

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia

JULIANA GOMES JARDIM

**FUTSAL FEMININO E EDUCAÇÃO:
O QUE A EXPERIÊNCIA ENSINA?**

Presidente Prudente
2013

JULIANA GOMES JARDIM

**FUTSAL FEMININO E EDUCAÇÃO:
O QUE A EXPERIÊNCIA ENSINA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti.

Presidente Prudente
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

J42f	<p>Jardim, Juliana Gomes. Futsal feminino e educação : o que a experiência ensina? / Juliana Gomes Jardim. - Presidente Prudente : [s.n.], 2013 165 f.</p> <p>Orientador: Mauro Betti Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Inclui bibliografia</p> <p>1. Experiência Educativa. 2. Futsal Feminino. 3. Gênero e Sexualidade. I. Betti, Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Futsal feminino e educação : o que a experiência ensina.</p>
------	--

BANCA EXAMINADORA

Mauro Betti

Prof. Dr. MAURO BETTI
(ORIENTADOR)

Marco Paulo Stigger

Prof. Dr. MARCO PAULO STIGGER
(UFRGS)

Rosa Maria Araujo Simões

Profa. Dra. ROSA MARIA ARAUJO SIMÕES
(UNESP/Bauru)

Juliana G. Jardim

JULIANA GOMES JARDIM

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 20 DE SETEMBRO DE 2013.

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

É imensa a satisfação de olhar para mais de uma centena de páginas escritas e pensar que são “cria” minha. Mas um trabalho destas proporções não existiria se eu não tivesse contado com ajudas essenciais. Então, agradeço:

Em primeiro lugar a Deus (que prefiro não rotular nesta ou naquela religião, mas em cuja existência escolho acreditar), por guiar meus caminhos e ter me permitido mais esta conquista.

Às atletas com as quais realizei a pesquisa, que tão bem me acolheram no cotidiano da equipe, pela generosidade e simpatia com que dividiram comigo parte de suas vidas e experiências. Sem vocês não haveria esta dissertação! Muito obrigada por tudo!

Ao Mauro, um dos grandes intelectuais da Educação Física brasileira, de quem tenho a honra de ser orientanda e amiga, por ter guiado meu crescimento acadêmico com competência, respeito e profissionalismo. Também por ter compreendido que eu teria um rendimento maior pesquisando uma temática na qual encontro prazer (tal qual as atletas com a prática do futsal).

Aos meus pais, Marina e Wilson, por terem propiciado a estrutura e as condições que favoreceram a conclusão de mais uma etapa de minha formação.

Ao Stigger e à Rosa, professores que compuseram a banca examinadora, pelas ricas contribuições, que em muito elevaram a qualidade das análises e a apresentação dos dados obtidos. Foi muito bom tê-los na banca!

À Keith Braga, Lílian Santos, Maryna Antunes e ao Vagner Matias, queridos (as) amigos (as) que fiz em Presidente Prudente, pelas acolhedoras hospedagens e pelas muitas oportunidades nas quais compartilhamos alegrias, risadas, conhecimentos e angústias nesses dois anos e meio! À Nair Azevedo, que também muitas vezes me ajudou, sempre de forma solícita e generosa! Faço votos de que estes laços permaneçam! Muito obrigada pela amizade de vocês!

À Lu Iyama, amiga de muitos anos, cujo apoio foi essencial. Às demais amigas e aos amigos que, se não participaram diretamente de minha trajetória na Pós Graduação, indubitavelmente contribuíram para torná-la mais leve e prazerosa. Peço desculpas por não citar nomes, evito o risco de deixar de citar alguém.

Por fim, à Capes, pela bolsa de estudos que viabilizou a realização deste mestrado.

SAMBA FEMINISTA

(Daniel Kirjner)

Conceição,
faz uma ligação.
Fala com o seu Damião.
Diz que ele está sendo machista!
Que a moça não deve ser vista
só como passista de escola de Samba.
Que a Gabriela é uma advogada que ama a batucada
no fim-de-semana!

Também fala pro seu Damião
que ela pode amar quem quiser.
Que decidir o que faz de seu corpo
é um direito de toda mulher.

Se Gabriela largar o Estácio
para estudar é um direito que têm.
E não tem que aguentar cara feia de ninguém.

Também fala pro seu Damião
que não tem problema a mulher ganhar mais.
Que o mundo hoje já é outro,
bem diferente do que viveu seu pai.

A gente não conta piada machista
e nem diz a hora e lugar de mulher.
Ela tem o direito de andar só à noite se quiser.

Também tem um assunto final
que seria legal se você abordar.
Eita Homem que suja cueca
e ainda fica nervoso se a mulher não lavar.

