

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

CORPO E FEMINILIDADE: UM ESTUDO REALIZADO COM MENINAS
ADOLESCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Mestranda: Silvane Fensterseifer Isse

Orientador: Prof. Dr. Silvino Santin

Porto Alegre, maio de 2003.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram comigo, me inspirando, me acolhendo, me auxiliando ou, simplesmente, estando ao meu lado ao longo deste trabalho. No entanto, algumas presenças foram especiais:

- Vitor, meu pai, e Varna, minha mãe, que com todo seu amor sempre estiveram muito próximos, me confortando e me incentivando;
- Marcelo e Tiago, meus irmãos/amigos, que com todo seu afeto, tantas vezes me disseram palavras de carinho e incentivo;
- Angélica, minha amiga de infância, que tantas vezes me mostrou que as coisas não eram tão "graves" ou definitivas como eu percebia, e pelas longas conversas a respeito da vida, nossos amores, desamores, prazeres e desprazeres;
- Meri, minha amiga e colega de orientação, com quem tantas vezes compartilhei minhas idéias, dúvidas e incertezas, e com quem, também, dei boas risadas;
- Silvino Santin, meu orientador, que foi sempre uma presença muito próxima e cuidadosa; que com sua sabedoria e ousadia me ensinou que os conflitos e

as incertezas, apesar do desconforto que muitas vezes possam provocar, têm seu fascínio e nos abrem muitas possibilidades;

- Silvana Goellner e Dagmar Meyer, minhas professoras, que foram presenças inspiradoras, me mostrando um campo teórico pelo qual fui absolutamente capturada, os Estudos Culturais, e me deram coragem para me aventurar pelo desconhecido;
- Júlia e Fernanda, minhas filhas, e Henrique, meu filho, que, com todo seu carinho e compreensão, conviveram tantas vezes com minha ausência e me ensinam, a cada dia, o doce sabor do nosso convívio em família;
- Júlio, meu companheiro, que viveu "na pele" minhas mudanças, meus desconfortos e inseguranças; que acolheu com muito carinho meus sustos e temores e com quem compartilhei cada pequena alegria e vitória durante a trajetória deste trabalho.

Gostaria, também, de agradecer à direção, equipe pedagógica, professores, professoras e, especialmente, às alunas do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, que me acolheram e permitiram que eu conhecesse um pouco do seu mundo.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
APRESENTAÇÃO	7
1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	11
1.1 As questões que motivaram a pesquisa	11
1.2 Os caminhos metodológicos	14
1.3 O cenário da pesquisa	15
1.4 Os sujeitos da investigação	16
2 FRAGMENTOS DE HISTÓRIA DAS MULHERES/ DA FEMINILIDADE	18
2.1 A definição mítica e religiosa da feminilidade	21
2.2 A definição científica da feminilidade	26
2.3 A compreensão cultural da feminilidade	33
3 EXPRESSÕES DA FEMINILIDADE	39

4 PEDAGOGIAS DA FEMINILIDADE	51
4.1 As pedagogias da família	53
4.2 As pedagogias da escola	59
4.3 As pedagogias da mídia	71
5 A FEMINILIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	83
6 DAS FALAS, EXPRESSÕES E PRÁTICAS QUE VI, OUVI E VIVI	98
6.1 Ser feminina é...	100
6.2 Ser feminina na educação física é...	130
7 DAS SENSações, IMPRESSões E DESEJOS QUE FICAM	154
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

RESUMO

Esta dissertação trata das representações de feminilidade de meninas adolescentes e da forma como essas representações se associam ao corpo. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública estadual. A partir da observação das aulas de educação física de uma turma de alunas do Ensino Médio e de entrevistas realizadas com algumas dessas alunas, busquei identificar as representações de feminilidade, a forma como estas se associam ao corpo e a maneira como a educação física escolar aborda a questão da feminilidade. A fundamentação teórica traz alguns fragmentos da história das mulheres, algumas formas de expressão da feminilidade que têm se posicionado hegemonicamente em diferentes contextos históricos e algumas pedagogias que têm sido utilizadas por instâncias como a família, a escola e a mídia na construção dessas feminilidades.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the representations of femininity in adolescent girls and how it is associated with the body. The fieldwork was carried out in a state public school. From the observations of Physical Education classes of a group of female high school students and the interviews carried out with some of these students, I have tried to identify the representations of femininity, how it is associated with the body and the way scholastic Physical Education approaches the matter of femininity. The theoretical basis brings some fragments of women's history and some ways of expressing femininity that have held hegemony in different historical contexts. I have also examined some pedagogical paradigms that have been used in instances like family, school and media in the construction of these femininities.

APRESENTAÇÃO

A contemporaneidade ocidental é um tempo e um espaço em que o corpo e tudo que a ele se associa tornaram-se tema central de discussões e pesquisas de diferentes campos de conhecimento. Em função dessa centralidade, a educação física, em suas diferentes instâncias de atuação, já que tem no corpo um de seus eixos centrais de estudo, ganhou, também, visibilidade e tem sido considerada um importante campo de estudo, à medida que contribui para a compreensão e intervenção sobre esses corpos.

Das inúmeras marcas que vão sendo inscritas nesses corpos ao longo de suas histórias, algumas vão sendo tomadas como signos culturais de feminilidade, com os quais os sujeitos vão se identificando (ou não) e aos quais vão aderindo (ou não). A forma, as posturas e os movimentos através dos quais o corpo se expressa são signos de feminilidade que ecoam diretamente no campo da educação física. Pesquisar, portanto, as interfaces entre a questão da feminilidade e as ações pedagógicas da educação física escolar é algo de extrema relevância social e política, na medida em que questiona desigualdades existentes entre meninos e meninas e cria alternativas curriculares para os diferentes níveis da educação escolar.

Este trabalho discute as representações de feminilidade de meninas adolescentes, alunas de educação física do ensino médio de uma escola pública

estadual e a forma como estas representações se associam ao corpo. O ensino médio é um nível de ensino que ganhou um "novo" significado, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), sendo obrigação do poder público garantir acesso a ele a todos e todas jovens que assim o desejarem. A educação física, por sua vez, constitui-se em área de conhecimento a ser oferecida obrigatoriamente pelas escolas de ensino médio, apesar de a participação ser facultativa no ensino noturno e a lei prever algumas situações em que alunos e alunas são dispensados/as das aulas. Diante disso, estudos e reflexões a respeito deste nível de ensino, hoje quase inexistentes, se fizeram necessários e "urgentes" e este estudo procura, de alguma forma, contribuir para essas reflexões.

Por outro lado, sua "clientela", os/as jovens/adolescentes, têm sido alvo de uma espécie de descrédito social e de uma generalização (são rebeldes, impulsivos, irresponsáveis, diz-se comumente), que não expressa suas possíveis contribuições e as diferentes formas de viver a juventude/adolescência, que desconsidera que ser menino, menina, estudante, trabalhador/a, morador da zona rural, da zona urbana, católico, muçulmano, "rico" ou "pobre" faz muita diferença e que, portanto, não é possível falarmos "da" adolescência ou de uma identidade adolescente, mas de múltiplas adolescências ou da identificação dos sujeitos com signos e representações a respeito da adolescência/ juventude. Esse texto, portanto, busca dar voz às minhas jovens colaboradoras, aos seus desejos, medos e insatisfações.

Embora o termo "adolescente", muitas vezes, venha carregado de significados que o associam a uma "etapa evolutiva" da vida, muito por influência de estudos, especialmente, dos campos da biologia, da medicina e da psicologia, a qual secundariza os aspectos sociais e culturais acima colocados,

optei por utilizá-lo, também, sem diferenciá-lo do termo "jovem", que tem uma conotação mais cultural, neste texto, porque ele é amplamente utilizado em nossa cultura e talvez possa localizar melhor os leitores e as leitoras do texto. Os termos "menina", "menino", "jovem" e "adolescente" são variações, portanto, utilizadas para falar dos sujeitos que vivenciam este tempo da vida.

No primeiro capítulo descrevo minha trajetória profissional e a forma como foi se constituindo o meu problema e as minhas questões de pesquisa, bem como os caminhos por mim traçados para desenvolver a pesquisa.

No segundo capítulo, *Fragmentos de história das mulheres/da feminilidade* trago alguns contextos históricos e culturais e a forma como algumas representações de feminilidade foram se posicionando hegemonicamente nestes contextos. Este capítulo nos permite compreender por que alguns discursos, muitas vezes tomados como "antigos", ainda se fazem presentes no imaginário de jovens mulheres contemporâneas.

Em seguida, no terceiro capítulo, *Expressões da feminilidade*, descrevo alguns aspectos que se tornaram símbolos de feminilidade em nossa cultura, especialmente o cuidado com o corpo, o investimento na aparência e o poder de sedução que a eles se associa.

O quarto capítulo, *Pedagogias da feminilidade*, traz a idéia de que a feminilidade é ensinada em diferentes instâncias de aprendizagem e desenvolvimento, mais especificamente, a forma como a família, a escola e a mídia constroem suas pedagogias e seus discursos a respeito do ser mulher.

Após, no quinto capítulo, *A feminilidade e a educação física escolar*, trago os discursos da educação física a respeito das diferenças de gênero e a forma como os/as profissionais da área têm abordado essas diferenças.

Por fim, no sexto capítulo, *Das falas, expressões e práticas que vi, ouvi e vivi*, relato a vivência que tive junto às alunas, professoras e professores da escola em que foi realizada a pesquisa, analisando suas falas, gestos, expressões, práticas e silêncios. Relato a compreensão que estas meninas têm a respeito da feminilidade e a forma como a relacionam ao corpo e às aulas de educação física que têm vivenciado dentro da escola.

1. DELINEAMENTOS DA PESQUISA

1.1 As questões que motivaram a pesquisa

Os problemas de pesquisa da prática educacional e pedagógica não existem por si só, nos diz Sandra M. Corazza (1996, p.115), eles não estão lá na realidade, esperando que alguém os investigue. Eles só se constituem como problema, diz a autora, "configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado", quando as práticas teóricas o tornam problemático, o "criam enquanto problema". As pesquisas nascem, pois, do desconforto, da insatisfação com o "já-sabido" (ibid., p.111). "Constituir um problema de pesquisa", segue Corazza (op. cit., p.118-119),

É começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo - da realidade, das coisas, das práticas, do real - é assim tão "natural" nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, filosófica, psicanalítica, religiosa, política, etc.); rezear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o

apaziguado. Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias.

De que forma minha ação docente contribuía para que minhas alunas adolescentes encontrassem nas aulas de educação física um espaço de vivência de seus corpos de mulher? O que circulava no seu imaginário a respeito da feminilidade? De que forma as atividades por mim propostas problematizavam as relações de gênero? Como e com quem "aprendiam" a ser mulher? Essas questões tornaram-se problemáticas à medida que minhas alunas adolescentes demonstravam pouco entusiasmo com atividades esportivas, relatavam um certo desinteresse e um freqüente "cansaço" para a prática das atividades, apesar da tentativa de diversificá-las bastante, sugerindo, constantemente, aulas de relaxamento, para "desesstressar". Demonstravam, também, bastante interesse em discutir assuntos como: alimentação, namoro, exercícios para tonificação do corpo, entre outros assuntos ditos como "femininos". Além disso, comecei a me questionar por que vinha compactuando com a separação de meninas e meninos nas escolas de ensino médio onde trabalhava, criando argumentos em sua defesa. Não estaria, eu, evitando o confronto com a minha própria dificuldade de pensar numa educação física baseada na diversidade?

A educação física que eu conhecia, que tinha servido de sustentação para a minha formação acadêmica, não discutia essas questões. Ela ensinava anatomia, fisiologia, cinesiologia, conteúdos a serem trabalhados (desportos, ginástica, dança, luta), processos pedagógicos para desenvolver gestos técnicos, táticas e sistemas de jogos, regras oficiais dos esportes e como planejar aulas. A educação física que me tinham ensinado falava da mecânica, da funcionalidade, do movimento, mas não discutia seu significado, sua

intencionalidade. Ela falava do movimento como um fim em si mesmo e não como elemento de subjetivação humana. Ela não falava das diferenças culturais. Comecei a desconfiar da educação física que eu havia aprendido, pois, apesar de diversificar as atividades, fugir da exclusividade do esporte, fazer levantamento dos interesses das meninas, eu não conseguia torná-la realmente importante na formação dessas meninas. A sensação que eu tinha é de que, a continuar assim, ela estava tornando-se dispensável. Configurava-se, pois, o problema da minha investigação:

- Quais são as representações de feminilidade de meninas adolescentes e de que forma essas representações se associam ao corpo e às aulas de educação física?

Criadas as questões a serem pesquisadas, comecei a traçar caminhos metodológicos possíveis para dar seguimento à investigação, buscando compreender os significados das falas, gestos, vestimentas, tatuagens, *piercings*, medos, vergonhas, insinuações, lutas, desejos e resistências das meninas, estabelecendo um diálogo desses significados com o fazer pedagógico da educação física escolar e possibilitando a atribuição de novos sentidos à sua prática.

1.2 Os caminhos metodológicos

Investigar significados e a forma como eles constituem ações pressupõe falar de subjetividade, que não é algo mensurável, passível de classificação ou de generalização. Esta pesquisa tem, portanto, um caráter qualitativo. Parte dos discursos e das práticas dos sujeitos envolvidos e está pautada nos princípios da reflexão, da flexibilidade, do dinamismo e da interação da

pesquisadora com os sujeitos que com ela colaboraram. Além disso, está pautada na crença de que não há "a" verdade a ser desvendada a respeito de seu objeto de estudo, mas muitas verdades possíveis. Corazza (op. cit., p.115) coloca que "não é possível encontrar 'a verdade' na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como, não existe 'a falsa' realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso".

Aventurar-se num processo de investigação desta natureza significa lidar com as incertezas, os desencontros, o inesperado, o inusitado e o "incoerente", sabendo-se que os caminhos a serem percorridos não são lineares ou previsíveis, mas muitas vezes obscuros e cheios de fissuras. Significa, como afirma Corazza, andar por "labirintos". Labirintos, esses, que, talvez, pressuponham um andar sem um "norte" a ser perseguido, mas que, apesar de possivelmente "perturbadores", nos levam à criação e à retirada dos "ferrolhos que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis" (ibid., p.109).

À medida que fui construindo minhas questões de pesquisa, fui percebendo que não seria possível estabelecer um olhar neutro diante delas, pois, como ressalta Corazza (op. cit.) , a descrição do "objeto" nunca é neutra, mas permeada pela história pessoal de quem a descreve. A autora coloca que

Uma prática de pesquisa é um modo de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estar inseridas/os em particulares processos de subjetivação e

individualização. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (ibid., p.125).

Optei por construir o percurso da pesquisa à medida que ela fosse avançando, utilizando-me de mecanismos ou instrumentos que me pareceram interessantes diante das diversas situações que se apresentaram.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública estadual, com uma turma de alunas do ensino médio, no período de maio a outubro de dois mil e dois. Foram realizadas observações das aulas de educação física durante este período; cinco entrevistas com as meninas e discussões de grupo. Utilizei-me de um diário de campo, onde foram registradas as falas informais, casuais, das meninas e tudo aquilo que, tomando emprestado as palavras de Luís Henrique S. dos Santos (1998, p.37), "vi, ouvi e vivi" no meio delas. Concomitante ao trabalho de campo, efetuei uma revisão de bibliografia a respeito da temática da investigação.

1.3 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada na instituição escolar denominada Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, localizada no centro do município de Lajeado/RS e fundada no ano de 1965. A escola atende atualmente 2.050 alunos e alunas, numa faixa etária que varia dos 7 aos 48 anos, dos ensino fundamental e médio, sendo que este, inclusive, na modalidade normal, nos turnos manhã, tarde e noite. Do número total de alunos e alunas, aproximadamente, 1.700 são do ensino médio, oriundos dos diferentes bairros do município, bem como de diversos municípios do Vale do Taquari. A escola

conta com o trabalho de 130 professores, sendo que 5 são de educação física, e 21 funcionários.

A escolha desta escola se deu pela diversidade cultural e sócio-econômica de seus alunos e alunas, bem como pelo fato de ter se constituído historicamente como uma importante referência de ensino médio público no município.

O contexto das observações foi as aulas de educação física de um grupo de trinta alunas de primeira série do ensino médio, estudantes do turno da manhã. As aulas de educação física, duas horas-aula semanais conjugadas, ocorrem no turno da tarde, o que é chamado pela escola de "retorno". Meninos e meninas são separados/as por sexo, sendo que cada turma de educação física é composta pelas meninas de duas turmas da escola. Os espaços físicos destinados para essas aulas são: uma sala de ginástica e dança; três quadras esportivas, localizadas no pátio central da escola, e um pequeno pátio, com mais uma quadra esportiva, localizados quase nos fundos da escola.

1.4 Os sujeitos da investigação

Meu primeiro contato com a escola se deu através da direção, momento em que coloquei a proposta da investigação e o desejo de observar as aulas de educação física de uma turma de ensino médio e entrevistar algumas meninas dessa turma. Aceita a proposta, fui encaminhada a uma das supervisoras, que colocou a forma como as aulas de educação físicas eram organizadas e sugeriu umas das professoras para acompanhar o trabalho. A professora, que já havia sido minha colega, nesta mesma escola, acolheu a proposta. Combinamos, então, uma das turmas de primeira série, que era composta por trinta meninas.

As meninas, como já coloquei anteriormente, provinham do centro, da periferia e do interior do município de Lajeado e de municípios vizinhos. Muitas dessas meninas estavam ingressando na escola naquele ano e ainda não se conheciam. Provinham de escolas de ensino fundamental diferentes e, portanto, possuíam uma vivência escolar bastante diversificada.

As meninas que participaram das entrevistas o fizeram voluntariamente, sendo que seus nomes foram alterados na transcrição de suas falas: Laura, 15 anos; Sara, 16 anos; Helena, 15 anos; Susana, 15 anos, e Marta, 16 anos. Muitas outras meninas da turma, que também tiveram seus nomes alterados, colaboraram com a investigação a partir de suas falas informais.

2. FRAGMENTOS DE HISTÓRIA DAS MULHERES/ DA FEMINILIDADE

A feminilidade é um tema que suscita discussões e remete à origem da humanidade. É muito antiga a preocupação com a constituição dos modos de ser e viver das mulheres. Esses modos de ser e viver a feminilidade estão intimamente ligados aos modos de ser e viver a masculinidade. Aquilo que tem sido atribuído às mulheres pelos mais diversos povos, nos mais diferentes pontos do mundo, está diretamente ligado àquilo que tem sido atribuído aos homens, a partir de suas diferenças. Essas diferenças entre homens e mulheres vêm sendo, ao longo da história, motivo de questionamentos e princípio importante para a elaboração de teorias a respeito da masculinidade e da feminilidade.

Explicações biológicas e psicológicas, principalmente, têm sido buscadas para justificar as desigualdades de direitos e deveres entre homens e mulheres, tão presentes em diferentes tempos e espaços da história. A idéia da existência de uma suposta "natureza" ou "essência" masculina e feminina, que justificaria tais desigualdades, tem atravessado os tempos e veio a ser problematizada, de fato e profundamente, apenas nas décadas de 60 e 70 do

século XX, quando ocorre, segundo Guacira L. Louro (1997, p.15), a “segunda onda” do movimento feminista.

Essa problematização sobre as desigualdades que se fundamentam nas diferenças de sexo alteram radicalmente as representações¹ sobre a feminilidade na segunda metade do século XX. Para Gilles Lipovetsky (1997, p.9), “os últimos cinquenta anos mudaram mais a condição feminina do que todos os milênios que os precederam”. Para este autor,

As mulheres eram 'escravas' da procriação, agora emanciparam-se desta servidão imemorial. Elas, que sonhavam ser fadas do lar, querem agora exercer uma actividade profissional. Elas, que estavam submetidas a uma moral severa, obtiveram o direito à liberdade sexual. Acantonadas que estavam nos sectores femininos, ei-las que abrem brechas nas cidadelas masculinas, obtêm os mesmos diplomas que os homens e reivindicam a paridade na política. Nenhum movimento social na nossa época foi tão profundo, tão rápido e tão prenhe de futuro como a emancipação feminina... O grande século das mulheres, aquele que, mais do que qualquer outro, revolucionou o seu destino e a sua identidade, foi o século XX. (ibidem)

A história dos homens é uma história marcada pela dominação da natureza e de seus elementos, entre eles as mulheres. A história das mulheres, por sua vez, é marcada por um longo tempo de submissão e uma recente luta pelo seu reconhecimento como sujeito capaz e possuidor de direitos.

Praticamente durante toda a história, desde as origens até o século XX, o espaço público e as atividades a ele vinculadas foram negados às mulheres. O trabalho, o estudo, a política, a economia e as tomadas de decisão, das mais diversas ordens, faziam parte do universo masculino. As mulheres não gozavam de autonomia para dispor de seu próprio tempo, vivenciar seus desejos e tomar

¹ Representação neste texto é compreendida como a “produção de significações através da linguagem” (Hall apud Santos, 1998, p.44).

suas próprias decisões. A elas cabia a tarefa "natural" de serem mães e esposas, o que era associado diretamente à sua feminilidade. Resistir ao seu destino "natural" e reivindicar um novo espaço social, de uma forma realmente significativa, é algo bastante recente na história das mulheres e tem sido possível à medida que novas representações de feminilidade têm sido construídas.

Ao nos debruçarmos um pouco sobre a história, poderemos perceber que, por motivos de ordem política, social, religiosa, cultural, biológica e econômica, homens e mulheres têm exercido papéis socialmente diferentes e hierarquizados. Não pretendo aqui fixar ou generalizar esses papéis ou, ainda, pensar a história de homens e mulheres como um processo evolutivo, constituído de causas e conseqüências que se sucederam de uma forma linear ou contínua. Seria um equívoco, também, dizer que para cada época havia, ou há, uma determinada forma ou "padrão" de viver a feminilidade e a masculinidade, desconsiderando as diferenças sociais e culturais dos sujeitos. No entanto, refletir a respeito do contexto histórico em que algumas representações de feminilidade se tornaram emergentes e foram posicionadas hegemonicamente nos permite compreender por que e quais vozes foram ouvidas e legitimadas, enquanto outras foram suprimidas ou silenciadas.

As representações assumidas como "normais" ou desejáveis estão, e sempre estiveram, em constante tensão com outras que são, ou foram, tomadas como "desviantes" ou indesejáveis. Refletir a respeito dessas múltiplas representações de feminilidade se faz significativo porque elas convivem na contemporaneidade, de forma que "padrões" muitos vezes datados como medievais ou modernos ainda constituem, hoje, maneiras de ser de meninas, jovens/adolescentes ou mulheres adultas.

2.1 A definição mítica e religiosa da feminilidade

As personalidades femininas sempre estiveram presentes na história, ainda que, quase sempre, secundarizadas e submetidas aos mandos, necessidades e desejos masculinos. A preocupação com a formação das mulheres em consonância com aquilo que os homens julgavam ou julgavam desejáveis, o que se constituía ou se constitui nos modelos hegemônicos de feminilidade, pode ser comprovada em diferentes publicações que abordam a história das mulheres. Por outro lado, pode-se observar, também, que esses modelos hegemônicos sempre estiveram em tensão com as maneiras de ser e agir de algumas mulheres que, nos mais diferentes tempos e espaços, ousaram romper as barreiras definidas pelo sexo. Várias são as mulheres que ao longo da história ousaram resistir e romper fronteiras.

O modelo da mulher como ser sensível, vulnerável, instintivo, maternal, paciente, amoroso, belo e sensual esteve presente nas representações de feminilidade de diferentes povos e culturas e continua sendo, ainda hoje, uma marca significativa da mulher no senso comum. Já na Antigüidade Grega podemos observar deusas e mortais que eram associadas a esses adjetivos. Entre as deusas da mitologia, temos alguns exemplos, como: Deméter, a deusa da fertilidade e figura do amor materno; Afrodite, a deusa do amor e da beleza, e Hera, a figura da esposa, possessiva e ciumenta. Deméter, Hera e Afrodite traduziriam o que os gregos consideravam o tripé da "natureza" feminina: ser mãe, esposa e amante, respectivamente. Entre as mortais, podemos encontrar a dócil, submissa e fiel Penélope, que esperou longamente seu amado Ulisses retornar da guerra. Já Helena, a mais bela das mortais,

provocadora da Guerra de Tróia, por ter abandonado o marido e "fugido" com o amante, seria um exemplo do quanto as mulheres seriam movidas por seus desejos e impulsos amorosos. Helena traduz um pouco daquilo que até hoje se coloca no senso comum: as mulheres são movidas pela paixão, o que as torna vulneráveis, impulsivas e pouco confiáveis. Por outro lado, entre as divindades, encontramos, também, na mitologia a figura de Minerva, deusa da sabedoria e da justiça, que, de certa forma, rompe com esses modelos ou representações da feminilidade grega, pela sua força e inteligência.

Na Idade Média, assim como para a maioria dos povos da Antigüidade, segundo Macedo (1999), as mulheres eram vistas como "naturalmente" inferiores. Eram excluídas das funções públicas, políticas e administrativas, e suas relações limitavam-se à casa, governada pelo pai, marido ou sogro. Cada mulher devia submeter-se ao poder, autoridade e proteção exercidos pelos chefes da família. Para poucos povos a mulher gozava de certa autonomia, o que dependia diretamente do grupo social do qual fazia parte e da riqueza que possuía. A mulher "não dispunha de personalidade jurídica. Se fosse vítima de um crime, era a família que deveria ser indenizada. Sendo acusada, a família deveria responder pelos seus atos" (Macedo op. cit., p.12). Os casamentos eram, antes de tudo, pactos entre duas famílias e estavam diretamente ligados à construção do patrimônio. A mulher era, ao mesmo tempo, doada e recebida, como um ser passivo. O casamento entre parentes, inicialmente considerado incesto, passa a ser estimulado, e a idéia de indissolubilidade do mesmo, diretamente ligada à manutenção do patrimônio, passa a ser fortemente inculcada na sociedade da época.

Os religiosos cristãos, segundo Macedo (1999, p.19), viam as mulheres como "naturalmente" inferiores, uma vez que Deus criou primeiro o

homem, Adão, à Sua imagem e semelhança, e a mulher, Eva, “era meramente um reflexo da imagem masculina, uma imagem secundária.” Eva surge como complemento de Adão, que estava só, e para a satisfação de seus desejos de homem. Além disso, a inferioridade “natural” de Eva se mostra diante da sedução de Satã, o que a torna culpada e merecedora de grandes castigos.

O casamento é o grande instrumento de aproximação entre homens e mulheres, apesar de não os colocarem em situação de igualdade. Era uma forma de garantir a dominação masculina sobre as mulheres.

A inferioridade feminina provinha da fragilidade do sexo, da sua fraqueza ante os perigos da carne...

[...]Considerada a responsável pela queda da humanidade no pecado, a dominação do esposo sobre ela e as dores do parto eram vistos como o seu castigo...

[...]O marido deveria ser indulgente para com um ser frágil, amando-o como a si mesmo. Em contrapartida, a esposa deveria reverenciá-lo, obedecê-lo. Salvo em decorrência do adultério, ela não deveria ser abandonada. Deveria ser 'suportada'...
(Macedo, op. cit., p.19)

A fragilidade feminina transformava as mulheres em seres desqualificados, desprezíveis e dignos de compaixão. Sua fraqueza deveria ser constantemente assistida, controlada, corrigida e punida, seja pelo marido ou por Deus. Casar-se e ter alguém que dela tomasse conta e a protegesse deveria ser motivo de gratidão eterna, demonstrada através de obediência e submissão.

A principal virtude feminina, dentro e fora do casamento, segundo a moral cristã que imperava na Idade Média, deveria ser a obediência e a submissão. O ideal de perfeição feminina eram a virgindade e a castidade. A virgindade deveria ser mantida até as núpcias. Mesmo casadas, as mulheres

deveriam viver na castidade, evitando o ato sexual com a única intenção de prazer, pois o mesmo deveria ter como único objetivo a procriação. A mulher casada não deveria demonstrar sensação de prazer no ato sexual, devendo manter-se passiva, o que se explicitava na utilização da posição "natural", com o homem deitado sobre a mulher.

O controle sobre a sexualidade feminina deveria ser constante, pois a frivolidade, a luxúria e o impulso natural para a "fornicação" eram, conforme Macedo, "traços da personalidade feminina." O casamento tornava o marido dono do corpo da mulher, sendo que a alma deveria manter-se pertencendo a Deus. "A capacidade de gerar filhos, principalmente do sexo masculino", garantia à mulher "um lugar entre os demais familiares. Sendo mãe, quando viúva teria certa ascendência, ao menos moral, sobre os filhos. Não o sendo, apenas um destino era-lhe reservado: o casamento místico com Cristo" (ibid., p.24).

Os homens da Idade Média buscavam incessantemente argumentos para justificar sua teoria sobre a "natural" inferioridade feminina. Além da "seqüência" em que foram criados, primeiro Adão e depois Eva, da fraqueza carnal das mulheres e de seus "traços de personalidade", os pensadores da época também buscaram na etimologia das palavras mais um argumento. "A palavra latina que designava o sexo masculino, *Vir*, lembrava-lhes *Virtus*, isto é, força, retidão, enquanto *Mulier*, o termo que designava o sexo feminino lembrava *Mollitia*, relacionada à fraqueza, à flexibilidade, à simulação" (ibid., p.21).

A necessidade de garantir-se como ser superior e detentor de todo poder era tão grande que não cessavam discursos religiosos e obras literárias constituídas com o intuito de demonstrar claramente aquilo que se pensava

serem traços da "natureza" feminina: a fragilidade, a astúcia, a inconstância, a infidelidade, a futilidade, a sensualidade, a inabilidade e a covardia. A mulher era colocada como aquela que "pende naturalmente para o prazer, não para a virtude", representando, pela sua astúcia e sensualidade, "obstáculo à retidão do sexo masculino" (ibid., p.44). As mulheres eram, pois, a "perdição" da humanidade, devendo ser mantidas sob controle sistemático de seus donos, os homens. Além disso, para os clérigos da Idade Média, a inteligência estava relacionada aos homens, enquanto a sensibilidade estava ligada às mulheres, sendo que a inteligência, associada à racionalidade e ao equilíbrio, era tida como superior à sensibilidade, associada à emocionalidade, ao descontrole e ao desequilíbrio.

