

Liliana Adiers Lohmann
Colégio Militar do Rio de Janeiro

Sebastião Josué Votre
Universidade Gama Filho

A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro

Resumo: Os objetivos deste trabalho são contextualizar o ambiente em que se deu a inserção da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro, em 1989, bem como identificar e analisar as representações femininas e masculinas sobre a inserção acadêmica e esportiva dessa primeira turma. A metodologia, qualitativa e etnográfica, fundamenta-se na teoria das representações sociais.¹ Os dados provêm da observação participante e de seis entrevistas individuais não-diretivas de "elite"²: três ex-alunas e três homens. Analisam-se também reportagens de jornais e revistas, de 1989 a 1996. Consta-se que cuidado e diferença são constantes no discurso dos dois grupos de informantes. Conclui-se que o incentivo ao esporte, proposto pelo comandante do Colégio e liderado pela professora de Educação Física co-autora deste trabalho, influenciou e consolidou o espaço para a participação e integração feminina no Colégio e para o seu êxito acadêmico e esportivo.

Palavras-chave: mulheres; gênero; educação física; representações sociais; Colégio Militar.

Copyright © 2006 by Revista Estudos Feministas.

¹ Serge MOSCOVICI, 1978 e 2003; e Wolfgang WAGNER, 2002.

² Michel THIOLENT, 1987.

³ Cynthia A. SARTI, 2004, p. 35-50.

⁴ Pierre BOURDIEU, 1999.

Introdução

A partir da década de 1970 sinalizaram-se avanços da participação das mulheres em novos campos da atividade humana no Brasil,³ sobretudo em setores que, nos termos de Pierre Bourdieu,⁴ são extensão da família. Em 1979 caía o Decreto-Lei nº 3.199, de 1941, que proibia qualquer esporte considerado incompatível com as "corretas e naturais condições e funções femininas". Em 1982 caía também a Sétima Deliberação do Conselho Nacional de Esportes, de 1965, que no Governo de Castelo Branco regulamentava a referida lei e impedia às mulheres a prática de futebol, futsal, futebol de areia, pólo aquático, halterofilismo e beisebol.

⁵ SARTI, 2004.

⁶ RELATÓRIO GERAL SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA, 1995.

⁷ Guacira LOURO, 2002, p. 16.

⁸ LOURO, 2002, p. 19.

⁹ Raquel SOIHET, 1997.

¹⁰As mulheres brasileiras estão isentas do serviço militar, na forma prevista pela Constituição, porém lhes é permitida a prestação de serviço militar voluntário, segundo critérios de conveniência e oportunidade de cada Arma.

¹¹ Boletim Interno n. 204, de 4 de novembro de 1988.

¹² Inscreveram-se 7.099 candidatos, dos quais 2.604 eram meninas e 4.495, meninos.

¹³ MANCHETE ESPECIAL, 1995, p 37.

Esses avanços e conquistas ampliaram-se durante a transição democrática da década de 1980.⁵ Com efeito, em 1983 nasciam os Conselhos Estaduais da Condição Feminina e dos Direitos da Mulher. Em 1985, registrava-se a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.⁶

Foi nesse contexto de “efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo no Brasil ressurgiu”.⁷ As mulheres passaram a ter visibilidade crescente em diferentes segmentos da sociedade, e suas lembranças e “histórias de vida, fontes iconográficas, registros pessoais e diários” passaram a ser utilizados por pesquisadores/as, considerando que tais registros “tinham origem numa trajetória histórica específica, que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha pretensões de mudanças”.⁸ Passava-se a compreender não mais uma mulher genérica,⁹ mas múltiplas e complexas identidades femininas, contextualmente estabelecidas.

A inclusão de mulheres nos Colégios Militares do Exército brasileiro, no final dos anos 1980, articulou-se com o processo de democratização da sociedade brasileira e com a expansão da busca de igualdade de oportunidades entre os sexos na educação militar e na própria carreira militar.¹⁰ Em 1987, a Portaria Ministerial 810/87

decidiu otimizar o ensino preparatório e assistencial do Exército. Assim, a nova orientação determina: Adotar um regime de ensino nos primeiro e segundo graus semelhante àquele desenvolvido nos estabelecimentos de ensino civis congêneres, acrescido da educação paramilitar. [...] Transformar em misto o corpo discente, destinando 30% das vagas para o sexo feminino, sem diminuir o efetivo atual de alunos.¹¹

O concurso público realizou-se no início de dezembro de 1988. Em 1989 elas entravam nos cinco Colégios Militares então ativos: Rio de Janeiro, Brasília, Porto Alegre, Fortaleza e Manaus. No caso do Rio, para as primeiras 120 vagas oferecidas, as meninas concorreram a 30, enquanto 90 foram reservadas aos rapazes.¹² Procedeu-se a uma pequena reformulação da proposta curricular, na parte das atividades físico-desportivas. A parte estrutural também sofreu adaptações, com reforma de banheiros e vestiários.

Segundo a revista *Manchete*,¹³ “Um século depois de sua fundação, no início do ano letivo, [...] meninas atravessam os portões do centenário Colégio Militar do Rio de Janeiro, para cumprir e obedecer às mesmas normas disciplinares e ao mesmo currículo dos meninos”. Ainda

¹⁴ JORNAL DO BRASIL, 1993, p. 54-57.

segundo a revista, “A decisão de criar as turmas mistas vem no exato momento em que o Exército atua, decisivamente junto às comunidades”. Os tópicos abordados ilustram o quão pequena parecia a reformulação curricular e o quanto se valorizava a decisão de abrir o Colégio às meninas. Cinco anos depois, o assunto foi reportagem na *Revista de Domingo do Jornal do Brasil*,¹⁴ que reverberava os movimentos feministas da época, com o sugestivo título: “Outra guerra dos sexos”. Na reportagem, a juventude feminina era apresentada como agentiva, consciente de sua competência e responsável: “As alunas da primeira turma [...] sabiam [...] que ao ingressarem ali estariam invadindo um território até então dominado pelos homens, com a missão de provar que não lhes faltava competência para estudar em salas de tradição centenária”. A imagem bélica da invasão de território ilustrava o espírito dos movimentos da sociedade civil da época, que atribuíam vontade política e espírito de luta a pré-adolescentes, que – aparentemente – não estariam envolvidas com a luta das mulheres mais velhas.

¹⁵ WELLER, 2005, p. 103-105.

Vivian Weller¹⁵ nos alerta sobre a ausência de estudos sobre jovens adolescentes do sexo feminino e sobre os preconceitos em torno de algumas culturas juvenis femininas que, “quando vistas de forma superficial e estereotipada, parecem não demonstrar uma atitude de protesto diante das desigualdades de gênero ou de resistência”, mas que se faz necessária a “desnaturalização da situação”. A análise da inserção da juventude feminina no meio militar, no processo de reconfiguração do lugar social das mulheres e de sua visibilização, comprova a pertinência das colocações da autora.

¹⁶ A co-autora trabalhou com as alunas de 1993 a 1996.

¹⁷ THIOLLENT, 1987.

¹⁸ BOURDIEU, 1973; MICHELAT, 1973.

¹⁹ As três ex-alunas, filhas de civis, são: Clarice Echardt de Oliveira Chaves, aluna graduada em grande parte da sua trajetória escolar, expoente do esporte, homenageada como destaque esportivo do Colégio em 1994 e 1995; Flávia de Holanda Schmidt, que seguiu a carreira militar, fazendo parte da primeira turma feminina na Academia da Força Aérea e destacou-se nas equipes de Atletismo e Judô do Colégio; Márcia Cristina de Freitas Couto, aluna graduada, destaque nas avaliações intelectuais e físicas, primeira comandante feminina do Esquadrão de Cavalaria.