Um parceiro leal tem que lavar a roupa,
limpar o banheiro e quando precisar.
E não chegar do batente,
com a barriga na frente, exigindo o jantar.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente – SP. Amparada em John Dewey e Larossa-Bondía, parte do entendimento de que a vida é um processo de aprendizagem, no qual os seres humanos estão constantemente sofrendo e fazendo experiências. Cada experiência, particular a cada sujeito, traz em si a capacidade de formação ou de transformação. Quando a experiência é reflexiva, isto é, quando o indivíduo atenta ao "antes" e ao "depois" do processo, percebendo relações e continuidades e adquirindo conhecimentos, ocorre uma experiência educativa. Experiências educativas podem ocorrer nas mais diversas esferas da vida, dentre elas, na prática esportiva. No Brasil, o futebol é o esporte que ocupa maior destaque e constitui um fenômeno sociocultural por meio do qual é possível compreender melhor a própria sociedade. Porém, homens têm mais acesso e oportunidades frente ao futebol do que as mulheres, o que acaba por legitimá-lo como um universo masculino. Já sobre as mulheres que se aventuram no universo futebolístico incidem preconceitos relacionados às suas feminilidades e sexualidades. Este trabalho objetivou descrever e analisar as experiências educativas de praticantes de futsal feminino, a saber, o futebol jogado em quadra. Para tal, realizou-se um estudo etnográfico, cujos dados foram gerados por meio de observação participante e entrevistas semi-estruturadas com atletas de futsal de uma equipe universitária do interior do estado de São Paulo. Os resultados evidenciaram três categorias principais, permeando as experiências educativas no futsal: "rendimento e prazer", "preconceito" e "tabu". No ambiente investigado estão presentes, concomitantemente, tanto a busca pelo rendimento esportivo, quanto a busca pelo prazer de jogar, o que fez com que atitudes de respeito ao próximo e aceitação das diferenças aparecessem de forma contraditória sobretudo quando a pressão por rendimento fez-se latente. Várias das atletas sofreram uma série de preconceitos ao longo de suas trajetórias no futsal, associados às suas identidades de gênero e sexual. O tema da sexualidade evidenciou-se como um tabu, e os discursos remeteram a uma imagem heterossexual, ainda que haja várias atletas homossexuais no grupo. O grupo demonstrou entendimento de que os preconceitos que incidem sobre o futebol e o futsal feminino são construções sociais, que não podem ser vistos como fatos naturais, justificados por argumentos amparados na biologia. Se, por um lado, as atletas ainda não se libertaram de medos e preconceitos, e tentam se encaixar em padrões de gênero e sexualidade aceitos pela sociedade, por outro, ao praticarem futsal enfrentam, inevitavelmente, os preconceitos. Com isso evidenciam que esse é um território que pode e deve ser ocupado por mulheres. A prática do futsal, para além das questões de gênero e sexualidade, assume tal importância na vida dessas atletas, que as experiências educativas nela vivenciadas constituem parte de suas subjetividades, de suas identidades.

Palavras-chave: Experiência Educativa. Futsal Feminino. Educação. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

This work is linked to "Practices and Formative Processes in Education" research line, from Education Postgraduate Program of Sciences and Technology Faculty, at Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente Campus, Sao Paulo state, Brazil. Supported by John Dewey and Larossa-Bondia contributions, this study works with the understanding that life is a learning process in which humans constantly suffer and make experiences. Each experience, particular to each person, is something that brings within formative or transformation skills. Every time an experience is reflexive and drives the individual attempt to which comes before and after this process, identifying relations, continuities and acquiring knowledge, it is an educative experience. Educative experiences can happen in many life spheres, including sportive practice. In Brazil soccer is the most prominent sport in population social lives. Its presence in Brazilians everyday is so striking and undeniable that soccer is a sociocultural phenomenon through which it is possible to understand better the society itself. However, men have more access and opportunities on soccer than women: boys, since they are pretty small, soon get a ball to play and learn how to kick, which ultimately legitimize soccer as a male universe. For women who decide to venture into soccer's world it uses to incur an amount of doubts and prejudices related to their femininities and sexualities. This study aimed to describe and analyze educative experiences of practitioners of a specific form of soccer, female futsal, namely soccer played indoor. To this purpose, it was carried out an ethnographic study, collecting data through participant observation and semi-structured interviews with athletes from a female futsal college team from a city called in Sao Paulo state. The results showed three main categories permeating educative experiences in futsal: "pleasure and performance", "prejudice" and "taboo". On the investigated environment, both the pursuit of sporting performance as pleasure for playing are present, which means that attitudes like respect for others and diversity acceptance appeared in some situations, but were contradicted in others, especially when pressure for performance became stronger. Several athletes suffered series of prejudices along their trajectories in futsal, associated with their gender and sexual identities. For this reason, the team they current play made sexuality a taboo, looking forward to associating itself to a straight image, although there are several gay women in the group. The group has demonstrated to understand that prejudices among soccer and futsal are social constructs which cannot be seen as natural facts, justified by arguments supported in Biology. If, on one hand, athletes have not freed themselves of fears and prejudices, and try to fit into patterns of gender and sexuality accepted by society, on the other, practicing futsal, they inevitably face prejudices. They show, every day, that this is an area that can and must be held by women. Futsal practice, beyond gender and sexuality issues, is a matter of great concern on athletes' lives. The educative experiences lived on the modality constitute part of their subjectivity, their identities.