No entanto, todo esse empenho masculino em garantir espaços de dominação sobre as mulheres teve que conviver, já na Idade Média, com a tensão causada por diferenças de classe social, basicamente, que, por sua vez, levava as mulheres a ocupar diferentes ofícios e funções sociais. Na obra citada anteriormente, Macedo (op. cit., p.26) coloca que "não é possível alinhar, num mesmo plano, condessas e castelãs com servas e camponesas livres, ricas burguesas com artesãs, domésticas ou escravas." Apesar de todas fazerem parte da "categoria" mulher, essas mulheres viviam realidades diferenciadas. As burguesas, por exemplo, costumeiramente dominavam e exploravam suas escravas. As servas e as camponesas participaram de inúmeros serviços ao lado de seus maridos. Muitas foram as mulheres conhecedoras e participantes de diferentes atividades na indústria da tecelagem, apesar de terem sido presença insignificante nas associações profissionais.

A vida "real", as situações que obrigavam os homens a afastarem-se temporariamente de suas famílias, como viagens, cruzadas, guerras privadas,

obrigava as mulheres, muitas vezes, a tomarem a frente dos negócios da família, mesmo que, na ausência do marido, elas fossem substitutas e não proprietárias. Por outro lado, numa época em que a alimentação era essencial e escassa e a casa era o lugar de sobrevivência, a mulher ocupava um lugar central, uma vez que era ela quem organizava o lar.

Mesmo que tenha sido muito pequeno o número de mulheres que obteve algum tipo de direito e independência, a importância das mulheres e a qualidade de suas ações, mesmo que sutilmente ou de uma forma não explicitada ou dita, mesmo que sem a força de modificações realmente significativas ou alteração da situação de submissão em que as mulheres viviam, demonstram, já na Idade Média, que o investimento na dominação masculina tem convivido, através dos tempos, com resistências e tensões que a ela se contrapõem.

2.2 A definição científica da feminilidade

Se na Antigüidade e Idade Média crenças mitológicas e religiosas, explicações etimológicas e diferenças biológicas visíveis entre os corpos masculinos e femininos constituíam-se nos argumentos para justificar as hierarquias entre homens e mulheres, a Modernidade vai buscar na ciência quantitativa, através de observações empíricas, medições, dissecações, comparações e classificações, os seus argumentos. As explicações da biologia, da fisiologia, da física, da medicina passam a ditar "verdades" sobre o organismo humano e suas funções. Surge a idéia da existência de dois sexos distintos, o que até então não existia, havendo todo um investimento dos cientistas em fixar as diferenças entre esses dois sexos, tomando os corpos masculino e feminino como opostos e incomensuráveis.

Até o final do século XVIII, segundo Thomas Laqueur (2001), o corpo da mulher era visto como uma versão incompleta ou imperfeita do corpo do homem. A idéia que se tinha era da existência de um único sexo, tomando-se como padrão o corpo masculino. As diferenças corporais entre homens e mulheres eram tomadas como diferentes graus de perfeição de um mesmo sexo, sendo que o corpo masculino era considerado como um grau superior de perfeição. A vagina era "vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos" (Laqueur, op. cit., p.16).

Galeno (século II d.C.), segundo Laqueur, afirmava que "as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital - de perfeição - resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa" (ibidem). As diferenças entre homens e mulheres constituíam-se em diferenças de gênero e não de sexo, e o gênero, segundo Fabíola Rohden (2001, p.106), se apresentava "pelo menos em duas possibilidades". O gênero, conforme colocações de Laqueur (op., cit), que, para nós, hoje, é considerada uma categoria cultural,

Era primário ou 'real'. O gênero - homem e mulher - era muito importante e fazia parte da ordem das coisas; o sexo era convencional, embora a terminologia moderna torne essa reordenação sem sentido... Foi no mundo do sexo único que se falou mais diretamente sobre a biologia de dois sexos, que era mais arraigada no conceito de gênero, na cultura. Ser homem ou mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não *ser* organicamente um ou outro de dois sexos incomensuráveis. Em outras palavras, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica (p. 19).

Ser homem ou mulher eram papéis que se complementavam e se constituíam socialmente. Edgar Morin (2002, p.83) ressalta que a "civilização foi fundamentalmente bissexuada", havendo uma aliança entre as funções de caça, luta, coleta e cuidados domésticos. Assumir papéis culturalmente masculinos ou femininos fazia parte de uma organização social que permitia a continuidade da espécie humana e das culturas. As diferenças não se constituíam em opostos mas em complementos.

A partir do final do século XVIII, início do século XIX ocorre, segundo Virginia Woolf, citada por Laqueur (2001, p.17), uma mudança na "natureza sexual humana". As diferenças corporais entre homens e mulheres deixam de ser diferenças de gênero e passam a ser diferenças de sexo. Essas diferenças, por sua vez, passam a ser colocadas em oposição, ou seja, homens e mulheres passam a ser sujeitos de sexos opostos e incomensuráveis. "Os órgãos considerados versões interiores do que o homem tinha do lado de fora - a vagina como pênis, o útero como escroto" (Laqueur, 2001, p.8) passam a ser interpretados como "órgãos com uma natureza completamente diferente" (ibidem). Os cientistas, através de suas técnicas de mensuração e dissecação, passam, então, a trabalhar, quase que obsessivamente, para desvendar minuciosamente as distinções corporais entre homens e mulheres, estabelecendo, a partir delas, distinções sociais. A ciência moderna trabalhou arduamente para reforçar e garantir aquilo que os homens da Antigüidade e da Idade Média já haviam dito: há diferenças "naturais" entre homens e mulheres que são definidoras de suas capacidades para amar, trabalhar, tomar decisões, executar tarefas manuais e governar o país, entre outras.

A diferenciação/ oposição entre os sexos surge no momento em que há uma mudança epistêmica dentro de certas circunstâncias políticas. As

investigações e descobertas científicas modernas se dão no momento em que a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos. A preocupação com as diferenças sexuais femininas e a "precisão na definição da natureza feminina" (Rohden, 2001, p.103) surgem no momento em que as hierarquias sociais passam a ser questionadas e "bons" argumentos se fazem necessários para mantê-las. Apesar de os anatomistas, segundo Rohden (2001), já estudarem e perceberem diferenças entre os corpos de homem e mulher anteriormente ao século XVIII, é a partir daí, em função de grandes transformações, quando estava em jogo "uma nova definição da ordem social e especialmente das relações de gênero" (p. 108) que as diferenças ganham um novo significado. Estabelecer cientificamente que homens e mulheres são sujeitos de sexos diferentes e opostos e dotados de uma "natureza" diferente permitia, de certa forma, marcar os lugares que cada um deveria ocupar socialmente.

Autores do século XIX, como P. Roussel, Cabanis, Julien-Joseph Virey e Lachaise, citados no texto de Rohden (op., cit.) afirmavam que

A diferença física entre os sexos é expressa desde os ossos até o cérebro, passando pela pele, músculos e fibras. A mulher só é superior quanto à ramificação dos vasos e dos nervos, que lhe garantem uma sensibilidade particular. Tudo reflete a tarefa passiva que a natureza reservou à mulher. Mesmo a sua beleza apela à proteção e à possessão masculinas. Uma beleza expressa na fragilidade física e que também é signo da predestinação à maternidade. Seu corpo é moldado para a gestação e o nascimento. Nada fica mais evidente, quando se observa sua bacia larga e curva (p.103).

As características biológicas passam a ser o referencial maior, em substituição às crenças religiosas. A anatomia do corpo feminino coloca-se

como uma confirmação de sua predestinação à maternidade, e sua suposta maior sensibilidade vem confirmar sua inclinação e habilidade para cuidar das crianças. Sua formação deveria, pois, estar voltada ao cumprimento "satisfatório" de sua "missão" aqui na terra.

A autora Lia Formigari (1981), no capítulo *Como se fabrica uma mulher*, ilustra bem a idéia de que o papel feminino e a educação das mulheres estavam diretamente ligados ao seu papel sexual, ao referir-se à obra *Emílio*, de Rousseau, escrita em 1762. Baseada nesta obra, a autora coloca que "*enquanto o homem era entendido como ser livre e indeterminado, a fêmea do homem é imediatamente determinada pelo seu sexo [...] na mulher tudo está, por natureza e destino, inteiramente ligado ao papel sexual*" (p.101). A aceitação e cumprimento do seu destino eram sinônimos de uma mulher de boa moral. A idéia de oposição entre homens e mulheres também pode ser percebida nesta obra, ao ser evidenciado que a educação feminina deve "ser orientada em função dos homens, tendo em vista a aquisição de qualidades que, negativas num homem, são, pelo contrário, positivas numa mulher" (p.102). As diferenças sexuais pressupunham diferenças de papéis e modos de ser, de direitos e deveres. À mulher cabia a única tarefa de crescer para cumprir o destino de ser mãe. A autora ilustra bem essa idéia ao citar uma conversa de Sofia, personagem feminino da obra *Emílio*, com sua governanta, no momento em que Sofia percebia que seu corpo estava se modificando e estava se tornando uma rapariga:

Governanta: E o que é que acontece às raparigas?

Sofia: Tornam-se mulheres.

Governanta: E as mulheres?

Sofia: Tornam-se mães.

Governanta: E as mães?

Sofia: Tornam-se velhas.

A diferenciação dos sexos gera muitas inquietações nos cientistas modernos, especialmente a respeito dos "mistérios" femininos. Passa a haver todo um investimento na definição da feminilidade e no controle do corpo das mulheres, especialmente de sua sexualidade. Enquanto na Antigüidade e Idade Média as mulheres eram, segundo Laqueur (2001), consideradas sensuais e "naturalmente" inclinadas ao prazer carnal, o final do século XVIII torna-se um marco para a transformação das mulheres em seres quase que desprovidos de "sentimentos sexuais" (p.16). O orgasmo feminino que, enquanto se pensava em sexo único, era considerado natural e indissociável da fecundação, passa a ser dispensável para a concepção, criando-se um "espaço no qual a natureza sexual da mulher podia ser redefinida, debatida, negada ou qualificada" (p.15). "A presença ou ausência do orgasmo" torna-se, então, um marco biológico da diferença sexual" (p.16). Passa a haver uma preocupação com a virgindade, a partir da constatação do hímen, e com a puberdade, início da fase reprodutiva. Surge o medo, segundo Rohden, da masturbação e da ninfomania e "quase não se fala de contracepção, talvez por medo de se propagarem segredos considerados funestos... Quanto ao desejo sexual, mais forte na mulher porque é nela que se dá a obra da reprodução, ele deve estar sujeito ao pudor" (op. cit., p.104). A sexualidade feminina é sistematicamente vigiada e a medicina constrói um discurso de que a "natureza biológica" da mulher é ser mãe e esposa, uma vez que seu corpo é "próprio" à maternidade: "arredondado, volumoso, seios generosos, ancas desenvolvidas" (ibid., p.105).

A medicina adquire um *status* no século XIX que permite aos médicos ditarem normas sociais e opinar sobre assuntos que iam muito além da saúde e

da doença - convertem-se, conforme Rohden (op. cit., p.115), em "verdadeiros especialistas da sociedade". A necessidade de explicar os "impasses colocados por transformações nos papéis sociais ocupados por homens e mulheres" (ibidem), advindos certamente de uma mistura de acontecimentos políticos e sociais, leva os médicos a buscarem fundamentos na natureza e a constituírem políticas de higiene pública, com o intuito de lutar contra os "flagelos sociais, representados pelo alcoolismo, a tuberculose, as doenças venéreas, a prostituição, a criminalidade" (ibid., p.113).

Ao mesmo tempo em que se lutava contra a doença, lutava-se em favor do nascimento de "cidadãos saudáveis" que garantissem o "futuro de cada nação" (ibidem). Essa garantia da criação de filhos e filhas saudáveis passava diretamente por aquelas que eram "naturalmente" inclinadas à maternidade, ao amor e à sensibilidade: as mulheres. O discurso do grande valor feminino para a prosperidade da nação acaba por convencer as mulheres de que seu lugar é realmente o lar e seus dias devem ser dedicados ao marido, aos filhos e à casa. Não haveria, pois, tempo e energia restantes para as questões profissionais, políticas, econômicas e sociais. As "grandes decisões" continuaram nas mãos dos homens, uma vez que a "condição biológica" das mulheres não era dada a estas questões.

A Modernidade foi um momento em que os cientistas constituíram o discurso da oposição entre homens e mulheres porque isso era "culturalmente relevante"². No entanto, a idéia de oposição nunca foi consenso, pois, segundo Laqueur (op., cit.), vários são os estudos médicos que demonstram a ambivalência dos corpos e, conforme Sarah Kofmann, por ele citada, a anatomia

² Expressão utilizada por Thomas Laqueur (2001, p.21).

tem o poder de 'confundir aqueles que pensam nos sexos como espécies opostas' (p.26).

Edgar Morin (op. cit., p.84) reforça essa idéia ao colocar que "cada ser humano, homem e mulher, contém a presença mais ou menos marcada, mais ou menos forte, do outro sexo. Cada um é de certa maneira hermafrodita. Carrega essa dualidade na sua unidade." O autor coloca, ainda, que "a espécie humana é una, mas, num sentido, dupla, separada e unida pelo masculino e pelo feminino" (ibid., p.82). Homens e mulheres não são opostos, uma vez que "o masculino está no feminino e vice-versa" (ibid., p.83).

A ciência moderna não apenas investigou, mas constituiu, através de suas teorias, as diferenças entre homens e mulheres que importavam cultural e politicamente, determinando a forma de olhar e falar sobre os corpos e os sujeitos. Ela criou novos argumentos para que as mulheres fossem mantidas no velho lugar, que já fora ocupado por suas mães, avós, bisavós e tataravós.

2.3 A compreensão cultural da feminilidade

Conforme podemos observar até aqui, durante os séculos que precederam o século XX, a história das mulheres foi marcada pela invisibilidade e discriminação, justificadas por aspectos biológicos que as diferenciavam dos homens. Ser diferente foi, durante muito tempo, ser inferior. O século XX tornou-se um marco histórico para as mulheres, pois foi quando, significativamente, movimentos feministas passaram a problematizar as desigualdades sociais, dando visibilidade às mulheres e instalando um debate político em contraponto às explicações biológicas para as diversas formas de subordinação feminina, mantidas até então. Não há, segundo Laqueur (2001), a

pretensão de negar a biologia e seus avanços durante a modernidade. Há diferenças biológicas, sim, entre homens e mulheres, mas a questão que emerge com os movimentos feministas é a reflexão sobre as representações, os discursos e as narrativas que se constroem em função dessas diferenças, bem como os aspectos sociais e políticos que vão constituindo espaços e criando desigualdades.

Embora já no início do século XX as manifestações feministas tenham ganhado visibilidade e expressão, é no final da década de 1960, momento em que o conceito de gênero passa a ser problematizado, que "o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas" (Louro, 2001, p.15). O ano de 1968 tornou-se um marco histórico, pois, neste ano, eclodem, em diferentes pontos do mundo, manifestações de estudantes, mulheres, negros e negras, intelectuais e os mais diversos grupos contra a discriminação, a desigualdade de direitos sociais e políticos, a rigidez acadêmica da ciência e o silenciamento das minorias³.

A problematização do conceito de gênero, no que se refere à história das mulheres, é um marco, pois questiona as "persistentes desigualdades" e as "experiências sociais radicalmente diferentes", enfatizando "todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade" (Scott, 1995, p.76). Passa-se, pois, a problematizar aquilo que é falado e o que é silenciado, mostrado e escondido, desejado e repelido, ou seja, aquilo que historicamente foi se constituindo como a "norma"⁴ da feminilidade.

³ Minorias que assim são entendidas a partir do olhar dos grupos posicionados de forma privilegiada nas relações de poder vigentes.

⁴ A idéia de norma pressupõe que há uma maneira universal de ser feminina.

Os movimentos feministas da segunda metade do século XX , de uma certa forma, foram lentamente gestados por ações de mulheres que foram rompendo a fronteira do espaço doméstico e penetrando o espaço público, de uma forma talvez muito sutil ou quase insignificante num tempo mais remoto e de uma forma gradativamente mais intensa, ousada e organizada num tempo mais recente.

A ocupação do espaço público pelas mulheres ocorreu através das camponesas e trabalhadoras das fábricas e oficinas, em função da necessidade de contribuir com o sustento da família ou de substituir a mão-de-obra masculina. Outros espaços públicos também foram ocupados pelas mulheres, como escolas, lojas, escritórios e hospitais. No entanto, conforme Louro (1997, p.17), as atividades das mulheres "eram quase sempre (como ainda são, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, 'de apoio', de assessoria ou auxílio". A atividade feminina fora do lar estava muitas vezes associada "à assistência, ao cuidado e à educação" (ibidem), atividades exercidas pelas mulheres também no espaço doméstico.

As estudiosas feministas começam, então, a observar e descrever as condições de vida e trabalho dessas mulheres, dentro e fora do lar, passando a reivindicar espaços em que as mulheres ainda estavam ausentes, especialmente "nas ciências, nas letras, nas artes" (Louro, op. cit., p.17). Áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a Psicologia, entre outras, passam a denunciar as "desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas" e a conseqüente "opressão e submetimento feminino" (ibid., p.18). Revistas, eventos e grupos de estudos são criados para discutir e tornar visíveis as discussões a respeito de temas como família, sexualidade, casamento, trabalho,

relações e sentimentos, questões que até então não faziam parte das discussões acadêmicas. O debate político e acadêmico se instalam. As desigualdades de oportunidades, pautadas nas diferenças biológicas, já não são mais aceitas pelas feministas, e passa a haver uma preocupação com a teorização a respeito das relações de gênero.

O conceito de gênero, distinto de sexo, se consolida, segundo Joan Scott (1995, p.72), com as feministas americanas, com o intuito de enfatizar "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo", bem como "o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade". O conceito de gênero não dissocia o sexo biológico da cultura, mas questiona as desigualdades, produzidas culturalmente mas justificadas em função das diferenças sexuais entre homens e mulheres. Coloca-se, pois, que a feminilidade e a masculinidade são construídas em função de relações de poder instituídas socialmente. Ao atribuir-se um caráter social e relacional às distinções existentes entre a feminilidade e a masculinidade, rompe-se com a idéia de que há um determinismo biológico que define o ser mulher e o ser homem a partir de uma "essência" comum aos sujeitos de mesmo sexo biológico, bem como com a idéia de que há apenas uma forma "normal", "natural" ou universal para viver a feminilidade e a masculinidade. Gênero se coloca, então, segundo a mesma autora, "como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado" (ibid., p.75). Guacira L. Louro (1997, p.21-22) reforça esta idéia ao afirmar que

ao dirigir o foco para o caráter 'fundamentalmente social', não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas

ênfatzada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Ao ênfatizar-se a dimensão sociocultural da feminilidade e da masculinidade, é necessário ressaltar, também, que esse caráter social pressupõe uma construção de significados a respeito do ser homem e do ser mulher, os quais estão localizados no tempo e no espaço, ou seja, possuem uma especificidade histórica e cultural. Joan Scott (1995, p.82) argumenta que sistemas de significado são os "modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência". A articulação dessas regras se dá a partir daquilo que as diferentes culturas tomam como verdadeiro e que justifica suas formas de organização social e política. Essa articulação se constitui a partir de relações de poder, que não são unilaterais ou fixas, e constrói discursos que estabelecem práticas e papéis socialmente desejáveis e/ou aceitos. Esses discursos são carregados de simbolismos e têm sentido dentro dos contextos específicos, fora dos quais podem parecer estranhos.

Aquilo que se deseja ou espera das mulheres está diretamente ligado àquilo que se deseja ou espera dos homens. Não é possível, portanto, compreendermos o ser mulher desvinculado do ser homem e dos significados e papéis a eles atribuídos culturalmente. As diferentes formas de viver a masculinidade e a feminilidade constituem-se a partir das fronteiras que definem o que é e o que não é masculino ou feminino, ou seja, a partir dos limites e das diferenças entre um e outro. O outro é uma referência importante e necessária na constituição das identidades de homem e de mulher.

Scott (1995, p. 75) coloca que "qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens" e, ainda, que "o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens [...] ele é criado nesse e por esse mundo masculino". Não é possível, pois, pensarmos as relações homem/mulher a partir de explicações biológicas. O sexo biológico, a estrutura orgânica, o aparelho reprodutor com o qual nascemos não determina se nos perceberemos como homens ou mulheres, se seremos mais ou menos sensíveis, se gostaremos de futebol ou de ginástica rítmica, se gostaremos de usar rosa ou azul, se vestiremos saia ou calças ou se seremos instintivas/os ou racionais. Seremos aquilo que a cultura for nos ensinando, aquilo que nos fizer sentido, aquilo a que formos aderindo, desejando e acreditando. Diferentes culturas têm diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade, o que reforça a idéia de que não são algo "natural", mas construído socialmente. A forma de vestir-se e enfeitar-se, a gestualidade, as expressões lingüísticas, por exemplo, não são universais, variam em função do tempo, do espaço, dos costumes, dos valores e das crenças dos sujeitos.

3. EXPRESSÕES DA FEMINILIDADE

O que podemos, pois, dizer a respeito da feminilidade no mundo contemporâneo ocidental? De que forma se constitui nossas identidades femininas? Que modelos de feminilidade temos nesse início de século XXI? Não pretendo aqui estabelecer um modelo único ou um conceito universal do que seja o feminino na nossa cultura, pois isso implicaria na simplificação e redução de uma questão complexa e multifacetada, mas refletir sobre alguns modelos que se tornaram hegemônicos, centrais ou desejáveis, enquanto outros acabaram sendo sinônimos de desvio ou algo a ser combatido.

Em consonância com uma sociedade regida pela tecnologia, pelo avançado conhecimento científico e pela explosão da publicidade, alguns modelos têm sido eleitos como símbolos de feminilidade, sendo vastamente difundidos e inculcando no imaginário feminino ideais a serem perseguidos. A problematização do corpo, hoje, no que diz respeito às suas formas, desejos, limites, possibilidades e significados, se faz presente em inúmeros estudos, escritos e discussões das mais diferentes áreas de pesquisa e assumiu um lugar de centralidade na vida dos sujeitos. O corpo tornou-se expressão das identidades e, ao lado disso, as marcas corporais têm se constituído em fronteiras da feminilidade.

Nossa sociedade é fruto de inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e científicas, que nos trouxeram a possibilidade de vivermos mais que nossos antepassados, especialmente devido aos avanços científicos e tecnológicos. A morte, que durante séculos era aceita como algo natural, hoje tornou-se uma inimiga a ser combatida. O aumento da expectativa de vida e o desejo de mantê-la na sua melhor forma desencadearam um processo cada vez mais intenso de pesquisas e fabricação de produtos e técnicas capazes de manter o corpo jovem e saudável, pois manter-se jovem pode dar a homens e mulheres a sensação de estarem driblando a morte, tornando-se quase que imunes a ela. O corpo tornou-se o bem maior a ser preservado, pois sua deteriorização significa deixar de usufruir de seus prazeres e morrer. Cuidar do corpo e oferecer a ele tudo o que for necessário à eterna juventude tornaram-se um valor maior, uma obsessão.

A possibilidade de viver mais foi trazendo novos significados e novas funções às idades da mulher. Enquanto se morria cedo, chegar aos quarenta anos e ter cumprido "bem" a sua tarefa reprodutora era motivo de contentamento. A mulher, que até o século XIX deixava de ser bela lá pelos vinte e cinco anos, pois, conforme Henri Lefebvre (1969, p.177), ficava "esgotada pelas maternidades, pelo trabalho, pelas responsabilidades", começa a ser vista de uma forma diferente no século XX. Neste sentido, o autor se refere a Balzac, que lança um novo olhar sobre as mulheres de trinta anos e Baudelaire, que, pouco tempo depois, "inventa poeticamente a mulher madura e bela: 'seu coração, pisado como pêssego, é maduro como seu corpo para o sábio amor'" (ibid., p.177-178). A maturidade deixa, então, de ser sinônimo de declínio, pois o prolongamento da vida, do período de aprendizagem e educação e a acumulação de técnicas e conhecimentos trazem possibilidades que vão

além da maternidade: há, pois, vida e beleza após a gestação e a criação dos filhos e são necessários cuidados para conservá-las. A ampliação do tempo de vida cria novos desejos e necessidades. Lefebvre (op. cit., p.179) coloca que

Para dominar o tempo, para lutar contra a natureza, conservando-a na sua frescura, para 'assumir' as funções ultrapassando-as, é preciso técnicas, e muitas, e das mais refinadas, as que servem para entreter o corpo e manter a beleza, as da moda e do enfeite, como as da descontração e do esporte. [...] vemos surgir o Eterno Feminino que justamente não tem nada de eterno mas ganha da natureza, sendo natureza ultrapassada.

Como podemos verificar no exemplo de Lefebvre (op., cit.), o domínio do tempo se dá pelo cuidado com o corpo, através da utilização de técnicas de embelezamento, artifícios do vestuário e práticas esportivas. A maternidade deixa de ser o único signo de feminilidade. Passa a ser possível mostrar-se feminina de outras formas, agregando-se à maternidade o cuidado de si e a aparência do corpo como demonstrações de feminilidade. O avanço da ciência trouxe novos recursos, que, por sua vez, contribuíram para que as mulheres passassem a ter novas perspectivas a respeito de si mesmas.

Corporeidade e feminilidade andam juntas em nossa cultura e sempre estiveram muito ligadas, coloca Mary Del Priore (2000). A gestualidade, a maneira de vestir-se e enfeitar-se, a aparência física e o cuidado de si são hoje importantes símbolos de feminilidade na nossa sociedade. Se, em outros tempos, a constituição biológica, com a qual a mulher nascia, e a sua função materna eram o que definia, determinava, a sua feminilidade, hoje, na nossa cultura, a idéia de feminilidade está diretamente associada, segundo Del Priore (op., cit.), à tríade saúde-beleza-juventude e à capacidade da mulher de cuidar

do seu corpo, intervindo sobre ele, com o intuito de ser bela e saudável e manter-se eternamente jovem.

O corpo, assim, além de ser o centro das atenções, tornou-se o discurso visual, não verbal, a respeito do que somos. Ele é, pois, o lugar de construção das identidades. É pelo corpo que nos expressamos e nos aproximamos, e é pelas marcas nele inscritas que nos agrupamos e nos identificamos com os outros. A diferenciação entre os sujeitos passa por aquilo que seus corpos revelam, e há culturalmente uma grande preocupação em definir e mostrar claramente a que grupos pertencemos. Brincos, tatuagens, calças "centropê", minissaias, abrigos, tênis, salto alto, cabelos lisos e tingidos, batom vermelho, corpo tonificado, pele sem rugas, por exemplo, são marcas corporais que são significadas dentro de cada cultura e associadas aos gêneros, às classes sociais, às idades e aos estilos de vida. Algumas dessas marcas se tornam signos de masculinidade, outras de feminilidade; algumas se tornam signos de juventude, outras de velhice; algumas se tornam signos de um estilo de vida saudável e dinâmico, outras de um estilo de vida sedentário ou pouco saudável. As marcas referidas, que poderiam ser aceitas e permitidas a todos e todas que as desejassem incorporar, acabam por colocar homens e mulheres, jovens e velhos, ricos e pobres em situação de oposição, ou seja, categoriza-se cada marca como referência de um dos gêneros, de uma das idades ou classe social.

Em relação à feminilidade, os símbolos que "melhor" a representam na cultura contemporânea ocidental são a aparência física bela, magra, jovem e "sarada", associada a um estilo de vida alegre, divertido e dinâmico e um modo de vestir-se e mover-se sedutoramente. Ser feminina é investir tempo e dinheiro em si mesma, na produção de um corpo perfeito, padronizado e largamente ilustrado em revistas e campanhas publicitárias, através de um

auto-controle sobre a alimentação, da execução de um programa de atividades físicas e da utilização de cremes e vitaminas, por exemplo.

A auto-vigilância ganhou inúmeras adeptas e ocupou espaços antes preenchidos pelo desejo de liberdade, de não ser vigiada. Segundo Del Priore (op. cit., p.94), a mulher passou a ser "alcoz de si mesma, desenvolvendo uma relação persecutória contra o próprio corpo. Cada ruga, cada grama, leva-a ao desespero." O cuidado com a saúde e a beleza foi gradativamente tomando dimensões gigantescas, e esses cuidados, que poderiam proporcionar uma sensação de bem-estar, numa vida em que várias pequenas realizações pessoais convivessem juntas, tornou-se o objetivo maior e a beleza a maior realização para um grande número de mulheres. Seguir à risca, sem questionar ou relativizar, orientações midiáticas ou publicitárias tornou-se um hábito bastante difundido e, como ressalta Del Priore, a mulher "é cada vez mais aquilo que o outro quer que ela seja, precisa ou deixa que ela seja" (ibidem).

As mulheres, que saíram da prisão doméstica e, hoje, conforme Rose Marie Muraro (2000), já são mais da metade dos estudantes universitários e perfazem quase a metade da força de trabalho, assumindo postos de trabalho antes exclusivamente masculinos, contraditoriamente, aprisionam seus corpos. A luta pela liberdade de fazer suas próprias escolhas, bandeira tão fortemente empunhada pelos movimentos feministas das últimas décadas, parece ter sido esquecida, pois contrapõe-se à luta incessante das mulheres por corpos que sigam um padrão estético que desconsidera a multiplicidade e a diversidade dos corpos femininos. Parece que não brigamos mais pela liberdade de sermos nós mesmas, mas corremos "felizes" para o enquadramento `aquilo que imaginamos ser a única receita de felicidade: a aparência física bela, jovem e saudável.