A pesquisa, com suporte da observação participante,¹⁶ consiste na análise de seis entrevistas individuais não-diretivas, de “elite”, concedidas por alunas e professores da primeira turma, e de documentos escritos na imprensa local. O modo de construir e interpretar a amostra segue Michel Thiollent,¹⁷ com suporte em Pierre Bourdieu e Guy Michelat.¹⁸ Selecionamos as três ex-alunas mais brilhantes, após examinarmos o perfil acadêmico e esportivo das participantes da primeira turma, a partir de consulta aos registros do “arquivo morto” do Colégio e de reportagens da imprensa escrita. As três se revelaram líderes acadêmicas e esportivas dessa turma. Informantes prototípicas, num certo sentido elas incorporam as representações da turma.¹⁹ Também os docentes são informantes de “elite”. O professor Edvan coordenava a seção de educação física. O coronel Arume era comandante da quinta série e o coronel Mosqueira comandava a arma de Cavalaria. Portanto, a qualificação

das alunas e dos professores confere confiabilidade a suas falas. A essas pessoas solicitamos que nos concedessem uma entrevista não-diretiva, a partir da seguinte questão: – como avaliam e representam a experiência vivida no Colégio Militar, no contexto de ingresso da primeira turma feminina, nos planos acadêmico e esportivo?

Postulamos que os saberes e dizeres relevantes sobre a inserção acadêmica e esportiva das alunas no universo militar masculino se manifestam como representações sociais²⁰ compartilhadas por essas pessoas, que interagem de forma sistemática, têm interesses específicos nos tópicos em que interagem, lidam diariamente com os mesmos referenciais, compartilham normas e buscam alternativas de conviver com essas normas ou de contorná-las. Moscovici²¹ afirma que “todas as interações humanas, surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações; [...] quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes, são produtos de nossas ações e comunicações”. Segundo o autor, operamos com modos privilegiados de lidarmos com a memória, construirmos conhecimento e orientarmos nossas práticas.²² A verbalização dos recursos de objetivação e ancoragem²³ da qualificação, descrição e avaliação de pessoas, processos, objetos e espaços do Colégio Militar é o foco da análise. A linguagem é assumida nos termos de Richard Rorty²⁴ como criadora de representações, pela gramaticalização das formas que mais se utilizam.²⁵

Para identificar as categorias analíticas que articulam as representações sobre o ingresso das alunas na Escola Militar, seguindo a orientação de Thiollent, retardamos a categorização e, após nos impregnarmos das vozes dos grupos de informantes, vimos aflorar *cuidado* e *diferença*.²⁶ Procuramos compreender e avaliar as condições de produção do discurso oral através da captação de informações que emergem das entrevistas femininas e masculinas e do material impresso.

Da análise resultam leitura e interpretação positiva do ambiente pedagógico do Colégio Militar, concebido por homens e para homens,²⁷ segundo princípios explícitos de hierarquia, disciplina, responsabilidade e ética masculina do dever, do direito e da justiça, que acolhe mulheres identificadas com a ética do cuidado, e que privilegiam as noções de responsabilidade e solidariedade.²⁸

Esperamos contribuir para a emergência de histórias recentes de inserção da juventude feminina em novos *fronts* masculinos, a exemplo do que se vem verificando nos mercados de trabalho e lazer, ou de diferentes segmentos no esporte de rendimento²⁹, e trazer à tona suas dificuldades,

²⁰ MOSCOVICI, 2003, p. 34-37.

²¹ MOSCOVICI, 2003, p. 40.

²² No caso deste estudo, as memórias são relatadas após um lapso de 10 anos.

²³ MOSCOVICI, 1978; Sebastião VOTRE e Carlos FIGUEIREDO, 2001.

²⁴ Para RORTY, 1994, somos signos lingüísticos.

²⁵ VOTRE e FIGUEIREDO, 2001.

²⁶ Laurence BARDIN, 1977; Fabiano DEVIDE, 2005; Sebastião VOTRE, 2004.

²⁷ Antônio FIGUEIREDO e Arivaldo Silveira FONTES, 1958.

²⁸ Carol GILLIGAN, 1990, p. 115.

²⁹ Fabiano DEVIDE, 2003 e 2005; Ludmila MOURÃO, 1988 e 2003; Ludmila MOURÃO e Euza GOMES, 2004 e 2005; Ludmila MOURÃO e Márcia MOREL, 2005; Gabriela SOUZA DE OLIVEIRA, 2003; Gabriela SOUZA DE OLIVEIRA e Juliana Santos COSTA, 2005; Lúcia REIS 1997; Elaine ROMERO, 1990; Antônio SIMÕES e Jorge KNIJNIK, 2004; VOTRE e MOURÃO, 2003; Silvana GOELLNER, 2001, 2003, 2005.

³⁰ BOURDIEU, 1999.

³¹ WAGNER, 2002, p. 166.

êxitos e oportunidades nessas áreas de tensão e conflito, espaços de reserva da dominação masculina.³⁰ A análise das representações e práticas dessas atoras discentes e dos professores, bem como dos registros da imprensa local do Rio de Janeiro, mostram o que Wagner³¹ prevê em seu estudo: “As representações de um único e mesmo projeto social estão presentes em vários estados de elaboração em diferentes subgrupos e incluem aspectos diferenciados do objeto, que variam na relevância que têm para cada subgrupo”.

Interação inicial das alunas com o Colégio

No discurso docente sobre o contexto do ingresso das primeiras alunas nos bancos escolares militares, despontam considerações sobre a abertura do ensino para as mulheres nas Forças Armadas em geral, e no Exército em particular. Registra-se que a entrada de alunas no Colégio resultou da opção do Exército em atualizar-se, equiparando-se à Marinha e à Aeronáutica quanto à participação feminina nos seus quadros: “só depois, como a Marinha e Aeronáutica começou a introduzir o quadro feminino, o Exército começou a pensar”.³² Por outro lado, a efervescência do movimento feminista, que buscava novas conquistas institucionais na época,³³ propiciava nova frente de conflitos entre as famílias e a corporação, que “proporcionava ensino de boa qualidade aos rapazes, filhos de civis e militares, nos Colégios Militares, e não às filhas mulheres”. Inferimos que a pressão dos movimentos feministas e do meio civil se fazia sentir, se levarmos em conta que “nos anos 1980 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada”.³⁴ As escolas tradicionais abriam as portas para as mulheres, e – na educação física – passavam a conviver com os desafios e conflitos próprios do ensino misto, ou das próprias aulas mistas.³⁵ Os educadores e as educadoras debatiam a questão de aulas mistas ou separadas, e questionavam o Colégio Militar por – tendo um ensino de tanto prestígio – não se atualizar e aderir ao processo de abertura. A oferta de vagas às meninas nos Colégios Militares indica que o Exército vivia um momento receptivo às demandas das mulheres. Parte do mérito cabe às mulheres, representando uma conquista substancial num campo marcado pelo imaginário masculino. Ratifica essa interpretação o depoimento do coronel Mosqueira, segundo o qual foi a mulher que fez o Exército equiparar-se às outras armas, foi a “ascendência da mulher mesmo, a importância da mulher dentro da sociedade” que resultou na sua entrada no Colégio. O oficial permite-nos inferir que as pressões de

³² Incluímos nome do informante quando tal nos parecer oportuno.

³³ SARTI, 2004.

³⁴ SARTI, 2004.

³⁵ Vide Neise Gaudêncio ABREU, 1990; Elaine ROMERO, 1990; Maria do Carmo Saraiva KUNZ, 1993; Eustáquia Salvadora SOUSA, 1994; Greice Kelly OLIVEIRA, 1996; José Luiz FERREIRA, 1996; Helena ALTMANN, 1998; Eliete do Carmo Garcia VERBENA, 2001; Cátia Pereira DUARTE, 2003; Sissi Aparecida Martins PEREIRA, 2004.

diferentes segmentos da sociedade civil por abertura tinham no movimento das mulheres uma referência definida. Tratava-se de um contexto emblemático, no centenário do Colégio, para gestos de receptividade aos clamores das famílias, que pugnavam por igualdade de oportunidades para filhos e filhas nas escolas do Exército de grau fundamental e médio. As expressões “ascendência da mulher” e “importância da mulher dentro da sociedade” evocam mulheres reais, de prestígio, cujas vozes e atos contribuíam para mudar modos de pensar e agir e abriam novas instâncias de usufruto dos direitos de cidadania, acolhidos na Constituição de 1988. Segundo essa interpretação, as ações dos movimentos eram efetivas, no sentido de que iam além de “compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas”.³⁶ Os Colégios Militares abriram suas portas para o ingresso da juventude feminina de forma tímida, com 30 vagas para a quinta série, para depois o fazerem sem qualquer tipo de restrição.³⁷

³⁶ Dagmar Estermann MEYER, 2003, p.12.

