudado só com mulher, na atividade, eu hoje em dia eu soubesse lidar melhor numa amizade, ou alguma coisa assim, acho que seria essa a vantagem. E a desvantagem seria tu não saber conviver com diferentes pessoas.

Tu achas que há diferença de tratamento de homens e mulheres na sociedade?

Sim. Eu acho que a mulher hoje em dia ela tem que aprender a se impor, porque se não ela vai acabar se atrasando, ela não vai ter tanto sucesso quanto o homem, ela não vai ter tanto... claro que a mulher, ela tem alguns certos privilégios por ela ser mulher, porque como a sociedade é machista, digamos, dependendo de um determinado emprego se tiver um chefe homem talvez o cara na hora de entrevista, mulher... aí já vai entrar a parte da aparência dessa mulher, se for uma mulher não tão bonita, digamos um estereótipo de hoje em dia, talvez ela não tenha tantas vantagens que uma mulher mais bonita. Mas entre sexos sim, o homem ele sempre acaba tendo um privilégio a mais, até

porque o homem sempre se acha melhor, sempre faz as coisas melhor, dirige melhor, tudo ele faz melhor que a mulher. A mulher, até por ser um sexo frágil perante eles sempre tem uma dificuldade de entender, de fazer as coisas. E eu acho que é isso que mexe na hora de alguém contratar uma pessoa, ou de qualquer outra coisa. Eu duvido que tenha alguma coisa, alguma coisa assim, atividade ou qualquer coisa, que diga assim, para homem e para mulher é igual. Eu duvido. Se tu me disser uma coisa assim: “ah.. para homem e para mulher isso é igual”. É mentira. Eles vão tentar mentir, mentir não, mas ter a aparência de que haaa... é igual para os dois, mas não, não é, nunca é. Sempre tem uma diferenciação.

E tu achas que isso da mulher ser o sexo mais frágil, de o homem ser o melhor, tem que ser reproduzido nas aulas de educação física?

Eu acho que na escola tu tá moldando as pessoas, e lá é o momento certo de tu tentar igualar os grupos. Se tu não fizer isso na escola, que é, digamos, é uma sociedade, é a sociedade que os jovens, ele tá vivendo naquele momento, que é a sociedade dele, depois tu sai da escola a tua sociedade vai ser a faculdade, vai ser o teu trabalho teu grupo de amigos, a cidade onde tu vive, mas a escola é a sociedade que eles conhecem, então tu tem que trabalhar isso agora.... eu, na minha opinião, acho que os professores tem a obrigação de trabalhar a igualdade naquele momento, porque é aquilo que eles tão vivendo agora, para eles poderem sair dali e tentar... tentar todo mundo ser igual.

Tu achas que é necessária uma ação pedagógica diferente para meninos e meninas aprenderem na educação física?

Eu acho que não dá para separar, porque se tu pensar em separar de uma forma pedagógica meninos e meninas tu tá assumindo que tem diferenças entre eles, então se tu disser assim “haa... a gente vai criar um plano para menino, um plano de educação de uma forma de lidar com meninos e outra de lidar com meninas”, tu tá admitindo que tem diferença entre os sexos, e é uma coisa que eu acho que não tem. As duas pessoas tem capacidade de aprenderem uma coisa, o homem tem dificuldade numa coisa que a mulher não tem, então, se tu separar tu vai estar admitindo que tem aquelas diferenças, numa coisa que não tem. Cada um pode aprender de um jeito. Tem aquela limitação que a gente sabe que é do ser humano, e tudo, mas separação acho que não. Porque a mulher já tem um estereótipo daquela coisa mais delicada, a mulher não, conforme acho que a

visão dos homens, a mulher não foi feita assim para ter atitude, para se impor, na cabeça deles, digamos, sempre tem aquela coisa submissa, acho que tem que tratar todo mundo igual para que depois as mulheres possam se impor, assim como os homens se impõem, né? [Ta ótimo, então tu quer acrescentar alguma coisa?] Não, eu acho que é isso. [Então muito obrigada.].

Taís (CC)

31 anos. Nasceu em Pelotas (RS) e, lá, fez de 5.^a a 8.^a séries e Ensino Médio, em escolas separadas, porém, públicas. Tem curso superior incompleto em Administração de Empresas, pela Universidade Anhanguera/Pelotas, e prestará vestibular este ano. Mora e trabalha como assistente administrativa em Porto Alegre. Não participa de nenhum movimento social.