Del Priore coloca que, na verdade, continuamos submissas, não mais à dominação de nossos pais, maridos ou patrões, mas à dominação invisível daquelas que, sutilmente e diariamente, nos aprisionam a seus modelos: a mídia e a publicidade. Conquistamos espaços públicos na política, na arte, na ciência, na educação, na economia, mas aprisionamos nosso corpo, lugar onde e por onde, segundo Michel Bernard, "nós sentimos, desejamos, agimos, nos exprimimos e criamos"⁵, submetendo-nos a imperativos que são externos a nós mesmas.

Segundo Del Priore (op. cit., p.99), "mudamos muito, mas mudamos para continuarmos as mesmas", pois somos diariamente bombardeadas por "imagens de eterna juventude" (ibidem), que nos doutrina a negar as mudanças. Temos tentado apagar com cremes, exercícios e pequenas ou grandes cirurgias as marcas que nossa história pessoal e coletiva deixam em nossos corpos. Procuramos esquecer o que vivemos, com medo das rugas, dos cabelos brancos e da flacidez de nossa pele e de nossos músculos. As diferenças de cor, raça, etnia, costumes e práticas corporais são ignoradas, o que nos torna comuns, iguais e nada originais.

Ser feminina tornou-se sinônimo de ser bela, cuidar da pele, do cabelo e das unhas, vestir-se com as cores e modelos da moda, estar com o corpo magro e bem torneado e ser alegre, dinâmica, criativa e, principalmente, sedutora. É perseguir incessantemente a perfeição física, mesmo que isso implique num esvaziamento das idéias, sensações e sentimentos próprios. Cada pequeno pedaço de corpo deve ser "malhado", lavado, hidratado, perfumado, enfeitado e, finalmente, exposto, pois o grande objetivo é despertar o olhar e o deleite do outro, sendo esse outro quase sempre masculino. Michel Maffesoli (1985, p.7), ao escrever sobre a comunicação pós-moderna, afirma que "cada um

⁵ Introdução do livro *Le Corps*, p.7-14, traduzida do original por Silvino Santin.

existe 'no' e 'pelo' olhar do outro, ou 'em' e 'sob' o olhar do outro". Existimos, portanto, "tão-somente no e pelo olhar do outro" (ibidem).

A padronização, a serialização e a normatização dos corpos, que tohem e restringem os sujeitos, seguem discursos que negam a diferença e a singularidade de seus detalhes, tão importantes no processo de subjetivação. A autora Eliane Pardo Chagas (1995, p.132) fala do "corpo feminino do detalhe". Ela coloca que "o detalhe é ornamento que se traduz em puro signo, que produz sentido [...]. Enfeitiça, é poder, sedução [...]. Seu poder reside justamente no que não diz, no que esconde, no que não suporta análise." O detalhe, seja ele um chapéu, um batom, um perfume ou um músculo aparente, de uma certa forma, é um grito contra a igualdade e a homogeneização e uma busca de singularidade. Um pequeno detalhe, como um *piercing* ou uma tatuagem, por exemplo, em um corpo semelhante a tantos outros corpos, cria a possibilidade de torná-lo levemente diferente.

A associação da feminilidade à beleza, segundo Denise B. de Sant'Anna (1995), é algo que atravessa os séculos e as culturas. Segundo a autora, "a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino" (ibid., p.121). O que temos assistido, no entanto, é a uma repulsa cada vez maior às aparências consideradas feias, gordas e velhas e uma associação direta da feiúra, da gordura e da velhice à infelicidade, ao desprazer e à falta de oportunidades. "Os pequenos defeitos, que outrora davam charme a uma mulher, o tal de *it*, estão em baixa" (Del Priore, 2000, p.82). A beleza, que até meados do século passado era considerada um dom natural, hoje tornou-se uma obrigação e uma conquista, resultado de um esforço pessoal, "fruto de um trabalho, individual e cotidiano, da mulher sobre seu corpo" (Sant'Anna, 1995, p.126).

O mercado de consumo tem criado múltiplas necessidades com o intuito de garantir velhos e novos nichos de vendas. A indústria dos cosméticos, da moda e do esporte, por sua vez, assim como a medicina estética, tem investido muito na criação sistemática de novos produtos e técnicas de intervenção sobre o corpo, inclusive com preços, hoje, bastante reduzidos, para que possa atingir uma faixa cada vez maior da população feminina. Atualmente há cosméticos de diferentes "qualidades", diferentes lojas de vestuário, academias de ginástica e centros estéticos, os quais visam a atender às diferentes classes sociais. Consome-se de acordo com as condições financeiras, pois, de acordo com Del Priore (op. cit., p.98),

Estar em forma é um fetiche que mudou o modo de viver e pensar, inaugurando condutas que se estendem, inexoravelmente, às camadas subalternas da população.⁶ As academias, nos bairros chiques, convivem com incipientes sucedâneos em favelas, segundo Joana Novaes. A visão de classe do corpo da bela rica será, em pouco tempo, a visão de um corpo estandardizado.

É necessário, acima de tudo, tempo e dedicação à produção do corpo idealizado, mesmo que ele o seja, na verdade, inatingível, pois a beleza é vendida como uma promessa para todas, desde que realmente haja esforço para alcançá-la.

A responsabilidade sobre si mesmo e a capacidade de auto-governo são hoje consideradas importantes qualidades para os sujeitos. Homens, mulheres e crianças são impelidos o tempo todo a decidirem o que comprar, o que vender ou consumir, em nome de sua saúde e de seu bem-estar. Denise Sant'Anna

⁶ Idéia extraída do texto de Joana de Vilhena Novaes, "La tragédie de l'apparence à l'époque contemporaine", *Communications*, cit., pp.305-14.

(2001, p.25) escreve que "a livre escolha é hoje uma norma, enquanto ser proprietário de si mesmo é o símbolo maior da civilidade". Essa livre escolha, no entanto, não está pautada no livre desejo de cada sujeito, mas na escolha entre algumas poucas opções que, no fundo, enquadram e restringem aquele ou aquela que escolhe. Por outro lado, essa "espécie de 'indivíduo soberano'" (Sant'Anna, op. cit., p.25) convive o tempo todo com o receio de não dar conta das escolhas que deve fazer, bem como responder às responsabilidades e conseqüências dessas escolhas. A iniciativa, segue a autora, "se tornou um valor maior e toda decisão uma experiência individual e solitária" (p.26). Os não responsáveis ou que não têm iniciativa são considerados "insuficientes" (ibidem).

O cuidado com a beleza, a saúde e a juventude é hoje uma questão de auto-controle, associado à moralidade de "mulheres de bem", que possuem amor próprio, são esforçadas, cuidadosas, persistentes e capazes de lutar incessantemente pelo grande ideal de suas vidas: a aparência física das mulheres das revistas, dos filmes, das novelas e dos anúncios de televisão. A lipofobia⁷ está instalada. Ser gorda é entendido como sinal de desleixo, de total descaso consigo mesma. Desconsidera-se, no entanto, o prazer que a comida proporciona, a gama de produtos que são oferecidos pela indústria alimentícia e o fato de que o tipo de alimento que ingerimos hoje tem, com certeza, uma grande parcela de responsabilidade na constituição corporal. A "falta de controle" diante de doces e batatas fritas é entendida como sinal de fraqueza, incapacidade de ser firme, símbolo de derrota. O dever não pode jamais ser vencido pelo prazer. Por outro lado, não se reconhece o direito de não perseguir a magreza, de fugir do padrão estético hegemônico, de ser diferente. Tornou-se muito difícil encontrar encanto na gordura.

⁷ Expressão utilizada por Claude Fischler (1995, p.70) para referir "uma recusa quase fóbica que parece se manifestar, hoje particularmente, contra a gordura".

Ser apreciada pelo corpo que se tem tornou-se um desejo de muitas mulheres, e a sedução uma fonte de poder e manipulação. Além da associação da aparência física a boas oportunidades pessoais e profissionais, a capacidade de seduzir e de atrair para si o outro são importantes armas femininas para o sucesso numa sociedade, como a nossa, em que a sexualidade ocupa lugar central e a masculinidade e a feminilidade estão diretamente ligadas ao desempenho sexual. A capacidade de seduzir, quase que incondicionalmente, é tomada hoje como um importante atributo da feminilidade e a necessidade de mostrar os atributos físicos esparrama-se por todos os lados. O corpo feminino banalizou-se e está, o tempo todo, à mostra nas praias, nas ruas, nos escritórios e, até mesmo, nas escolas.

A busca incessante por um corpo igual aos corpos das imagens que são colocadas diariamente diante de nossos olhos, as quais são maquiadas e montadas a partir de jogos de luz e programas de computador, e o investimento sistemático num ideal inatingível impedem o estabelecimento de ideais próprios, a afloração de desejos originais e a convivência pacífica de múltiplas formas corporais e costumes. Há constantemente uma sensação de falta, insatisfação e desejo do corpo da outra, pois não olhamos para o que e quem somos, mas para aquilo que não somos. Queremos o corpo ilusório das revistas. Envergonhamo-nos de nossas "imperfeições" e acreditamos no discurso de que "a mulher deve explicitar a beleza do corpo por sua juventude, sua juventude por sua saúde, sua saúde por sua beleza" (Del Priore, 2000, p.100).

Queremos profundamente agradar e atrair o outro. Lipovetsky (1997, p.24) ressalta que o amor romântico, uma invenção ocidental do século XII, sempre esteve presente nos ideais femininos, pois "mesmo no auge do período

contestatário, as mulheres nunca renunciaram aos sonhos de amor. O discurso sentimental eufemizou-se, mas não as expectativas e os valores amorosos". Segundo o autor, hoje não aceitamos mais certos sacrifícios em nome do amor, mas continuamos a sonhar com o grande amor de nossas vidas. Continuamos, talvez de uma forma não mais tão submissa, a pertencer ao outro e ainda somos um tanto incapazes de planejar nossas vidas sem que o(s) amor(es) seja(m) peça(s) de extrema importância. Lipovetsky (op., cit., p.28) afirma que o "feminino constrói-se, doravante, na conjugação dos desejos de domínio do destino individual e dos desejos de cedência emocional interpretados como o percurso real para uma vida rica e preenchida". (ibid., p.28)

A feminilidade parece expressar-se, hoje, através da mulher que faz parte do mundo do trabalho, não apenas por necessidade, mas também por opção, sem que para isso necessite assumir uma postura "masculina", tão fortemente associada à seriedade, rigidez e competitividade. A maternidade, as funções de afeto, cuidado, emoção e partilha, essenciais para a continuidade da vida, ainda têm grande importância e ocupam um grande espaço na vida das mulheres. Apesar de hoje as mulheres poderem optar por não serem mães, a grande maioria opta pela maternidade e não raro são as mulheres que se sentem incompletas diante da infertilidade.

Uma grande questão, no entanto, da mulher contemporânea ocidental parece ser o grande cuidado que tem com a sua aparência física. Acreditamos e reforçamos através de nossas atitudes que a feminilidade está diretamente relacionada às conquistas sobre o nosso corpo: se ele for belo, jovem, magro, bem vestido, macio, cheiroso e sedutor, seremos uma boa representação da feminilidade, a qual é utilizada como forma de poder e como arma para uma velha questão: a conquista ou a manutenção de um grande amor.

4. PEDAGOGIAS DA FEMINILIDADE

Sendo a feminilidade algo que não é dado naturalmente, mas uma produção da cultura, fundada em relações baseadas em normas, crenças e valores singulares, várias são as instâncias, instituições e pessoas que ensinam sobre o ser menina, moça ou mulher. Os vários conceitos, discursos, significados, normas e estratégias de representação constituem pedagogias, ou seja, caminhos que definem o que ensinar e como ensinar sobre a feminilidade. Giroux e McLaren (1995, p.144, apud Sabat, 1999, p.244), afirmam que

Existe pedagogia em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais ou próximas ao lugar comum.

Embora comumente se possa pensar que o lugar de fazer pedagogia é na escola, a partir de um currículo formalmente planejado, há uma dimensão educativa, também, no que está fora da escola, naquilo que informalmente educa crianças e jovens. Saraí Schmidt (2001, p.63) ressalta que "falar em pedagogia hoje é algo complexo e que vai além dos espaços escolares. Ou melhor, é borrar estas fronteiras tão insistentemente demarcadas por alguns, sobre aquilo que é e aquilo que não é educativo." Assim como a escola seleciona

conhecimentos, valores e habilidades a serem aprendidos por seus alunos e alunas, a cultura também seleciona e compõe “modelos corretos’ a serem seguidos” (Sabat, op. cit., p.245). A família, a comunidade, a escola, a religião, a literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão e a publicidade são importantes exemplos de vozes que ensinam sobre o que as diferentes sociedades esperam e desejam de suas mulheres e homens. As relações de gênero, assim como todas as outras, são construídas e reconstruídas através dessas pedagogias, que ensinam a respeito das atitudes, gestos, falas e estética da feminilidade.

Edgar Morin (2002, p.165) coloca que a cultura é “a emergência maior da sociedade humana” e concentra, “por um lado, um capital cognitivo e técnico (práticas, saberes, *savoir-faire*, regras); por outro lado, um capital mitológico e ritual (crenças, normas, interdições, valores).” A herança cultural é o que permite ao indivíduo sua formação como ser social, pois transmite de geração a geração suas regras, saberes, mitos, normas e interdições, dando ao sujeito “identidade, proteção e socorro” (ibid., p.166). A cultura, que organiza, prescreve e interdita, também regenera-se continuamente, pois, conforme Heloisa Turini Bruhns (1995, p.83), é dinâmica e envolve um “processo social numa interação constante entre ação e significação”. As relações que se estabelecem entre os sujeitos dentro de seu grupo e também com grupos externos levam ao confronto, a desconfortos, a discordâncias e a novos saberes, que geram questionamentos e possíveis reformulações.

Cabe à família, à escola, à literatura e às artes manter vivo o patrimônio cultural, reconstruindo-o a cada nova geração. A mídia e a publicidade, por sua vez, através da transmissão simultânea de imagens e informações nos mais diferentes pontos do mundo e nos mais diferentes grupos sociais, criam uma

certa universalização dos sujeitos, contrapondo-se às singularidades culturais. O mercado de consumo cria necessidades, que são legitimadas e difundidas pela mídia e pela propaganda e são incorporadas socialmente. Sabat (1999, p.244) afirma que há "uma relativa padronização do que se vê, do que se ouve, contribuindo para produzir consumidoras e consumidores, e para divulgar globalmente modelos culturais, políticos e sociais, quase sempre dominantes."

4.1 As pedagogias da família

A família é, ainda hoje, apesar de todas as transformações que vem sofrendo ao longo dos tempos, segundo Morin (2002, p.172), "um centro de transmissão de valores, no sentido da honra, dos ritos e da cortesia". Ela é um dos primeiros espaços em que meninas e meninos recebem mensagens a respeito do mundo e das suas normas de funcionamento. No grupo familiar as crianças e jovens aprendem os valores de classe social, gênero, religião, etnia e é nele que estão as primeiras referências masculinas e femininas e os primeiros "modelos" de relações de gênero.

Os diferentes modos de organização familiar estão diretamente ligados aos diferentes modos de organização da sociedade, pois a família desempenha diversos papéis no sistema social e está, de uma certa forma, a ele subordinado. À medida que normas, valores e interesses sociais se modificam, muda também a ordem familiar e, conseqüentemente, a educação dos filhos, que é um importante recurso de apoio a essa ordem. Desde muito cedo meninos e meninas aprendem como devem portar-se, falar e vestir-se; do que e com quem devem brincar; qual o seu papel no grupo familiar e como devem relacionar-se com as pessoas e demonstrar seus afetos.

A pedagogia da família começa já durante a gestação, quando inicia toda a preparação para receber a "menininha linda" ou o "garotão", já que hoje os exames de ultrassom nos permitem saber o sexo do bebê antes mesmo do nascimento. Todo o enxoval, o quarto, o enfeite para a maternidade, as lembrancinhas para as primeiras visitas e os primeiros brinquedos são cuidadosamente escolhidos: para eles, em geral, os tons verde ou azul e para elas, preferencialmente, o rosa, amarelo, lilás ou pêssego; para eles carrinhos e bolas e para elas bonequinhas e bichinhos de pelúcia; para eles roupinhas sem muita "frescura" e para elas roupinhas bordadas, com laços, fitas, babados, botõezinhos e lacinhos de todas as cores para a cabeça, para combinar com a roupa e deixá-las bem enfeitadas. A preocupação e o cuidado com a aparência começam já no berço e é muito comum ouvirmos das mães comentários como: "Como é fácil e prático vestir os meninos, pois se coloca uma calça ou bermuda e uma camiseta e ele está pronto para sair. Já as meninas é mais demorado, tem-se que arrumar o cabelo, fazer 'chiquinha'..." Meninos e meninas devem, portanto, ser facilmente diferenciáveis pela sua aparência.

À medida que as crianças crescem, novos brinquedos vão sendo a elas oferecidos e novas brincadeiras e atividades vão ocupando o seu dia-a-dia. Meninos aprendem a gostar de brincar com carros, motos, bicicletas, *skates*, bonecos que imitam super-heróis, bolas, jogos de montar e *videogames*. Envolvem-se em atividades de aventura e jogos esportivos. Gostam de ser desafiados e de estar "com uma bola no pé" e comumente freqüentam escolinhas de futebol, basquete, voleibol. Muitos, segundo seus familiares, até já nascem gremistas ou colorados, acompanhando a paixão do pai, do tio, do avô pelo "timão". As meninas, por sua vez, aprendem a gostar de brincar com bonecas, panelinhas, fogõezinhos, papéis, lápis e tintas. Envolvem-se

comumente em brincadeiras de casinha e de escolinha e adoram imitar as danças mostradas na televisão, enfeitar-se com sapatos, vestidos, bolsas, cintos, brincos, colares e pulseiras, especialmente os de sua mãe, completando o "visual" com penteados e maquiagem. São estimuladas a freqüentar aulas de dança, ginástica rítmica e patinação artística, pois as mesmas treinam sua "graça e leveza".

Quando vão a festinhas de aniversário, os meninos se divertem correndo, pulando e jogando, não se importando se sua roupa "de festa" ficará suja ou amassada, porque, no fundo, é considerado "natural" ou previsível que isso aconteça. Já as meninas, divertem-se dançando, brincando de roda, conversando e comparando sua "indumentária"⁸. Evitam sujar-se ou ficarem "descompostas". A preocupação com a aparência vai sendo incorporada pelas meninas enquanto o prazer e a diversão é o que move os meninos. Os brinquedos e as brincadeiras infantis diferenciados funcionam como estratégia de convencimento de que meninos e meninas são "naturalmente" diferentes, pois, já na infância, brincam e comportam-se de formas diferentes.

Associado aos brinquedos que são oferecidos e às atividades que são estimuladas, que por si só são carregadas de mensagens implícitas a respeito da masculinidade e da feminilidade, meninos e meninas crescem ouvindo discursos familiares a respeito do que é ser homem e o que é ser mulher. Diariamente frases são ditas, adjetivos são empregados e atitudes são tomadas, intencionalmente ou como resultado de um impulso, que mostram o que as famílias esperam de suas crianças e jovens. As meninas e as jovens, muitas vezes, acompanham suas mães ao cabeleireiro e à manicure; assistem com elas às telenovelas, às comédias românticas e aos programas de moda; são

⁸ Conforme pode-se observar em inúmeras festas infantis.

largamente estimuladas a participarem de cursos de manequim e modelo fotográfico e são ensinadas que "mulher tem que se cuidar, tem que estar com tudo em cima". Muitas delas sonham em conquistar o mundo sendo modelo, desfilando em passarelas da moda ou participando de concursos de beleza. Os meninos e os jovens, por sua vez, acompanham seus pais ao jogo de futebol, às cavalgadas, às corridas de carro; assistem com eles a programas esportivos e filmes de aventura e lutas marciais e são ensinados a "não levar desaforo para casa" e a ter coragem e enfrentar com bravura e racionalidade as dificuldades que lhes surgirem. Nas festas de família ou do grupo de amigos, comumente formam-se as rodas de homens e as rodas de mulheres, das quais muitas crianças e jovens fazem parte. Nas rodas deles, geralmente, se fala sobre esporte, carros, trabalhos e mulheres (não as suas), enquanto que nas rodas delas se fala sobre estética, moda, decoração, educação dos filhos e relacionamentos.

Não pretendo aqui estabelecer estereótipos ou caricaturas do que sejam meninos e meninas, pois isso ignoraria sua diversidade, mas trazer alguns exemplos de situações que são facilmente observáveis e que educam crianças e jovens, pois ensinam sobre os modos de ser que são predominantes na nossa cultura e que muitas vezes são tomados como "naturais". Pretendo, sim, demonstrar que a família é um importante lugar onde se ensina e se aprende sobre comportamentos, que não são naturais, mas incorporados a partir do convívio entre seus membros. A separação dos gêneros ocorre das mais diferentes formas e a fronteira entre eles segue sendo demarcada de geração a geração. É com o grupo familiar que primeiro aprendemos o que podemos ou devemos querer ser e a forma como cada família organiza as tarefas, as regras e as relações de seus integrantes traduz o significado e o *status* de cada um

dos seus membros, de acordo com aquilo que se pensa sobre as idades, os gêneros e suas funções sociais.

O papel da mulher na família, hoje, está ampliado, pois, além da função de cuidadora, ela assumiu o papel de provedora. O modelo familiar, que se manteve durante muito tempo, do pai que provê o sustento e da mãe que cuida, se quebrou, pois as mulheres saíram do espaço doméstico e hoje participam ativamente do mundo do trabalho, das artes, das ciências e da educação, sendo, muitas vezes, as "chefes do lar". No entanto, apesar de as mulheres participarem ativamente das funções públicas, sua participação ainda não é bem vista por um grande número de homens e muitos deles ainda se sentem desconfortáveis, caso sejam sustentados financeiramente por suas esposas.

As imagens que vemos circular na mídia, ressalta Maria do Carmo Saraiva (1999, p.58), demonstram que, nesse início de século, é corrente a idéia de que "é o homem, ainda, quem deve prevenir economicamente o futuro da mulher e do filho, tal qual pensava um tecelão do início do século XX". Num mundo em que faltam empregos formais e muitos homens estão desempregados, as mulheres têm criado boas alternativas de trabalho e assumido novos ofícios com determinação e coragem ao lado de seus maridos. Parece contraditório, pois, que as mulheres, que tiveram sua história radicalmente modificada no final do século passado e romperam com o referencial da fragilidade, transmitam, hoje, às suas filhas mensagens que parecem retroceder no tempo. Isso nos mostra o quanto a história é constituída de continuidades e rupturas e o quanto os avanços femininos no caminho da liberdade geraram e geram, ainda, ambivalência e muitos desconfortos, que, por sua vez, geram estratégias que possam frear esses avanços.

Rose Marie Muraro (2000) demonstra que, nos anos oitenta, ações muito bem planejadas tiveram o objetivo de estimular um certo retorno ao ideal da mulher dona-de-casa, frágil e romântica. A autora nos coloca que surge, então, uma preocupação, em diferentes pontos do mundo, com a possibilidade de que a liberdade sexual levasse a um "comportamento liberal de esquerda em termos econômicos; isto é, desde que se questionasse a repressão sexual se questionaria a dominação econômica" (p.178). Ela segue afirmando que "não foi por acaso que em 1980 sobem ao poder os conservadores Ronald Reagan (nos EUA), Helmut Kohl (Alemanha), Margaret Thatcher (Inglaterra) e o Papa João Paulo II" (ibidem), que, entre outras promessas, prometiam "a volta à moral conservadora" (ibidem). Muraro (op. cit., p.178-179) coloca, ainda, que foram

chamadas algumas feministas de direita para cantarem a insatisfação das mulheres depois de quinze anos de conquistas no mercado de trabalho e frustração na vida familiar. O *rock* pesado é substituído por música romântica, há um movimento cultural de volta aos valores dos anos cinquenta, agora chamados de 'anos dourados'.

Ao *hippie* como mito e modelo de vida se substitui o *yuppie* (*young urban professional*), o jovem profissional urbano pago a peso de ouro, altamente disciplinado e sofisticado. E principalmente aparece a AIDS.

[...] No fim dos anos oitenta, o feminismo fora esmagado e considerado antiquado nos Estados Unidos e cooptado pelo sistema dominante na Europa.

Nada, pois, acontece "de graça". Se vemos, hoje, mulheres trabalhadoras e independentes debatendo-se em tratamentos médicos que lhes possibilite uma gravidez que não está acontecendo naturalmente, pois acreditam que uma mulher só se sente completa quando for mãe; se vemos mães sentindo-se extremamente culpadas por estarem muito tempo longe dos filhos e filhas,

devido à carga de trabalho; se vemos mulheres solteiras de trinta ou quarenta anos sentindo-se infelizes por não terem tido "a sorte" de encontrar um grande amor e se vemos mulheres obcecadas pela sua aparência física, pois acreditam que ela seja o passaporte para a felicidade, talvez seja porque ainda temos, ou nos fazem ter, dúvidas a respeito da vida que queremos para nós e para nossas filhas. Diante de tantas conquistas e da possibilidade de sermos tantas coisas, no fundo temos receio de pregar às nossas filhas o ideal da autonomia e da criatividade, pois na família nuclear, forma predominante de organização familiar na nossa cultura, está presente um 'modelo imaginário de mulher, voltada para a intimidade do lar' (Saraiva, op. cit., p.56). Temos poder, sim, dentro de nossas famílias, de ensinarmos muitas coisas, mas parece que a grande mensagem que ainda transmitimos às meninas e jovens é que sejam belas, carinhosas e lutem por seus "príncipes encantados"; que não se deixem abater pelo tempo e mantenham-se sempre atentas aos seus homens.

4.2 As pedagogias da escola

Assim como a família, a escola faz parte do modelo de organização social da cultura em que está inserida, sendo um importante lugar de aprendizagem a respeito das distinções e expectativas sobre os gêneros. Sua relevância na educação de crianças e jovens cresce, à medida que mais e mais mulheres deixam a exclusividade do espaço doméstico, para aventurar-se pelo espaço público, e leis e políticas educativas têm procurado garantir a permanência dos/as estudantes o maior tempo possível na escola. Marília Pinto de Carvalho (2001, p.554) coloca que "alunos e alunas estão permanecendo mais tempo nas escolas, repetindo menos de ano e afastando-se menos da atividade escolar", o

que dá àqueles e àquelas que participam da formação escolar desses meninos e meninas um papel fundamental.

A escola, segundo Silvino Santin (1998)⁹, foi uma instituição criada com o intuito de desenvolver a inteligência e garantir a consolidação dos projetos sociais das elites governantes. Desde sua institucionalização, ela funciona como um espaço de regulação e normatização da vida das pessoas, tendo a preocupação constante com a programação e vigilância daquilo que considera, segundo as palavras de Jane Felipe Souza (2000, p.68), o "desenvolvimento correto", evitando, assim, a formação de "hábitos prejudiciais" e "más tendências"¹⁰. Esse espaço de controle e disciplinamento utiliza-se, ainda hoje, de normas e punições disciplinares, baseadas em valores morais e interesses a serem preservados, para exercer sua vigilância e difundir seus imperativos de boa educação, correção, dignidade e decência. E o corpo tem sido, sem dúvida, o grande alvo desse controle. Gestos, atitudes, posturas, prazeres e manifestações da sexualidade são sistematicamente observados e corrigidos, pois, segundo Santin (1998, p.11), "a sociedade não tem o poder absoluto sobre as formas de pensar, por isso é a partir do controle e do domínio sobre o corpo que se torna possível exercer o poder". Felipe (2000, p.128) coloca que "o aparato escolar sempre procurou manter uma severa vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares."

A escola vale-se do corpo para delimitar espaços, pois, conforme Louro (1997, p.58), "servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos

⁹ Texto da conferência "O espaço do corpo na pedagogia escolar", proferida durante o Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, realizado de 9 a 13 de setembro de 1998, em Santa Maria, RS.

¹⁰ Palavras de Victor Pauchet, médico francês, citadas por Jane Felipe no texto "Infância, gênero e sexualidade", p.121.

grandes, dos meninos e das meninas". O desejo de que alunos e alunas se enquadrem em modelos "bem comportados" e universais e se sujeitem às regras escolares atravessa os tempos, enquanto as resistências e a não-sujeição são, quase sempre, tomadas como indisciplina e têm levado à exclusão e à criação e manutenção de desigualdades no espaço escolar, pois a diversidade de opiniões e desejos é encarada como ameaça à ordem "normal" das coisas. Uma das grandes funções da escola tem sido, portanto, garantir que cada sujeito saiba bem qual é o seu lugar, o que é verdadeiro e o que não é; o que é moral e o que é imoral e qual a fatia do bolo da vida que lhes cabe.

Inicialmente, a escola era um espaço destinado a alguns poucos "privilegiados" e o acesso a ela, por si só, era elemento de diferenciação e hierarquização entre os sujeitos. À medida que mais e mais crianças e jovens foram tendo acesso a ela, vários mecanismos, entre eles o currículo, os prédios, os regulamentos e as propostas de avaliação, passaram a ser utilizados como recursos para que as diferenças e hierarquias entre os sujeitos não fossem esquecidas ou superadas facilmente. Essas diferenças e hierarquias, que antes se explicitavam pelo acesso ou não aos bancos escolares, agora devem ser explicitadas pelas diferenças de classe social, de gênero, de raça, de etnia ou de religião, existentes entre aqueles e aquelas que estão dentro da escola. O sistema escolar valoriza e institui determinados procedimentos, atitudes e maneiras de ser, enquanto outros são desvalorizados. A escola aponta, assim, aqueles e aquelas que devem ser os modelos.