³⁷ Hoje, 12 Colégios Militares oferecem educação a mais de 14.000 jovens de ambos os sexos, 37% dos quais do meio civil. Os sites oficiais dos Colégios falam em *alunos*, e não mencionam alunas.

Pode-se avaliar a importância que as famílias davam ao ingresso das filhas no Colégio pela decisão de as submeterem a retorno de séries mais adiantadas para a quinta série. Muitas vezes a decisão de lutar por uma vaga materializava um projeto das famílias, com anuência das filhas, quer pelo ótimo nível de ensino, quer pelas oportunidades excelentes para a prática do esporte: “eu queria mudar de colégio [...] pela parte esportiva, porque eu sempre gostei muito de esporte”.

Se o esporte empolgava, o mesmo não se dava com algumas outras práticas: era duro habituar-se aos desfiles, às marchas ao sol e aos rituais relacionados ao “desenvolvimento de atitudes e a incorporação de valores, assegurando a formação de um cidadão patriota, disciplinado, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades”.³⁸ O conflito se avolumou com os treinamentos dos desfiles para a primeira formatura geral, que se iniciaram duas semanas antes de começarem as aulas. As alunas estranharam o regime: “de repente você ficar marchando no sol do Rio de Janeiro, aqui... aqui..., era uma coisa de maluco”. É o que elas hoje dizem, mas não há registro de que questionaram o comando, antes se esforçaram por demonstrar que eram capazes de incorporar a identidade militar e dominar as práticas associadas ao masculino. E foram participando dos vários rituais militares, para a aquisição dessa identidade, em diferentes solenidades, para elas inesquecíveis. Primeiro, a entrada solene pelo portão principal do Colégio, para a abertura oficial do ano letivo e a apresentação das

³⁸ Proposta Pedagógica do Colégio Militar.

³⁹ As formaturas gerais são paradas militares, realizadas semanalmente. Nessa ocasião ocorre a apresentação de todas as séries e armas do Colégio, em desfile militar, na praça central da escola, sob comando de coronel-aluno.

novas turmas, em formatura geral.³⁹ Para as atividades acadêmicas, as 30 alunas foram distribuídas em cinco turmas de quinta série, com seis alunas em cada turma. Tratava-se, portanto, de experiência de turma mista, nas disciplinas de conteúdo intelectual, o que indica avanço da proposta pedagógica do Colégio e uma das razões de sua modernização, e na educação física, em sintonia com as tendências e orientações pedagógicas da época, no que concerne a questões de co-educação,⁴⁰ distribuição de meninos e meninas em turmas mistas ou separadas por sexo. A proporção diminuta de meninas em cada sala favorecia-lhes a absorção das normas, valores e princípios androcêntricos de conduta da escola, mas fazia destacar-se o aspecto de minoria. Em março, elas vivenciavam mais um ritual militar: vestiram pela primeira vez o uniforme militar concebido especificamente para elas – saia-calça e camisa cáqui com frisos vermelhos, da cor da boina. Em maio, foi a vez do último ritual de iniciação: passaram novamente pelo portão principal do Colégio, agora batendo continência, fardadas, como os demais alunos da escola. Estava em curso o processo de identificação, hierarquização e disciplinarização dos corpos e das mentes pelo concurso das instituições educacional e militar, em relação de interdependência.⁴¹

⁴⁰ Maria do Carmo SARAIVA, 1999.

⁴¹ O Regulamento dos Colégios Militares (R/69) prevê (Art. 4º) que “A ação educacional desenvolvida nos Colégios Militares é feita segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro e tem como metas gerais, em sua proposta pedagógica: I – permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência; [...] VI – estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte; e VII – despertar vocações para a carreira militar”.

⁴² Kathryn WOODWARD, 2005.

⁴³ BOURDIEU, 1999.

A juventude feminina passou por uma fase de encantamento inicial, no convívio com um contexto diferente do seu: “a gente chegou deslumbrada, muito feliz da vida, achando que aquilo ali ia ser um paraíso”. Entretanto, o estado de deslumbramento durou pouco, elas eram meninas imaturas, que não estavam prontas para conviver com os desafios e surpresas de uma realidade diferente: “a gente não tinha maturidade nem malícia suficiente para saber que aquilo ali, para virar um paraíso, a gente tinha que ter cuidados, entendeu?” O enunciado “a gente tinha que ter cuidados” aponta para um processo de objetivação naturalizada do dever ser, que reavalia, reanalisa, redescreve e ressignifica as preocupações, temores, cautelas e pressões que vivenciaram na época, em seu processo de identificação⁴² com os códigos de comportamento da escola.

Portanto, “a gente tinha que ter cuidados” está ancorado na memória de dificuldades e desafios que elas experimentaram no momento inicial de sua inserção naquele contexto, quando ainda não tinham representações consolidadas sobre o *habitus* do Colégio,⁴³ e em que todas as instâncias eram referidas como merecedoras de cautela: “o cuidado era com todo mundo”. Algumas demoraram mais, outra menos, para

aprender a conviver nesse ambiente, criando táticas e artimanhas de sobrevivência no universo masculino. Elas interpretam criticamente o entorno de seu ingresso na escola ao referir que, durante o processo de inserção e estabilização de sua presença nos diferentes espaços do Colégio, várias mudanças na forma de tratamento foram operadas pelos militares, que “tinham medo de falar com a gente, não estavam preparados para receberem meninas... nessa fase de mudança”. A educação paramilitar, que confere ao Colégio um caráter preparatório para os passos subseqüentes da carreira militar, adequava-se ao ideário masculino e ainda não se adaptara à realidade feminina. Portanto, o processo de aquisição de novas identidades foi recíproco. Coube às alunas incorporar gestos, práticas e discursos do novo entorno. Aos militares coube aprender a lidar com as alunas.

No comando e no corpo docente do Colégio instalara-se novo tipo de cuidado: cauteloso, precavido, diligente e desvelado, com tratamento diferenciado, no esforço de se ajustar às características das alunas. Elas eram pré-adolescentes, várias já tinham passado pela menarca, e o segmento docente masculino não estava preparado para lidar com questões e táticas femininas, a exemplo de cólica e menstruação como justificativas para ausentar-se das atividades físicas de natação. No discurso e nas ações, até então, circulavam disciplina, tenacidade, firmeza, lealdade e respeito. A escola defrontava-se com o desafio de lidar com pessoas de identidade diferente, atentas aos pormenores do contexto, que valorizavam o engajamento emocional do raciocínio, viam as questões éticas em termos de responsabilidade e se esforçavam em manter vínculos interpessoais. A escola cedo constatou que falhava a estratégia de transferir para a companhia de alunas o aparato pedagógico e disciplinar consolidado no trato com os homens. Teve de aprender a comandar pessoas de identidade distinta, provindas dos “novos movimentos sociais” referidos por Stöer, e conviver com essa nova ontologia social.⁴⁴

⁴⁴ Stephen R. STÖER, António M. MAGALHÃES e David RODRIGUES, 2003.

Do relato dos três educadores depreendem-se marcas de insegurança quanto às estratégias para conduzir as alunas e relacionar-se com elas. Afirmções como as de que a relação “não foi, assim, muito contraditória em relação a muitos professores aqui dentro” e “não foi tão agressiva assim” sugerem que a expectativa era encontrar mais problemas de relacionamento, integração e conduta. Pressupunham-se mais agressividade e rebeldia.