Keywords: Educative Experience. Female Futsal. Education. Gender. Sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Experiências educativas no futsal feminino e a “noção do nó”	14
Figura 2 – Representação gráfica da gangorra	33
Figura 3 – Treinamento da Equipe na ADPM.....	86
Figura 4 – Treinamento da Equipe no ginásio da Praça de Esportes.....	87
Figura 5 – Traje de passeio da Equipe de futsal feminino	88
Figura 6 – Integrantes da Equipe vestindo seu tradicional uniforme amarelo durante partida oficial realizada na cidade de São Carlos.....	90
Figura 7 – Atletas se reúnem antes da partida para entoar seu grito de guerra.....	90
Figura 8 – Atletas (vestindo seu uniforme 2) comemoram a vitória no JUB com “bomba” ...	91
Figura 9 – A goleira Milena exhibe o troféu de campeãs do JUB.....	92
Figura 10 – A Equipe, estreando seu uniforme azul, enfrenta Rio Claro na semifinal do Torneio	93
Figura 11 – Torcida da Equipe no jogo semifinal do Torneio	94
Figura 12 – Imagem da participante Telma onde é possível observar suas chuteiras novas, que ocasionaram brincadeira preconceituosa.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados gerais das atletas que participaram das entrevistas e da observação 84

Tabela 2 – Dados gerais das atletas que participaram apenas da observação 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participação de homens e mulheres brasileiros nos Jogos Olímpicos	44
Quadro 2 – Destaques de relatos das atletas sobre a presença concomitante do rendimento e do prazer nos treinamentos.....	117
Quadro 3 – Destaques de relatos de situações de preconceitos vividas pelas atletas	120
Quadro 4 – Situações de preconceitos sofridos por outras mulheres devido à prática do futsal, segundo o relato das atletas da Equipe	125
Quadro 5 – Destaques de relatos que explicitaram a sexualidade enquanto tabu	142
Quadro 6 – O que as atletas consideram ter aprendido através do futsal.....	144

LISTA DE SIGLAS

ADPM	Associação Desportiva da Polícia Militar
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
FIFA	Federation Internationale de Football Association
FPF	Federação Paulista de Futebol
JUB	Jogos Universitários de Bauru
JUEF	Jogos Universitários da Educação Física
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MG	Minas Gerais
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo

SUMÁRIO

1 DEMARCANDO A QUADRA: A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	13
1.1 Experiência educativa	17
1.2 Esporte e educação	24
<i>1.2.1 Esporte Espectáculo x Esporte Lazer</i>	<i>28</i>
1.3 Objetivo e questões norteadoras	34
2 MENINAS EM QUADRA: GÊNERO, MULHERES E ESPORTE	34
2.1 Mulheres e esporte: um panorama	39
2.2 Futebol/futsal feminino	50
3 AS REGRAS DO JOGO: DELINEAMENTO METODOLÓGICO	66
3.1 Etnografia	68
3.2 Estratégias de coleta de dados	74
3.3 O trabalho de campo	78
4 E ROLA A BOLA: RESULTADOS	82
4.1 Aspectos gerais da equipe	83
4.2 Rendimento e prazer	97
<i>4.2.1 Cobranças e diversão</i>	<i>107</i>
4.3 Preconceito	118
4.4 Tabu	134
4.5 O que as atletas aprenderam?	143
5 PLACAR FINAL: CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	164

1 DEMARCANDO A QUADRA: A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

À medida que vive, o ser humano, inevitável e simultaneamente, realiza ou sofre experiências e aprendizagens. Experiência é algo que diz respeito a cada sujeito, é aquilo que se passa, acontece ou toca determinada pessoa, e que traz em si, como componente fundamental, a capacidade de formação ou de transformação (LARROSA-BONDÍA, 2002). O valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades às quais ela conduz o indivíduo; neste sentido, aprende-se graças ao fluxo contínuo de experiências (DEWEY, 1979). Na apreensão de Teixeira (1959), para o eminente filósofo e educador John Dewey¹, uma experiência se torna educativa quando, por meio da reflexão, se vem a perceber as relações e continuidades antes não percebidas, alargando os conhecimentos e dando maior significação à vida.

Experiências educativas podem ser vivenciadas nas mais diversas esferas da vida, dentre elas, na prática esportiva. “O esporte pode proporcionar aquela vivência primeira; o campo primeiro da existência no qual se situa a relação homem-mundo” (BETTI, 1997, p. 28). Semelhantemente, ao indagar sobre a viabilidade de fazer do esporte um objeto e um meio de educação, Belbenoit (1974, p. 106), afirma que “a cultura só pode nascer para além de um regresso crítico sobre a experiência vivida”. Neste sentido, Bracht (2003) acredita que toda prática esportiva pode ser educacional, ainda que haja diversas valorações do que seja uma boa educação.

No Brasil, indubitavelmente, uma modalidade esportiva ocupa espaço de destaque na vida social da população: o futebol. O país paralisa em dias de Copa do Mundo, veículos de imprensa cobrem quase que diariamente jogos de futebol por todo o país, há grande quantidade de trabalhos artísticos (cinema, teatro, pintura, música) retratando a modalidade (DAOLIO, 1997). Estes fatos nos permitem pensar o futebol, para além de um mero esporte com regras, técnica e tática, como um fenômeno sociocultural por meio do qual é possível ver, analisar e, talvez, compreender melhor a sociedade brasileira (DAMATTA, 1982; DAOLIO, 1997, DAOLIO 2000).