A escolha do que ensinar, do que deixar de ensinar, de como ensinar e dos recursos a serem utilizados para ensinar fazem parte do processo de escolha do tipo de sujeito que queremos formar, pois os conhecimentos, os gestos, os movimentos e os sentidos produzidos na escola serão incorporados

por meninos e meninas. A escola legitima o conhecimento, estabelecendo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.195), "quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são." As marcas da escolarização, pois, inscrevem-se nos corpos dos sujeitos e explicitam-se em gestos muitas vezes contidos, em falas muitas vezes polidas, em pensamentos baseados em conhecimentos científicos e em atitudes consideradas "politicamente" corretas.

A legislação brasileira atual obriga que todos os meninos e meninas tenham os mesmos direitos de acesso à escola, mas esta não trata a todos e todas da mesma maneira. Desde sua criação, há uma educação diferenciada para meninos e meninas, baseada, segundo Felipe (2000), na suposta "essência" masculina e feminina, gerada e geradora de distinções e expectativas diferenciadas. Aparentemente, há um discurso de igualdade de oportunidades, mas, se aguçarmos nossos sentidos e lançarmos um olhar minucioso sobre o cotidiano escolar, perceberemos que pequenas mensagens que estão nos cartazes, na organização do espaço físico, na composição das turmas e nos textos didáticos traduzem as desigualdades existentes e o ordenamento de papéis que se deseja. Se antigamente professoras e professores seguiam recomendações de manuais, hoje eles estão superados, mas foram substituídos por regras, teses ou teorias pedagógicas, psicológicas ou psicopedagógicas. Guacira Louro (1997, p.62) explica que, "sob novas formas, a escola continua imprimindo sua 'marca distintiva' sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes." A autora segue afirmando que "currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são,

seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores" (ibid., p.64).

As escolas, atualmente, salvo raras exceções, são mistas, mas estudos vêm demonstrando que o espaço ocupado por meninos e meninas não é o mesmo e o convívio que se estabelece entre eles e elas, muitas vezes, está baseado no princípio da oposição entre a masculinidade e a feminilidade. Há um sexismo que transparece em inúmeras situações vivenciadas na escola, como a formação de filas de meninos e meninas: eles de um lado e elas do outro, a separação de meninos e meninas para os trabalhos de grupo e a forma como costumeiramente organizam os brinquedos e brincadeiras na hora do recreio: os grupos masculinos e femininos freqüentemente estão separados em pequenas "tribos" e ocupam seu tempo de forma diferenciada. Helena Altmann (1999), baseada em seus estudos sobre a ocupação do espaço físico escolar, coloca que os meninos ocupam espaços mais amplos do que as meninas na escola, especialmente através do esporte e das atividades de aventura em locais de difícil acesso, exercendo uma espécie de dominação masculina dentro da escola.

Meninos e meninas são formados por professores e professoras que, conforme pesquisa de Cármen D. Silva e colaboradores, referida no texto de Carvalho (2001, p.561), comumente descrevem as meninas como "responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas, atentas, 'mas menos inteligentes'", enquanto os meninos são descritos como "agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, mas inteligentes". Carvalho (op., cit.) coloca, ainda, que estudiosos de diferentes pontos do mundo, como os australianos Rob e Pam Gilbert e os ingleses Molly Warrington e Michel Younger, têm demonstrado que

"professores e professoras freqüentemente preferem ensinar aos meninos, que são considerados como mais interessantes e mais inteligentes" e "apesar de elogiarem as meninas por sua responsabilidade e compromisso, preferem os garotos, além de estarem dispostos a gastar mais tempo com eles, por considerá-los mais estimulantes, mais vivos na discussão, e mais originais, com opinião própria" (p.561-562).

A imagem da "boa aluna", que está sempre atenta, segue as normas e mantém seus cadernos cuidadosamente organizados e enfeitados com figurinhas, desenhos e corações, segundo Carvalho (op., cit., p.561), associa-se a um "certo perfil de feminilidade". A obediência às normas, a organização e a submissão, aspectos tão desejados por professores e professoras para o "bom andamento" das atividades escolares, acaba por desvalorizar as meninas, pois o que é tomado como algo realmente interessante em sala de aula e dá visibilidade aos estudantes é aquilo que lhes falta: criatividade, voz própria, autonomia, participação, postura questionadora e liderança de grupo. Ao atender às expectativas de professores e, principalmente, professoras no que se refere aos padrões de comportamento de "bons alunos", as meninas, muitas vezes, conforme as palavras de Carvalho (op., cit., p.571), colocam-se "na sombra, como que invisíveis".

O estudo de Helena Altmann, acima mencionado, mostra, também, que a transgressão às normas da escola é muito mais comum entre os meninos do que entre as meninas, apesar de a agressividade e a indisciplina, segundo professores e professoras pesquisados por Carvalho (op., cit.), também serem percebidas em meninas, embora mais raramente. Esta autora coloca, também, que a indisciplina das meninas é mais discreta, "ligada mais a conversas e ações discretas, pouco percebidas pelas professoras" (p.571), enquanto os meninos

movem-se mais, falam alto e enfrentam mais abertamente os adultos, sendo, portanto, "mais frequentemente percebidos como indisciplinados" (ibidem). As meninas, segue a autora, driblam "muito melhor a vigilância e as punições das educadoras, através de uma postura menos desafiadora" (ibidem). O descumprimento das regras, em geral, desencadeia toda uma mobilização de professoras e professores em torno dos transgressores, deixando, muitas vezes, as meninas relegadas ao segundo plano, detentoras de menos atenção e envolvimento por parte de seus mestres e mestras. Criam-se estratégias pedagógicas voltadas aos interesses e necessidades, principalmente, dos meninos, pois as meninas, pensa-se comumente, adaptam-se mais facilmente, são mais dóceis e aceitam com maior tranquilidade as normas que lhes são impostas.

A linguagem, que está presente o tempo todo no universo escolar, é, também, um importante elemento, conforme Louro (1997, p.65), de estabelecimento do sexismo, pois

dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente - tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito 'natural'

As regras gramaticais, como, por exemplo, as que indicam o uso de substantivos no masculino quando o mesmo engloba homens e mulheres, ocultando o feminino; os diferentes adjetivos que são atribuídos aos sujeitos; o uso ou não de diminutivos e a associação de qualidades, atributos e comportamentos aos gêneros são alguns exemplos de artifícios da linguagem

que muitas vezes passam despercebidos, mas nos tocam e por nós acabam sendo incorporados "naturalmente". Meninas e meninos aprendem rapidamente, conforme aponta Montserrat Moreno (1999, p.38), que "há algumas normas de ordem no uso da linguagem que expressam a hierarquia, a importância e a deferência que concedemos às pessoas com ou de quem falamos."

As disciplinas escolares, cada uma a seu modo e tomando como base seu objeto de estudo, contribuem de forma decisiva na construção das desigualdades entre os gêneros. Se folharmos atentamente alguns livros didáticos, poderemos perceber que as imagens e os textos que neles estão estampados demarcam diferentes lugares para os diferentes sujeitos. Há uma divisão bastante clara dos mundos masculino e feminino, das profissões e tarefas e dos modelos familiares. Desde as séries iniciais, os livros didáticos trazem frases e figuras que traduzem uma visão compartimentada do lugar de homens e mulheres. Frases como: "Mãe gosta de costurar", acompanhada de uma figura de uma mulher sorridente manejando a agulha - para ensinar noções de sujeito e predicado; diálogos entre mãe e filho, em que o menino fala: "Não gosto quando o papai chega do trabalho de mau humor. Gosto de vê-lo sempre de bom humor", ao que a mãe responde: "É que os negócios vão mal e o papai anda nervoso. Logo vai ficar tudo bem", acompanhada de uma figura em que o menino está sentado à mesa, a mãe, vestindo um avental, serve a comida, e, no fundo, há uma cadeira vazia, provavelmente a do papai, - para ensinar o uso do correto das palavras *mal* e *mau* - passam pequenas mensagens a respeito de quem é capaz de cuidar dos negócios e quem deve cuidar das tarefas domésticas.

Podemos encontrar, também, frases como: "As crianças resolveram brincar de astronautas", acompanhada de uma figura em que todas as crianças

são meninos; ou, ainda, frases como: "Os meninos e as meninas estavam conversando", acompanhada de uma figura em que há dois grupos distintos, um de cada lado da página, sendo um de meninos e outro de meninas, que nos mostram quem poderá almejar ser astronauta ou como meninos e meninas fazem parte de grupos distintos. As sutilezas dessas páginas, que aparentemente contêm apenas exercícios de gramática, se repetem diariamente e insistentemente, possuindo um importante papel na formação das meninas e meninos que com elas aprendem.

Os textos de história, por sua vez, apresentam-nos inúmeros batalhões de guerras, heróis e mitos, quase que exclusivamente masculinos, associados a adjetivos ligados à força e à virilidade. Moreno (op., cit., p.44) coloca que

De maneira explícita, algumas vezes, e de outras mais veladamente, estão ali presentes todos os mitos e idéias machistas: valorização da força, da violência, da 'virilidade', do heroísmo, da ordem hierárquica, das condutas que levam antes ao suicídio do que à rendição, da capacidade de submeter os outros pela força, da perícia em destruir e em matar. A mensagem subliminar que se transmite é a de que o melhor é o mais forte e o que importa é ganhar, seja à custa do que for, ainda que seja da própria vida.

A participação feminina na história praticamente não existe nos livros didáticos. As façanhas históricas femininas, como as protagonizadas por Joana D'Arc ou pela brasileira Anita Garibaldi, são valorizadas nos textos escolares apenas porque se assemelham às façanhas históricas masculinas, cheias de luta, armas, sangue e bravura. Apesar de a história não se constituir apenas de guerras, crimes, sangue derramado e martírio, são essas passagens que são priorizadas nos textos didáticos, fixando-se "na valorização da força, da

competição, e no desejo de domínio" (Moreno, op. cit., p.49). As narrativas históricas que supervalorizam as qualidades culturalmente associadas à masculinidade e ocultam as façanhas femininas que não foram permeadas pelo derramamento de sangue reforçam hierarquias e (re)colocam a feminilidade num lugar secundarizado, menos importante ou glorioso. As ideologias e valores sociais que estão no cerne destas narrativas são passadas a alunas e alunos e são determinantes nas suas maneiras de interpretar o mundo.

Em relação à matemática, disciplina que possui grande importância nos currículos escolares e é comumente tomada como referência do "tamanho" da inteligência de um sujeito, Guacira Louro (1997) apresenta um exemplo bastante claro sobre seu poder de discriminação. A autora refere-se a um estudo de Valerie Walkerdine a respeito de meninas e Matemática, segundo o qual professores e professoras pesquisadas demonstravam diferentes explicações para o sucesso de meninos e meninas nas atividades matemáticas. O sucesso feminino era atribuído a um grande esforço e à capacidade de comportar-se, de seguir regras e de trabalhar duro, nunca a um suposto potencial ou brilhantismo. Já em relação ao sucesso dos meninos, o mesmo era visto como brilhantismo, enquanto suas dificuldades eram vistas como falta de concentração, nunca falta de inteligência. Até mesmo o fracasso escolar e os "problemas de aprendizagem" são justificados de forma diferenciada. Louro coloca, ainda, que, segundo o estudo de Walkerdine, há uma "expectativa tradicional" (ibid., p.68) de que as meninas fracassem e os meninos sejam bem sucedidos nas atividades matemáticas. Moreno (1999) reforça esta idéia ao afirmar que há, ainda, uma certa expectativa de que o rendimento intelectual das meninas seja inferior ao dos meninos, embora estatísticas nacionais, segundo Carvalho (2001), mostrem que há diferenças, sim, de desempenho

escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio, no entanto são os meninos que apresentam maiores dificuldades.

Não raro, vemos, ainda, professoras e professores que compactuam com as idéias de Rousseau, de 1762, para quem *"a busca de verdades abstractas e especulativas, tudo aquilo que exige generalização das ideias, não é 'natural' para a mulher. A esta cabe pôr em prática os princípios que os homens descobriram"* (Formigari, 1981, p.102). Os meninos, parece, possuem um crédito natural de professores e professoras ao ingressarem na escola, enquanto as meninas devem provar várias vezes as suas capacidades intelectuais para que se acredite no seu potencial. A escola, portanto, distingue, elabora expectativas e constrói significados diferenciados para a aprendizagem de meninos e meninas, deixando, muitas vezes, as meninas "esforçadas" à sombra dos meninos "interessantes", que atraem para si grande parte da atenção de educadores e educadoras.

Assim como os exemplos da linguagem, da história e da matemática que aqui foram colocados, cada componente do currículo escolar tem suas "artimanhas" pedagógicas para alcançar seus objetivos. A física; a química; a biologia; a geografia; as artes; a literatura; as línguas estrangeiras e a educação física, que merecerá uma atenção especial nesta pesquisa mais adiante; assim como as palestras; os projetos; os seminários e as práticas cotidianas vivenciadas por cada comunidade escolar, juntamente com a língua portuguesa, a história e a matemática, fazem parte de um sistema que elege a cada novo ano novas ou velhas metas a serem perseguidas, novos ou velhos conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados e novas ou velhas formas de garantir que tudo "corra bem", dentro dos "conformes", ao longo do ano letivo. Os discursos que afirmam o que se espera de um "bom"

estudante referem-se ao cumprimento de horários, à atenção em sala de aula, às notas nas avaliações, à execução das tarefas, à linguagem e, especialmente, às atitudes e posturas corretas e incorretas, desejáveis e indesejáveis - daquilo que é considerado apropriado para meninas e meninos. Escondidos por trás desses discursos, vários saberes são silenciados, são eleitos como não importantes, desnecessários ou indesejáveis. Não é à toa que, por exemplo, ao falar-se de sexualidade, fala-se de aparelho reprodutor, de contracepção ou doenças sexualmente transmissíveis, mas não se discute sobre relações de gênero, sobre orgasmo, sobre prazer sexual. Para cada temática, escolhem-se uma forma de abordagem e os itens a serem discutidos ou pesquisados. Traçam-se perfis de conduta tidos como normais, principalmente no que diz respeito às condutas masculinas e femininas, exigindo que ações, atitudes e desejos que fogem a esses padrões deixem de ser expressados, precisando ser escondidos ou dissimulados.

A escola, que aparentemente prima pela igualdade de oportunidades, tem dificuldades para fugir dos conhecimentos culturalmente legitimados e tornar-se um espaço de verdadeiro debate educacional e político e de inclusão social. As diferenças seguem nas filas, na organização do tempo e do espaço, na distribuição de tarefas, e, talvez, essa seja uma das grandes dificuldades para que se tenha uma escola mais equalitária, na ação docente de muitas professoras e professores que ainda crêem que meninas e meninos são "naturalmente" diferentes e que, portanto, devem ter expectativas e exigências diferentes para cada um dos gêneros.

4.3 As pedagogias da mídia

Juntamente com a família e a escola, a mídia é, na atualidade, um dos discursos mais contundentes na formação dos sujeitos. O rádio, o cinema, as revistas, os jornais, a televisão e as mensagens publicitárias praticam suas pedagogias contando histórias, lançando informações e fazendo veicular imagens e falas que educam, que, segundo a jornalista Saraí Schmidt (2001, p.64), "dizem como as coisas são, como as coisas não são, como as coisas devem ser". Ruth Sabat (1999, p.245) reforça essa idéia quando coloca que "a construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social, que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade." Consumimos diariamente reportagens de revistas, notícias de jornais, debates e novelas televisivas, *outdoors*, *gingles* publicitários, clipes musicais, livros e filmes, que capturam nosso imaginário, que fazem com que neles nos reconheçamos e a partir deles nossas percepções, opiniões e desejos sejam construídos e reconstruídos. Rosa M. B. Fischer (2001b, p.587) fala do 'dispositivo pedagógico da mídia', pelo qual

os meios de comunicação, de modo particular a televisão, através de diversas estratégias de linguagem, de um lado, têm procurado mostrar-se um *locus* privilegiado de informação, de 'educação' das pessoas; e, de outro, têm procurado captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de 'verdades' veiculadas nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou autodecifrar, a partir do constante apelo à exposição da intimidade que, nesse processo, torna-se pública.

O constante apelo à exposição da intimidade a que se refere a autora tem sido, sem dúvida, um grande "trunfo" dos meios de comunicação para conquistar altos níveis de audiência. A linha que separa o público e o privado

está cada vez mais tênue e "os meios de comunicação praticamente 'vivem' das emoções, dos sentimentos das pessoas, dos seus desejos, das suas frustrações, dos seus medos, das suas esperanças" (Fischer, 2001, p.55). As verdades de quem está sendo exposto publicamente geram uma identificação do espectador e da espectadora e de suas próprias verdades com as figuras midiáticas. Parece estabelecer-se uma sensação de intimidade, de proximidade, daqueles e daquelas que estão ouvindo com aqueles e aquelas que estão falando, pois muitas vezes temem as mesmas coisas, comem as mesmas coisas, praticam o mesmo esporte, vestem o mesmo estilo de roupa, empregam as mesmas gírias ou tatuam as mesmas figuras, nas mesmas partes do corpo. Avaliamos a nós mesmos/as pela semelhança que temos, ou não, com as figuras que estão em destaque nas revistas, nos jornais ou na televisão. Compreendemos a nós mesmos/as a partir de explicações generalizantes que "especialistas" da medicina, da psicologia ou da nutrição dão como respostas a perguntas de entrevistadores e entrevistadoras do rádio, da revista ou da TV. Rosa Fischer afirma que "aprendemos a nos ver na mídia, ela nos contempla, ela nos acolhe através da exposição da nossa intimidade, através da intimidade das grandes figuras públicas ou mesmo da intimidade das pessoas comuns" (ibidem).

Ser um espaço que informa, ensina ou educa, porque conhece "intimamente" os receptores e as receptoras de suas mensagens, porque sabe quais são suas necessidades e desejos, parece ser, hoje, a grande questão, o grande argumento, dos meios de comunicação. Ser capaz de atingir a todos e todas e obter altos índices de audiência são metas perseguidas incessantemente. Artifícios como cenários, figurinos, imagens, sonorização e rituais são cuidadosamente planejados e montados com o intuito de captar a atenção do público ao qual se destina e dar ao programa ou anúncio um "tom" de

verdade, de sabedoria e de confiabilidade. Entrevistadores, entrevistadoras, entrevistados e entrevistadas, que discutem as temáticas que são apresentadas, são rigorosamente escolhidos/as, pois sua capacidade de fala deve dar legitimidade àquilo que está sendo colocado para os consumidores e as consumidoras. É importante, pois, que esteja sempre muito claro, conforme Rosa Fischer (2001b, p.594), "quem pode dizer o que está sendo dito, que posição deve ocupar o sujeito que enuncia, de que lugar ele fala, a que campo de saberes ele pertence, com que outros enunciados ele se relaciona, e assim por diante".

Fischer coloca, também, que a mídia cria sutis e múltiplas maneiras de falar aos diferentes públicos, de "trazê-los à luz e fazê-los também imagens de consumo do cotidiano" (ibid., p.587). Para cada grupo - jovens, crianças, adolescentes, adultos, mulheres - segue a autora, há modos muito específicos de falar, através das temáticas que são escolhidas, do tipo de linguagem que é utilizada, dos "ídolos" que são chamados a dar seus depoimentos, da forma como estes/as se vestem e de tudo aquilo que serve como "pano de fundo" - cores, formas, sons, ruídos, luzes, risos e choros. Para cada grupo, específicas "alegorias e enredos" são inventados, pois, como diz Rosa Fischer, "a mídia é um lugar privilegiado de criação, reforço e circulação de sentidos, que operam na formação de identidades individuais e sociais, bem como na produção social de inclusões, exclusões e diferenças" (ibid., p.588).

Reconhecemo-nos nos produtos que são vendidos pela mídia porque ela fala a nossa linguagem, ela sabe como capturar nossa atenção, e, além disso, ela está em todos os lugares e faz parte do nosso cotidiano. Conforme afirma Saraí Schmidt (2001, p.63),

não precisamos sair de casa; a mídia invade nossa casa e nos leva para grandes viagens pelo mundo da novela, da natureza, do dinheiro, da guerra, do amor. Não temos a opção de entrar ou não no mundo da mídia. Somos parte deste cenário e não meros espectadores ou observadores. Homens, mulheres, jovens, crianças, operário/as, empresários/as, ocidentais ou orientais estão imersos e seduzidos por esta rede de 'informações' disseminada pela mídia e que cria expectativas em cada pessoa.

Cada imagem, cada palavra, cada som que vemos ou ouvimos diariamente, mesmo que apresentados por pessoas distantes de nós, acaba falando, também, de nós mesmos/as, pois cada mensagem é formada por signos que recebem diferentes significados por aqueles e aquelas a quem interpela, pois o processo de significação, de dar sentido aos signos, segue códigos culturais que variam com os grupos sociais. "Quando olhamos uma imagem", coloca Ruth Sabat (2001, p.67), "podemos nos identificar não somente com o produto à venda, como também com outros signos que estão presentes", pois a publicidade, que é um elemento midiático de grande penetração no cotidiano das pessoas, não vende apenas produtos, ou seja, "através dela são vendidos também valores, tipos de comportamento, subjetividades ligadas a estilos de vida determinados" (ibidem). As produções midiáticas criam ou reforçam padrões de comportamento, maneiras de ser e agir, que são incorporadas "naturalmente". Revistas, folhetos, debates e anúncios surgem como respostas a desejos e necessidades criadas pelo mercado de consumo, dando respostas e conselhos de forma a massificar atitudes, gostos, prazeres, aparências e soluções para os mais diferentes tipos de problemas.

Há um desejo de produtoras e produtores da mídia, que transparece nas diversificadas formas de abordagem dos temas, de atingir e ensinar a todas e todos, mas parece que, segundo Rosa Fischer (2001b), as mulheres têm

sido um dos principais alvos de investimento dessas produtoras e desses produtores. A autora ressalta que, fundamentada em estudos que vêm realizando há algum tempo,

tudo indica que haveria uma predominância da mulher (das mais diferentes faixas de idade e de situações sociais) como protagonista de inúmeras e diferenciadas formas de confissão nas telas de TV, de tal forma que, comparativamente aos homens, elas estão mais presentes como sujeitos falantes, 'confessantes' e igualmente como sujeitos a serem formados, educados, ou seja, como sujeitos cada vez mais necessitados de normas e procedimentos para permanentemente 'cuidarem de si' (p.587-588).

Mulheres e homens que falam dos problemas do nosso tempo, seja em programas mais grotescos ou com qualidade técnica e estética, obedecem estratégias da mídia para capturar o sujeito mulher, privilegiando, reforçando ou premiando algumas formas de feminilidade. Embora os enunciados publicitários, jornalísticos ou televisivos se construam em meio a resistências e opiniões que se conflituam, de uma forma dinâmica e não simplesmente passiva, alguns discursos conquistam a hegemonia e são largamente defendidos, os quais, ainda, têm, inúmeras vezes, seu embasamento na "natureza" feminina. Rosa Fischer (op. cit.) chama esses discursos naturalizadores, que proclamam que "os adolescentes são assim', as mulheres agem deste modo', as crianças gostam disso" (p.591), de "universais". Os universais especificam, normatizam e limitam a existência feminina, pois são transformados em "receitas" sobre maternidade, relações afetivas, educação dos filhos e das filhas, sexualidade, vida profissional e cuidado com o corpo, entre outras tantas questões que preocupam as mulheres. As sociedades mantêm os universais, afirma Fischer

(op., cit.), quando estes interessam a uma determinada forma de organização social e para que se possa intervir sobre as outras pessoas.

A mulher tem sido representada em anúncios publicitários, novelas, filmes, letras musicais e programas de televisão como um ser sensual, belo e desejável, enfatizando-se quase sempre a importância do seu corpo e da beleza estética. Mulheres belas, "gostasas", de corpo perfeito e cabelos "com balanço", com o corpo à mostra e um sorriso no rosto estão presentes em um número sem fim de propagandas, enquanto outras tantas reforçam publicamente, em reportagens e programas de entrevista, por exemplo, o quanto é importante ir à busca da felicidade no namoro, noivado ou casamento, ser capaz de conciliar com maestria as tarefas profissionais e domésticas e quais são os melhores "truques" para manter-se em forma (leia-se bela, jovem e saudável). A publicidade e a mídia criam uma mulher que existe apenas nas suas mensagens, pois ela não tem origem, não tem história; é um exemplar de feminilidade inatingível, pois não envelhece, não adoece, não se cansa, não sofre privações e é capaz de conquistar o mundo.

Para cada uma das idades, desde a infância à velhice, há modelos de mulher que possuem suas peculiaridades, mas que, no fundo, seguem o mesmo padrão de feminilidade. Apontei anteriormente que desde muito cedo a família passa suas mensagens a respeito da feminilidade e que, à medida que as meninas ingressam na escola, esta vai assumindo um papel importante na sua formação. À medida que crescem, as idéias do grupo de amigas, juntamente com as mensagens dos meios de comunicação e da publicidade, se tornam tão ou mais importantes que os ensinamentos familiares e escolares. Se pararmos para observar um grupo de adolescentes, certamente algumas delas terão consigo, na mochila ou em casa, exemplares da revista *Capricho*, *Boa Forma* ou

similar. As revistas, os filmes e os seriados de TV são capazes de influenciar fortemente essas meninas que estão aprendendo o que é ser mulher.

Como resultado da análise de quatro produtos da mídia (o *Programa Livre*, do SBT; o seriado *Confissões de Adolescente*, veiculado pela TV Cultura de São Paulo; o caderno *Folhateen*, da Folha de São Paulo, e a revista *Capricho*, da Editora Abril), para sua pesquisa de doutorado, Rosa Fischer (op. cit., p.595-596) assinala alguns enunciados importantes, visíveis nos textos e imagens desses produtos, a respeito da feminilidade adolescente:

a) sempre haveria uma indissociável ligação entre o fato biológico e a condição de ser mulher; b) a feminilidade seria 'dada' por um conjunto de características originadas da condição biológica, como a do 'mistério feminino' (relacionado basicamente à possibilidade de ser mãe), ao mesmo tempo que por uma 'necessária' disponibilidade de corpos da menina e da mulher a se sujeitarem a técnicas disciplinares, cuidados e tratamentos, indispensáveis à conquista amorosa; c) a mulher-menina, hoje, não abre mão de eventuais lideranças, de atividades intelectuais e até esportivas, mas jamais pode descuidar-se do aperfeiçoamento do corpo, ao mesmo tempo que não deve se esquecer da 'verdadeira beleza', a chamada beleza interior, o que os estilistas e profissionais do mundo da moda chamam de 'personalidade'; d) o discurso da sexualidade adolescente incorpora medos (AIDS), retoma discursos conservadores (elogio da virgindade e do comportamento da 'boa-moça', exemplarmente visível em figuras de enorme sucesso e apelo como a cantora *teen Sandy*, da dupla *Sandy e Júnior*), jamais deixa de rememorar a associação entre 'decência' e 'não-desejo', apenas timidamente expõe a discussão de tabus como o do aborto e evidencia um curioso e terrível modo de resistir à ordem de proteger-se da gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis: meninos e meninas, por exemplo, expõem na mídia a recusa em usar camisinha, afirmando desejos e prazeres livres, para além da ameaça de morte. Também se pode dizer, quanto à sexualidade feminina adolescente na mídia, que o discurso do prazer faz-se acompanhar sempre do discurso

científico, que nomeia, explica em detalhes, justifica sensações vividas pela menina (e que ela comunica à revista ou confessa ao 'mundo' no programa de auditório); sobressai aí a figura do especialista homem, de preferência o ginecologista, aquele que receberá, solícito, as dúvidas, os medos e as vergonhas da menina, em relação a seu corpo mulher.

Ao folhearmos algumas revistas dirigidas ao público feminino adolescente, como *Capricho*, *Atrevida* ou *Todateen*, encontraremos repetidas dicas de moda, tratamento da pele ou cabelo, exercícios para "firmar" o bumbum ou a barriga, alimentos hipocalóricos, *sites* da internet, sobre o que se deve levar na mala de viagem das férias (quantas blusas, saias, calças ou sapatos), e, especialmente, como conquistar ou conhecer melhor seu "gato", que é como os meninos são chamados. Dicas como: "Cabelos lindos: quer arrasar com um visual moderno? A moda pede fios retos, mais ou menos na altura dos ombros, e com ondas. Os tons loiro e castanho estão em alta"¹¹ ou: "Seduza pelos detalhes: os pés podem chamar muito mais a atenção dos meninos se você quiser. A dica é usar, além de esmalte transparente, um anelzinho com fio de náilon em um dos dedos. O charminho faz toda a diferença!"¹² fazem parte de um repertório que se repete a cada número da revista, de um roteiro que promete o alcance da beleza, da auto-estima e do sucesso a todas as "gatinhas", referindo-se à idéia de sucesso quase sempre às tão desejadas conquistas amorosas.

Os testes a respeito dos mais diferentes assuntos e capacidades também estão sempre presentes, com os devidos resultados e classificações. O imperativo da sedução e da submissão ao desejo e/ou necessidade do outro, o "gato", esconde-se por trás de testes como: "Você sabe segurar o garoto? -

¹¹ Revista *Atrevida*, novembro/2002, p.95.

¹² Revista *Atrevida*, novembro/2002, p.96.

Veja se é capaz de mantê-lo ao seu lado"¹³ ou "Você sabe ficar? - Garotas que conhecem as regrinhas do jogo do ficar não pagam mico na hora H nem sofrem desilusões depois. Veja se você faz parte desse time"¹⁴. Estão implícitos nos discursos destes testes a necessidade feminina de seduzir; a normatização da heterossexualidade, uma vez que o outro é sempre do sexo masculino; a idéia de que um relacionamento depende da capacidade da menina de "prender" o outro, culpabilizando-a por um possível "fracasso" na relação, e a universalização das relações, criando discursos do "certo" e "errado", e estabelecendo um "perfil" da menina "bem-sucedida".