As vantagens da nova convivência não se fizeram esperar. O Colégio melhorou, humanizou-se e se refinou em seus princípios de hierarquia e disciplina, temperados

com a solidariedade, graças à presença das alunas. Segundo Mosqueira, sua relação inicial com as alunas “foi sensacional”. Como membro do mais alto escalão da hierarquia, ele atribui a melhoria das relações ao caráter saudável do novo contexto: “quem viveu o Colégio como homem, só homem todo dia, e viveu a fase da primeira turma, com essas 30 meninas, e hoje vivem aí as alunas, espalhadas por todas as séries, a gente vê que o Colégio mudou, mudou o próprio relacionamento dos alunos entre si, o próprio comportamento, até disciplinar”. Os rapazes tornaram-se mais cordiais, a cortesia ganhou espaço, gestos brutos, palavrões e palavras rudes perderam prestígio. Manifestações da violência física e simbólica passaram a ser coibidas, ou desencorajadas. Designado para comandar a primeira turma de alunas, ele encarou a atribuição como uma “missão” especial, o que denota o quanto a experiência de dirigir a juventude feminina empolgava os militares e lhes conferia *status* na carreira: “uma grande honra [...], foi até um prêmio, porque a maioria dos oficiais estava pleiteando essa função”. No grupo apto a assumir tal responsabilidade convivia-se bem com os “cuidados” e riscos do cargo. Na proposta pedagógica do departamento de ensino do Exército exercitava-se a recontextualização pedagógica da escola, na linha das idéias que Basil Bernstein⁴⁵ então propunha, em que novos códigos de controle se ajustavam aos interesses e especificidade de grupos minoritários, até então não atendidos em sua demanda por educação de qualidade, com respeito diferenciado aos interesses e características de cada grupo. Estava em curso a consolidação de uma proposta modular, que se tentava ajustar aos ditames de cada segmento. As alunas contribuíam, nos termos de Rorty, para um mundo mais belo, menos cruel, mais solidário.⁴⁶ Estava criado o contexto para a co-educação, para a troca de saberes e o aprendizado de novos dizeres.

⁴⁵ BERNSTEIN, 1990.

⁴⁶ RORTY, 1994.

As alunas ficaram em evidência, durante boa parte de seu percurso acadêmico, mas sobretudo no primeiro semestre, quando sua presença na escola era novidade; segundo registros na imprensa, elas foram responsáveis por uma imagem renovada do Colégio. *O Globo*, em 25 de abril de 1989, anotava o processo de rejuvenescimento da veneranda instituição, com termos polares, que se complementam e articulam: “Colégio Militar, a austeridade com jeito jovem aos 100 anos”. A repórter Elizabeth Marins afirmava que a experiência está dando certo: “A presença feminina na instituição ocorre sem problemas de adaptação”. Ela enfatiza o processo integrativo, que avalia, *naturalmente*, como livre de discriminação: “Sem

preconceitos, ele completa seu centenário com garotos e garotas dentro de seus muros”.

Tratamento e expectativas de convivência

Segundo a informante Márcia, no começo as alunas eram consultadas sobre qualquer medida a ser implementada e que dissesse respeito a elas. Por um lado, sentiam-se “protegidas” com esse tipo de atitude: “a gente sentia um cuidado muito grande, com relação a gente, né?” O comando exigia supervisão contínua. A inexperiência no trato com a diferença fundada na ordem do gênero e a diligência para não errar criavam um clima de controle múltiplo, sem espaço para qualquer tipo de descuido: “parecia que todo mundo estava pisando em ovos, entendeu?” Esse tratamento, ao mesmo tempo firme e maleável, destoava do caráter androcêntrico do militarismo brasileiro, com a hierarquia rígida, a disciplina explícita, o regulamento transparente e o cumprimento das determinações superiores, a que estavam submetidos os rapazes.

Flávia sintetiza as tensões e intenções dos responsáveis por sua educação. Ela não se sentiu “discriminada por ser mulher dentro do Colégio”; antes, viu uma atitude de certa “proteção”. Tal atitude lhe parecia “um pouco paternal”, mas natural: “achei que sempre o objetivo foi beneficiar a gente, atender a gente”. A expressão “um pouco paternal” naturalizava a tutela, indiciada em “o objetivo foi beneficiar”: com foco no controle, suavizado pelo modo de exercê-lo, e na manutenção da dependência pela proteção. Ela, entretanto, talvez sem atentar para os mecanismos de dominação, interpreta o gesto um pouco paternal apenas como sinal de benevolência, com o objetivo de beneficiar as alunas.

No momento do ingresso, a proteção às alunas era explícita: o ambiente era de isolamento, com um local reservado para elas no recreio, em face de possíveis desmandos dos alunos mais antigos: “a gente não podia sair de lá para não ter contato com os alunos mais antigos, iam avançar em cima da gente, não sei, a gente ficava ali meio isolada”. O depoimento dificulta saber se a cautela era de ambos os segmentos, educadores e alunas, ou apenas desses, com referência aos riscos do contato com os alunos mais antigos. A medida extrema do isolamento é indicativa de problemas e conflitos não triviais no relacionamento entre alunos e alunas. A opção pelo isolamento pode ser interpretada como concordância delas sobre esse recurso, para protegê-las de investida por parte dos rapazes maiores.

Os professores estavam divididos, em face da nova empreitada educativa. Um grupo era indiferente a elas, outro olhava “atravessado” para elas, enquanto a grande maioria dos professores aplaudia a novidade. Estes eram particularmente cuidadosos com elas e lhes ofereciam um tratamento singular. A esse grupo pertenciam Edvan e alguns colegas que, no começo, estavam incertos sobre como tratá-las e – ancorados em sua vivência familiar – transferiam estratégias de sua experiência paterna. Cada aluna “era como se fosse, sabe, uma filha a mais, que a gente tivesse que tratar com um pouco mais de carinho... as atitudes um pouco mais sutis”. A segunda imagem para objetivá-las é a de bonecas: “Elas realmente eram tratadas como... as bonecas do Colégio Militar”. A comparação, precedida de longa pausa, é sintomática de cuidado em face da diferença: como lidar com a fragilidade, a delicadeza e outros atributos do mundo feminino, aqui objetivado por um brinquedo? Eles estavam acostumados a educar e a conduzir alunos e agora se sentiam em situação de desafio quanto aos procedimentos adequados para conduzir as alunas. O comandante Mosqueira representa as alunas com traços nebulosos, tanto na quantificação e adjetivação de cuidado quanto na objetivação. Diz que o corpo docente as tratava “com todo cuidado, até cheio de dedos demais [...] elas eram nossos xodozinhos, entendeu?, na época até existia uma preocupação muito grande, e ainda tem”. O uso diminutivo do termo “xodó”, da bacia semântica das relações afetivas, e a gradação de cuidado enfatizam a oposição pequeno *versus* grande, frágil *versus* forte, objeto *versus* agente, além de conotarem ambivalência no termo da objetivação.⁴⁷ A naturalização da diferença fica evidente: “agora é minha opinião pessoal, eu acho que nós não somos iguais, somos biologicamente diferentes [...] e cada um dentro de suas características tem que chegar lá”.⁴⁸ No afã de acertar, os professores tratavam as alunas com algum favoritismo, conforme as palavras delas: “faziam até alguma distinção das meninas, tratavam até de forma mais, vamos dizer, aceitavam mais os erros, do que aceitavam dos alunos, né?” O cuidado, proposto por Gilligan como encargo e atributo feminino, era agora exercitado por eles, homens, no trato com as alunas.

Em relação aos rapazes, nos conflitos iniciais de convivência e interação acirravam-se questões de identidade, com seus componentes de pertencimento e exclusão. Elas eram tratadas como estranhas no nicho militar: “no começo isolaram a gente”. Mantidas em local reservado, sentiam-se “bichos do mato”. Os rapazes estavam divididos. Alguns achavam muito bom existirem

⁴⁷ Vide LOURO, 2003; BOURDIEU, 1999; MOSCOVICI, 2003, para indícios da dominação masculina em frases feitas, ditados, chistes, denominações e epítetos.