Há quantos anos saístes da escola? Vamos fazer as contas...

Desde 98, acabei o ensino médio.

Escola pública?

Sim, em escola uma escola grande em Pelotas... no Pelotense de 5^a a 8^a e depois no Assis Brasil.

Vamos para as aulas de Educação Física: eram aulas mistas ou separadas?

Eram mistas [as 2?] sim, mas as meninas faziam uma atividade...tipo vôlei, e os meninos futebol [hum].

Estas eram as atividades predominantes?

Não...era livre, o que importava é que tinha q fazer algo, entende? [tanto no pelotense quanto no assis brasil?] sim, no assis era bem light, pois as aulas eram a noite e tinha apenas uma quadra de esportes.

Como ocorria a separação entre meninos e meninas?

A professora direcionava os gurus pra lado esquerdo e as gurias direito... era mais ou menos isso. [e se vc quisesse fazer atividade com os gurus, podia?] ah... sempre tinha umas mais assanhadinhas que queriam ficar no lado dos gurus (risos). Então, podia. Era tudo liberado e pra variar, eu sempre no meio dos gurus (risos).

Qual era tua participação nas aulas? Tu participavas sempre?

Sim, sempre gostei de Educação Física. No Pelotense fiz vôlei e handebol como atividade extra curricular... é esse o nome, né?

Isso... outra pergunta... Qual era o espaço que vocês utilizavam no Assis Brasil e no Pelotense?

No Assis, só tinha uma quadra, e uns espaços na volta... no Pelotense tinha mais espaço, várias quadras... [daí jogavam tudo junto no Assis Brasil?] sim, tudo junto... hum.. ou no canto, as meninas! Mas na maioria das vezes tinham umas que não se misturavam, ficavam só olhando, mas a professora até queria que todos participassem, mas também não insistia muito. [mas e os meninos todos participavam?] sim, esses sim... o problema era as gurias, porque tinha umas que não se misturavam, elas não gostavam de fazer atividades com os gurus por causa da brutalidade deles, eles eram mais brutos, bem mais brutos, sem jeito e muitas vezes machucavam as meninas.

E quando aconteciam essas brutalidades, qual era a atitude da professora?

Ahhh, a professora não tinha muito o que fazer, a não ser repreender os culpados, ela dava uma xingadinha e era isso (risos).

Qual era a rotina das aulas?

Dava o sinal e daí íamos pro pátio, pra quadra...daí a gente fazia uns 30 minutos de atividade, e depois a professora fazia a chamada e a gente tava liberado pra ir no banheiro, trocar de roupa, tomar água, essas coisas.

Próxima... Qual tipo de diálogo a professora mantinha com a turma? Ele ou ela explicava as atividades? Falava dos problemas na aula? Apartava brigas?

Sim... o diálogo até que era bom. Muitas vezes ela explicava as regras da atividade, tipo, se íamos jogar vôlei ela explicava, “pega assim”, “joga assado” ...entendeu? E quando tinhas as briguinhas também ela tentava fazer a harmonia...quando não era possível... SOE¹²⁹! (risos).

Existiam alunas e alunos que se auto-excluíaam?

Sim... tinha, umas eram frescas mesmo, mas outras tinham medo de se machucar. Se bem que... na boa, elas tinham razão [porque?] ah, porque tinham uns brutinhos e o motivo da exclusão era esse, mas sempre tinha umas “putinhas fresquinhas” que não queriam fazer nada (risos) que ficavam quietas num canto, só olhando as atividades [mas e elas sabiam jogar... essas q achavam os meninos brutos??] sim! Sabiam! Porque quando não tinha atividade na rua, no pátio, na quadra, a professora falava sobre esporte na sala... tipo vôlei... regras... tipo dos esportes de quadra e daí elas sabiam... tinha avaliação sobre as aulas na sala... Mas tinham as mais “puxas” que ficavam babando na volta da professora! [entendi! e como a professora agia com essas que ficavam puxando o saco e com essas que sabiam e não faziam nada?] ahhhh... a professora tentava, mas sem sucesso que elas fizessem algum atividade.

Ocorriam cenas de brutalidade e violência?

Sim, sim....olha só, uma vez... uma não... algumas... teve cabo de guerra, lembra??? Do cabo de guerra??? [sim!] e daí era de um lado os guris e de outro as gurias... baaaa...