Há, também, os depoimentos de jovens atores, atletas ou estudantes, que falam daquilo que apreciam ou esperam das meninas. Esses depoimentos são extremamente relevantes, pois a aprovação masculina é fundamental, um indicativo de sucesso e, pensam muitas meninas, aumentam as "chances" de conquista. Ao ser questionado a respeito do seu tipo de mulher, o ator Paulo Vilhena, que tem sua imagem estampada em vários números de diferentes revistas, diz que sua preferida é "alguém que seja carinhosa, é claro, tenha senso de humor e um charme todo natural".¹⁵ Um outro exemplo é o do estudante Roberto, de 19 anos, que, ao ser questionado a respeito do que pensa sobre meninas que jogam futebol, andam de *skate*, tocam em banda ou andam rodeadas de meninos, fala que "não namoraria uma menina que faz atividades assim. Não combina com mulher". E diz "Imagine uma garota delicada jogando rúgbi! Eu prefiro as mais recatadas." Ao lado do depoimento de Roberto estão os depoimentos de Pedro, 17 anos, e Thiago, 18 anos. O primeiro fala: "Acho legal, desde que elas não percam a feminilidade na hora de se vestir. Quando

¹³ Revista *Todateen*, março/2002, p.80.

¹⁴ Revista *Atrevida*, novembro/2002, p.108.

¹⁵ Revista *Todateen*, março/2002, p.7.

elas exageram demais no esporte, acabam virando mulher macho”, enquanto o segundo diz: “É legal menina fazer o que gosta, mas prefiro as patricinhas. Em geral, as meninas que praticam atividades masculinas são desleixadas, falam palavrão. Isso não faz meu estilo.”¹⁶ Não há o depoimento de nenhum menino que pense diferente de Roberto, Pedro e Thiago, ou seja, que é bacana as meninas envolverem-se nas atividades em questão ou que sua participação nelas não põe em dúvida sua feminilidade. Além disso, fica absolutamente explícita a idéia de que há uma “condição” para a feminilidade, que exclui a adesão a esportes mais agressivos ou “radicais”, e que o que os meninos desejam é ter ao seu lado uma menina carinhosa, bem-humorada, charmosa, delicada e recatada, deixando aflorar, aí, o discurso da “boa-moça”, de que fala Rosa Fischer (2001b).

Os guias e manuais que estão nas páginas das revistas também se referem à aproximação e à conquista, bem como a suas “regrinhas básicas”. Eles trazem sugestões como: “20 desculpas para telefonar para o gato”¹⁷, “Manual básico para conquistar um... tímido!!!”¹⁸ ou “Bíblia do primeiro encontro - Três mandamentos que podem impedir um vexame na primeira vez que vocês saírem juntos”¹⁹ (não comer macarrão, para não se lambuzar, ou comer alface, para não ficar nada entre os dentes; não cortar o cabelo, pois o resultado poderá não ser o esperado, e não fingir ser o que não é). A iniciativa deveria ser dos meninos, poder-se-ia pensar, já que é necessário “arrumar desculpas” para as iniciativas das meninas, o que traz, novamente, a idéia de recato. A aparência deve ser cuidadosamente observada no primeiro encontro, muito mais que as idéias ou interesses, que vão sendo conhecidos e compartilhados ao

¹⁶ Revista *Capricho*, 21 de abril/2002, p. 32.

¹⁷ Revista *Todateen*, março/2002, p.40.

¹⁸ Revista *Atrevida*, novembro/2002, p.56.

¹⁹ Revista *Capricho*, 21 de abril/2002, p.80.

longo do tempo, pois, como diz o ditado popular "a primeira impressão é a que fica".

Perguntas enviadas pelas leitoras à seção "Sexo seguro", da revista *Atrevida*, a respeito de menstruação, contracepção, órgãos sexuais, orgasmo ou primeira "transa" são respondidas cientificamente, através de frases como "o ideal é você recorrer à camisinha" (como forma de prevenção a infecções), "a proteção ideal, segundo os médicos, é usar o preservativo e a pílula" (para evitar gravidez) ou "se tem tanta dúvida assim, é melhor esperar. É um sinal de que você, ao contrário do que diz, ainda não está preparada para iniciar sua vida sexual" (em relação à dúvida de uma menina de 14 anos, que se diz muito apaixonada por um rapaz que viu apenas uma vez, se deve ou não "transar", pois se sente preparada para a "transa" mas teme que os pais descubram).²⁰ As respostas enfocam sempre a questão funcional do organismo, ignorando todo o imaginário que as questões suscitam. As "dicas", explicações ou depoimentos trazem sempre uma visão parcial sobre as temáticas, excluindo o confronto de opiniões diferentes ou até mesmo contraditórias.

Nesses rápidos exemplos, podemos perceber vários imperativos de feminilidade que gradativamente vão fazendo parte do modo de ser das meninas-mulheres: seja linda, seja "moderna", seja charmosa, seduza pelos detalhes, segure seu "gato", seja carinhosa, seja bem-humorada, seja delicada, seja recatada, não seja desleixada, não fale palavrão, previna-se para não engravidar e não transe com qualquer menino. Meninas-mulheres, futuras profissionais, mães, namoradas e esposas, que ouvem, vêem ou lêem mensagens tão "tradicionais" e cerceadoras, as quais fazem parte de um "receituário" de felicidade. Meninas-mulheres, que assim como suas mães, irmãs e avós, estão

²⁰ Revista *Atrevida*, maio/2001, p.18.

presas à sua condição biológica, à tirania do corpo perfeito e à necessidade de encontrar sua "cara-metade". Meninas-mulheres que ficam no meio de discursos contraditórios: o intenso apelo erótico dos meios de comunicação e o discurso da inocência, do recato, do amor romântico; o imperativo do prazer e os possíveis perigos e malefícios à saúde, anunciados pelos cientistas. Parece que ainda falam mais alto os universais da feminilidade, parece que precisamos sempre ter certeza de que estamos agindo de maneira "correta", comparando nossas atitudes e pensamentos com o que dizem os/as especialistas e as atletas, atrizes e jornalistas famosas. A mídia acolhe, conforta e mostra as "melhores saídas", devidamente explicadas pelos/as ditos/as conhecedores/as do assunto, para cada dificuldade, para cada dúvida ou questionamento, normatizando a construção de uma feminilidade maternal, romântica, sedutora e expressa na aparência física.

5. A FEMINILIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A educação física, ao ser introduzida como disciplina do currículo escolar, já encontrou a separação de meninos e meninas, e teve, desde o início, o intuito de ensinar-lhes que seus corpos são diferentes e que, portanto, devem exercitar-se e portar-se de maneiras diferentes. Apoiada em explicações biológicas e a serviço de interesses políticos e econômicos, ela se colocou, desde o momento de sua institucionalização, como lugar de criação e manutenção das distinções entre meninos e meninas.

A presença da educação física nas escolas brasileiras se deu a partir do final do século XIX, início do século XX, momento em que, segundo Carmen Lúcia Soares (2001), o Brasil iniciava-se como República. O país vivia grandes mudanças, como a substituição do trabalho escravo pelo assalariado e os processos de urbanização e industrialização, e, conseqüentemente, enfrentava vários problemas sociais advindos dessas mudanças, os quais ameaçavam as forças produtivas e a ordem sócio-econômica. A formação de cidadãos e cidadãs, segundo Tarcísio Mauro Vago (1999, p.32), "civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros" associava-se ao combate dessas dificuldades e à idéia de desenvolvimento da nação, o que, por sua vez, fazia emergir a preocupação com a criação de mecanismos que viessem ao encontro dessa formação. Silvana V. Goellner (2000, p.78), ressalta que

o temor à degenerescência da raça e o robustecimento da força produtiva necessária ao desenvolvimento da economia nacional evocam um maior controle sobre o corpo, objetivando resguardar e canalizar suas energias. Seja pela ótica do trabalho, seja pela do lazer, o trabalho corporal é reconhecido como essencial ao desenvolvimento da nação, porque é capaz de mobilizar, simultaneamente, duas energias: a do corpo individual e social.

Sendo assim, diversos setores da sociedade passam a estabelecer uma relação direta da educação física com o desenvolvimento econômico, social e político do país, pois, conforme Paulo Ghiraldelli Junior (2001, p.17), aquela constituiu-se numa possibilidade de reeducação da população, especialmente dos trabalhadores, no sentido de formar "homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação". A República brasileira, portanto, tinha seus ideais e projetos e a educação física vai trabalhar para reforçar esses ideais e garantir o sucesso desses projetos, participando ativamente da formação de uma raça brasileira forte, constituída por homens fortes, combativos e viris, e mulheres saudáveis, férteis e maternais, capazes de gerar e educar "bem" seus filhos e filhas, e da preparação de cidadãos trabalhadores, capazes de contribuir com o desenvolvimento da nação republicana.

A educação torna-se o "meio mais eficaz de promover essa 'adequação' e homogeneização das mentes e dos corpos", coloca Soares (op. cit., p.85), e a escola um espaço privilegiado de organização e regulação de cidadãos e cidadãs, pois políticos e intelectuais acreditavam que o desenvolvimento da nação e do Estado dependiam, como ressalta Vago (op. cit., p.31), da "educação intellectual, moral e physica do povo". Era, pois, preciso educar o povo "nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão" (ibidem).

A preocupação com a formação de trabalhadores intelectual, moral e fisicamente bem preparados, conforme os ideais republicanos, fez com que a escola lançasse mão, entre outros dispositivos, de um programa composto por "cadeiras" que proporcionassem esses ensinamentos, que garantissem a formação que se desejava para as cidadãs e os cidadãos. O corpo, importante alvo desses dispositivos, e a disciplina que dele vai tratar - "Exercicios Physicos" (Vago, op. cit., p.33) - ocupam lugar de destaque no programa para o

ensino primário já no início do século XX. "A organização da cultura escolar", aponta Vago (op. cit., p.32), "deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso."

A institucionalização da educação física estava em "sintonia com o projeto de sociedade que se queria implantar" (ibid., p.36) e a ela coube a utilização de práticas corporais que garantissem a produção dos corpos desejados, controlando, disciplinando, homogeneizando e racionalizando os corpos de seus alunos e alunas. Para que se pudesse atingir os objetivos estabelecidos, vários programas de exercício e manuais de orientação foram criados ou importados, especialmente da Europa, como, por exemplo, a ginástica sueca e a francesa, para que os professores "soubessem" como proceder na condução dos exercícios a serem realizados pelos meninos e pelas meninas.

Homens e mulheres possuíam papéis e funções sociais distintas e eram sistematicamente descritos pela ciência moderna como biologicamente diferentes, o que foi decisivo para que, desde sua institucionalização, houvesse distinções no tratamento de meninos e meninas nas aulas de educação física. As atividades propostas e as posturas corporais e movimentos esperados de meninos e meninas não eram os mesmos, uma vez que se pretendia formar cidadãos e cidadãs com funções diferentes e se entendia que os meninos eram "naturalmente", ou deveriam ser, mais fortes, mais habilidosos, mais rápidos, mais resistentes, mais agressivos, mais combativos e as meninas eram "naturalmente", ou deveriam ser, mais frágeis, mais delicadas, menos habilidosas, menos resistentes. A medicina higiênica exercia um grande poder na sociedade da época e suas prescrições eram rigidamente acatadas. Uma de

suas premissas básicas para o desenvolvimento da educação física, segundo Carmen Soares (2001), era a separação por idade e por sexo. A autora (op. cit., p.80) coloca que,

Segundo a argumentação médica para o cumprimento desta regra considerada básica, toda e qualquer prescrição de exercícios físicos dar-se-ia sempre em função das características sexuais e da faixa etária das crianças. O único modo comum a todas, de exercitar o corpo, seria a ginástica, observando-se apenas as variações de intensidade e complexidade em relação às características citadas.

[...] A ginástica podia ser comum a todos dada a sua definição genérica e utilitária; ela era como que um trabalho de base. Entretanto, para o completo trabalho de educação do corpo, eram necessários também exercícios específicos. Exercícios que pudessem desenvolver os órgãos dos sentidos, que pudessem atender aos preceitos da elegância e, portanto, variar entre os sexos. Canto, declamação, piano eram indicados para as meninas; salto, carreira, natação, equitação e esgrima, para os meninos; e dança, para meninos e meninas.

A pedagogia escolar visava, pois, a preparar os meninos para o trabalho e para o comando de empresas ou do governo, bem como para a guerra. As meninas, por sua vez, eram preparadas para as mais diversas atividades domésticas, o que incluía a formação de "verdadeiras damas".

Tarcísio Vago (op. cit.) traz mais alguns exemplos de como a educação física era abordada na escola, no início do século XX, demonstrando o claro empenho de seus professores, através das atividades realizadas, em reforçar o pressuposto da necessidade de separação dos meninos e meninas. O autor (op. cit., p.35) coloca que

Os programas eram distintos para meninos e meninas. Para eles, a prática central eram as variações de marchas militares, que deveriam ser executadas observando-se 'estricamente as regras militares'. Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de 'extensão e flexão de músculos' executados metodicamente 'à sombra'.

A diferenciação de práticas corporais para meninos e meninas expressa as representações sobre o corpo masculino e o feminino: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as *diferenças* entre eles.

Esses procedimentos pedagógicos e conteúdos de ensino apresentados por Carmen Soares e Tarcísio Vago eram justificados pelas diferenças biológicas, as quais justificariam, por sua vez, diferenças de papéis sociais a serem exercidos. A separação de alunos e alunas por sexo, nas aulas, evitando que meninos e meninas compartilhassem programas e espaços físicos, tinha razões bastante claras, pois, conforme Vago, "interditar legalmente o uso comum dos espaços e a prática dos mesmos exercícios é, de fato, um dispositivo que visava à construção diferenciada de corpos masculinos e femininos" (ibidem).

A preocupação com a manutenção das funções sociais de homens e mulheres através da educação física transparece, também, na literatura que buscava dar suporte aos profissionais da área. A autora Silvana Goellner, que analisou a *Revista Educação Physica*, primeiro periódico específico da Educação Física publicado no Brasil (de 1932 a 1945), aponta imagens e textos que procuravam traduzir aquilo que se pensava e desejava da mulher da época. A *Revista*, que intencionava ser um importante referencial para os profissionais

da educação física, conforme Goellner (op. cit., p.86), referia-se às mulheres como "referências fundamentais ao engrandecimento do país", glorificando a imagem da mãe, que possuía importante papel na pretendida regeneração da raça. A maternidade, identificada como função social da mulher, por sua vez, exigia "preparação física e refinamento emocional", pois, "tanto quanto ter um corpo fortalecido", era necessário que a mãe tivesse "um caráter virtuoso, moldado pela valorização de qualidades como a benevolência, a generosidade, o recato e a abnegação" (Goellner, op. cit., p.85). A educação física deveria preservar a feminilidade e a fertilidade da mulher, ensinando-lhe a mover-se e portar-se de acordo com as normas científicas e sociais. Havia uma grande preocupação com a possível masculinização das mulheres em função de aspectos como a "prática esportiva desregrada, [...], a coeducação e os excessos do corpo". (ibid., p.90) A respeito do corpo e movimento femininos, segundo Goellner (op.cit.), a *Revista* dava sua "receita":

Nem viragos, nem lindas flores débeis de estufa, [...]; nem excesso de competição nem inatividade física, mas beleza, graça, harmonia de movimentos, leveza, vigor físico, energia e delicadeza. Se é, portanto, necessária a exercitação do corpo da mulher, que seja realizada de forma a que estejam garantidas as características que asseguram seu jeito feminino de ser (p.91).

Médicos, intelectuais e políticos contribuíram de forma decisiva para que a educação física fosse implantada nas escolas a partir de princípios como o sexismo e o androcentrismo. Os interesses políticos e econômicos criaram uma educação física que atendesse às suas necessidades, estabelecendo imperativos e proibições capazes de intervir de uma forma contundente e disciplinadora sobre os corpos de seus cidadãos e cidadãs. O pressuposto

científico da medicina higiênica de que corpos diferentes devem ser tratados de maneira desigual, em função de sua constituição biológica, fez com que o trabalho corporal de meninos e meninas fosse bastante diferenciado. O pensamento médico higienista, segundo Soares (1990) apud Saraiva (1999, p.118), 'definiu o caminho da educação física, delineou seu espaço e delimitou seu campo de ação e de intervenção na realidade educacional e social'.

Descrições dos movimentos masculinos e femininos, bem como da "compatibilidade" dos corpos com as práticas físicas, estudadas por Saraiva (op. cit.), buscavam esclarecer o porquê das diferentes possibilidades oferecidas a meninos e meninas, seja na brincadeira, no exercício ou no esporte. Desaconselhava-se que meninas e meninos praticassem os mesmos jogos, por exemplo,

pois as disposições de ambos são diferentes: as meninas não se inclinam aos jogos competitivos; a constituição física dos meninos, braços e pernas longas, força de ombros e peito, levam ao abarcamento do espaço, a suportar choques e pressões, ao domínio das resistências... (ibid., p.128).

O futebol era considerado inadequado para as mulheres porque

a diferença mais significativa entre lançar e chutar é que o chutar, mais do que o lançar, provoca uma perda da unidade de postura, da forma normal do corpo. No forte afastamento das pernas (no chute) nós podemos ver também o contrário do significado da saia feminina. Chutar como movimento é sobretudo expansivo (ibid., p.126)!

A "personalidade" feminina, descrita como desejavelmente recatada e desprovida de força e competitividade, era outro fator que supostamente

tornava a mulher menos apta aos esportes, pois era vista como 'um ser dedicado ao próximo' (ibid., p.127), dependente e solidário, atributos que poderiam ser perdidos com o esporte e que ao mesmo tempo tornavam-na "deficiente" para ele. A idéia de que homens e mulheres possuem uma "essência" diferenciada e formas específicas de movimento levou à criação de leis gerais para a gestualidade masculina e feminina, desconsiderando-se a subjetividade da experiência de movimento e ignorando-se sua localização no tempo e no espaço, pois, conforme Saraiva (op. cit., p.125), "comprovações específicas de diferenças 'necessárias' de movimento, para homens e mulheres, desviam-se da compreensão do processo histórico e, com isso, das transformações sociais".

A proposição fundadora da educação física parece ter criado raízes tão profundas que tem sido bastante difícil removê-las. Carmen Soares (2001, p.80) coloca, inclusive, que "a separação por sexo para o desenvolvimento da Educação Física na escola permaneceu, conforme atesta legislação específica²¹, até a promulgação da nova LDB 9.394/96." Hoje a separação não está mais prevista em lei, no entanto os preceitos higiênicos e biológicos parecem ainda predominar em práticas pedagógicas que separam meninos e meninas nas aulas de educação física.

Desde que ingressou na escola, a educação física vem pautando suas ações nas diferenças físicas, nas habilidades motoras e no quanto os sujeitos de cada sexo são capazes de atender às suas expectativas de rendimento, e objetivando a obtenção de saúde e aptidão física. A forma como vem formando seus profissionais e suas práticas e como esses/as constroem suas práticas docentes, nos diferentes níveis de ensino, demonstram, conforme

²¹ Decreto 69.450/71. Título II, Da caracterização dos objetivos, parágrafo 1º do art. 3º.

Louro (1997), que a educação física parece ter um discurso bastante explícito e evidente a respeito dos gêneros. A idéia de que há diferenças "naturais" de habilidades físicas, de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens, ainda faz parte das crenças de muitos profissionais da educação física. As diferenças sexuais se constituem, ainda hoje, razão para diferentes formas de tratamento do corpo de meninos e meninas nas aulas de educação física. As hierarquias parecem persistir, pois os atributos, supostamente masculinos, como força, velocidade, agilidade e competitividade, ocupam ainda lugar de destaque no planejamento e avaliação de professores e professoras. Estes/as comumente colocam que "os meninos rendem mais" ou "têm uma inclinação maior para os esportes", tomando isso como algo da "natureza" masculina e desconsiderando os significados que as atividades corporais têm para as meninas e os meninos. Há resistências por parte de professores, professoras, alunas e alunos à prática conjunta de atividade física, e inúmeros "problemas" e "inconveniências" são comumente listados.

O esporte tem sido o conteúdo principal, preponderante, nas aulas de educação física, o que tem sido, conforme Saraiva (op. cit., p.131), um "importante mecanismo de reforço à estereotipia sexual". A partir da década de setenta, relata a autora, a política educacional "passou a basear-se na melhoria da condição física e na esportivização da educação física escolar dirigida ao esporte de alto nível" (ibid., p.121). O mundo dos esportes, poderíamos dizer, é um mundo masculino, pois as qualidades desejáveis aos esportistas, como a combatividade, o desejo de superar-se, a ousadia para correr riscos, a agressividade, a força e a potência, são características que culturalmente têm sido associadas à virilidade, à masculinidade.

Ao utilizar-se, quase que exclusivamente, de atividades representadas como masculinas, a escola negligencia as meninas, ignorando as diferenças de habilidades, interesses, recursos e experiências anteriores e/ou exteriores à vivência escolar. Saraiva (op. cit.) coloca que as modalidades esportivas que as meninas comumente freqüentam fora da escola, como a dança e a natação, por exemplo, raramente são oferecidas dentro da escola, além de as meninas comumente envolverem-se, nos momentos em que não estão na escola, com "tarefas mais passivas: brincar de bonecas, assistir à televisão, ouvir música, etc." (p.133). Talbot (1993, apud Costa e Silva, 2002, p.50), explica que "a experiência anterior influi na participação na escola e, ao mesmo tempo, a escola interfere na formação das experiências". Colocar-se como elemento central nas aulas de educação física atividades corporais "masculinas" é uma forma de privilegiar os meninos, colocando-os como protagonistas das aulas, enquanto as meninas, as coadjuvantes, observam a aula acontecer ou adaptam-se a esses padrões masculinos.

Utilizar-se do esporte, com sua organização e regras prontas, constitui-se, segundo palavras de Saraiva (op. cit., p.132), numa 'facilidade pedagógica' a serviço da ordem social, pois permite que professores, professoras, alunas e alunos se isentem da reflexão e da possibilidade de transformação das relações de gênero. Por outro lado, ressalta Louro (1997), as meninas, muitas vezes, se vêem impedidas de participarem de jogos ou atividades físicas tidas como masculinas e seu interesse ou bom desempenho é, muitas vezes, compreendido como falta de feminilidade, como masculinização, como bem podemos observar nos depoimentos dados por meninos à *Revista Todateen* e transcritos no capítulo anterior. "A performance motora feminina", de acordo com Saraiva (op. cit., p.27), "fica prejudicada pelas menores oportunidades de vivências corporais, em relação às oportunidades de jogos esportivos oferecidas aos meninos", o que se torna motivo de depreciação das meninas. As quadras, os pátios e os ginásios, espaços destinados às aulas de educação física e aos momentos "livres" das alunas e dos alunos, têm sido, segundo Helena Altmann (1999), espaços predominantemente masculinos. Seja durante as aulas, seja no recreio, os meninos movem-se mais, por mais tempo e num espaço mais amplo. Há uma clara divisão dos sexos durante os jogos e brincadeiras, coloca Altmann (op. cit.), sendo o comando e o controle quase sempre masculino.

Meninas e meninos têm uma estrutura orgânica e uma predileção "natural" por atividades motoras diferentes, pregam professores e professoras adeptos/as da teoria da existência de uma essência universal de homem e mulher. Meninas e meninos têm "gostos" distintos, discursam eles e elas, de acordo com sua "natureza": as meninas gostam de atividades mais livres, não competitivas, rítmicas e lúdicas, enquanto os meninos preferem esporte, atividades competitivas, lutas e corridas de velocidade ou resistência. No entanto, esses professores e essas professoras ignoram que esses "gostos" são aprendidos, e não inatos; são transmitidos de geração a geração pelos costumes, e não pela genética. A escola, por sua vez, explora e reforça esses "gostos" distintos, contribuindo para que meninas e meninos os incorporem e tomando-os como motivo, além das "diferenças de habilidades", de impedimento para que aulas mistas "funcionem" bem. A masculinidade e a feminilidade passam, pois, a explicitarem-se no "gosto" que os sujeitos têm, nas suas atividades de preferência. Alunos e alunas aproximam-se de atividades que contribuem de alguma forma para a formação do corpo e gestualidade que estejam em "consonância" com o seu gênero e afastam-se das demais, restringindo significativamente sua vivência motora. A fundamentação no modelo biologicista justifica a discriminação dos diferentes corpos, de homem e mulher, "legitimando-se", conforme Saraiva (op. cit., p.120), "as concepções discriminantes e preconceituosas acerca das possibilidades de atuação de cada sexo e cerceando-se as possibilidades pedagógicas" da educação física.

Esse discurso naturalista, que segrega meninas e meninos, no entanto, à medida que avançam as lutas pela igualdade de direitos das mulheres e meninas nos mais diferentes campos de atuação, tem sido confrontado com outras teorias a respeito da constituição do masculino e do feminino, levando adeptas e adeptos destas a lutarem para que as aulas de educação física sejam mistas, para que meninos e meninas compartilhem jogos, brincadeiras, lutas e danças, e para que as diferenças não se constituam em motivo de negligência ou discriminação das meninas. Hoje vemos um grande número de escolas e secretarias de educação preocupadas com o trabalho conjunto, mantendo turmas mistas nas aulas de educação física, nos diferentes níveis da educação básica.

O fato de as aulas serem mistas, no entanto, não garante a superação da segregação, pois ainda são raras as situações em que há uma verdadeira interação entre meninos e meninas. O modelo utilizado nas aulas de educação física segue sendo o esportivo e os objetivos muito restritos às habilidades motoras. A educação física mista, da mesma forma que a escola mista, segundo Costa e Silva (2002), não tem levado em consideração a diversidade de meninos e meninas, valorizando o modelo masculino e fazendo com que as meninas adaptem-se a esse modelo. A falta de "condições pedagógicas" (p.45), seguem a autora e o autor, cerceia o desenvolvimento das potencialidades das meninas, discriminando-as. As potencialidades que culturalmente se espera ver desenvolvidas por meninos e meninas, as quais são prontamente acolhidas pela escola, seus professores e suas professoras, "impossibilita e impede" (ibid., p.48) sua livre criação e aprendizagem.

Não basta, pois, escrevem Costa e Silva (op. cit.), apenas introduzir as meninas na aula, pois isso não garante a igualdade de oportunidades. Apesar de muitas vezes trabalharem juntos, num mesmo espaço físico e numa mesma atividade, meninos e meninas desempenham papéis diferentes e constroem significados diferentes para as atividades que estão realizando. A forma como a maioria das aulas tem sido planejadas tem afastado um grande número de meninas e reforçado a supremacia masculina nas aulas de educação física. Apesar de a preocupação com a co-educação física ser hoje uma constante nos discursos e produções acadêmicas da área, ainda é pequeno o número de professores e professoras que tem transformado as práticas corporais propostas em suas aulas em um meio que permita a problematização das diferenças de gênero. É necessário, pois, que os mitos e crenças que circulam no imaginário da comunidade escolar sejam problematizados, discutidos por educadores e educadoras. Costa e Silva (op. cit., p.49) colocam que "o papel do docente não é o de adaptar os conteúdos e métodos de ensino às alunas e aos alunos, mas de refletir se está ou não reforçando a sexualização ou, até, impedindo o ciclo repetitivo das atividades estereotipadas". A co-educação não pode, portanto, ignorar as diferenças entre meninos e meninas, mas deve valorizar as diferentes contribuições e habilidades de maneira equivalente, utilizando-se de modelos alternativos para as aulas e criando caminhos que "neutralizem práticas discriminatórias" (ibid., p.47). A vivência das diferentes formas de manifestação da cultura do movimento não pode, pois, reforçar as desigualdades de oportunidades. Deve, ao contrário, eliminá-las.

Realizar a co-educação em toda sua plenitude me parece ser um dos grandes desafios da educação física escolar do novo século. Para tal, serão necessários novos olhares e novas formas de abordar o corpo e o movimento, que são os eixos fundamentais da educação física. A escola que se quiser co-educadora, deverá pautar sua ação na luta contra qualquer tipo de segregação, eliminando hierarquias, desigualdades e preconceitos; rompendo fronteiras e valorizando a singularidade de cada corpo e de cada gesto. Faz-se necessário, portanto, abandonar o caráter utilitário do exercício físico e resgatar a intencionalidade e o significado de cada movimento, criando múltiplas e alternativas práticas corporais. A co-educação física é, com certeza, uma questão bastante complexa, permeada por múltiplos significados de corpo e gestualidade, e convive, muitas vezes, com resistências culturais advindas da comunidade escolar. Se quisermos, no entanto, lutar por uma educação física que não discrimine, mas acolha a todos e a todas, teremos de abrir um espaço para que as meninas também mostrem seus conhecimentos, desejos e habilidades e, especialmente, para que esses conhecimentos, desejos e habilidades não sejam mais tomados como piores, incompletos ou inferiores porque são diferentes dos meninos. Faz-se necessário parar de negligenciar a diferença e a diversidade e começar a problematizá-las, valorizá-las e ver nelas uma das grandes riquezas da escola.

**6. DAS FALAS, EXPRESSÕES E PRÁTICAS QUE VI, OUVI E
VIVI**

Ao iniciar o meu percurso dentro da escola, planejei entrevistar as meninas e observar suas aulas de educação física, fazendo registros em meu diário de campo. A professora da turma, que já havia sido minha colega de trabalho e com quem eu tinha uma relação não muito próxima, mas bastante cordial, "abriu" sua sala de aula para que eu fizesse tudo o que fosse necessário à investigação, dando-me ampla liberdade de ação. As meninas, por sua vez, não demonstraram muitas resistências, acolhendo-me e colocando-me, muitas vezes, no lugar de professora, pois muitas vezes me perguntavam que atividade seria realizada na aula. Algumas me chamavam de Silvane, mas a maioria me chamava de professora, sendo que a figura de investigadora, às vezes, se misturava à de professora. Helena Altmann (1999, p.171) fala a respeito do quanto, muitas vezes, torna-se evidente a falta de espaço para pesquisadores na escola e o quanto torna-se difícil não intervir nas situações de conflito, solicitações de autorizações, questionamentos a respeito das atividades ou pedidos da professora como: "dá uma olhadinha nas gurias que eu vou até a secretaria resolver um problema?" ou "anota quantas voltas elas estão dando na pista que eu tenho que ver os times para os JEL²²". Minha inserção no campo da investigação durante seis meses permitiu que eu interagisse de forma bastante intensa com as meninas.