⁴⁸ Vide Tomaz TADEU DA SILVA, Kathryn WOODWARD e Stuart HALL, 2005, sobre identidade e diferença.

meninas no Colégio, havia outros “que tavam a fim de arranjar uma namorada, e meninos que estavam achando interessante, diferente, legal, entendeu?” Por fim, havia o grupo dos hostis, que as rejeitavam e queriam excluí-las daquele lugar: ali “não era lugar de mulher [...] tinha que continuar só homem mesmo”. Esses verbalizavam a naturalização da assimetria na atribuição de oportunidades a meninos e meninas. Reagiam à quebra da privacidade e dos privilégios de seu mundo masculino, com suas regalias, que era invadido. Agora, era preciso alterar as práticas masculinas.

A atitude mais hostil vinha dos alunos mais velhos, que já estavam no ensino médio, e nos quais se tornava mais evidente a “amnésia da gênese” do privilégio masculino. Não se conformavam com a perda da exclusividade e com a inevitabilidade de compartilharem o espaço com as mulheres. As palavras denotam forte consciência identitária, articulada ao senso de território: “cai fora, é, sai fora, isso aqui não é lugar pra vocês”. O direito exclusivo é apresentado como atemporal, e não adquirido num momento e contexto histórico específico, da fundação do Colégio, um século antes (1889). A revolta contra a perda desse direito é evidência da necessidade de historicizar o processo de construção de assimetrias no acesso aos bens culturais e materiais, na ordem do gênero.

Nesse contexto complexo, diferenciado e conflituoso, as alunas foram assumindo diferentes atitudes em face das pressões e injunções. No início o grupo das 30 parecia homogêneo, mas com o passar do tempo, em vez da unidade nas representações e práticas, verificaram-se conflitos nas expectativas e comportamentos.⁴⁹ Para um subgrupo, tipificado por Clarice, o fato de o Colégio ser um quartel, com seus rituais regulares, periodicamente repetidos, começou a ficar pesado. O treinamento e a execução da ordem unida para as formaturas gerais passaram a perder sentido: “na sétima série eu já odiava, pensei várias vezes em sair do Colégio, porque não via sentido nesse militarismo às vezes ‘burro’, era muita coisa sem sentido”. Referia-se à monotonia da repetição dos ritos do cotidiano militar: “você começa a não ver mais sentido, perde o significado, então você começa a questionar”. Vieram à tona as táticas, subterfúgios e dribles às normas, de que fala Bourdieu. Ela não saiu do Colégio, mas começou a “matar a formatura e a não levar tudo tanto a sério”. Superou suas dificuldades em face dos ditames militares, reinterpretando e transgredindo as regras, para assim permanecer na escola e poder continuar com a parte esportiva. Havia também o subgrupo que assumiu prontamente a nova identidade e integrou-se

⁴⁹ Vide WAGNER, 2002, para intersecção e conflito nas representações de subgrupos.

completamente; não questionava as regras, antes as cumpria fielmente para se destacar, identificado com os ideais do Colégio. Esse subgrupo é representado por Márcia: “que eu gostava de ter que me submeter a uma... disciplina, que eu gostava de ter regras pra seguir, que eu gostava que essas regras funcionassem pra que eu pudesse me destacar nelas”. Ela cedo constatou que as pessoas que “se destacavam na parte intelectual tinham seu valor, tinham o seu destaque, até a hora de sair do Colégio, e isso mexia comigo [...] achei isso muito motivante, entendeu?”. Avaliou seu potencial e se destacou: demonstrou excelente disciplina intelectual, que equilibrou com invejável desempenho esportivo, que “foi tudo pra mim, eu sabia que tinha minhas limitações, então eu queria compensar na parte física, porque embora tivesse um peso menor, né?... era aquilo que me levantava, no final”. Comprometida com o ideário da escola e com as tradições militares, tornou-se exemplo dentro da instituição.

Em 1993, no começo do ensino médio, deu-se a iniciação às Armas, a que alunos e alunas ascendiam, por nota ou por escolha. Foi então que elas aprenderam os fundamentos e as singularidades de cada arma: a Infantaria, com aprendizagem básica do manejo de fuzil; a Comunicações, com fundamentos básicos do rádio amadorismo; a Artilharia, com o manejo de canhões; e por fim a Cavalaria, com os fundamentos da equitação. Uma informante escolheu a Artilharia; duas, a Cavalaria. Tratava-se de rito de passagem para a fase propriamente preparatória para o ingresso em outras modalidades de formação, após a conclusão do curso médio. Foi como se tivessem “revivido a quinta série no primeiro ano [...] por causa do uniforme que é diferente [...] foi outra badalação”, novamente com o assédio da imprensa, ocasionado pela conquista de um dos últimos espaços masculinos no Colégio. Um dos critérios para ingressar na Cavalaria era possuir as melhores notas na primeira série, além da habilidade na condução do cavalo, o que era verificado em avaliação prática.⁵⁰ A imprensa foi generosa no elogio à diferença, em reportagens assinadas por mulheres. A jornalista Andréa Magalhães, em *O Globo* – Tijuca em 6.7.1993, destacou o momento vivido por Márcia como “primeira aluna da Cavalaria”. Esta declarou então que, para vencer os preconceitos e poder escolher essa Arma, “basta mostrar competência”. A reportagem registrou que a aluna sonhava com o ingresso no Exército e em cursar “uma Agulhas Negras para meninas”; e finalizou com “a farda cáqui e vermelha ajuda a camuflar seus dezessete anos”. A *Revista de Domingo do Jornal do Brasil*⁵¹ dizia que as pioneiras estão “perfeitamente integradas; elas

⁵⁰ Essa conquista destoa parcialmente da previsão de BOURDIEU, 1999, de que as mulheres brilham em funções estreitamente associadas ao labor familiar.

⁵¹ JORNAL DO BRASIL, 1993, p. 53-56.

⁵² No plano do domínio da língua, podemos verificar isso nos estudos da sociolinguística. As pesquisas conduzidas em diferentes línguas, em distintas comunidades, comprovam que as mulheres estão mais próximas do padrão prestigiado, enquanto os homens têm menos domínio das regras da língua culta.

organizam festas, solenidades, participam dos desfiles, aventuram-se em competições e até comandam turmas”.

No desempenho acadêmico, as meninas revelaram-se melhores do que os meninos. Reforçando um contraste que se verifica, comumente, quer nas disciplinas da escola em geral, quer no domínio das regras da língua padrão, a repórter afirmava: “os garotos estão tendo que aturar, as meninas têm as melhores notas”.⁵² Segundo o coronel Arume, a qualidade “excepcional” das alunas que entraram no concurso de admissão resultou de uma seleção muito boa. E acrescenta: “o pessoal elogiava muito, achavam que a forma como elas se portavam... né..., a educação, tudo” propiciava um movimento positivo de continuidade feminina. As alunas demonstraram que a opção do Exército, pela inserção feminina no Colégio, dera certo, pois elas se tornaram figuras exemplares dentro da instituição.

As alunas tinham desempenho excelente, eram elogiadas pelo comando e desestabilizavam as hostes masculinas. Segundo as reportagens, o sucesso das alunas despertava “até ciúmes” na ala masculina. Verificavam-se manifestações de revolta dos alunos e de queixa contra a imprensa: “No aniversário do centenário do Colégio, a imprensa deu destaque para elas; esqueceram que nós, homens, levamos nas costas a fama da instituição durante todos estes anos”. E voltava o velho refrão: “Elas tiraram a liberdade dos garotos”. Eles estavam tendo dificuldade em alargar o círculo do *nós*, para abrigar pessoas de identidade diferente. Entretanto, a grande maioria as aplaudia, com gestos de apoio: “A presença delas tornou o Colégio ainda melhor”.