¹ Filósofo estado unidense (1859 - 1952), um dos criadores da Escola Laboratório da Universidade de Chicago. Insatisfeito com os rumos da filosofia de sua época dispôs-se a elaborar um pensamento sistematizado voltado para a prática, em estreito intercâmbio com ela, o que implicou construir uma inovadora filosofia da educação. Parte significativa de suas obras foi influenciada pelos trabalhos de Charles Peirce, William James e George Mead. John Dewey traçou a noção de que indivíduo e sociedade compõe um só e mesmo processo (MOREIRA, 2002).

Este trabalho concentrou-se na investigação de uma forma específica de futebol, o futsal feminino, a saber, o futebol jogado em quadra.

Partiu-se do pressuposto de que a prática de futsal feminino permite vivenciar diversas experiências educativas, perpassadas por uma série de fatores inter-relacionados, formando uma espécie de “nó”² de influências que constituem as experiências, tais como a classe social das atletas, a etnia, a geração, a história do esporte, o gênero e a sexualidade, e as trajetórias de vida de cada menina/mulher. Em virtude da relevância que as temáticas do gênero e da sexualidade assumem na prática do futsal feminino na sociedade brasileira, optou-se, nesta investigação, por enfatizar as influências desta “linha do nó” sobre as experiências educativas, considerando especialmente suas relações com as trajetórias de vida das atletas de futsal. A Figura 1 apresenta uma representação gráfica da “noção do nó”, com as influências que perpassam as experiências educativas de praticantes de futsal feminino.



Figura 1. Experiências educativas no futsal feminino e a “noção do nó”.

² Metáfora inspirada na “noção diretriz do nó” que Saffioti (1999) utiliza para referir-se à simbiose entre o racismo, o sexismo e as classes sociais. Tem como premissa que a realidade da natureza é múltipla, contraditória e multifacetada, composta de generalidades e particularidades, o que se traduz em uma interação dialética entre o macro e o micro social.

O futebol (e seu derivado, o futsal) é, ainda, um campo masculino. Desde pequenos os meninos tendem a ser socializados no universo futebolístico. Já nos primeiros anos de vida o menino brasileiro ganha uma bola para brincar. Depois, são levados para escolinhas de futebol, ou jogam nas ruas, nos clubes, nos pátios escolares. Essas mesmas oportunidades não costumam ser oferecidas com a mesma frequência às meninas. A socialização do menino no universo futebolístico é tanto uma forma de reproduzir uma determinada masculinidade, como também de constituí-la. O futebol reflete o traço de masculinidade presente na própria sociedade brasileira (DAOLIO, 1997).

Sobre as meninas e mulheres que praticam o futebol/futsal geralmente recai uma série de dúvidas, preconceitos e estereótipos sobre suas feminilidades e sexualidades, fruto da naturalização daquilo que não passa de uma construção social: o gênero (SCOTT, 1996; LOURO, 1999). Por preconceito entende-se a atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseada em generalizações deformadas ou incompletas (ARONSON, 1999 apud CECHIN, 2006). Tais generalizações (representações mentais), denominadas de estereótipos, são a atribuição de características pessoais ou motivos idênticos a qualquer pessoa de um grupo, independente das variações individuais (NUNAN, 2003 apud CECHIN, 2006). Os estereótipos e os preconceitos geram discriminação. No que diz respeito à discriminação, esta “pode ir desde um tratamento diferenciado, passando por expressões verbais hostis e de desprezo, chegando ou não a atos manifestos de agressividade” (NUNAN, 2003 apud CECHIN, 2006, p. 11).

Ora, não há modalidades próprias para homens ou próprias para mulheres, tampouco há uma única forma de ser mulher ou ser homem, independentemente da orientação sexual de cada sujeito. No entanto, tais afirmações não parecem tão claras para grande parte da sociedade brasileira. Mesmo assim, muitas mulheres, ainda que à sombra dos homens, estão presentes no futsal e no futebol de campo brasileiros: jogam, vão aos ginásios e estádios, acompanham os noticiários, fazem comentários, divulgam notícias, arbitram jogos, são treinadoras etc.

O interesse deste trabalho é desvelar o que se aprende a partir das experiências educativas vivenciadas quando da prática do futsal feminino, com especial atenção para as questões do gênero e sexualidade, em virtude dos preconceitos e estereótipos que permeiam a prática da modalidade no Brasil. Por aprendizagem entendeu-se as mudanças de valores acompanhada por mudanças de condutas. Para tal, realizou-se estudo etnográfico com uma equipe universitária de futsal feminino do interior do estado de São Paulo, com dados

coletados por meio de observação participante em 46 oportunidades (treinamentos, partidas oficiais, momentos festivos e encontros sociais) e 13 entrevistas semi-estruturadas com as atletas.

Em termos gerais, o "olhar etnográfico" foi direcionado para os motivos que as levaram a praticar futsal, quais sentidos percebiam na prática da modalidade, de qual forma tal prática se inseria nos seus processos de socialização; de que modo apresentaram-se em suas vidas os preconceitos e estereótipos que historicamente permeiam o futebol/futsal feminino; compreender se as experiências de envolvimento com o futsal contribuíram para a manutenção e reforço dos estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade, ou para sua superação; e, por fim, se houve mudança de atitudes e valores por parte das atletas em relação especificamente ao futsal, ao gênero e à sexualidade, e a aspectos de suas vidas em geral.