Iniciei, então, observando as aulas e convidando as meninas que quisessem conversar comigo para as entrevistas. Algumas mostravam-se um tanto temerosas, preocupadas se saberiam responder "corretamente" às minhas perguntas. A professora também estimulou-as, e, aos poucos, elas foram se dispondo a conversar, demonstrando o desejo de dar "boas" respostas. Em muitos momentos das entrevistas tive a sensação de que o

²² Jogos Escolares de Lajeado, promovidos pela Prefeitura Municipal de Lajeado.

discurso das meninas parecia, usando as palavras de Rosimeri Aquino (1999, p.58), um tanto "encadeadinho, fechadinho". Em alguns momentos tive a sensação de que as meninas, ao verem suas falas sendo gravadas, em uma situação mais formal, talvez estivessem dizendo o que imaginavam que eu quisesse ou esperava ouvir, ou que houvesse uma forma mais "correta" que as outras de responder, o que podemos observar na fala de Laura, 15 anos.

Aí eu tava nervosa, tô um pouquinho ainda. Eu sou muito nervosa, sabe, e fiquei com medo de não saber responder algumas perguntas. Mas tu disse que se eu não quisesse responder... Aí eu fiquei mais tranqüila.

Os discursos, um tanto padronizados, começaram a acenar para possíveis processos de normatização que as meninas vivenciavam nas diferentes instâncias pelas quais circulavam. Esses discursos foram aos poucos sendo confrontados com os comentários informais que foram surgindo no decorrer das aulas, com as falas que emergiam nos grupinhos que se formavam durante as caminhadas, nas pausas dos jogos, nas trocas de times na quadra e nos grupos que, por explicações como cansaço, problemas de saúde ou "aversão" pela atividade que estava sendo realizada, não participavam da aula e vinham sentar-se junto a mim. Passei, então, a dedicar muita atenção e essas falas informais, aos gestos, às expressões, às gírias e comentários, encerrando as entrevistas, que tinham como objetivo principal verificar o que as meninas pensavam a respeito da feminilidade; de que forma eram recebidas as mensagens da família, da escola e da mídia e de que forma essas meninas estavam incorporando as formas de expressão da feminilidade posicionadas

hegemonicamente em nossa cultura e muitas vezes referidas às mulheres adultas.

As observações das aulas e a forma como as meninas interagem com as proposições da professora, através de falas e ações, juntamente com o material coletado nas entrevistas, foram me dando subsídios para refletir a respeito do significado e da contribuição daquelas aulas de educação física na formação de uma nova geração de mulheres, que ainda se via, muitas vezes, como meninas, em processo de formação. Que sentido havia nessas práticas corporais para meninas que falavam o tempo todo em conquistar seus "gatinhos", em estratégias de beleza, na necessidade de estar magra e no desprazer que era, para muitas delas, participar das aulas de educação física? Procurei analisar a relação entre essas aulas e a sua constituição como mulheres.

6.1 Ser feminina é...

O que pensam as meninas a respeito da feminilidade? De que forma elas compreendem que se expressa, ou deveria expressar-se, a sua feminilidade? Que representações de feminilidade convivem no seio dessa nova geração de mulheres? As falas das meninas nos dizem aquilo que elas são, imaginam que deveriam ser ou, ainda, estão buscando ser. Elas, que comumente dizem que ainda não se sentem mulheres, que isso viria mais adiante, no entanto, já "comportam-se" a partir de "parâmetros" de feminilidade "desejáveis" nas mulheres adultas.

Mulher é depois dos 21, quando começa a ficar mais velha, sabe? (Susana, 15 anos)

As fronteiras de geração, no entanto, parecem desaparecer, pois, para essas meninas, o fato de ser mulher e empenhar-se em demonstrá-lo parece tomar uma dimensão maior do que ser jovem. Divertir-se, furtar-se de algumas responsabilidades, que não aparecem muito claramente quais seriam, posicionam essas meninas, segundo elas mesmas dizem, como jovens. No entanto, quando falam de si, sua posição de mulher parece estar mais marcada.

Poderíamos, inicialmente, levantar alguns aspectos que são associados pelas meninas à idéia de feminilidade: a maneira de ser ou "comportar-se"; a aparência de seu corpo, expressa na forma, no cheiro e naquilo que o adorna; a forma como relaciona-se com os meninos; a maneira como vive sua sexualidade e o significado que atribui ao casamento, à maternidade e ao trabalho, dentro e fora do espaço doméstico.

Ser feminina é ser sensível, delicada, carinhosa, "querida", romântica, vaidosa, generosa e organizada, dizem as meninas. Algumas marcas de "comportamento" historicamente associadas à feminilidade, e muitas vezes questionadas pelas lutas feministas, emergem em suas falas e nos mostram que representações que muitas vezes tomamos como "ultrapassadas" fazem parte do imaginário de meninas que vivem na contemporaneidade. A idéia de que existe uma certa "essência" feminina, que constitui o "nível" de sensibilidade, delicadeza ou generosidade presente nas mulheres, bastante evidenciada na Antigüidade, Idade Média ou Modernidade e amplamente discutida pelos inúmeros movimentos feministas, parece estar bastante presente na atualidade. Não podemos, pois, pensar nas feminilidades contemporâneas como

resultado de uma "evolução" do pensamento ou comportamento feminino, mas, sim, que há dinamismo e multiplicidade na compreensão da feminilidade em todos os tempos, apesar de haver comportamentos e pensamentos que são tomados como mais representativos que outros.

A sensibilidade, que historicamente vem sendo associada à feminilidade, seja por explicações míticas, religiosas, científicas ou culturais, e tomada em oposição à racionalidade, comumente, associada à masculinidade, talvez seja um dos termos preferidos para "qualificar" as mulheres. Ela parece ser quase que um "atributo" inquestionável, algo que é "dado" geneticamente à mulher e em proporções muito maiores do que ao homem, quando se é capaz de pensar que ela também possa ser associada à masculinidade.

Acho que a mulher é super sensível. Não quer dizer que o homem não seja, mas... (Sara, 16 anos).

A delicadeza é outro "atributo" que aparece fortemente em várias das falas das meninas e parece manter viva a imagem da mulher frágil, que precisa ser cuidada e protegida, bastante presente nas representações de feminilidade dos pensamentos cristão e científico.

Feminina é bem delicada [...] não aquela coisa, falando grosso que nem homem. Acho bem feio isso (Sara, 16 anos).

A mulher é mais... mais querida, assim, mais delicada do que os homens. Os homens já são mais grossos ... (Helena, 15 anos).

Elas são mais delicadas, mais amigas [...], às vezes mais legais. [...] tem várias coisas assim que são pequenas, mas são grandes ao mesmo tempo, sabe? (Susana, 15 anos)

A delicadeza que aparece como um pequeno detalhe, como diz Susana, toma dimensões grandiosas quando se fala da feminilidade. O tom de voz suave, os gestos sutis e uma presença mais contida, pouca "espaçosa", são tomadas como marcas que se opõem ao jeito masculino, mais "grosso", mais "abrutalhado", de ser. Além disso, falas e gestos mais suaves possivelmente estão relacionados a uma menor visibilidade, a um "chamar menos atenção" para si, a um ocupar menos espaço. Ser "querida" não tem uma definição muito clara, mas parece relacionar-se ao aceitar as coisas como elas são, sem brigas, resistências ou restrições.

Eu sou amiga de todo mundo, eu gosto de todo mundo. (Helena, 15 anos)

A capacidade de ser organizada aparece, também, como uma "característica" comumente presente nas mulheres. A capacidade de realizar "bem" várias tarefas em um mesmo dia ou semana, como trabalhar, estudar, cuidar da casa, levar os filhos e as filhas à escola, assistir a reuniões de mães e pais, ir ao supermercado ou à academia de ginástica, deve-se à sua habilidade de organizar seu tempo e "gerenciar" cada uma dessas tarefas. A presença feminina é entendida como necessária e/ou indispensável à "boa" organização familiar.

A mulher é muito mais organizada do que os homens, tanto que eu acho que uma casa só de homens não funciona. Eu acho que tem que ter as mulheres para pôr, assim, para organizar, assim, até a casa, tanto que eu acho que a mulher é mais jeitosa para esse tipo de coisa (Helena, 15 anos).

O suposto romantismo feminino aparece nas preferências em relação a livros, filmes e programas de televisão; na pompa das "Festas de 15 anos" ou no ideal da amor eterno. A divisão entre gostos de meninas e gostos de meninos, colocando a leitura de romances como "gosto feminino", aparece na fala de Sara, 16 anos:

Guria gosta mais de romance, essas coisas, de ler romance. Os garotos mais de assassinato, morte, essas coisas, de futebol, sabe?

A "tradicional" comemoração do aniversário de 15 anos, data que funcionava em outros tempos como um rito de passagem para as meninas, que a partir de então poderiam freqüentar bailes e festas antes não permitidas, ainda é festejada, por algumas meninas, com vestidos longos, luvas, valsas e velas, num clima bastante romântico, como mostram fotografias e comentários que foram feitos em aula.

Assistir às telenovelas faz parte da rotina de um grande número de meninas. Aquelas mostram amores fictícios, geralmente cheios de dificuldades ou sofrimento, que, no final do enredo, são premiados, têm um "final feliz"; reforçam o discurso da grandeza e da imprescindibilidade do amor romântico,

colocando-o como premissa para a felicidade, e fazem com que as meninas se identifiquem com seu texto e suas imagens.

*Adoro "Malhação"²³ [...] Adoro aqueles namoros lá. [...] Adoro novela, a da Jade²⁴ eu adorava [...] Muito bom olhar novela!
(Sara, 16 anos)*

Tem muita mulher que é muito romântica, fica olhando novelinha [...] que é só aqueles love, só aqueles beijinho e amor [...] tudo acaba feliz, todo mundo feliz, todo mundo casado, todo mundo com namorado. Eu acho que tem muita guria que sonha [...] tá ali olhando aquela novela, também acha que futuramente pode acontecer com ela (Marta, 16 anos).

Só que assim, dá pra dizer que as mulheres são afetivas, românticas, os homens não (Laura, 15 anos).

Ser romântica mistura-se à capacidade de ser afetuosa, de amar e é tomado como um dos aspectos que diferencia homens e mulheres. Essa capacidade de amar e ser afetuosa associa-se à capacidade de cuidar, traço marcante de feminilidade. A idéia de que as mulheres são cuidadosas aparece em relação a si mesmas, na forma de vaidade, e aos outros, na forma de

²³ Programa destinado ao público jovem, que vai ao ar de segundas a sextas-feiras, pela Rede Globo, no horário das 17h30min às 18h, aproximadamente.

²⁴ Jade foi a personagem feminina principal, vivida pela atriz Giovana Antonelli, da telenovela *O Clone*, que foi ao ar no ano de 2002, pela Rede Globo, no horário das vinte, tomado como horário "nobre" pela emissora. A novela, entre outros temas, abordava a cultura muçulmana e a forma como os casamentos são constituídos dentro dela. Jade vive um amor "impossível", sofrido e destinado a não se concretizar com um homem que não faz parte da sua cultura. A trama mostra toda a infelicidade da personagem enquanto afastada de seu "amor" e sua sensação de plenitude e total felicidade quando, ao final, esse amor se torna possível.

generosidade, preocupação ou zelo. O cuidado e a atenção com os filhos, as filhas, o marido, os familiares, os amigos e as amigas parecem ser quase uma obrigação e uma demonstração do potencial feminino de afeto, carinho ou amor, tão reverenciados quando se fala de feminilidade com as meninas.

A mãe já me liga, cuida mais (Susana, 15 anos).

Eu acho que seria importante ser generosa, ser solidária com as pessoas. É importante ajudar as pessoas. Seria importante também não cuidar só de si, mas pensar nos outros também (Laura, 15 anos).

Eu gosto de dar atenção pra todo mundo. Eu gosto de passar no corredor. Até me sinto mal quando eu passo no corredor e tu dá "oi" pra alguém lá do outro lado e não dá pra outra pessoa. Se dá "oi", dá pra todo mundo (Sara, 16 anos).

A vaidade, por sua vez, parece ser realmente um marco da feminilidade, uma clara fronteira entre o masculino e o feminino. A oposição entre o masculino e o feminino, tão pregada pelos cientistas modernos, parece ter sido um marco que segue sendo referência importante na construção dos gêneros. A vaidade por si só talvez não fosse uma marca de feminilidade, caso não houvesse o confronto com a sua ausência na masculinidade.

Eu acho as mulheres muito mais vaidosas (Helena, 15 anos).

As meninas se preocupam mais em se arrumar, e os guris não, tão sempre "esculachados" [...] as meninas se arrumam mais, cuidam mais da beleza que os guris [...] Os meninos não, qualquer coisa tá bom (Laura, 15 anos).

Ser " vaidosa", "arrumar-se", cuidar-se, fazer-se bonita, investindo tempo no cuidado com o corpo, banhando-se, tornando a pele macia e cheirosa, indo à manicure, depilando-se, colorindo ou descolorindo os cabelos ou colocando adesivos nas unhas, é uma forma de diferenciar-se do masculino.

Ser feminina é ser bem mais cuidadosa, ficar toda se cuidando, passando creme, comprando perfume, esmalte, roupa. Tá toda hora em função... A maioria do tempo cuidando, pra tu tá bonita (Sara, 16 anos).

A vaidade configura-se como um cuidado de si, um esforço pessoal que objetiva a conquista da beleza. Esta beleza de que falam as meninas tem uma estreita relação com a beleza corporal, embora as meninas mencionem que há, também, em cada mulher, uma beleza "interior", que muitas vezes passa despercebida. Os modelos dos corpos de "sucesso" das revistas e propagandas publicitárias, "perfeitos", que são divulgados de uma forma globalizada, afirma Sabat (1999), são incorporados como verdades universais. Um corpo feminino é avaliado como belo, especialmente, em função de sua forma, da tonicidade de seus músculos e de sua semelhança com os modelos midiáticos. A herança que nos deixou a ciência moderna aparece na preocupação com os pequenos segmentos corporais, com sua aparência e funcionalidade. O bem-estar de um

corpo que é vivido na sua totalidade abre espaço para o treinamento de segmentos corporais que são pensados isoladamente, mecanicamente. As fotos das revistas ou os "closes" da televisão enfatizam os detalhes, as "bundas", os "peitos" ou as coxas, que são muitas vezes medidas e transformadas em tabelas comparativas.

Seios não tão grandes, nem tão pequenos, sabe? Aquela coisa bonitinha. Sem barriga. Um bumbum pequenininho e durinho, sabe? Não tão grande, pequenininho e durinho, pra botar aquelas calças bem coladinhas. Coxas bem firmes, bem grossas, acho bonito (Sara, 16).

Eu me preocupo também em manter meu corpo em forma [...] porque eu vejo na tevê aquelas gurias com o corpo em forma, sem nada de errado, tudo durinho ... (Marta, 16 anos).

O corpo "padrão" é apenas um sonho para a maioria das meninas, e o fato de não o ter aparece como um descuido pessoal, demonstrando que essas meninas foram capturadas pelo discurso, do qual nos fala Sant'Anna (1999), de que a beleza é resultado de um trabalho diário sobre o corpo. Sara, ao ser questionada se conhecia muitas meninas com o corpo "ideal" que me descrevia, diz que conhece apenas algumas e justifica que

É difícil ter [...] pelo fato de elas não se cuidarem ou não darem muita importância pra isso, talvez.

A culpa por serem "imperfeitas", portanto, é delas mesmas, pois não se cuidam, não são vaidosas o suficiente. A forma corporal "perfeita", que se expressa especialmente pelo tamanho da barriga, dos seios e dos culotes, é freqüentemente mencionada como algo que causa insatisfação, quando o corpo das meninas está "fora" dos padrões das revistas ou de suas "modelos", que talvez recebam esse nome por serem a tradução viva do padrão. Inúmeras são as "reclamações" que aparecem nas falas das meninas.

Eu queria ter mais seio, ter a bunda mais dura [...] Seios porque acho tão lindo aquelas gurias que empinam aqueles seios, sabe? A maioria, as minhas colegas, a gente vive reclamando, a gente nunca tem seio. Barriga eu gosto, eu nunca tive. O problema é o culote, que eu odeio, eu acho muito feio (Sara, 16 anos).

A exuberância feminina, que se expressa na exibição de seios fartos, torna-se, possivelmente, a expressão de um "alto grau" de feminilidade e de um grande poder de sedução. Seios, barriga e culotes (que alteram a forma das coxas) são uma grande preocupação para as meninas. A forma "ideal" do corpo, belo e magro (as rugas e a perda da juventude ainda não se constituem em ameaças) é algo a ser conquistado a partir de uma gama de cuidados. A idéia de "se cuidar", além da preocupação com a limpeza, o odor e da utilização de cremes e xampus, está bastante relacionada ao cuidado com a alimentação e à prática de atividades físicas. A quantidade e o tipo de alimento permitidos e a necessidade, ou não, de praticar atividades físicas são cuidados que estão diretamente relacionados a quão magra a menina é. As "magras",

aparentemente, têm mais liberdade para comer sem culpa e estão mais autorizadas à "preguiça".

Eu tento me alimentar corretamente. Eu como bastante verdura, porque eu não gosto de comer, mas eu como [...] Em casa eu faço abdominais e, de vez em quando, eu convido umas colegas pra caminhar. Agora, com o inverno, não dá mais pra caminhar, mas no verão a gente caminhava todos os dias. Assim eu cuido do meu corpo (Marta, 16 anos).

Eu não me cuido muito [...] até porque a minha família é toda magrona [...] Eu como normal. Eu como se eu tenho vontade. Eu não me cuido muito, eu acho (Helena, 15 anos).

A beleza "interior", por sua vez, é associada ao "comportamento" das meninas, mostrando-se através da doçura, da sinceridade, do carinho, da delicadeza e da dedicação ao outro. No entanto, não tem uma forma definida ou conceituação. Há, para essas meninas, duas instâncias dissociadas de beleza - a forma e aparência do corpo, de um lado, e as idéias e a maneira de ser, do outro - tornando-as sujeitos fragmentados.

Eu acho que a pessoa tem que valorizar mais a beleza que ela tem por dentro. Se ela é sincera, se ela é querida, não só por fora. Ela pode ser muito linda por fora, ter um corpo maravilhoso, mas ser uma pessoa grossa, ela não sabe te dar

carinho [...] Eu me preocupo com a beleza de fora e a de dentro também. Eu tento ser simpática, tento ajudar sempre os outros (Marta, 16 anos).

Juntamente com a forma, a tonicidade, a maciez e o cheiro do corpo, a roupa e os adornos, que são elementos de identificação que começam a ser incorporados desde o berço, têm lugar de destaque no rol de cuidados das meninas e são amplamente colocados como signos de feminilidade, de diferenciação do masculino e elementos de valorização das "qualidades" da mulher. Para essas meninas, que, na sua maioria, não têm muitos recursos financeiros para intervenções mais dispendiosas sobre seu corpo, a moda e os enfeites talvez se constituam numa das mais importantes técnicas para a aquisição e/ou manutenção da beleza, a que se refere Lefebvre (1969). Vestidos, blusas, calças, calçados, brincos, pulseiras, batons e penteados, cada detalhe da "produção visual", são cuidadosamente escolhidos com o intuito de valorizar os "atributos" ou esconder as "imperfeições".

Adoro pulseira! Adoro pulseira, brinco... brincos longos, porque aparece mais, destaca mais o teu rosto (Sara, 16 anos).

Porque eu tenho umas banhas aqui, celulite nas pernas, daí eu não gosto muito de usar bermuda, saia, não gosto muito de usar blusinha curtinha (Laura, 15 anos).

Eu e ela (apontando para a menina que está ao seu lado) não podemos usar blusinha por causa da nossa barriga, nem alcinha, porque salta tudo para os lados (Cláudia, 15 anos).

O tamanho da blusa, do decote, o tipo de calçado e a largura das calças, que são escolhidas na hora de vestir-se, além de serem recurso para mostrar ou esconder algumas "partes" do corpo, "belas" ou "imperfeitas", devem estar de acordo com cada situação do dia-a-dia das meninas, pois o vestir-se é, também, uma forma de expressar-se, de tornar visível sua ousadia ou recato. Há uma diferenciação no vestir-se para ir à escola do vestir-se para passear à tarde ou para ir a festas ou boates à noite. Muitas meninas falam a respeito das roupas que usam para ir à escola, camisetaões, moletons e tênis, que são colocadas como "não chamativas", mas que freqüentemente vêm acompanhadas de brincos ou unhas coloridas, por exemplo.

Assim pra vir pro colégio, eu não me arrumo muito. Eu venho normal: calça, blusa, moletom e tênis... (Marta, 16 anos).

Os camisetaões são freqüentemente referidos como "coisa de guri" e usados como recurso para resguardar a forma do corpo em atividades em que as meninas não querem "chamar a atenção" para seu corpo.

Até tem aquelas gurias que se vestem com camisetaão, que nem guri, sabe? (Sara, 16 anos)

Já as "roupas de festa" são carregadas de desejo de capturar a atenção masculina, já que ressaltam ou põem à mostra seios, barriga ou coxas, partes do corpo que são muitas vezes compreendidas como símbolos de feminilidade. As roupas usadas fora da escola ou para sair à noite, mais justas, mais decotadas, mais coladas, mais ousadas, menores e calçados de saltos mais altos, funcionam, pois, como ferramentas para a conquista, para a sedução. A capacidade de seduzir figura-se como um indicativo do quão feminina é uma mulher.

Pra sair eu já gosto de me arrumar, de botar salto... salto alto, uma calça social, uma blusa adequada pra noite, me maquiar [...] Uma blusa assim... como é que eu vou te explicar, uma blusa assim mais decotada ou mais curtinha, mais apertadinha [...] Tipo tu vai numa boate, tu já põe uma blusinha mais decotadinha com um casaquinho de couro ou aquela blusa mais apertadinha com brilho, com peninha, assim... [...] Pra tá bonita e pra... talvez tu receba até um elogio que tu tá bonita assim com essa roupa (Marta, 16 anos).

Diferenciar as roupas, portanto, seria diferenciar espaços em que são permitidas manifestações de feminilidade, que são fortemente associadas à aparência das meninas. É como se houvesse os momentos e espaços de mostrar-se mulher e os momentos e espaços de esconder-se, protegendo-se, resguardando-se, por trás das roupas "não chamativas".

Não gosto muito de ficar mostrando o corpo na escola. [...] Tu vem aqui pra estudar, daí os guris ficarem te olhando... [...] Por isso eu acho legal uniforme na escola. [...] Porque se tu vai usar um short curtinho os guris não vão querer entrar na sala, vão querer ficar com as gurias nos corredores. Acho muito chato (Sara, 16 anos).

É como se uniformes, moletons e tênis autorizassem as meninas a terem idéias, participarem de discussões e levantarem questionamentos no espaço escolar, enquanto os decotes e saltos altos usados nas festas e boates exigem uma "pose" calada e sorridente, em que "caras e bocas" substituem as palavras. Como se o feminino estivesse presente quase que apenas na exibição, que deve ser evitada dentro do contexto escolar. Como se a feminilidade devesse ser deixada para depois das aulas. Sob camisetões largos, no entanto, emergem brincos e anéis, que denunciam a presença do feminino na escola e sua necessidade de diferenciação, mesmo que isso signifique lançar mão de um pequeno detalhe.

Para uma geração que vê seu cotidiano invadido o tempo todo por imagens e aprendeu a tê-las como referências importantes, mostrar-se feminina, através de sua aparência, é fundamental. Há todo um gasto de energia das meninas com a preparação da roupa e acessórios para as festas de final-de-semana. As aulas de educação física, que ocorriam às segundas-feiras à tarde, eram comumente o palco de avaliações dos "modelitos" usados no final-de-semana que a precedia e, também, de trocas de idéias e sugestões para o final-de-semana que estava por vir.

O grande empenho das meninas em se mostrarem sensíveis, delicadas, generosas, cuidarem de seu corpo e de sua aparência tem um objetivo maior que sua satisfação ou bem-estar pessoal, o qual transparece claramente em inúmeras de suas falas e gestos: atrair a atenção dos meninos e despertar seu interesse, desejo e aprovação.

As meninas [...] querem se mostrar mais para os guris (Laura, 15 anos).

A conquista amorosa e os "sonhos de amor", de que fala Lipovetsky (1997, p.24), parecem estar acima de tudo o que se poderia objetivar, pois são preocupações que aparecem o tempo todo. Os critérios masculinos de beleza e "comportamento" tornam-se "os" critérios de feminilidade, desconsiderando-se os desejos e necessidades particulares das meninas. Agradar os meninos, atender aos seus desejos e a possibilidade de levá-los ao deleite estimulam, ou "obrigam", as várias formas de cuidado e direcionam a escolha de perfumes, do tamanho das blusas, das quantidades de batom, do comprimento das saias ou da altura do cós das calças.

Daí quanto mais eles falam, mais tu tem que te cuidar, mais tu tem que cuidar pro teu corpo ficar perfeito, mais tu tem que correr, mais tu tem que pular. É bom! (Susana, 15 anos)

Se em outros tempos e espaços históricos presenciávamos um poder explícito dos homens sobre as mulheres, que se traduzia em inúmeras proibições e através da limitação bastante "clara" de seu espaço de ação, hoje

esse poder e domínio surge de uma forma um tanto "camuflada", por trás de imperativos masculinos, que parecem dar à mulher o poder de aderir a eles ou não, fazendo suas próprias escolhas. Se, por um lado, a obediência e a submissão feminina parecem não ser mais toleradas pelas mulheres, a obsessão pela conquista e pela sedução acaba submetendo-as a esses imperativos e critérios masculinos. Se antes os homens proibiam, hoje eles afirmam o que e como fazer para agradá-los - seguem as limitações e os impedimentos, que se expressam por aquilo que está fora, que é contrário aos seus imperativos. As "definições normativas da feminilidade" (Scott, 1995, p.72) das meninas se dão, portanto, na relação com os meninos.

Há uma crença, quase que unânime, de que os meninos são atraídos pela "beleza exterior" das meninas. Essa beleza, por sua vez, traduzir-se-ia por um corpo magro e "com tudo em cima".

Eles se preocupam... eu acho que eles vêm mais, antes de qualquer coisa, a beleza da guria (Helena, 15 anos).

Fisicamente eles gostam de ver um corpo magrinho, peito grande, essas coisas, bunda bonita, uma guria alta e magra. O que eles pensam geralmente, não fisicamente, é como a guria é, sabe? O que ela fala, o que ela não fala, sabe? Mas principalmente, assim, eles gostam fisicamente, se a guria é bonita por fora... (Susana, 15 anos).

A grande maioria (dos guris) vai pelo corpo, pela atração física. [...] Eles dizem "olha aquela ali, que corpo bonitinho; olha aquela

outra, tem o corpo nada a ver". Até que um dia deu uma briga dentro da sala. Tinha que ver, mandaram a guria lá pro outro lado, só porque era feia: "manda as bonitinhas, as gostosinhas pra cá!" [...] Eles são bem assim. Eles não têm mais vergonha, sabe? (Sara, 16 anos)

A gordura é compreendida, segundo algumas meninas, como um importante obstáculo à conquista amorosa, já que o corpo "gordo" não é atraente, não seduz os meninos. A fala de Sara ilustra, novamente, a associação da beleza com o ser "gostosa", que, por sua vez, é associado ao tamanho e à forma de alguns "pontos" do corpo feminino, que são comumente alvos preferenciais dos olhares masculinos: seios, barriga, coxas e nádegas. Corpos volumosos demais, não muito "normais", são tomados como "cartas fora do baralho".

Se tu tem o corpo tipo, não digo seca, mas tu é mais normal, não tem nada de gordura, aí eles (os meninos) vêem (Sara, 16 anos).

Ela acha que é porque ela é gordinha que ela não vai conseguir namorado [...] Ela acha que tem que emagrecer pra conseguir alguma coisa ou pra conseguir ficar com alguém numa festa (Marta, 16 anos).

O empenho das meninas na direção daquilo que imaginam que vá agradar aos meninos, ao mesmo tempo que gera inúmeras formas de intervenção sobre si mesmas, parece gerar uma sensação de desvalorização e desconforto em

relação a essas expectativas. Em suas falas transparece, muitas vezes, a decepção por não atenderem às expectativas dos meninos e pelo fato de, segundo suas crenças e vivências, eles preocuparem-se apenas com a "beleza exterior", esquecendo-se da sua "beleza interior".

A maioria deles não vê muito o que a gente pensa [...] Os guris acham que existem umas gurias que são mais bonitas que as outras, só que eles não vêem o que elas pensam realmente, sabe? (Helena, 15 anos)

Tem muita mulher, assim, que faz aqueles regimes e fica bonita e tal, mas pra que fazer regime se por dentro ela não sabe se comportar direito? Não sabe ter uma conversa ou é grossa e estúpida, só quer saber de si, só quer saber do corpinho dela, da vida dela e não se importa com os outros? (Marta, 16 anos)

Há, poderíamos dizer, um desejo de ser olhada e, por que não dizer, julgada pelas suas idéias, ações e sentimentos, e não apenas pela sua aparência. Um certo sentimento de impotência diante dos vários discursos que premiam a beleza física mistura-se a momentos de submissão a essa tirania da "beleza externa", quando são seguidos, por exemplo, os exemplos de exercícios ginásticos ou as tabelas de calorias das revistas, e momentos em que é reivindicado espaço e valorização da "beleza interna", quando participam das lideranças do Grêmio Estudantil, comandam equipes da gincana da escola ou questionam os conceitos de beleza dos meninos.