A entrada das alunas na Escola Militar foi um ensaio, e não um sinal de abertura plena do Exército às mulheres. A expectativa era que, após a conclusão das atividades escolares nos níveis fundamental e médio, elas pudessem ingressar na escola preparatória do Exército e depois em sua academia militar: “acho que elas acreditavam que quando terminasse o segundo grau aqui na época [...] que o Exército já estivesse preparado para recebê-las, acho que essa foi a expectativa”. Infere-se que junto aos professores era grande a expectativa quanto à projeção do futuro delas no campo militar, pois a negativa do Exército em atender às demandas redundou em revolta das alunas, avaliação crítica da sociedade civil e queixa dos professores do Colégio contra a pressão das próprias alunas, agora objetivadas como “elefantes”: “a gente cria os elefantes e deixa eles crescendo, depois eles pisam na gente”. Continua fechado o seu acesso à Academia Militar das Agulhas Negras, ao Colégio Naval e à Escola Naval.

Elas têm acesso ao Instituto Militar de Engenharia, ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica e à Academia da Força Aérea.

A inserção das alunas na cena físico-desportiva do Colégio

As alunas sabiam que ultrapassados os primeiros desafios – de identificação, adaptação e superação do preconceito de gênero – cabia demonstrarem, no grau médio, suas habilidades esportivas. As atividades efetuadas nas aulas de educação física concorriam⁵³ com a prática de atletismo, natação, basquetebol, voleibol, handebol, esgrima, judô, ginástica olímpica e tênis de mesa, realizadas de forma mista. Ginástica rítmica e dança eram privativas das alunas, enquanto somente os rapazes jogavam futebol, o que em parte confirma Louro,⁵⁴ para quem a constituição da identidade de gênero nas aulas de educação física ficaria mais “evidente”; a ordem do discurso biológico, para a manutenção da saúde e da higiene, seria a justificativa para a separação das turmas masculinas e femininas.

A educação físico-desportiva feminina possuía características distintas das demais atividades acadêmicas e paramilitares do Colégio. O comando e o corpo docente não manifestavam nem permitiam qualquer tipo de proteção ou condescendência nas aulas de educação física e na atividade esportiva. Antes, favorecia a especialização e estimulava a competição, em condições iguais para meninas e meninos. Para as alunas a educação física era “boa, porque permitia a você conhecer as modalidades e lhe dava chance de se especializar em alguma coisa”. A infra-estrutura do Colégio contribuía para tal: “pouquíssimos colégios no Rio de Janeiro têm a infra-estrutura que o Colégio Militar tem para a parte esportiva”.⁵⁵

O currículo previa dois testes físicos por ano, para os quais o corpo discente deveria treinar e dos quais resultava a nota da educação física. Para o segmento feminino, o teste consistia em provas de 50 metros rasos, salto em distância, salto em altura, teste de 12 minutos, número máximo de flexões e abdominais em um minuto e 50 metros de nado crawl. Cada estudante deveria conquistar o melhor resultado possível, o qual era direcionado para uma tabela de pontos, com a qual se confeccionava a média, juntamente com a frequência às aulas. Essa nota influenciava no sistema de nivelamento de divisas utilizado pelo Exército e pelo Colégio Militar e compunha a nota de comportamento.⁵⁶ Louro atribui às aulas de educação física no contexto escolar questões ditas como inerentes a sua prática: a constante competição nas práticas esportivas,

⁵³ Notas da observação participante.

⁵⁴ LOURO, 2002.

⁵⁵ O Colégio Militar do Rio de Janeiro possui um parque esportivo que conta com uma piscina olímpica e outra para adaptação, uma pista de atletismo com 372 m, três quadras externas uma para handebol, outras para basquetebol e voleibol), um campo de futebol, um ginásio poliesportivo e outro ginásio para ginástica de trampolim e olímpica, sala de judô, sala de esgrima e sala de musculação.

⁵⁶ Atingir o limite máximo de pontos perdidos implicava desligar-se do Colégio.

⁵⁷ LOURO, 2002, p. 75.

a avaliação, observação e comparação de alunos e alunas, explicando o que não se pode negar: “que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para o rapaz, um valor, símbolo de masculinidade”.⁵⁷ O desempenho esportivo das alunas parece sugerir outra pauta simbólica.

A partir da 7ª série, alunas e alunos eram livres para selecionar e praticar o esporte com que mais se identificassem. O Colégio contava com escolinhas comunitárias para o corpo discente e para jovens da comunidade, fora do horário das aulas, com as modalidades esportivas praticadas nas aulas de educação física. A adesão ao esporte revelou vocações: “se hoje sou professora de educação física, é... tudo isso começou no Colégio Militar, com a chance que eu tive de estar mais perto do lado esportivo”. Alavancou também a auto-estima: “aqui eu comecei a gostar, curti realmente a educação física, o esporte pra mim foi muito bom, porque me deu uma coisa de auto-estima muito grande”. A busca da nota máxima tornou-se obsessiva: “não era pra ninguém, eu ficava, eu pulava na piscina, eu só pensava assim, eu me afogo, mas eu chego lá com dez”. O objetivo era tirar a nota máxima em todas as provas físicas. À parte intelectual elas aliaram a parte física. Identificadas com a escola e motivadas, assimilaram-lhe o ideário militar de vencer, superar-se, dar o sangue pela conquista.

O desempenho das alunas em competições esportivas

O resultado previsível dessa dedicação foi que as alunas brilharam no esporte, de modo singular. A inserção feminina nas atividades esportivas competitivas iniciou-se com as olimpíadas internas, intra-série, até a 7ª série do ensino fundamental. Na 8ª série elas constituíam a equipe da 4ª Companhia e competiam com as Armas do ensino médio: Cavalaria, Infantaria, Artilharia e Comunicações. Era a prestigiosa “Olimpíada das Armas”. As competições eram realizadas nas modalidades praticadas nas aulas de educação física e duravam cerca de uma semana.

Segundo dados das informantes e registros da observação participante, “a Olimpíada das Armas era muito competitiva”, [...] “aquilo tinha uma dimensão imensa, era a Olimpíada”, ressaltando-se o empenho com que as torcidas e equipes se organizavam e iam assistir aos jogos, disputando ponto por ponto os resultados das competições. As rivalidades eram inevitáveis, bem como “o preconceito por ser de uma Arma e não ser de outra”. Quando se tratava de defender o Colégio, de garantir “a representatividade

do Colégio, quando a competição era externa, já era outra coisa, uma coisa totalmente diferente, porque tinham as equipes que eram formadas por membros de qualquer Arma, independente do que fosse". O "espírito de corpo", relatado pelas alunas nesses momentos esportivos, permitenos verificar o quanto elas se adaptaram, como se apropriaram da identidade do Colégio, e como incorporaram de forma excelente os ideais e as normas nele empregadas.

A partir da 8ª série elas passaram a representar o Colégio em diversos eventos competitivos. Em 1993 a co-autora deste estudo passou a atuar regularmente como professora e técnica dessas alunas, e pôde constatar o seu empenho cotidiano, com engajamento total no desporto escolar. Assumiu então o comando o coronel de Infantaria Codevila Pinheiro,⁵⁸ que orientou o Colégio para as competições interescolares e organizou seus quadros masculinos e femininos para uma participação efetiva.

⁵⁸ Revista A Aspiração, 1995/1996, p. 5. O coronel Pinheiro era procedente da Escola de Comando e Estado Maior do Exército.