¹²⁹ Serviço de Orientação Educacional.

cabo de guerra não existe igual... (risos) mas os guris sempre ganhavam! Sempre! Daí a gente brigava feio, ainda mais depois desse joguinho! (risos) isso porque os guris sempre ganhavam e depois ficavam se arriando! Daí umas brigas foram “as ganha”, da gente brigar feeeeeio, e daí depois o joguinho foi proibido! E eu era uma das que brigava... (risos) baaaa...eu era medonha! Não sei perder!! (risos)

Outra pergunta: Quando algum grupo era excluído de alguma atividade pelos colegas, o que ocorria?

Às vezes a gente falava pra professora, mas na maioria das vezes a gente ficava quieta, mas é que também, eu me davam bem com ala masculina [porque jogavas bem ou porque eras gente boa e bonitinha??] (risos) boa pergunta! Ah... acho que é porque eu eram metida mesmo!! (risos) até futebol eu jogava, tipo... neguinha de vila, sabe como é (risos)! Eu sempre fui muito metida e já ia dizendo vou fazer isso ou aquilo com esse grupo ou com aquele grupo e daí eles acabavam aceitando!

O professor... ou a professora, atendia pedidos de atividades de forma igual?

Sim, acho que atendia... mas na boa, o que ela não queria era se estressar... as aulas eram bem liberais, a gente podia fazer tudo, tanto que tinha as gurias q não se misturavam.

Você acha que havia privilégios para meninos ou meninas?

Sim, os guris tinham mais porque eles sempre queriam jogar futebol [e sempre jogavam? e as meninas pediam outra coisa?] eles sempre, as gurias não... as gurias faziam o que dava... baaaaaaaaaaaa! Pioooooor! [o que?] isso de privilégios!!! (risos) isso acontecia direto lá no Assis, porque não tinha espaço pra todos, então o espaço era deles!!! E elas faziam o que dava!! Pior! Baaaaa!!!

Existia algum tipo de enquadramento ou de estereótipos feito por professor ou alunos e alunas?

Não... ah... na verdade tinha mas não era dito, sabe?? Ficava “nos ares”... e era da professora e dos alunos, meninos e meninas. Até porque no momento que a professora dava “amém” a escolha dos meninos e das meninas não fazerem nada, ela nas entrelinhas estava dizendo que eles poderiam fazer o que quisessem pois era mais fortes e iam jogar futebol! E, no fundo no fundo, era isso que acontecia.

E aquelas/es que fugiam da norma? Por exmplo, os meninos que não sabiam jogar direito, ou as meninas q sabiam jogar?

Esses... ah... sim... esses sempre tem. (risos) Coitadinhos... os “bichinhas” e as “fresquinhas”... e daí eram chamados de bichinhas, mas tinha também, “o” bichinha que era um de verdade, e as sapatinhas. Tinham então as fresquinhas, os bichinhas, “o” bichinha e as sapatinhas.

Outra... Tu percebias algum tipo de injustiça com as meninas nas aulas?

Não [não?] ...não... só achava errado que os guris sempre saiam na frente e ja diziam nós vamos fazer tal coisa... sempre mandavam na aula e no que a professora dizia “amém”. E se iam jogar futebol, já pegavam a bola e se reuniam e já partiam pro jogo... as gurias sempre ficam pra trás [e tu não acha que isso era uma injustiça, já que a professora não fazia nada??] ...hum...sim (risos) é... no fundo é sim – pensando – é... claro que é! E aquela professora...não fazia nada!!! Ahhhh... entendi... era injustiça sim! (risos) Mas a verdade é que os guris sempre foram mais organizados e unidos, já as gurias não, nunca sabiam o que queriam fazer, e daí, a professora saía por eles [mas na época, consideravas isto normal?] Sim, isso sempre foi tratado como normal, nunca vi ou ouvi algum comentário ou reclamação sobre isso! Que absurdo... é... até porque eu acho que não ia adiantar muito... [tá, mas a taísa sempre se metia!] Nisso? ...não, pior que não, mesmo com isso dos guris serem privilegiados em relação às meninas nunca falei nada, porque eu acabava indo pro lado dos guris, me metia... e por isso sempre participei das atividades dos guris, mas só eu na maioria das vezes, de menina, não dava muita bola que as gurias não conseguiam participar.

Você acha que há um tratamento diferenciado, ainda hoje, na sociedade, para homens e mulheres?

Acho que sim, sempre existiu um tratamento diferenciado sim, mas acho que está mudando.