Como salientam Dornelles e Molina Neto (2005), a prática do futebol feminino é um fenômeno complexo, cuja constituição remete a múltiplas direções e contextos: social, econômico, político e cultural. Esta investigação não tem a pretensão de esgotar o assunto e, sim, contribuir para a sua compreensão em aspectos delimitados.

No primeiro capítulo é discutida a importância da experiência como fonte de conhecimento e aprendizagem, e é explicitado o conceito central desta dissertação, o conceito de experiência educativa. Na sequência, são apresentadas possíveis relações entre esporte e educação, perpassando a apresentação dos conceitos de esporte espetáculo e esporte lazer, e a discussão da heterogeneidade do Esporte. Após, apresenta-se o objetivo e as questões que nortearam a pesquisa.

O capítulo dois trata da relação entre esportes e mulheres, trazendo o necessário entendimento do conceito de gênero como uma construção social das formas de ser homem e ser mulher. Após, dedica-se especificamente à participação feminina no futebol e no futsal. O capítulo seguinte traz o delineamento metodológico adotado para a investigação etnográfica realizada. Os resultados são apresentados no capítulo quatro e analisados no capítulo final.

1.1 Experiência educativa

*E aonde está a vida?
 Aonde está a experiência?
 Já te entregam tudo pronto,
 sempre em nome da ciência,
 sempre em troca da vivência.
 E aonde tá a vida?
 E a minha independência?
 (Raul Seixas)³*

“Experiência educativa” é o conceito central desta investigação. Conceituá-la e discorrer sobre sua importância é a que se destina esta seção. De acordo com a compreensão que Anísio Teixeira⁴ faz de John Dewey, “experiência é uma fase da natureza, uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1959, p. 2). Através da experiência ocorre uma transformação que permite que se altere, sobre certos aspectos, o mundo em que se vive:

O termo *experiência* pode interpretar-se seja como referência à atitude *empírica*, seja como referência à atitude *experimental*. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais (DEWEY, 1959, p. 199).

Dewey entende que “se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem” (TEIXEIRA, 1959, p. 7). Neste sentido, **vida**, **experiência** e **aprendizagem** são conceitos inseparáveis. Simultaneamente, o ser humano vive, experimenta e aprende (TEIXEIRA, 1959).

³ Canção de autoria de Raul Seixas e Paulo Coelho, lançada no álbum “Mata Virgem”, de Raul Seixas, em 1978.

⁴ Principal difusor das ideias de John Dewey no Brasil, nos anos de 1950.

Para Larrosa-Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ou seja, a experiência é algo que diz respeito a cada sujeito, algo que precisa ser vivenciado por ele para ser experiência.

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 25).

Semelhantemente, Dewey (1979, p. 153) explicita que “aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer”. A ação torna-se, assim, uma tentativa; “experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas” (DEWEY, 1979, p. 153). O ato de pensar é despertado a partir de uma situação diretamente experimentada, as idéias não nascem do nada:

Percorramos nossa própria experiência e não encontraremos um caso em que algum pensamento tenha nascido do nada. Algumas vezes, é certo, o curso dos pensamentos nos terá levado tão longe do ponto de partida que teremos dificuldade em voltar àquilo que nos fez começar a pensar: sigamos, porém, bastante longe, o fio das ideias e iremos encontrar alguma situação diretamente experimentada, alguma coisa vivida, feita, apreciada ou sofrida, e não apenas pensada. A reflexão é ocasionada pelo caráter dessa situação primária. A reflexão não nasce simplesmente da situação, mas remonta a esta. Sua finalidade e resultado são decididos pela situação de que surgiu (DEWEY, 1959, p. 104).

Assim, a experiência tem como componente fundamental a capacidade de formação ou de transformação. Trata-se de um “saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou comunidade particular, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 27).

Sendo cada experiência singular, somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. O saber da experiência não está fora do sujeito, como o conhecimento científico, mas “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um

estilo)” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 27). Tal não significa, de acordo com os preceitos deweyanos, perder de vista o aspecto coletivo/social da experiência, já que a linguagem e a comunicação entre os homens permite que se formem não apenas as experiências de Roberto, Ana e João, “mas a experiência humana – acumulação muitas vezes secular de tudo o que o homem sofreu, conheceu e amou” (TEIXEIRA, 1959, p. 5).

É essa “experiência humana” que fornece a direção e o material das experiências atuais e, se dela o homem fosse privado, voltaria a níveis que nem mesmo a vida selvagem pode fazer imaginar (DEWEY, 1971; TEIXEIRA, 1959). Contudo, Larrosa-Bondía (2002) alerta que, no mundo atual, a cada dia muitas coisas se passam, ao mesmo tempo em que quase nada nos acontece:

Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 21).

Faz-se necessário, então, compreender que o saber proveniente da experiência é diferente do saber da informação, enquanto o primeiro é subjetivo, decorrente daquilo que afeta o sujeito, o segundo é objetivo (LARROSA-BONDÍA, 2002). Em suma, a experiência e o sujeito da experiência devem ser compreendidos do ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade, da transformação, e da paixão. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 26-27).