Segundo testemunho docente, era visível o empenho das alunas em aperfeiçoar-se na prática dos esportes: "elas participavam, além de atletismo, esgrima e judô, de todos os esportes que nós podemos citar aqui, elas tinham também a parte de dança e GRD, elas tinham mais eventos esportivos do que os próprios alunos". Elas superaram as expectativas e foram co-responsáveis pelo êxito do Colégio nas competições esportivas. Em 1994 a escola conquistou o seu primeiro título estadual geral, no XII Campeonato Intercolegial. Nessa competição houve vários resultados expressivos nas modalidades individuais, masculinas e femininas: dois primeiros lugares gerais no atletismo e em natação, um segundo lugar geral no judô e um terceiro lugar geral no tênis de mesa. A 1ª Copa Fanta foi a segunda competição em que o Colégio obteve resultados expressivos, que ajudaram a recuperar seu parque esportivo. Nessa copa, a Secretaria de Esporte e Lazer do Estado do Rio de Janeiro premiou com 20.000 reais a escola campeã geral, além de oferecer material esportivo completo para as equipes que obtivessem a primeira colocação. O Colégio obteve o primeiro lugar geral no voleibol masculino e manteve a primazia dos pontos em modalidades individuais, com participação feminina e masculina, com os primeiros lugares gerais no atletismo, na ginástica olímpica e no ciclismo.

Em 1995 o Colégio conquistou o bicampeonato geral do Intercolegial. A participação feminina foi relevante nas competições individuais de atletismo, natação, judô e tênis de mesa. Nas modalidades coletivas, as alunas contribuíram na pontuação, com o oitavo lugar geral do basquetebol feminino e o quarto lugar geral do handebol

feminino, o que resultou na conquista do XIII Intercolegial. Nos Jogos das Escolas Públicas Federais, o Colégio Militar sagrou-se campeão geral. Pela primeira vez o voleibol conquistava o primeiro lugar em uma competição. Triunfava a juventude feminina, num campo de confronto originariamente masculino; mas o mérito da vitória atribuía-se sobretudo ao comandante do Colégio, reforçando-se a tese de Bourdieu.

Clarice começou a se dedicar mais às competições na 8ª série, praticando voleibol, além de participar das competições internas. Envolveu-se com os treinamentos de atletismo,⁵⁹ fora do horário de aula. Foi premiada como a melhor atleta do Colégio em 1994 e 1995, recebendo placas alusivas a suas conquistas esportivas. No Intercolegial de 1995, Flávia obteve a medalha de ouro na prova de salto em altura, categoria livre não-federada, e a de prata no revezamento 4 x 100 m. Ela diz que se tornou uma pessoa mais plena e confiante, o que contribuiu para “ganhar medalhas pra somar, pra resultados do Colégio”. Márcia executava treinamento semanal para as solenidades oficiais e atuava com a equipe de dança que realizou a abertura do Intercolegial de 1994 e 1995, conquistando para o Colégio, nos dois anos consecutivos, a pontuação máxima e os títulos de melhores desfiles de abertura dos jogos. Em síntese, nas competições esportivas intercolegiais de 1994 e 1995, alunas e alunos da escola brilharam acima da média, em decorrência da estruturação esportivizante utilizada pela seção de educação física, e sobretudo do suporte e apoio contínuos do comandante e da professora que se dedicava, em horário fora das atividades regulares, para desenvolver o potencial atlético e esportivo das atletas. Era consensual a competência esportiva do Colégio, tanto na olimpíada interna como nos jogos intercolegiais.

A trajetória esportiva do Colégio Militar ilustra parcialmente a avaliação de Ludmila Mourão⁶⁰ que, analisando a política do esporte nacional, refere jogos marcados pelo “alto grau de elitismo, seletividade e competitividade [...] que repetem a façanha dos clubes em torneios locais e regionais [...] Muitas escolas brasileiras funcionam como clubes, no que diz respeito ao modo como conduzem o esporte, centradas [...] na competição”. A diferença está em que alunos e alunas do Colégio Militar, seguindo os princípios da proposta pedagógica, iniciavam-se nos esportes como uma prática para a vida, e não apenas para as competições.

⁵⁹ A co-autora deste trabalho foi, nesse período, a única técnica feminina a atuar com treinamentos de modalidades esportivas individuais ou coletivas.

⁶⁰ MOURÃO, 2003, p. 143.

Cuidados e diferenças na cena acadêmica e esportiva

Vimos como no momento do ingresso das alunas o cuidado no tratamento da diferença perpassa o discurso discente e docente no Colégio. Ambas as categorias se interpenetram na objetivação, identificação e reconhecimento das diferenças e incorporação de discursos e práticas identitárias. Na perspectiva das alunas, no começo era preciso haver cuidados especiais com todo mundo, a começar pelos rapazes mais velhos, bem como com professores e oficiais. Para o corpo docente, urgia redobrar o cuidado com as alunas, objetivadas como seres diferentes, especiais, xodozinhos e bonecas. Cabia cuidar delas, dado que se apresentavam como pessoas diferentes, num contexto hostil, ou pelo menos não familiar. Para ambos os segmentos, cuidar e suas variantes ancoravam-se no espaço-tempo específico do ato comunicativo e da trajetória de inserção. À medida que elas se integravam, diminuía o cuidado, a ponto de as mesmas se revelarem estudantes e atletas modelares, e de superarem os rapazes em atividades associadas ao cotidiano militar.

Num primeiro momento *cuidar* parece polissêmico e indeterminado, mas a análise dos contextos em que suas variantes ocorrem permite uma compreensão mais nítida da bacia semântica em que as nuances de sentido se estabilizam e gramaticalizam.⁶¹ A raiz latina *cogitare* continua ativa em *cogitar* e seus próximos: *pensar*, *imaginar*, *meditar*, *julgar*, associados a *atentar*, *privilegiar*. *Cuidado*, por sua vez, especializa variantes como *diligência*, *desvelo*, *cautela*, *responsabilidade* e *encargo*. Sobrepara às variantes o traço semântico "pôr em foco". A gramática do domínio de *cuid-* é sensível às condições de produção em que o termo e o conceito se manifestam, com as derivações da morfologia, e com a sintaxe de seu uso como verbo e como nome, tanto no singular genérico, *cuidado*, quanto no plural *cuidados*.

O estudo permite afirmar que cada subgrupo reanalisa a bacia semântica de *cuid-* em função de sua experiência e cautela em face do imprevisível no trato com o diferente. Um pinçamento de registros de reações ao diferente mostra estreita relação dos usos do diferente com a exclusão e a inclusão, nos atos de identificação, apropriação ou rejeição de traços identitários, que reforçam pertencimento ou enfatizam separação. Assim as alunas, que sofreram mais direta e fortemente os mecanismos de exclusão e discriminação por serem diferentes e estarem ocupando um lugar historicamente destinado à identidade masculina, avaliam o quadro paternalista dizendo: "achei

⁶¹ VOTRE, 2004.

que sempre o objetivo foi beneficiar a gente". Descrevem a escola como atenta a seus anseios e dificuldades: "a gente sentia um cuidado muito grande, com relação a gente, né?" Avaliam as ações pedagógicas como marcadas por cuidado em face do imprevisível: "parecia que todo mundo estava pisando em ovos, entendeu?" E para fechar esta lista, oferecem uma avaliação genérica: "a gente tinha que ter cuidados". Os alunos cuidam de seu espaço e dizem que ali "não é lugar de mulher... que tem que continuar só homem mesmo", e insistem: "cai fora, é, sai fora, isso aqui não é lugar pra vocês". Os professores afirmam que "nós não somos iguais, somos biologicamente diferentes"; que "elas realmente eram tratadas como... as bonecas do Colégio Militar".

O diferente, que destoa do contexto e é alvo de cuidado, sustenta-se como diferente e excluído na perspectiva do outro. O diferente ameaça, desestabiliza, provoca reações em que cuidar, cuidado e cuidados se manifestam. Entre as reações, polarizam-se a interpretação do diferente como frágil, quebradiço, maleável, que necessita de cuidado e de cuidados especiais, ou como perigoso e incontrolável, objetivado no *elefante*, que *pisa* no curador. No contexto da inserção feminina no Colégio Militar, transitar pelo universo da diferença é *pisar em ovos*, para tomarmos outra imagem produzida na interação.

⁶² SCOTT, 2005, p. 15.