Achas que esse tratamento é reproduzido nas aulas de Educação Física?

Sim...antigamente, no meu tempo, sim. Hoje em dia, não sei te dizer como é, como está, mas acredito q tenha melhorado. Hoje em dia as gurias e as mulheres estão mais confiantes e daí, elas se impõem! Eu vejo pela minha sobrinha! A nega Sophia é

medonha! Tá com 2 anos e 8 meses e ela gosta de brincar com guris... e ela tem um amiguinho que tem 5 anos, e ela manda nele!! Quando ela quer jogar, pega a bola e joga, e ele acaba fazendo o que ela quer, então acho q hoje as gurias são mais fortes, se impõem mais.

A seu ver, é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninos e meninas aprenderem nas aulas?

Na minha opinião meninos e meninas devem aprender juntos... tipo, o futebol é único, as regras são as mesmas para homens e mulheres... no vôlei a mesma coisa, então não pode ter separação, se não ocorre as injustiças e as diferenças.

Então achas que as meninas têm a mesma capacidade de aprendizado que os meninos?

É claro que sim!!! (risos) as meninas são tão capazes quanto eles!

Mais alguma coisa que queiras falar?

Sim..sobre essa diferença de hoje... hoje tem a TV q incentiva bastante a prática de esportes, isso ajuda bastante na educação física, e antes não era assim, tanto que era possível ficar sem fazer nada. Hoje eu acho que esta mentalidade da Educação Física mudou, porque hoje a Educação Física esta aí pra também incentivar a prática de esporte, de uma atividade física.

É isso... muito obrigada Taísa!

De nada! Se precisar de mais alguma coisa, estamos aí!

Van (DC)

28 anos. Nasceu em Rio Grande (RS) e, lá, fez de 5.^a a 8.^a séries e Ensino Médio, na mesma escola. É Mestre em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mora e trabalha, como geógrafa, em Porto Alegre. Não participa de nenhum movimento social.

Há quantos anos saíste da escola?

Faz 12 anos que saí do ensino médio, me formei com 16 no 3º ano.

Como era a escola que fizeste de 5ª a 8ª série? Foi a mesma do Ensino Médio?

Foi a mesma! Uma escola pública, no Cassino, não sei se caracteriza como rural, mas acho que não, e era uma escola grande.

Da Educação Física, agora... Como eram tuas aulas? Mistas ou separadas por sexo? Quantas por semana?

Na maior parte eram mistas, acho que 2x por semana [e como se dava a separação para as atividades? tipo... o professor ou a professora escolhia vocês? como era?] olha, que eu lembre era a galera que escolhia na maioria das vezes, era sempre uns pra jogar vôlei, outros pro futebol, e outros pra atividades diversas... tipo tênis, caçador e outras [então acontecia mais de uma atividade ao mesmo tempo?] sim! Eram turmas grandes, nem todos se encaixavam na mesma atividade [e se separavam em meninas e meninos, ou era tudo junto em várias atividades?] agora fiquei pensando... acho que só no 2º grau as aulas eram mistas! Porque lembrei que as gurias jogavam volêi e os guris futebol! E quando eram jogos tipo caçador, aí juntava tudo, isso até a 8ª série [era o mesmo professor pras 2 turmas?] não, era separado! Teve uma época que as meninas tinham uma professora, mas foi só na 8ª porque no geral sempre foi com professores homens [aham].

Quais eram as atividades predominantes nas aulas?

Os jogos mesmo, volêi, basquete e futebol, rolava ginástica também! Corridas e alongamentos.

Qual era a tua participação nas aulas?

Baaaaaaa! Iiiii! (risos) [pode falar!] na real ia por que tinha que ir, mas nunca curti jogos com bolas vindo na direção do meu rosto!!! [e daí tu te auto-excluía ou os outros?] Ah... eu gostava quando tinha as ginásticas, ou jogar caçador, eu fugia e o professor me arrastava pra jogar tênis com ele... ou eu ficava marcando placar, apitando, tipo auxiliar técnico! (risos)

Qual era o espaço que vocês utilizavam?

Bom, tinha o pátio coberto, com quadra de vôlei ou basquete, e o pátio do colégio onde jogava a gente jogava caçador, tênis e onde se fazia ginástica, o futebol rolava no campinho fora do colégio, mas bem do lado [sim, e vocês utilizavam todos os espaços?] dependia da atividade, mas assim, não tinha restrição... mas o futebol era mais pros guris, então eles iam mais pro campinho [então, o que queria se jogar, se jogava] sim [se definia assim, no dia?] acho que sim.