Dito de outra forma: a simples atividade não se constitui enquanto experiência: é dissipadora, dispersiva e centrífuga (DEWEY, 1979). Entende o autor que a natureza da experiência só pode ser compreendida se considerar-se que esta encerra em si um elemento ativo e outro passivo. “Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar por alguma coisa*”. (DEWEY, 1979, p. 152). Quando um indivíduo experimenta alguma coisa, age sobre ela, faz alguma coisa com ela; em seguida ela o faz em troca alguma coisa:

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas conseqüências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1979, p. 152).

No entendimento de John Dewey, a experiência não é em si mesma cognitiva (DEWEY, 1979; TEIXEIRA, 1959; BROENS; ANDRADE, PILAN, 2008), ela adquire esta feição na medida em que seja acumulativa, conduza a algo ou adquira significação. O valor de uma experiência reside justamente na percepção das relações ou continuidades às quais esta experiência nos conduz. Neste sentido, aprendemos graças ao fluxo contínuo de experiências, indissociáveis entre si, e em interação ativo-passiva **com** e **do** ambiente. Assim, “uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável” (DEWEY, 1979, p. 158).

Dewey alega que “a doutrina dualista acabou por relegar o corpo a desempenhar um papel meramente secundário em todo o conjunto de ações associadas à expressão do intelecto” (BROENS; ANDRADE; PILAN, 2008, p. 28). Habilidades relacionadas ao corpo, como o trabalho braçal – ou o futsal, objeto de pesquisa desta dissertação – são consideradas meramente maquinais dentro da lógica dualista. Além disso, “a responsabilidade pelas ações ditas imorais é amiúde atribuída à influência nefasta que paixões e apetites corporais exercem sobre a razão” (BROENS; ANDRADE; PILAN, 2008, p. 28). Criticando e rompendo com tal dualismo, John Dewey entende que “as qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que se está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas, possuem uma significação, possuem *sentido*” (DEWEY, 1979, p. 155). A valorização da **continuidade** da experiência é um dos pontos mais importantes da inovadora filosofia da Educação construída por John Dewey:

O conhecimento implica mudanças, especialmente refletidas na modificação de hábitos diante das condições novas que se apresentam por meio desse fluxo e refluxo da experiência. [...] A partir de observações presentes no ambiente, um organismo experiente pode estabelecer previsões em relação a acontecimentos futuros, isto porque a situação presente é inserida na história do fluxo da experiência (BROENS; ANDRADE, PILAN, 2008, p. 27).

Essa possibilidade de previsão resultante da continuidade da experiência é, no entanto, falível: “quando uma previsão efetuada não atinge um resultado satisfatório, o organismo, a partir desse erro, utiliza essa experiência vivida em situações subsequentes” (BROENS;

ANDRADE; PILAN, 2008, p. 27). Além da continuidade, outro princípio essencial para se interpretar uma experiência em sua função e força educativa é o princípio da **interação** entre as condições objetivas (do ambiente) e as condições internas (do indivíduo):

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio da continuidade algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. [...] O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue (DEWEY, 1971, p. 37).

É possível diferenciar duas espécies de experiência:

a) *Experiência e erro* – limita-se a fazer alguma coisa e, se esta dá errado, faz-se outra tentativa, e assim sucessivamente, até que se obtenha êxito, porém, “escapam-nos as particularidades da conexão, faltam elos na corrente. Nosso discernimento foi muito grosseiro” (DEWEY, 1979, p. 158);

b) *Experiência reflexiva* – são os casos em que se leva mais longe a observação e se analisa a relação entre as coisas, de modo a ligar a causa ao seu efeito, a atividade e sua consequência. “Este método amplia nosso domínio sobre as coisas; pois, se faltar alguma das condições, poderemos, desde que saibamos quais são os necessários antecedentes de um efeito, tratar de suprir-lhe a falta” (DEWEY, 1979, p. 158).

Os aspectos gerais de uma experiência reflexiva são:

1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjetural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado das coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese (DEWEY, 1979, p. 164-165).

A extensão e a complexidade dos terceiro e quarto itens permitem que se distingua claramente uma experiência reflexiva de outra no nível do método da experiência e erro, “eles tornam o ato de pensar em uma experiência” (DEWEY, 1979, p. 165). Isto posto, chega-se ao conceito de **experiência educativa**, entendida por Dewey como:

Experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga deste modo, os conhecimentos, enriquece nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (TEIXEIRA, 1959, p. 7).

Cabe mencionar que existem também experiências deseducativas: “é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (DEWEY, 1971, p. 14). Neste sentido, uma experiência pode produzir “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de experiências futuras mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14). Pode ser, por exemplo, que uma determinada experiência aumente a destreza de uma pessoa em uma atividade automática, tornando-a de tal forma habituada a seguir sempre uma determinada rotina, que lhe feche a possibilidade de vivenciar experiências novas (DEWEY, 1971).

Larrosa-Bondía (2002) já havia apontado para o fato de se costumar pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica, ou do ponto de vista da relação entre teoria e prática, e propôs uma nova alternativa: pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. É esta também a alternativa que se buscou nesta investigação.