Uma outra questão que emerge, quando se fala com as meninas a respeito de suas relações com os meninos, é a falta de comprometimento destes, o que as faz sentir-se muitas vezes um objeto a ser descartado facilmente ou um troféu, um prêmio à masculinidade, a ser exibido aos amigos. Elas se colocam, às vezes, no lugar de vítimas desses meninos "maus", como se as relações fossem unilaterais, como se elas não tivessem participação, ou escolha. O prazer, a satisfação ou o ganho que elas também possam ter são quase que desconsiderados.

Homem nenhum presta, só querem ficar, aproveitar (Patrícia, 16 anos).

Os guris não se sentem comprometidos. Eles ficam com todo mundo só pra dizer pros amigos (Roberta, 15 anos).

O "ficar" vem se constituindo em uma forma bastante comum de vivenciar a sexualidade e de constituir as relações amorosas numa sociedade em que a velocidade, a superficialidade, as imagens, a aparência e a falta de "enredo", como nos diz Denise Sant'Anna²⁵, ocupam um lugar privilegiado.

A gente gosta bastante de estar "ficando", não é mais namoro sério. Hoje em dia é mais "ficar" (Sara, 16 anos).

²⁵ Expressão utilizada pela historiadora Denise B. de Sant'Anna em sua fala, que teve como título "Cultos e enigmas do corpo na história", durante a I Jornada Gaúcha "Corpo e Relações de Gênero na Contemporaneidade", que ocorreu de 1 a 3 de agosto de 2002, na PUCRS, em Porto Alegre, quando se referia à falta ou desconsideração das histórias pessoais.

"Ficar" e namorar são diferenciados pelas meninas em função do comprometimento, da duração e da intensidade da relação. O "ficar" parece ser um encontro momentâneo, muitas vezes casual, pouco sério, que envolve sentimentos poucos intensos e uma possibilidade de "exercitar" os contatos corporais. "Ficar" pode ser, também, uma prova da capacidade de conquista, tanto dos meninos quanto das meninas, uma espécie de elogio à sua beleza "externa".

O ficar é uma coisa assim... nada muito sério, sabe? [...] Ele vai numa festa e fica contigo, daí daqui a duas semanas se encontra contigo e fica de novo, sabe? É aquela coisa que tá ali, do momento, não é nada sério. [...] No ficar tu não tem muito sentimento (Marta, 16 anos).

Ficar pra nós é mais tu, tipo, num show à noite, numa boate à noite, ficar com aquele guri e no outro dia tu nem sabe que ele existe, faz que ele nem existe. [...] ficar é pra tu dizer pras tuas amigas que ficou. [...] Olhar a pessoa por fora é pra ficar (Sara, 16 anos).

Namorar já é algo mais "sério", mais duradouro, movido por sentimentos mais românticos e profundos. Namorar é apreciar a "beleza interna" do menino ou da menina com quem se está relacionando. Marta e Sara eram meninas que estavam "namorando" no momento em que a pesquisa estava sendo realizada e procuraram explicar o que diferenciava a relação que estavam vivendo das relações que haviam tido com seus "ficantes".

Namorar já é uma coisa mais séria, o cara vai na tua casa, conhece teus pais, tua mãe, teu irmão, já começa a conhecer tua família, já é mais sério, sabe? [...] Namorar já tem sentimento mais forte, tu cada vez conhece mais o cara, tu cada vez gosta mais do cara, tu cada vez sente mais vontade de ficar perto dele (Marta, 16 anos).

Namorar é ficar tempo com a pessoa e todo mundo te ver só com aquela pessoa. [...] Namorar, muitas vezes, o guri nem é bonito, mas tu tem um sentimento mais profundo, mais forte. Tu viu aquela pessoa por dentro, sabe? Não por fora, como ela é. Acho que pra namorar tu tem que ver a pessoa bem por dentro, não por fora (Sara, 16 anos).

Apesar de verem no "ficar" com os meninos algo "moderno", "legal", "bacana", bom ou gostoso, um dos maiores desejos da grande maioria das meninas é poder se casar um dia, ter a sua família e um homem que as ame e as faça feliz. Ao mesmo tempo que sentem prazer em "ficar", muitas vezes sentem-se "chateadas" ao serem substituídas, pois, no fundo, gostariam que o "ficar" fosse o início de uma relação mais afetuosa e duradoura.

Ficar tem seu lado bom e ruim, porque os gurus não se sentem comprometidos (Célia, 15 anos).

O sonho do amor pleno e quase que incondicional está presente no imaginário das meninas e o casamento figura como um importante ideal de vida. No entanto, para essas meninas, a perspectiva de ter autonomia, seja afetiva ou financeira, se coloca, também, como algo importante, a ser conquistado.

O sonho de toda a guria, casar, ter filhos, mas só depois de casada, não antes; me realizar profissionalmente e ter futuramente a minha casa, pra mim morar sozinha e não precisar mais depender dos pais. [...] com o tempo, daí vem o casamento [...] Ter um companheiro contigo, uma pessoa que te entende, que sabe o que vai fazer pra ti ficar feliz, nunca te magoa... (Marta, 16 anos).

O casamento heterossexual, porque em nenhum momento surgiu outra forma de casamento como possibilidade, parece ser tomado como o "curso natural da história" de todas as mulheres. A felicidade é quase que um presente que depende do amor do outro. Um outro que supostamente conhece a mulher profundamente, sabe das suas necessidades, o que é melhor para ela e a trata como um objeto sensível, que se "quebra" facilmente.

A feminilidade está, também, relacionada a uma moralidade que valoriza a virgindade como um bem a ser preservado, muito bem guardado para um grande amor futuro, e prevê certos comportamentos "adequados" às meninas. As experiências sexuais devem estar atreladas à paixão, ao conhecimento "profundo" do outro.

A mulher tem que ser inteligente, tem que se preservar, não ficar, assim, dando mole pra muito cara, tipo se preservar. Eu conheço muita guria que agora tem 15, 16 anos e já transou com uns 10, 5 guris. Eu acho isso errado e tal. Eu ainda sou virgem, eu não transei ainda, mas eu acho que eu tô me preservando, porque eu penso assim, futuramente eu podia transar com o namorado e daqui a 2, 3, 4 meses nós terminarmos. Então eu tô tentando me preservar o máximo possível (Marta, 16 anos).

A virgindade é colocada como um auto-cuidado e proteção e como elemento de diferenciação numa sociedade que banalizou a sexualidade. Ela segue sendo uma "jóia" a ser entregue a algum "afortunado".

Eu acho que a virgindade é uma coisa que a guria tem e que ela faz de tudo, depende da guria, né, pra preservar, porque isso é uma coisa que mostra que ela não é que nem as outras, assim, sabe? Que sai dando pra todo mundo e que isso mostra que a guria não se preserva, não se cuida (Marta, 16 anos).

O prazer e a descoberta que as experiências sexuais poderiam ser capazes de proporcionar aos namorados e namoradas ou "ficantes" sucumbe, muitas vezes, à idéia de que, após a primeira transa, desfaz-se a mágica do encontro e as meninas tornam-se menos interessantes ou desejáveis. A primeira "transa" é quase que um objeto de domínio da menina sobre o menino, que tem o poder de decidir qual a melhor hora para oferecer seu "troféu". O "ficar" deu às meninas e meninos uma certa liberdade de experimentação. No

entanto, ele está constantemente sendo confrontado com limites permitidos para meninas "bem comportadas".

Todo mundo gosta de ficar, mas tem um certo limite de ficar, né? Nessa semana tu vai numa festa e fica com dois, depois tu vai numa outra e fica com mais dois, aí tu vai ver no final do mês tu já ficou com 15, 16, e, futuramente, será que os caras vão querer ficar contigo sabendo que tu já ficou com 15, 16, 20? (Marta, 16 anos)

A sexualidade feminina, numa certa medida, coloca-se a serviço dos critérios dos meninos. O que importa não é o desejo das meninas, mas o limite permitido pelos meninos para uma moça de "boa moral". Agradar aos meninos, atender às suas expectativas, torna-se, assim, uma grande preocupação das meninas no momento de tomar suas decisões a respeito da própria sexualidade.

As referências às questões de sexualidade estão, quase sempre, relacionadas a aspectos biológicos, às normas de cuidado para evitar a gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis. São raras as falas a respeito das sensações e significados que são vividos pelas meninas, até mesmo entre elas.

Amiga, amiga mesmo eu tenho uma, mas a gente não conversa sobre isso (sobre sexualidade) (Susana, 15 anos).

Ao serem questionadas a respeito do que gostariam de comentar sobre sexualidade, falam a respeito de suas dúvidas e dos cuidados que aprenderam

com diferentes pessoas e, também, com revistas femininas dirigidas ao público "teen" ou programas televisivos, especialmente o programa *Malhação*.

Doença, que eu acho que não tem muita conscientização. A gente tem que usar camisinha e tal. Tem muitas doenças que a gente pode pegar até por descuido [...] e o pior é que são doenças incuráveis. [...] Eu nem tenho muito o que falar, porque, assim, eu nem entendo muito sobre esse assunto (Helena, 15 anos).

Aprendi bastante, tipo na Malhação, também com o meu irmão [...] Quando tiver namorado, cuidar, tipo, usar camisinha, essas coisas (Susana, 15 anos).

Eu acho que o pessoal tinha que saber mais sobre tudo, sobre sexo, doença, como pode engravidar, como não pode, como se preservar, porque tem muita guria que não sabe, ou até sabe, mas não sabe direito como fazer (Marta, 16 anos).

Eu sei o que deve e o que não deve [...] o que não deve fazer de errado, sabe? O que deve, o que é o certo, que é o normal, sabe? É difícil explicar. Usar camisinha, que deve, que é bom. Se não usar vai ficar doente, tem gravidez, porque também tem gurias que pensam que na primeira vez não vão engravidar e engravidam... Essas coisas, sabe? (Susana, 15 anos)

A normatização dos comportamentos, a idéia de que há atitudes corretas e incorretas, "normais" e "desviantes", emerge nas falas que valorizam a virgindade; que explicitam as "precauções" necessárias à atividade sexual "saudável", livre de doenças e gravidez; que questionam a "hora certa" para a primeira transa; que ignoram o homossexualismo como uma possível forma de viver a sexualidade, tanto para mulheres como para homens, já que sequer fazem referência a ele, e que colocam o amor ou a paixão como condição para as relações sexuais.

Se, por um lado, o casamento é compreendido como o curso "natural" da história de uma mulher, por outro, os filhos são tomados como "conseqüência natural" desse casamento. A maternidade, portanto, diferencia a mulher, pois ela é capaz de algo que o homem, pelo menos até então, não pode realizar. Ela valoriza a existência feminina e é compreendida como necessária à sua completude.

A gente precisa ter um filho pra ser mulher, né? (Susana, 15 anos)

Acho que mulher é uma coisa bem diferente dos homens [...] mulher pode gerar outras pessoas. Eu acho que mulher é uma coisa muito importante [...] Eu acho que a gente é uma coisa muito importante [...] até por a gente poder gerar outras pessoas e tal. Acho que é legal (Helena, 15 anos).

A organização familiar e a função doméstica mantêm-se fortemente atreladas à mulher. Muitas das meninas, inclusive, são as responsáveis, em suas

famílias, pela execução das tarefas domésticas, após o período em que estão na escola ou nos finais-de-semana. A justificativa de que a mulher é mais organizada, jeitosa ou habilidosa para a louça, o tanque, o fogão ou a vassoura faz com que se acredite que as tarefas domésticas devem ser realizadas, preferencialmente, pelas mulheres.

Falam que lugar de mulher é na frente do fogão, no fogão, né? Mas eu acho que a mulher sabe fazer essas coisas melhor do que os homens. A mulher é mais importante dentro de uma casa do que o homem. [...] Eu acho que fora da casa a mulher é igual ao homem, mas dentro dela, dentro da casa, a mulher é mais importante. Eu acho (Helena, 15 anos).

Talvez o homem seja diferente. [...] Ele já tem outras coisas, serviços, já nem fica tanto em casa (Susana, 15 anos).

O desejo de trabalhar "fora", de ter uma profissão, aparece fortemente nas falas das meninas. O trabalho tornou-se um direito das mulheres, talvez quase que uma obrigação, o "politicamente correto". Ele é tido como uma responsabilidade da mulher num momento de vida mais "sério", quando ela for adulta.

Acho que toda mulher tem direito de ter emprego, porque antigamente tinha preconceito, né? [...] como os homens tinham o dever de sustentar a casa, eu acho que a mulher também tem o dever de sustentar a casa (Laura, 15 anos).

Futuramente tu tem que ser mais séria, trabalhar mais (Marta, 16 anos).

O trabalho aparece bastante atravessado pela idéia de sustento, de contribuição para o orçamento familiar, no entanto, um tanto carente de investimento e empenho pessoal e um tanto secundarizado em relação à família. Trabalhar é visto como um direito e uma responsabilidade também feminina, mas quase não é citado com a idéia de criação, projeto de vida ou compromisso social.

Eu espero que eu seja uma mulher que tenha um emprego fixo, que eu tenha condições de, pelo menos, comprar a roupa com meu dinheiro, já não pedir mais pros pais e de já ter mais responsabilidade, de ter as próprias coisas, né? De ir comprando, tipo, coisas que eu vou ter pro resto da vida (Marta, 16 anos).

Eu espero ter uma profissão, aquela que eu quero seguir (repórter). Eu vou tentar, né?[...] Eu vou tentar seguir essa profissão e se não der a gente não faz nada, faz alguma outra coisa (Susana, 15 anos).

As representações de feminilidade para as meninas, associam-se diretamente às suas marcas corporais, que estão inscritas na forma do corpo, nas vestimentas e adornos que o envolvem, nas pinturas que o cobrem, na

entonação da fala e na expressão gestual. Associam-se, também, à sua capacidade de capturar a atenção masculina, atendendo às suas expectativas, seja pelo corpo que tem ou pela maneira de ser e relacionar-se com os meninos. Papéis femininos "históricos" mantêm-se vivos no imaginário de meninas que supervalorizam o casamento, a maternidade e o papel feminino dentro do "lar" e que acreditam que a sensibilidade, a solidariedade, o recato, a vaidade e a delicadeza são elementos que fazem parte de uma "essência" feminina.

Embora essas representações de feminilidade se posicionem hegemonicamente no imaginário das meninas que colaboraram com a pesquisa, também outras feminilidades se mostraram presentes durante a minha convivência na escola. Meninas que não liam romance, pois preferiam livros de ação ou suspense; meninas que não gostavam de usar anel ou pulseira, em nenhuma situação, nem tampouco batom; meninas que achavam "um saco" ficar passando creme e não o faziam; meninas que gostavam de conversar sobre futebol com seus pais ou irmãos; ou, ainda, meninas que acreditavam que havia, também, muitos meninos que admiravam e se interessavam pelo seu "papo" e que cada menina tem sua própria maneira de ser interessante, geravam tensões e faziam com que fossem questionadas as maneiras de compreender a feminilidade que eram, muitas vezes, tomadas como algo "natural" da existência feminina.

6.2 Ser feminina na educação física é...

Partindo do princípio de que a educação física tem no corpo e no movimento seus objetos de estudo e meios de intervenção social, ela poderia, ou deveria, ser um importante espaço de problematização da questão da

feminilidade, já que esta se expressa, especialmente, pelos corpos. Há, no entanto, uma certa negação, um certo silenciamento, desta questão. Há uma grande preocupação com o desenvolvimento de habilidades motoras, em detrimento da vivência subjetiva dos corpos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, as escolas de ensino médio devem ter a preocupação, entre outras, com o aprofundamento dos estudos realizados no ensino fundamental, com a preparação para o mundo do trabalho e com a formação de cidadãs e cidadãos capazes de refletir e intervir em seu meio sociocultural. A educação física, segundo esta mesma lei, é uma área de conhecimento que deve ter espaço garantido nas escolas de ensino médio, já que faz parte da Base Nacional Comum. À educação física cabe, portanto, através de suas especificidades, participar da construção de um projeto escolar comum, juntamente com outras áreas de conhecimento, contribuindo para a constituição de um currículo que impulse novos conhecimentos, compreenda e reflita a respeito do mundo do trabalho, acolha as diferenças, questione as desigualdades de oportunidades, estimule as inter-relações e valorize a multiplicidade cultural, manifesta através do corpo e do movimento.

Uma importante questão emerge da proposição da lei: o que seria aprofundar conhecimentos em educação física? Mais habilidade física? Mais velocidade e resistência? Técnicas de movimento mais apuradas? Sistemas de jogo mais elaborados? Ou seria uma maior compreensão a respeito da própria corporeidade? A problematização das diferenças e desigualdades sociais que se inscrevem nos corpos e o questionamento a respeito da forma como essas diferenças muitas vezes são tomadas como deficiências ou imperfeições? Que tipo de práticas corporais contemplariam a idéia de aprofundamento? Uma

maior diversidade delas? Uma maior exigência performática? Ou, ainda, o que tem sido muito comum observarmos nas escolas, a transferência da escolha de atividades e metodologias de ensino dos professores e das professoras para os alunos e as alunas - cada estudante escolhe o que quer fazer na aula, de acordo com seus interesses e "condições", já que, supostamente, traz uma gama de conhecimentos do ensino fundamental, passando o professor ou a professora a ocupar o papel de supervisor ou supervisora? A questão do aprofundamento faz pensar a respeito do próprio papel da educação física nos estudos desenvolvidos no ensino médio.

Uma segunda questão emerge das propostas oficiais: qual seria a contribuição da educação física na preparação dos/as jovens para o mundo do trabalho? Preparar mão-de-obra? Ensinar alunos e alunas a se adaptarem às expectativas e necessidades do mercado? Tornarem-se competitivos/as? Bem preparados/as fisicamente para suportarem suas jornadas de trabalho? Ou seria questionar a subordinação do corpo ao mercado? Os papéis e trabalhos destinados a homens e mulheres? Seria compreender a relevância das atividades lúdicas e recreativas como contraponto às exigências corporais de diferentes situações de trabalho?

Uma terceira questão: de que forma a educação física pode contribuir para a "preparação" para a cidadania? Ensinando a "tolerar" ou "respeitar" os/as diferentes de si mesmo/a, "menos" habilidosos/as, "mais" lentos/as, "menos" resistentes, "mais" gordos/as ou "menos coordenados/as"? Ensinando seus alunos e suas alunas a enquadrarem-se em normas de "boa convivência"? Seria contemplando o debate a respeito das diferenças sociais e culturais que se constituem a partir de corpos biologicamente diferentes e, portanto, com habilidades, experiências e sensações muito particulares? Desconstruindo a

idéia de que a competitividade é algo "natural" dos seres humanos? Proporcionando vivências corporais múltiplas e valorizando a diversidade cultural do corpo e do movimento? Que atividades, que metodologias, que regras, que formas de avaliar caminhariam na direção da formação desses cidadãos e dessas cidadãs?

Há, poderíamos dizer, algumas contradições na lei, que não cabe aqui discutir, pois demandaria um estudo bastante aprofundado. No entanto, entendo que fazer pensar a respeito das idéias de aprofundamento de estudos, do mundo do trabalho e da questão da cidadania seja extremamente relevante quando se fala da questão da feminilidade; da construção dos corpos femininos; da forma como eles se expressam; da forma como se inserem dentro de organizações econômicas, sociais e políticas; da forma como se relacionam com outros corpos e da forma pela qual a educação física pode ser um espaço de equidade para corpos diferentes.

A educação física escolar do ensino médio parece estar encontrando dificuldades para legitimar o espaço e o compromisso que a lei lhe conferiu na formação de seus alunos e suas alunas e para criar caminhos que superem práticas corporais bastante restritas e repetidas ao longo de mais de um século de presença nas instituições escolares. Refletir, pois, a respeito das interfaces existentes entre as práticas corporais oferecidas por uma instituição escolar a alunas de ensino médio, a forma como aquelas se organizam neste contexto escolar, as marcas corporais e gestuais e os significados associados à feminilidade foi um desafio pessoal, que, espero, possa contribuir de alguma forma para o debate acadêmico e o fazer pedagógico de profissionais que atuam no ensino médio, especialmente porque procurei refletir a respeito de uma questão, de extrema relevância, que

emergiu, durante todo o tempo da pesquisa, das conversas informais, das observações e das entrevistas: as meninas não relacionavam suas aulas de educação física à sua feminilidade, às questões do seu corpo, às sensações e sentimentos dele advindas.

As aulas de educação física do ensino médio na escola em que realizei a investigação não são mistas. Elas ocorrem uma vez por semana, fora do horário regular das aulas, ou seja, em outro turno. Meninas e meninos são ensinadas/os por professores e professoras distintos/as, realizam trabalhos diferentes e geralmente ocupam quadras que ficam lado a lado no pátio. A organização curricular da escola, de uma certa forma, contribui para que as meninas se ausentem bastante das aulas de educação física e para que estas ocupem um lugar um tanto secundarizado na formação de suas alunas e seus alunos.

As aulas de educação física para os alunos e as alunas que freqüentam a escola pela manhã ocorrem à tarde, o que cria algumas dificuldades e contribui para o afastamento das meninas das aulas. Das trinta meninas que faziam parte do grupo, inicialmente, sete deixaram de comparecer às aulas porque começaram a trabalhar. As aulas de recuperação das disciplinas em que as meninas apresentavam "dificuldades de aprendizagem" ocorriam à tarde, no mesmo horário das aulas de educação física, o que fazia com que muitas saíssem no meio da aula. Uma outra dificuldade, relatada pelas meninas que dependiam de transporte para ir à escola, é que se tornava bastante dispendioso pagarem duas passagens nos dias em que precisavam retornar à escola para as aulas de educação física, e que, por isso, às vezes deixavam de fazê-lo. Uma quarta dificuldade, relatada por muitas meninas, é que não tinham vontade, achavam "um saco" ter de voltar para a escola à tarde "só" para ter aulas de educação física. Configurava-se, pois, uma questão à minha frente: as

meninas faltavam bastante às aulas de educação física e a escola contribuía para que isso ocorresse, à medida que disponibilizava as aulas fora do horário regular e as fazia coincidir com o horário de outras atividades escolares, como, por exemplo, as aulas de recuperação de outras disciplinas ou as reuniões do Grêmio Estudantil. O horário das aulas de educação física não estava integrado ao horário das demais disciplinas, estava à parte. Os professores e professoras não se encontravam, exceto em reuniões pedagógicas ou conselhos de classe, com os/as demais professores e professoras, já que não trabalhavam no mesmo turno. Vários eram, portanto, os fatores que contribuía para a marginalização da educação física, para sua falta de integração com o projeto curricular, pedagógico da escola.

A opção da escola por trabalhar com moças e rapazes separados, segundo a professora, deve-se às diferenças "naturais" de força, potência e resistência física existentes entre eles e elas. Além dessas diferenças "naturais", eram ressaltadas, também, diferenças de interesse e de "afinidade" com as atividades físicas. A separação de alunos e alunas em turmas distintas se fazia necessária, segundo relato de docentes, porque os rapazes gostam mais de praticar esportes, especialmente futebol, enquanto as moças preferem atividades mais "light", ou porque eles são mais fortes e acabam "atropelando-as" na quadra, já que muitas vezes elas não se mexem, ficam paradas na quadra. Essa "polarização dos gêneros" (Louro, 1997, p.255) impede que se perceba "a diversidade existente neles próprios" (ibidem).

O programa da educação física para alunas e alunos da primeira série do ensino médio, que, segundo a professora, está sendo revisto, no entanto, é o mesmo. São os mesmos conteúdos, gestos técnicos, táticas de jogo, regras e critérios de avaliação. Conforme o documento fornecido pela professora para

análise, o plano de ensino, os "conteúdos programáticos" e os "critérios de avaliação" previstos para o ano de dois mil e dois eram os seguintes:

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> - Executar corridas de resistência; - Executar corridas de velocidade; - Executar salto em altura com estilo tesoura; - Executar salto em distância com estilo carpado.
Basquetebol	<ul style="list-style-type: none"> - Executar o manejo da bola em movimento; - Executar dribles; - Realizar a bandeja em movimento; - Realizar vagos.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Executar toque e manchete; - Realizar saque por baixo e por cima; - Executar a cobertura do bloqueio e do ataque; - Executar cortada e bloqueio simples.
Futebol/Futsal	<ul style="list-style-type: none"> - Executar sistemas defensivos e de ataque; - Realizar dribles e fintas com e sem material; - Fazer corta-luz e deslocamento com bola e sem bola.
Handebol	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver sistemas de ataque e defesa; - Executar progressão com e sem material; - Realizar manejo e controle da bola.

Não havia uma diferenciação de proposta para as diferentes turmas, nem para as de sexos diferentes. As turmas eram divididas em função de suas diferenças, mas não viam essas diferenças sendo contempladas no transcorrer das aulas. Especialmente as de interesse não eram contempladas, já que se percebia bastante flexibilidade, por parte da professora das meninas, em relação aos critérios de avaliação, ao seu "desempenho" físico ou motor em aula.

A idéia de interesse poderia estar relacionada ao "gosto" diferenciado, à preferência ou identificação com algumas atividades corporais. No entanto, todos e todas praticavam as mesmas atividades, basicamente as esportivas. Por outro lado, poderíamos pensar em diferenças de interesse como modos diferenciados de envolver-se com as mesmas atividades: os rapazes se interessam mais, se "empenham" mais, se envolvem mais e competem mais, dizem professoras e professores, enquanto as meninas se interessam menos, se "empenham" menos, se envolvem menos e "levam mais na brincadeira".

Elas não se mexem, não se adaptam ao ritmo deles, atrapalham o andamento do jogo "deles". Já que elas não eram como eles, deveriam estar separadas, uma vez que o ponto de referência é o padrão deles. As turmas masculinas eram comumente tomadas como mais "produtivas" e "melhores" de trabalhar, enquanto as femininas eram geralmente tidas como mais difíceis de se "agradar", mais "preguiçosas" e de menor "rendimento". Os meninos pareciam ocupar um patamar superior nos níveis de "competência" e rendimento nas aulas de educação física. Reforçavam-se, pois, as "capacidades masculinas" como as desejáveis e negligenciavam-se os "interesses femininos", mesmo que, sendo as aulas separadas por sexo, elas poderiam ou deveriam ter um enfoque diferente.

As alunas, por sua vez, ao serem questionadas a respeito desta separação, possuíam opiniões divididas. Algumas acreditavam que seria "legal" trabalhar com os "guris", pois os jogos fluiriam melhor, teriam mais "graça", já que a maioria das meninas não "se esforça" muito, não joga "muito bem" e os meninos acabam impondo seu "ritmo" aos jogos. Também elas acreditavam que as meninas são "piores" nos esportes. Outras meninas acreditavam que era realmente inviável dividirem a quadra com os "guris", pois achavam-nos muito "brutos" e competitivos. A sensação de que seriam "avacalhadas" pelos meninos, caso se mostrassem "inabilidosas" ou cometessem "erros" durante os jogos, estava bastante presente, pois seus movimentos eram comparados com padrões do esporte de rendimento, que ganharam expressividade como parâmetros para as aulas de educação física nos anos 60, 70 e 80 e ainda permanecem bastante presentes na escola.

Após uma aula que foi realizada na sala de ginástica da escola, longe do olhar dos meninos, onde foram trabalhadas atividades de expressão corporal por mim sugeridas à professora, Luciana, 16 anos, manifestou ter gostado muito, ter se sentido à vontade, especialmente por sentir que não estava sendo observada pelos meninos, o que acontecia quando estavam no pátio.

No pátio eu tenho a sensação que os meus gestos estão sendo analisados, principalmente pelos meninos [...] Se os guris estivessem junto, não teria havido a mesma tranqüilidade.

O olhar dos meninos, tão desejado em outras situações, tornava-se constrangedor e indesejável em situações em que seus movimentos e sensações estivessem à mostra, passíveis de julgamento e reprovação.

Embora a proposta "oficial" da escola separasse alunos e alunas nas aulas de educação física, os bancos e as escadas do pátio funcionavam como ponto de encontro e "bate-papo" de meninas e meninos que estavam tendo aula ao mesmo tempo, mas que, no entanto, sentiam-se cansados/as ou não estavam "a fim de praticar". Em geral juntavam-se a eles e elas meninos e meninas que aguardavam suas aulas começarem ou que estavam na escola por algum outro motivo. Nesses encontros falava-se sobre festas, namoros, situações ocorridas na aula pela manhã, provas, música, bandas ou outros interesses comuns, enquanto que a aula de educação física passava quase que a ser ignorada.

A segregação de meninos e meninas nas aulas de educação física parece ser uma forma de continuar "dizendo" que os corpos e os movimentos de meninas e meninos são incompatíveis ou não relacionáveis - os opostos incomensuráveis de que falava a ciência moderna. Evitar o contato corporal e impedir o confronto e a problematização das diferenças é uma forma de evitar possíveis conflitos, trocas de lugares e de papéis e, especialmente, o questionamento de argumentos que, se colocados em "xeque-mate", poderiam facilmente ser derrubados, obrigando professoras e professores a uma revisão de seus próprios conceitos e fazeres pedagógicos - sair da "tranqüilidade" do conhecido e lançar-se na dúvida e incerteza do desconhecido. À medida que as diferenças são tomadas como "naturais", professoras e professores estariam isentos do questionamento e da intervenção.

Ao tratar meninas e meninos de forma desigual; ao "proteger" as meninas da força, explosividade ou audácia masculina, colocando-as num espaço desprovido da presença dos meninos; ao compactuar com o discurso da incompatibilidade física e/ou motora entre meninos e meninas, a educação física está contribuindo com o papel normativo da escola e para que meninos e

meninas se coloquem em patamares diferenciados no sistema social e não se vejam como sujeitos co-autores do processo educativo do qual fazem parte.