Qual era a rotina das aulas?

Acho que saía todo mundo correndo pro pátio (risos), aí juntava em roda e fazia a chamada, mas só tinha alongamento se era ginástica, se não era direto pro jogo. Tinha vezes que o professor vinha com atividade planejada, mas no geral era a vontade da maioria, e as gurias adoravam volei!

Qual tipo de diálogo o professor, ou a professora, mantinha com a turma? Tu achas que ele(a) explicava as atividades? Resolvia problemas? Apartava brigas? Problematizava o conteúdo e as questões que ocorriam nas aulas?

Ah... era um diálogo aberto, pois o professor era bem tranquilo... ele explicava quando era algo novo, mas os jogos de sempre ele não explicava antes de começar, tipo vôlei e futebol, essas coisas, só acompanhava os jogos pra fazer valer a regra, ou arrumava alguém pra acompanhar. Não lembro da função de brigas, nem se o professor resolvia grandes problemas, na real que acho que ele mandava pra direção se fosse algo grave. [e lembrás se davam brigas entre meninas e meninos por espaço ou por querer fazer outras atividades?] às vezes dava briga porque só tinha essa quadra de vôlei e basquete, principalmente em dias de chuva [e daí como faziam?] aí rolavam uns jogos mistos, ou o professor dividia o tempo de aula. Os professores que comandavam, mas daí quando era misto assim, eu me sumia pra biblioteca! (risos) [quando os jogos eram mistos, tu tinhas mais medo da bola então?] Sim, ba!!! Era cada paulada! Na real eu tenho trauma de infância! Porque ia com o pai nas aulas dele quando eu era pequena e já levei várias boladas, o meu pai é professor de Educação Física! (risos)

Achas que a professora atendia pedidos de atividades de forma igual?

Acho que o professor ia pela maioria.

Acha que havia privilégios para meninas ou meninos?

Acho que não... me parecia bem dividido. Raramente via as gurias brabas por não poder jogar. Até porque quando não podiam, se metiam.

Existiam alunas ou alunos que se auto-excluíaam?

Siiiiiiiiim! (risos) Além de mim acho que tinha mais algumas meninas [e meninos?] Ah... meninos não sei dizer.

Para ti, quais os principais motivos dessa auto-exclusão?

Sem dúvidas, medo da bola! (risos) Na real que nunca gostei de vôlei, basquete e futebol, sempre achei as opções muito limitadas, então preferia fazer outra coisa, então quando tinha ginástica eu sempre participava, ou então jogava tênis [e pra onde iam, o que faziam estas que se auto-excluíaam?] olha, eu fugia, me sumia pra sala dos professores, pra biblioteca, pro laboratório! Às vezes até pra casa porque a minha casa era do lado da escola! Mas os outros acho que ficavam pela biblioteca também [e como o professor agia? Procurava vocês? Incomodava pra vocês participarem? Conversava com os outros pra “pegarem mais leve” nas atividades?] à mim não, ninguém falava nada, porque eu tinha certos privilégios por ser filha de professores, mas também nunca falaram pra pegar mais leve, os outros alunos, então era bolada pra todo lado! E outra coisa, as aulas são sempre uma gritaria né, e eu nunca gostei!

Ocorriam cenas de brutalidade e violência?

Acredito que essas boladas assim, eram uma forma de violência [e daí quando era assim, não se falava nada?] Os professores davam aquela chamada básica, mas no meio do jogo fica difícil identificar se é de propósito ou se é a forma de jogar da pessoa.

Quando algum grupo era excluído de alguma atividade pelos colegas, o que ocorria?

Hum... tipo aquele que fica sobrando? Sem ser escolhido pro jogo? [isso! Pode ser também] o professor tentava encaixar [e quando dava briguinha no meio do jogo e daí uns mandam os outros sair, se retiravam? Falavam com o professor?] hum, não lembro, mas o professor devia intervir.

Existia algum tipo de enquadramento ou estereótipos feito por professores, nessas aulas ou alunos?

Acho que não! não tenho lembrança de coisas assim [nem contigo, por te auto-excluíres?] Ah... eu era filhinha do professor! Já com as outras não sei dizer, até porque eu fugia muitas vezes!