Nas últimas décadas duas linguagens se configuraram no campo educativo: a linguagem da técnica e a linguagem da crítica. A pedagogia continua dividida entre os chamados tecnólogos e os críticos, ou seja, entre os que constroem a educação a partir do par ciência/técnica, como uma ciência aplicada, e os que a constroem a partir do par teoria/prática, como uma práxis reflexiva (BÁRCENA-ÓRBE; LARROSA-BONDÍA; MÉLICH-SANGRÁ, 2006). Mas o que verdadeiramente se necessita não é de uma língua que permita objetivar o mundo, uma língua que ofereça a verdade sobre como as coisas são, mas sim “uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou o sem sentido) do que nos acontece” (BÁRCENA-ÓRBE; LARROSA-BONDÍA; MÉLICH-SANGRÁ, 2006, p. 247)⁵. Afirmam os autores que os seres

⁵ Citações diretas deste texto correspondem à tradução de minha autoria do original em espanhol.

humanos são inescapavelmente seres no mundo, com, para e frente aos demais. São seres em situação e, por isso mesmo, em relação com os outros:

Em outros lugares já manifestei a firme convicção de que os seres humanos não podem evitar sua condição “adverbial”. Isto significa que as situações são o espaço e o tempo (talvez devêssemos escrever no plural “espaços e tempos”) nos quais vivemos, pensamos, atuamos, nos relacionamos, nos experimentamos como seres corpóreos. Não há, nem poderia haver nunca, uma espécie de “situação em geral” ou “em abstrato”, como tampouco pode existir “o Homem” ou “a Mulher”, ou mesmo “o Bem”, ou “a Beleza” ou “a Justiça. O “Eu puro” não existe, como não existe a “Razão pura” (BÁRCENA-ÓRBE; LARROSA-BONDÍA; MÉLICH-SANGRÁ, 2006, p. 250 – grifo meu).

O termo *educação* está sendo aqui entendido como referente a um processo permanente de valoração (BETTI, 1997, 1998), com vistas à “transformação aperfeiçoadora” (MORAIS, 1989) do ser humano. Segundo a apreensão de Betti (1997, p. 17), para Regis de Morais:

A educação tem a ver com a perfectibilidade humana, porque o homem é um ser incompleto, é um ser carente, é um ser aberto. O homem esconde mistérios, enigmas, contradições; e é sobre essa condição humana que atua a educação, com o intuito de “transformação aperfeiçoadora” (BETTI, 1997, p. 17).

De forma compatível, para Dewey a educação pode ser definida como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1959, p. 8). Para ele, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo). O ser humano se educa através de suas experiências vividas inteligentemente. Instrução e educação “não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1959, p. 9). É neste sentido que, conforme John Dewey, se pode afirmar que educação não é preparação para a vida, educação é a própria vida (TEIXEIRA, 1959).

O ser humano é um ser que vive em um determinado ambiente e só existe em sociedade, porém, no entendimento de Dewey, “o meio exterior provê apenas as condições, os estímulos. As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem seus atos” (TEIXEIRA, 1959, p. 23). Tais tendências são adquiridas pelo indivíduo justamente por meio das experiências/aprendizagens.

Já Rezende (1990) define a educação como aprendizagem da cultura. A aprendizagem é pelo autor entendida como humana, humanizante e significativa (busca sentidos); ao passo que a cultura é entendida como a manifestação da existência do homem (social e histórica), na sua mútua implicação com o mundo concreto. Assim, todos os ambientes nos quais ocorrem processos de aprendizagem de valores, normas, comportamentos e condutas, quando da interação entre os seres humanos ou dos seres humanos com o mundo, é um ambiente educacional. Portanto, o ambiente investigado, qual seja, o de uma equipe de futsal feminino, em seus treinamentos e partidas oficiais, é um ambiente educacional.

1.2 Esporte e educação

O esporte moderno desenvolveu-se na Inglaterra a partir do século XVIII, resultante da esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas (como os jogos com bola) e elementos da cultura corporal de movimento da nobreza (BRACHT, 2003). Seu desenvolvimento guarda relação com as transformações sócio-econômicas produzidas pela Revolução Industrial (BETTI, 1991) e possui, portanto, estreita relação com o desenvolvimento da sociedade capitalista inglesa. Devido à crescente urbanização e industrialização, os jogos das classes populares foram perdendo espaço na sociedade inglesa, pois suas funções iniciais, que estavam ligadas às festas religiosas e de colheitas, já não eram mais compatíveis com os novos padrões de vida. Além disso, muitas vezes os jogos populares foram reprimidos pelo poder público (BRACHT, 2003). Entretanto, nas escolas inglesas (“*Public Schools*”) – nas quais, ao contrário dos países continentais europeus, a Educação Física não estava voltada para a disciplina e o treinamento visando à defesa nacional – esses jogos ganharam espaço para se desenvolver e, aos poucos, assumir as características do esporte moderno (BETTI, 1991; BRACH, 2003).