A afirmação de Joan Scott,⁶² de que "os termos de exclusão sobre os quais a discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão", ratifica-se na interpretação do quadro tenso de oposições e conflitos de interesses em que igualdade e diferença se interpenetram, e em que os cuidados se multiplicam, na tentativa de manter os direitos de cada grupo. Podemos considerar que estamos diante de um paradoxo entre o efeito de ações positivas e a entrada de um grupo minoritário em seara masculina. A proteção, o cuidado, para garantir o direito dos diferentes, turva a posse do direito adquirido pelos antigos titulares do Colégio.

Cuidado em face da diferença teve um tratamento digno de menção, no comando e no corpo docente, com respeito à cena esportiva, em que se destaca uma atitude construtiva, centrada na orientação e no treinamento sistemáticos para vencer os desafios e atuar no limiar do esforço, com transferência de estratégias, técnicas e táticas do treinamento de alto nível, com intenso e contínuo cuidado profissional, sem as marcas da condescendência maternal nem do autoritarismo paternal. No que diz respeito às diferenças de gênero, com foco na performance e estímulo à determinação, as

alunas, mais uma vez, dobraram-se inconscientemente aos ditames androcêntricos e deram glória e visibilidade ao comando do Colégio.

Referências bibliográficas

- A ASPIRAÇÃO/COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO. Entrevistas, Produções Gráficas e Publicações Ltda. Rio de Janeiro, 1995-1996.
- ABREU, Neise Gaudêncio. *Meninos pra cá, meninas pra lá*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, 1990. v. 4.
- _____. "Das pedagogias aos conhecimentos". *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, p. 9-17, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. "L'opinion publique n'existe pas". *Les Temps Modernes*, n. 318, p. 1292-1304, jan. 1973.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1941.
- BRASIL. Deliberação do Conselho Nacional de Desporto. Sétima deliberação: regula as modalidades esportivas para mulheres e dá outras providências. Brasília, 1965.
- DEVIDE, Fabiano. *História das mulheres na natação brasileira no século XX: das inadequações às representações sociais*. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- _____. *Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- DUARTE, Cátia Pereira. *O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

- FERREIRA, José Luiz. *As relações de gênero nas aulas de Educação Física: um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- FIGUEIREDO, Antônio; FONTES, Arivaldo Silveira. *Breve introdução à história dos colégios militares no Brasil*. Rio de Janeiro: [s.n], 1958.
- GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- GOELLNER, Silvana V. "Gênero, Educação Física e esportes: do que falamos quando em gênero falamos?" In: VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila (Orgs.). *Imaginário & representações sociais em Educação Física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001. p. 215-228.
- _____. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- _____. "Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história". *Pensar a Prática*, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, ano 17, n. 887, p. 52-58, 2 maio 1993. Revista de Domingo.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis.
- LOHMANN, Liliana. *A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MANCHETE. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 38, n. 1935, p 58-65, maio 1989.
- MANCHETE ESPECIAL. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ago. 1995.

- MEYER, Dagmar Estermann. "Gênero e educação: teoria e política". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- MICHELAT, Guy. "Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie". *Revue Française de Sociologie*, XVI, p. 229-247, 1975.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOURÃO, Ludmila. *A representação social da mulher brasileira na atividade físico-desportiva: da segregação à democratização*. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- _____. "Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas". In: SIMÕES, Antonio C. (Org.). *Mulher e esporte: mito e verdades*. São Paulo: Manole, 2003. p. 123-154.
- MOURÃO, Ludmila; PEREIRA, Guilherme. "O cotidiano da Educação Física escolar". In: VOTRE, Sebastião; COSTA, Vera L. M (Orgs.). *Cultura, atividade corporal e esporte*. Rio de Janeiro: EDUGF, 1995. p. 139-148.
- MOURÃO, Ludmila; GOMES, Euza M. P. "Mulheres na administração esportiva brasileira: uma trajetória em curso". In: SIMÕES, Antonio C.; KNIJNIK, Jorge D. (Orgs.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho*. São Paulo: Aleph, 2004. p. 278-335.
- MOURÃO, Ludmila; GOMES, Euza M. P. "Women's Participation in Sport Administration in South American Countries: A Place of Social Inclusion or Exclusion?" *The FIEP Bulletin*, v. 75, n. 1, p. 138-142, 2005.
- MOURÃO, Ludmila; MOREL, Márcia "As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 73-86, 2005.
- OLIVEIRA, Greice Kelly. *Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. *O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- REIS, Lucia M. *Representações da mulher que joga futebol*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- RELATÓRIO GERAL SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA. IV Conferência Mundial sobre a Mulher. Beijing, China. Brasília: Editora Fiocruz, 1995.
- ROMERO, Elaine. *Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física*. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RORTY, Richard. *Contingência, ironia, solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.
- SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação Física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- SARTI, Cyntia Andersen. "O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória". *Revista Estudos Feministas*, n. 12, v. 2, p. 35-50, 2004.
- SCOTT, Joan. "O enigma da igualdade". *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.
- SIMÕES, Antonio C.; KNIJNIK, Jorge D. (Orgs.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho*. São Paulo: Aleph, 2004.
- SOIHET, Raquel. "História das mulheres". In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora. *Meninos à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1987-1994)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOUZA DE OLIVEIRA, Gabriela A. *Representações sociais de mulheres técnicas sobre o comando de equipes esportivas de alto nível*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- SOUZA DE OLIVEIRA, Gabriela A.; COSTA, Juliana Santos. "Atletismo feminino nos Jogos Olímpicos". In: DACOSTA, Lamartine P. (Org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 250.

- STÖER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M.; RODRIGUES, David. *Lugares da exclusão social*. São Paulo: Contexto, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, 1987.
- TADEU DA SIVA, Tomaz; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VERBENA, Eliete do Carmo Garcia. *Esporte e gênero: representações entre estudantes da rede pública municipal de Juiz de Fora*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.
- VOTRE, Sebastião; COSTA, Vera (Orgs.). *Cultura, atividade corporal e esporte*. Rio de Janeiro: EDUGF, 1995.
- VOTRE, Sebastião; FIGUEIREDO, Carlos. "Ancoragem e objetivação no imaginário". In: VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila et al. (Orgs.). *Imaginário & representações sociais em Educação Física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: EDUGF, 2001. p. 269-280.
- VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila et al. (Orgs.). *Imaginário & representações sociais em Educação Física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: EDUGF, 2001.
- VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila. "Ignoring Taboos: Maria Lenk, Latin American Inspirationalist". *The International Journal of the History of Sport*, v. 18, n. 1, *Freeing the Female Body*, p.196-218, Mar. 2001.
- VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila. "Women's Football in Brazil: Progress and Problems". In: HONG, Fan, and MANGAN, John. (eds.). *Soccer, Women, Sexual Liberation – Kicking Off a New Era*. London: Frank Cass Publishers, 2003. p. 254-267.
- VOTRE, Sebastião. (Org.). *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.
- WAGNER, Wolfgang. "Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais". In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 149-186.
- WELLER, Wivian. "Gênero e juventude". *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 1, p. 103-106, jan./abr. 2005.
- WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: TADEU DA SIVA, Tomaz; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2005.

[Recebido em agosto de 2005 e
aceito para publicação em maio de 2006]

Academic and Sporting Insertion of the First Female Students in the Military College of Rio de Janeiro

Abstract: *The goals of this article are to contextualize the ambiance in which the access of women in the Military College of Rio de Janeiro was observed, in 1989, and to identify and analyze masculine and feminine representations on the academic and sporting insertion of the first group of women in the school. The research was oriented by the approach of social representations, following Moscovici and Wagner. Data come from the analysis of magazines and newspapers related to the theme, from 1988 to 1996, and from six elite interviews held with three formal students and three teachers. It was concluded that the treatment offered to female students by teachers and colleagues was careful and protective. The support, guaranteed by the commander and a female teacher of physical education, influenced and consolidated the space for female participation and integration in the academic and sporting life of Military College.*

Key Words: *Women; Gender; Physical Education; Social Representations; Military College.*