Você percebia algum tipo de injustiça com as meninas nas aulas? Do professor, dos colegas meninos ou meninas?

Acho que não, só não participava quem não queria. O diferencial da minha turma foi que ela foi a mesma da 2ª até a 8ª série, então era mega “panela” e todo mundo se amava. Então quando rolava essa coisa de excluir as meninas, as gurias se metiam se fosse o caso e jogavam junto, era tri massa!!! Não a educação física, mas a minha turma! (risos) [e as meninas nunca queriam jogar futebol?] bah... tô lembrando das figuras agora, bah, difícil... só no 2º grau as gurias jogavam, porque até a 8ª série a febre era o vôlei, intercalado com outras atividades, mas os guris, esses sim, os guris também jogavam vôlei [e as gurias nem cogitavam jogar futebol?] olha, na minha turma não... se sim, não lembro! Talvez alguma vez jogaram, mas era difícil. [e no ensino médio, as gurias jogavam?] jogavam! Daí as aulas eram fora do colégio, numa praça, com quadra de futebol e vôlei. Ma na real que daí não sei dos detalhes porque não fiz educação física no ensino médio, eu tinha atestado! (risos).

Tu achas que existem vantagens e desvantagens quando os grupos de meninos e meninas são juntos ou separados?

Acho que sim. Acho que a vantagem do grupo misto é perceber as diferenças entre eles e assim buscar trabalhar valores como respeito, cooperação, até porque em grupos separados as coisas acabam ficando mais limitadas e falta interação! Na sociedade a gente convive com todos, não se pode escolher se quer trabalhar só com homens ou só mulheres [e tu van? acha que os profs fizeram o possível pra ti participar?] (risos) Acredito que sim! Tanto que o prof levava as raquetes pra jogar tênis comigo, mas nunca foi uma insistência chata, até porque acho que eles percebiam que eu realmente não gostava daquilo. Mas com o professor do 2º grau me incomodei porque ele achava absurdo eu não fazer, mas daí minha mãe entrou com recurso na escola e eu tinha atestado! Daí eu entregava todo bimestre um trabalho teórico sobre algum esporte pra poder ter nota [sim].

Tu achas que há um tratamento diferenciado, ainda hoje, na sociedade para homens e mulheres?

Hum, em todos os segmentos? [sim] tipo... trabalho, estudo, trânsito? [sim, dá o teu parecer geral] bom, a mulher, apesar de vir ao longo dos anos conquistando muitos espaços, ainda é muito subestimada nas suas capacidades, ainda tem muito aquela carga social de que a mulher tem que cuidar da família, ter filhos, educá-los... se a mulher diz que não pretende ter filhos, porque quer estudar, trabalhar e viajar as pessoas rebatem: “ah, mas sem filhos tu não vai saber o que é ser realmente mulher, no sentido pleno”. No mercado de trabalho ainda recebem menos que os homens, mesmo muitas vezes executando melhor o trabalho, com mais dedicação e mais cuidado... mas é né! que raiva que dá!! Minha sogra saiu com essa uma vez, e já ouvi de outras pessoas também quando digo que não pretendo ter filhos, então vou ser assim: meia-mulher forever (risos), porque mulé inteira só parindo!!! (risos).

Achas que isso é reproduzido nas aulas de Educação Física?

Não sei dizer, eu já tava fazendo uma análise mais abrangente [mas era isso mesmo!] no trânsito então, é o caos né, mesmo que as pesquisas apontem que nós dirigimos melhor, tomamos menos multa, provocamos menos acidentes, sempre tem essa de dizer que quem faz a merda é mulher, olha quantas mulheres bêbadas saem matando a 200km/h? ah, talvez alguma, mas homens infinitamente mais!!! ai que raiva!!! (risos) olha a conversa! A gente chega a conclusão que nós somos tudo de bom e os homens umas pragas!!! Acho que vou rever meus conceitos!! [bom... voltando então... achas que estas diferenças devem ser reproduzidas nas aulas de Educação Física?] Pode ser... nos meus tempos de aula eu não percebia essa "superioridade", até porque era tudo bem dividido, mas atualmente não sei como se dão essas questões nas aulas [mas então achas que não deve ser reproduzido nas aulas?] claro que não!!!

A seu ver, é necessária uma ação pedagógica diferenciada para meninos e meninas aprenderem nas aulas?

Não... acho que eles e elas tem a mesma condição.

Muito obrigada, Van

De nada.