A subjetividade dos corpos parece não ser temática das aulas de educação física, não faz parte do programa. O não pensar sobre os corpos, suas sensações, alegrias, esforços, desprazeres, possibilidades e dificuldades, utilizando a prática mecânica e reprodutora de exercícios ou gestos esportivos como elementos centrais das aulas, têm "ensinado" às alunas, segundo aspectos que aparecem em suas falas, que a aula de educação física é para "praticar" exercícios físicos e/ou jogar, não para conhecer, refletir, trocar, interagir ou questionar a respeito do próprio corpo e dos corpos dos outros. Em um cartaz que estava afixado em uma das paredes da sala dos professores e das professoras de educação física, confeccionado por um grupo de alunas, dizia:

" Esporte não é algo a se gostar, é algo a praticar!"

A idéia de estudar o corpo ou refletir sobre ele, na escola, não era relacionada pelas meninas à educação física, mas às disciplinas de biologia ou ciências ou a palestras com profissionais da saúde, como médicos, nutricionistas ou enfermeiros, ou seja, à ciência e não à pedagogia.

*Nas aulas de ciências que a gente aprendeu a conhecer o corpo
(Laura, 15 anos).*

*Tinha palestras, iam nutricionistas falar sobre alimentação, pra
tu cuidar do teu corpo (Sara, 16 anos).*

Estudar o corpo relacionava-se a conhecer sua anatomia, seu funcionamento, suas alterações morfológicas e fisiológicas, aspectos nutricionais ou, especialmente, os cuidados necessários para mantê-lo saudável, afastado de doenças. O entendimento do corpo estava bastante relacionado a idéias desenvolvimentistas, evolutivas, bem como a prescrições profiláticas e curativas de doenças, tão enfatizadas pelos estudos do corpo realizados pela ciência moderna.

Estudava bastante o corpo humano. Elas entravam bem nos assuntos. Falavam de cada parte do teu corpo, também o que tu achou diferente, como tu foi crescendo, o que tu achou que mudou no teu corpo... [...] A gente começou a estudar isso (o corpo), e ela (a professora) pedia pra gente trazer tudo que fazia no dia, desde que acordava, o que fizemos, comemos, exercícios, tudo, tudo, tudo. Eu achava legal, porque eles acompanhavam todo teu dia. Diziam o que era importante fazer, o que a gente devia deixar de lado um pouco. Acho que é bem interessante isso (Sara, 16 anos).

Os exercícios físicos, geralmente aqueles que eram realizados no período extra-escolar, ganhavam importância à medida que se configuravam como um cuidado do corpo, uma forma de combater doenças, especialmente a obesidade, e manter o corpo "em forma", ágil, resistente, tonificado e, também, belo. "Saúde e sedução, higiene e prazer" são hoje associados, afirma Del Priore (2000, p.124). A preocupação com a estética corporal se misturava à

preocupação com a saúde, com a eliminação da gordura corporal, o que impulsionava as meninas a aderirem às caminhadas e à "malhação".

Eu caminho uma hora todo dia. [...] Procuo caminhar, senão não dá, sabe? [...] Eu caminho para desestressar. Eu acho bom caminhar. Eu acho muito bom (Helena, 15 anos).

Eu adoro correr, caminhar. Não fico quieta um minuto, pra perder, sabe? [...] Aí eu vou emagrecer, vou perder aquelas todas calorias. [...] Tô toda hora fazendo alguma coisa. Abdominal eu gosto de fazer bastante. Faço academia. Eu gosto de fazer alguma coisa. [...] Jogando futebol tu percebe que teu corpo fica mais rígido, mais duro. Aí tu começa a querer jogar mais, mais e mais, sabe? [...] tu vê um monte de mudanças, tuas pernas ficam bem mais fortes (Sara 16 anos).

O corpo aparecia como um instrumento, uma máquina humana com características universais, compreendido e descrito a partir dos conhecimentos dos campos disciplinares que se preocupavam em abordá-lo na escola. Essa universalidade aparecia permeada pelas idéias de normalidade, saúde ou funcionalidade, necessárias para a realização "satisfatória" das tarefas do dia-a-dia. Esse corpo funcional, utilitário, apesar de as meninas não associarem diretamente o "conteúdo" corpo às aulas de educação física, faz parte dos discursos que inauguraram a presença da educação física nas instituições escolares no início do século passado e que ainda,

predominantemente, servem como fundamento para as práticas pedagógicas de muitos de seus profissionais e suas profissionais.

Eu acho importante meu corpo porque eu posso caminhar, eu posso ver, falar, escrever... Essa é a importância que meu corpo tem pra mim. Não tem outra importância. Eu sou normal, eu como de tudo, sinto o gosto de tudo, essas coisas (Laura, 15 anos).

O corpo não tem muito significado. O corpo é uma coisa que todo mundo tem, que tenta cuidar muito pra não ter nada de errado. [...] Sem ele eu não faria nada, né? Porque ele me leva onde... sem minhas pernas eu não poderia andar, sem meus braços eu não poderia escrever ou pegar as coisas ou, se eu fosse cega, eu não poderia olhar. Acho que o corpo pra mim é tudo, sem ele eu não faria nada (Marta, 16 anos).

Corpo que não tem muito significado e que, ao mesmo tempo, é tudo. Corpo que, talvez, se perceba desprovido de linguagem ou expressão, mas que, no entanto, é imprescindível para o cumprimento das funções diárias.

Os corpos sobre os quais se falava pareciam ser assexuados. Falava-se do corpo "humano" de uma forma bastante abrangente e generalizada, sem, no entanto, haver referências às diferenças corporais. Falar sobre o corpo era mencionado, muitas vezes, pelas meninas como algo difícil, "complicado". Refletir sobre seu corpo de mulher, sobre a forma como ele se expressa, entra em contato com outros corpos e é vivido culturalmente eram aspectos

dissociados dos conhecimentos a serem "aprendidos" a respeito do corpo. O conhecimento do corpo e das feminilidades, que através dele se constituem e se expressam, não eram identificados pelas meninas como possíveis conhecimentos da educação física e não faziam parte da "agenda" dessas aulas.

As aulas de educação física, para as meninas, estavam diretamente associadas à prática esportiva e aos jogos ao ar livre, talvez porque suas aulas se restringissem a jogos de vôlei, futebol, handebol, basquete e caminhadas, na pista de atletismo ou na "Ciclovía", pista de caminhada e ciclismo que há próximo à escola. Em geral, as meninas podiam optar pela atividade que tinham preferência. Em uma mesma aula, por exemplo, algumas meninas iam para a quadra jogar, algumas ficavam arremessando a bola de basquete à cesta, outras ficavam dando "toques" com a bola de vôlei, em pequenos grupos, enquanto outras, geralmente as que não gostavam das atividades esportivas, andavam na pista de corrida. A "pedagogia do gosto" parecia estar instalada e aula após aula as meninas realizavam as mesmas atividades, da mesma maneira e, em geral, com as mesmas colegas. Não ampliavam ou diversificavam seus conhecimentos. Também não criavam ou intensificavam novas relações. O grupo não se envolvia numa atividade comum, cada uma das meninas, ou cada pequeno grupo, fazia sua própria aula.

Um grande número de meninas resistia às atividades propostas, não queria fazer nada, e tinha quase que ser "empurrada" para realizar alguma atividade prática. Muitas delas afirmavam não gostar de atividades esportivas ou ginásticas.

Não gosto muito de fazer exercício, só caminhar. [...] Eu gosto de jogar, às vezes, vôlei, porque eu não jogo muito bem. Gosto

*de jogar basquete, não gosto de jogar futebol, nem gosto de fazer ginástica. Sei lá, não me sinto muito bem fazendo. [...]
Tenho que me contorcer toda, não gosto (Laura, 15 anos).*

Os times de vôlei, atividade quase sempre central da aula, estavam quase sempre incompletos, por isso as meninas desses times, em geral as consideradas mais "habilidosas", "imploravam" às colegas que entrassem na quadra ou chamavam os meninos que observavam a aula ou estavam por ali "de bobeira", como elas diziam, para completá-los. Para cada movimento "ruim", "errado" ou "desajeitado", surgiam justificativas e "fugas". Parecia haver sempre mais meninas fugindo da quadra do que a preenchendo, apesar de não haver uma grande preocupação com vitórias ou derrotas.

A caminhada era freqüentemente uma possibilidade de um confronto discreto, ao qual se refere Carvalho (2001, p.571), de "fugir" sutilmente daquilo que não gostavam ou não estavam com vontade de fazer, sem gerar conflito com a professora ou parecerem "indisciplinadas". Além disso, poderia ser empreendido um ritmo, uma velocidade, uma intensidade muito particulares à caminhada. Ela era uma atividade que poderia ser de pouco "esforço físico", caso as meninas assim desejassem.

Já que eu não gosto de fazer exercício físico, não gosto de jogar vôlei e fazer futebol e coisa... eu procuro caminhar (Helena, 15 anos).

Quando tem coisa que eu não gosto, eu peço pra professora pra caminhar, porque eu gosto (Laura 15 anos).

Se, por um lado, algumas meninas pareciam ter prazer em realizar as atividades esportivas e outras a elas se submetiam, por outro lado, era bastante considerável o número de alunas que resistiam a elas, não indo à aula, não participando das atividades, indo à aula de tamanca ou justificando sua não-participação devido a dores de cabeça, de estômago ou cólicas menstruais. O "ranso" de se ver obrigada a participar de atividades que não eram do seu agrado, reproduzindo mecanicamente toques, manchetes e chutes à bola, geravam, muitas vezes, uma espécie de repulsa às aulas. A falta de prazer e intencionalidade do movimento criava um certo vazio, uma sensação de que tudo aquilo poderia ser descartado do currículo escolar. A bola que rolava de um lado ao outro da quadra, ou nos cantos do pátio, não integrava, não questionava, não acolhia. Ela mostrava que os dedos que a tocavam, recebiam, lançavam ou chutavam eram "bons", "ruins", "competentes" ou "desajeitados", fazendo aplaudir as habilidades e denunciando as imperfeições, o que tanto as meninas temiam que acontecesse diante dos meninos. Quanto mais casuais, rápidos e desinteressados se faziam esses contatos com a bola, mais distantes e "desnecessários" eles se tornavam. A bola, as atividades e as sensações a elas associadas não eram um assunto de interesse da maioria daquelas meninas, estavam fora do seu "universo".

O esporte freqüentemente recebia adjetivos, por parte das meninas, como: cansativo, "bruto", chato ou, como diz Helena, "*pura perda de tempo!*". O cansaço, no entanto, parecia desaparecer diante de atividades mais lúdicas. Saraiva (1999) reforça esta idéia quando diz que, para as meninas, muitas vezes o prazer do encontro, a possibilidade de estarem juntas, a simplicidade e a alegria da experimentação são muito mais importantes do que os resultados

de *performance* ou o cumprimento criterioso de regras e normas. Em uma das aulas, um grupo de seis meninas, que estavam sentadas conversando, de repente olhou para a professora e disse que iria jogar sapata no outro pátio. Acompanhei as meninas durante a brincadeira. Relembrou as formas como cada uma brincava de sapata quando era criança e de episódios vividos na infância. Riam muito e davam sugestões umas às outras de como "acertar a pedra no número da sapata", demonstrando estarem muito descontraídas e despreocupadas com seus "erros", desequilíbrios e "tombos". A brincadeira estendeu-se à pracinha que há ao lado do pátio em que estão desenhadas as sapatas. Aos poucos, foram parando de brincar e começamos a conversar sobre as aulas, as disciplinas e a falta de "vontade" delas para as aulas de educação física. Mariana, então, falou:

É que eu gosto de coisas divertidas, não dessas coisas que a gente faz.

A brincadeira da sapata e o espaço em que ela se realizava permitiam que as meninas experimentassem, acertassem, errassem, estivessem "descabeladas" ou com a roupa "fora do lugar". Os seios podiam balançar à vontade e os "pneuzinhos", como elas nomeiam as gorduras localizadas na região abdominal e pélvica, podiam "escapar" da calça ou da blusa. Não havia, naquele momento, a necessidade de estarem atendendo às exigências dos outros ou de esconderem suas imperfeições. O grupo era capaz de "perdoá-las". Aquela brincadeira fazia parte das suas histórias de menina, das histórias de seus gestos e de seus corpos. Reviver aquela experiência lúdica desencadeou falas a

respeito de "ganhos" e "perdas", responsabilidades e novas possibilidades que se tem ao crescer e que traduzem papéis femininos.

Cláudia: Eu queria voltar a ser criança para poder brincar.

Mariana: Não é preciso ser criança para brincar.

Cláudia: Queria ser criança para brincar e não precisar limpar a casa.

Silvane: Não tem coisas boas em crescer?

Cláudia: Tem sim! (Olha para alguns meninos que estão passando e começa a rir.)

Luísa: Eu não queria ter que estudar tudo de novo.

Brincar de sapata quebrava a rotina de atividades que se repetiam aula após aula, "desinteressantes", desprovidas de significado, prazer ou reflexão a respeito de seus corpos, seus movimentos e seus desejos de menina. O menino que passava despertava atenção porque, de uma certa forma, as colocava diante do masculino e fazia pensar a respeito de algo que tanto as mobilizava: as relações amorosas.

As práticas esportivas eram comumente substituídas por fotografias pessoais, que eram olhadas; capas de cadernos que estampavam rostos masculinos "belos e famosos", que eram analisados e admirados; ou chaveiros, figurinhas e presentes, que suscitavam análises e pequenas discussões. Em uma das aulas, Fernanda levou um chaveiro de uma das "meninas superpoderosas"²⁶, o que foi motivo de muita apreciação. O chaveiro circulou de mão em mão, e a

²⁶ Florzinha, Lindinha e Docinho são as três "Meninas superpoderosas", desenho animado que vai ao ar pelo canal *Cartoon Network*. As meninas lutam contra o mal, ajudando o prefeito da cidade a destruir os monstros que tentam destruí-la. Florzinha veste-se toda de vermelho, Lindinha de azul e Docinho de verde.

expressão "ai, que amor!" era ouvida o tempo todo. Além de acharem "bonitinho", as alunas mostravam-se satisfeitas por verem na televisão personagens femininas "corajosas", lutando pela justiça em sua cidade. Explicar o contexto das fotos, falar sobre os "gatos" ou apreciar objetos de seu agrado, era falar de si, de suas idéias, de seus gostos e de seus valores - era discutir "assuntos femininos", como diziam as meninas. Trocar os jogos esportivos por esses assuntos era, talvez, uma forma de garantir espaço à feminilidade e suas questões. Enquanto o mundo vivido fora da escola se fazia presente o tempo todo dentro dela, nas falas, objetos e fotografias, o mundo vivido nas aulas de educação física ficava esquecido quando as meninas deixavam as quadras.

Resistir às práticas esportivas, calçando tamancos ao invés de tênis, que é o calçado solicitado para a prática das aulas; utilizando as cólicas menstruais ou o medo de quebrar as unhas como argumento; ou preferindo ficar admirando figuras masculinas nas revistas, parecem ser formas de marcar a presença feminina e/ou resistir à própria masculinização, evitando o desenvolvimento de movimentos "abrutalhados"; a perda da delicadeza ou da suavidade; o desenvolvimento excessivo da musculatura e conseqüente alteração das "curvas" femininas; algum tipo de lesão nos seios ou abdômen ou o "excesso de competição.

Diante das questões acima colocadas, poderíamos pensar: o que faz com que, num momento histórico e num espaço cultural em que homens e mulheres dividem os espaços públicos e privados, deparamo-nos tão freqüentemente com meninas e meninos separadas/os em aulas de educação física? Por que, diante de tantas possibilidades existentes no universo do movimento, ainda, tantas vezes, o trabalho realizado nessas aulas restringe-se à prática esportiva? Por que se aceita tão facilmente que, nas aulas de educação física, alunas e alunos

façam apenas aquilo que gostam ou que já sabem fazer? O que estamos fazendo no sentido de legitimar a educação física como elemento importante e indispensável do currículo escolar, espaço de aprendizagem, de aprofundamento dos conhecimentos, de intervenção social e de formação de meninos e meninas comprometidos/as socialmente?

As resistências e os "empecilhos" para um trabalho conjunto, não pensando apenas no sentido de aulas mistas, mas em um trabalho que estabeleça trocas, numa relação de igualdade de condições entre meninos e meninas, e dê espaço às manifestações da feminilidade, parecem vir de várias direções. A professora vê dificuldade em trabalhar com aulas mistas no ensino médio porque ainda crê na existência de "naturezas" e interesses diferenciados e incompatíveis entre meninos e meninas, que, por sua vez, colocam meninos em um "nível de competência" superior às meninas. A preocupação ou restrição a aspectos biológicos e/ou psicológicos, tão presentes nos referenciais da educação física do início do século, ainda se fazem presentes em muitos currículos de formação dos professores e das professoras e na forma como estes e estas orientam suas ações docentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, que poderiam ser um importante mecanismo para chamar a atenção, suscitar e subsidiar discussões a respeito das questões de gênero, por ser um material ao qual todas as escolas de ensino médio tiveram e têm acesso, ignoram esta questão. O texto que aborda a educação física aponta a aptidão física e a saúde como possíveis conteúdos/preocupações/temáticas para o ensino no nível médio, referindo-se a corpos e movimentos de uma maneira bastante funcional e generalizadora. Apesar de fazer algumas referências à idéia de corpo como signo, como elemento cultural, o texto praticamente desconsidera as

diferenças sexuais e de gênero e as diferentes compreensões a respeito da saúde. O documento "oficial", portanto, também não discute a relevância e possibilidades para a co-educação física.

Muitas das próprias meninas preferem estar distantes dos meninos nos momentos das práticas corporais, pois se sentem sendo avaliadas, menos capazes, menos habilidosas, cheias de "vergonha", como elas mesmas colocam, e, de certa forma, incompetentes para dividir a quadra com os meninos, já que os "padrões de qualidade" são masculinos. Sentem-se, também, "acanhadas" para discutir com eles a constante necessidade masculina de competir, de vencer e de levar os jogos "muito a sério".

Se a utilização quase que exclusiva de atividades esportivas nas aulas de educação física, por um lado, inibe a participação e desvaloriza a contribuição das meninas, ela também "rouba" da educação física muito do seu potencial educativo. A restrição dos conteúdos e atividades propostas nos programas de ensino e a falta de discussão e articulação desses conteúdos e práticas com aspectos como a história, a cultura, o mercado de consumo, a indústria esportiva e do "fitness", a mídia e a propaganda e as implicações desses elementos na formação dos corpos que sentem, percebem, contraem-se, relaxam-se, contêm-se e/ou expandem-se enquanto se movimentam, fazem com que a educação física perca seu papel de ser um espaço de análise e discussão da questão da corporeidade.

Por outro lado, permitir que alunas e alunos realizem apenas atividades que já conhecem ou pelas quais têm preferência, desconsiderando que essas preferências possivelmente existam justamente porque não são oferecidas outras possibilidades, isentando-as/os do esforço que às vezes se faz necessário na construção de novos conhecimentos e experiências, é negar-lhes

a possibilidade de serem algo diferente, de terem novas oportunidades, de serem capazes de quebrar barreiras, de ultrapassarem limites e de ousarem criar e reinventar suas próprias histórias. É, de uma certa forma, negar-se a enfrentar resistências e desconfortos que possam surgir, descomprometendo-se com seu papel de mediador, problematizador e criador de múltiplos e transitórios caminhos de aprendizagem.

Dentre as inúmeras pedagogias utilizadas no contexto escolar, pelas diferentes áreas de conhecimento, as proposições feitas pela educação física, através de temáticas de estudo, atividades, metodologias ou formas de organizar os grupos de trabalho, ou seja, as pedagogias utilizadas para abordar o corpo e o movimento, talvez sejam as que mais fixam lugares para os sujeitos, mais moldam seus papéis e ações e menos permitem a reflexão, a análise crítica e o tensionamento entre o universal e o particular - a educação física talvez seja um dos espaços de maior discriminação e exclusão dentro da escola.

O "centro das atenções" da educação física, ainda, são os/as "normais", "perfeitos/as", "ativos/as", "dinâmico/as", "atléticos/as", enfim, aqueles e aquelas que com ela se identificam ou a ela se adaptam. Alternativas que partam da diversidade corporal e motora ainda são bastante incipientes e carentes de pesquisa e experimentação, no entanto poderemos encontrar naqueles e naquelas que criam pequenas ou grandes formas de resistir importantes e interessantes interlocutores e interlocutoras para nossas dúvidas e questionamentos. Dar-lhes espaço e visibilidade talvez seja uma grande oportunidade de deixar soprar "novos ventos" no terreno da educação física, de nos nutrirmos de criatividade e acolhimento e, quem sabe, de podermos realmente ensinar mais e participar mais profundamente da formação de jovens cidadãs e cidadãos.

As minhas jovens colaboradoras deram seus sinais de resistência e insatisfação e criaram suas próprias estratégias para "impregnar", mesmo que silenciosa ou sutilmente, o espaço escolar com suas marcas de jovens mulheres. Os toques de bola em pequenos grupos, ao invés do jogo de vôlei na quadra, seguindo as regras oficiais; os arremessos de bola à cesta em duplas ou trios, ao invés do jogo "oficial" de basquete, e as caminhadas, com os braços "enganchados" aos braços das colegas, constituíam-se em alternativas de fuga ao rendimento e à competitividade, tão presentes nas atividades esportivas, e de atribuição de uma conotação mais lúdica ao movimento, o que, também, acabava dando às atividades comumente atribuídas ao universo masculino uma marca diferenciada de feminilidade, pois, como afirma Saraiva (1999), as atividades esportivas, quando realizadas por mulheres, comumente, são permeadas por menos normatização, menos contatos agressivos, menos competitividade e movimentos mais simples.

Se em aulas mistas muitas vezes vemos meninas tornarem-se invisíveis diante da atuação masculina nas quadras, as aulas só de meninas que observei pareciam não acontecer, deixando as quadras desertas e os bancos do pátio lotados. Suas dores e cansaços, possivelmente, constituíam-se em linhas de fuga e, de certa forma, de auto-proteção, e não desleixo, como professores e professoras costumavam interpretar.

A falta de identificação que as meninas demonstravam com as aulas de educação física talvez se desse pela falta de espaço para a diversidade de práticas ou para a reordenação das atividades já incluídas no currículo. As meninas que observei e com as quais conversei não viam muita relação entre a educação física que vivenciam dentro da escola e sua formação como sujeitos/mulheres/cidadãs. O que viam, parece, é um espaço que restringe suas

ações, impõe padrões e as mantém num lugar de "insuficiência" em relação aos meninos.

DAS SENSações, IMPRESSões E DESEJOS QUE FICAM

Chegar ao final do tempo que foi destinado a esta investigação e à escrita a seu respeito me dá a sensação de que ainda há muito a ser estudado e discutido a respeito das questões de gênero e o fazer pedagógico da educação física escolar. Embora exista, hoje, um amplo debate acadêmico e uma vasta literatura abordando estas questões, isto não tem garantido que estas penetrem o universo escolar e também nele sejam discutidas. Faz-se

necessário, portanto, que cada docente constitua, em suas aulas, um campo de pesquisa, questionamento, criação e intervenção social.

A educação física, que poderia ser um importante espaço de discussão a respeito do corpo e daquilo que nele se inscreve, o constitui ou é constituído a partir dele, não tem desenvolvido uma reflexão que permita que os sujeitos se reconheçam como corpo, o qual é vivo, perceptivo, expressivo e carregado de sentidos. Ela mostra-se, assim, ser um campo de conhecimento que desconsidera a subjetividade dos corpos e, portanto, as feminilidades.

A mensagem que a educação física tem ensinado é a do corpo utilitário, mecânico e desprovido de intencionalidade. Um corpo que "pratica", como disseram as meninas, mas que não vê, muitas vezes, seus desejos, significados e desconfortos serem considerados na elaboração dos currículos escolares. O discurso da contribuição para a saúde, para a qualidade de vida e seu prolongamento - que não deixa de ser um discurso pautado na funcionalidade do corpo, na ampliação e prolongamento da "potência da máquina humana" - tem sido o argumento de legitimação da educação física nas diferentes instâncias em que atua e os corpos tratados como iguais. Entendo, pois, que, para que as aulas de educação física possam se constituir num espaço de reflexão das feminilidades, assim como das masculinidades, faz-se necessário que repensemos nossos conceitos de corpo e movimento.

Estar entre as meninas ao longo desses seis meses de trabalho de campo e a forma como elas "se abriram" para as questões que estavam sendo abordadas foi um verdadeiro "presente". Não vi nenhuma "rebeldia" naquele grupo, mas jovens que queriam muito aprender a ser mulher e para isso utilizavam-se dos recursos que conheciam e imaginavam que fosse "dar certo". As tensões que emergiam da presença das meninas que não gostavam de usar

anel ou pulseira; que gostavam de filme de suspense; que eram "fissuradas" por futebol ou que eram adeptas do *punk rock* me faziam lembrar, a todo instante, que as múltiplas feminilidades convivem lado a lado e se expressam de forma, às vezes, explícita ou "escancarada" e, outras vezes, de forma mais tímida ou velada. A "costumeira" oposição entre o masculino e o feminino às vezes perdia sua força e eram dados pequenos passos para além das fronteiras.

A feminilidade se vinculava diretamente ao corpo e às possíveis formas de exibi-lo e expressar-se através dele, no entanto, a educação física, disciplina que o tem como um dos seus eixos centrais, a desconsiderava, assim como a tem desconsiderado historicamente. A "clareza" com que as meninas dissociavam as aulas de educação física da sua constituição como mulheres talvez nos sirva de alerta para o fato de que o espaço escolar ainda tem dificuldades para se abrir às questões sociais e culturais, que, muitas vezes, nos desacomodam, se mostram imprevisíveis, não têm verdades "fechadas" e nos tiram o "norte". Ao abrirmos mão desse "norte", no entanto, o sul, o sudeste, o leste, o oeste, o noroeste ou o sudoeste se apresentam como múltiplas direções possíveis, desde que desejemos e ousemos por elas nos aventurarmos.

A temática da pesquisa, a forma como a abordei, as questões enfocadas, os procedimentos utilizados e as análises constituídas fizeram parte de um processo que modificou a minha maneira de olhar e pensar os sujeitos. Minha formação, técnica, biológica, "segura" e performática, parece "ter caído por terra", enquanto eu exercitava um olhar mais acolhedor, mais transitório e mais subjetivo, experimentando ver naquelas jovens mulheres, os "frutos" das pedagogias que permeiam o universo feminino, constituindo-o, ao mesmo tempo que por ele são constituídas.

A educação física escolar é, podemos dizer, uma das pedagogias da feminilidade, pois, através do silenciamento e da negligência das diferenças de gênero, entre outras, cristaliza espaços e papéis sociais, mantendo a discriminação e as desigualdades de oportunidades entre os sujeitos que fazem parte de seu contexto.

Chego aqui trazendo o que me foi possível ver e compreender até este momento e "concluindo" apenas uma coisa: meu caminho como pesquisadora das questões de gênero na educação física está apenas começando. Essa investigação, com certeza, me trouxe, mais do que respostas, novos e interessantes temas e questões a serem pesquisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n.24, v.2, p.157-173, jul./dez. 1999.

BERNARD, Michel. *Le Corps*. Tradução do original por Silvino Santin, p.7-14.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRUHNS, Heloisa T. Corpos femininos na relação com a cultura. In: ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.9, n.2, p.554-574, jul./dez. 2001.

CHAGAS, Eliane P. Corpo feminino do detalhe... Uma possibilidade de construção de novos territórios para a subjetividade feminina. In: ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.105-131.

COSTA, Maria R. F. e SILVA, Rogério G. da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v.23, n.2, p.43-54, jan.2002.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.25, n.1, p.115-131, jan./jun. 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.53-56.

_____. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.9, n.2, p.586-599, jul./dez. 2001b.

- FISCHLER, Claude. "Obeso benigno, obeso maligno". In: SANT'ANNA, Denise B. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p.69-80.
- FORMIGARI, Lia. *O mundo depois de Copérnico*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo - cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GOELLNER, Silvana V. Mulheres em movimento: imagens femininas na *Revista Educação Physica. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.25, n.2, p.77-94, jul/dez 2000.
- KEHL, Maria Rita. "A gravidez e o vazio". In: WEINBERG, Cybelle (org.). *Geração Delivery: adolecer no mundo atual*. São Paulo: Sá, 2001, p.29-38.
- LAQUEUR, Thomas W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. *Introdução à modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACEDO, José R. *A mulher na Idade Média*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. A comunicação pós-moderna como cultura. *Comunicação e Pós-modernidade*. Salvador: Departamento de Comunicação e Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas UFBA, nº 28, 1985.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

MORIN, Edgar. *O Método 5*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2002.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2000.

ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina do século XIX. In: GRANDO, José C. (org.). *A (des)construção do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001

SABAT, Ruth. Relações de gênero na mídia. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.65-68.

_____. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SANT'ANNA, Denise B. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: _____; (org.) *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p.121-139.

_____. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTIN, Silvino. O espaço do corpo na pedagogia escolar. Conferência proferida durante o Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, realizado de 9 a 13 de setembro de 1998, em Santa Maria, RS.

SANTOS, Luís Henrique S. dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. (Dissertação de Mestrado)

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

SCHMIDT, Saraí. De olho na mídia. In: _____; (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.61-64.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.20, n.2, jul./dez. 1995, p.71-99.

SILVA, Rosimeri A. da. *Sexualidades na escola em tempos de AIDS*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____; (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Carmen L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural?. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.25, n.2, p.151-159, jul/dez 2000.

SOUZA, Jane Felipe. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. (Tese de Doutorado)

VAGO, Tarcísio M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Corpo e Educação - Cadernos Cedes*. Campinas: UNICAMP, ano XIX, n.48, p.30-51, ago/99.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.35-82.