Em sua acepção clássica, por assim dizer, o esporte moderno é entendido como uma prática balizada pelas seguintes características, aqui apresentadas com base em Guttmann (1978):

- 1) *Secularismo* – isto é, uma prática desvinculada de cerimônias ou festas religiosas, como outrora foram as atividades esportivas;
- 2) *Igualdade* – premissa de que o esporte oferece a todos os indivíduos condições de competir em iguais condições;
- 3) *Especialização* – relacionada com as funções (posições) dos jogadores, a divisão

do trabalho, as regras e a especialização de profissões ligadas ao esporte (treinador, preparador físico etc.);

- 4) *Racionalização* – relação de meio e fins, expressas na criação de regras explícitas, capazes de garantir alguma previsibilidade às competições e permitir a criação de tecnologias (roupas, equipamentos, método de treinamento) que visem alcançar determinados objetivos;
- 5) *Organização burocrática* – há uma hierarquia de organizações e funções responsáveis pela gestão esportiva, permitindo organização das competições nos níveis local, nacional e internacional.
- 6) *Quantificação* – isto é, a busca pelo rendimento físico-técnico, mensurada através do número de pontos marcados, do tempo e da distância ou altura alcançados.
- 7) *Record* – idéia de comparação de resultados e progresso no rendimento físico-técnico.

Porém, na atualidade, para além da definição clássica, é preciso considerar também a polissemia do esporte. Tal tendência fora apontada por Betti (1997, 1998), e é fruto sobretudo da influência das mídias que, cotidianamente, intitulam outras práticas corporais (tais como ginásticas, danças, caminhadas, subir escadas, passear com o cachorro, dentre outras) como Esporte. Este trabalho dedicou-se ao futsal feminino, tradicionalmente classificado como esporte no âmbito da Cultura de Movimento⁶, a despeito das novas significações dadas à palavra “esporte” por meio da polissemia linguística.

Hoje, o esporte é um fenômeno social que atinge a um incalculável número de pessoas ao redor do globo. “Tão rápido e tão ferozmente quanto o capitalismo o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2003, p. 9). Isto porque o esporte seria forma da cultura corporal de movimento que é funcional para a manutenção da sociedade capitalista. Para reforçar tal hipótese, Bracht (2003) indica fatores como a tendência à esportivização dos demais elementos da Cultura de Movimento, a possibilidade de sua comercialização e seu caráter de espetáculo (que aumenta sua afinidade com os meios de comunicação de massas). De fato, diariamente, crianças, jovens e adultos estão em contato com o esporte: como praticantes, como telespectadores dos jogos e da “falação esportiva”⁷ após a eles, lendo notícias

⁶ Entendida como o conteúdo do qual trata a Educação Física, qual seja, o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc.

⁷ Esta expressão é de autoria de Umberto Eco. Para maiores esclarecimentos, ver: ECO, U. Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

relacionadas, em conversas com os colegas, como espectadores presenciais nos ginásios e estádios, dentre outros.

Isto posto, interessa perguntar: o esporte educa? Se sim, de que modo isso se dá? Belbenoit (1974) estabelece relações entre Educação e Esporte que ajudam a pensar a prática esportiva em contextos diversos. Entende o autor que o esportista procura, especialmente na competição, “acima de tudo o prazer de se sentir forte, no físico e no moral, de se ultrapassar, de superar o obstáculo exterior, de vencer o adversário escolhido” (BELBENOIT, 1974, p. 109), o esporte é “sempre uma paixão” (BELBENOIT, 1974, p. 109).

A finalidade da preparação/treinamento esportivo “é funcional, e não moral; ela visa formar um melhor jogador e não um homem mais honesto” (BELBENOIT, 1974, p. 164). Nesse sentido, o espírito de equipe “pode evoluir tanto para a solidariedade de ‘gang’ como para a devoção comum ao bem de todos. A combatividade pode manifestar-se tanto no crime como na empresa fecunda” (BELBENOIT, 1974, p. 114). Ser capaz de, no campo, controlar-se no mais forte da luta é meritório, “mas é uma virtude que não se transfere automaticamente para a vida, pela simples razão de que as regras e os valores em jogo não são de modo algum os mesmos” (BELBENOIT, 1974, p. 114). Bracht (2003) considera que toda prática esportiva pode ser educacional, ainda que possa haver diversos sentidos valorativos do que seria uma boa educação. Então, podemos inferir que a prática de futsal feminino pode tanto resultar em uma forma de superação dos preconceitos e estereótipos que historicamente permeiam a modalidade como para a incorporação e aceitação destes, dependendo da forma como cada menina/mulher significa suas experiências. Afinal, como já foi destacado anteriormente, “o esporte pode proporcionar aquela vivência primeira; o campo primeiro da existência no qual se situa a relação homem-mundo, base de toda aprendizagem cultural” (BETTI, 1997, p. 28).

Outra consideração importante de Belbenoit (1974) é afirmar que o esporte, como parte da cultura, pode fornecer um ponto de partida para a reflexão sobre o homem e a vida social. E, ao indagar sobre a viabilidade de fazer do esporte um objeto e um meio de educação, evidencia que “toda a verdadeira educação passa pela tomada de consciência e a reflexão”, e que “a cultura só pode nascer para além de um regresso crítico sobre a experiência vivida” (BELBENOIT, 1974, p. 106 – grifo meu).

No campo empírico, Neves (2006), é exemplo de estudo que buscou refletir sobre as possibilidades formativas do esporte no contexto escolar e identificar possíveis valores, sentimentos e atitudes gerados por meio da prática esportiva, concluiu que, em relação às possíveis influências da prática esportiva em outras situações da vida das alunas, seria possível, através do esporte, tanto desenvolver sentimentos, valores e atitudes voltados à

consideração do outro (tais como a amizade e o respeito) quanto potencializar valores ligados à disciplina, dedicação e esforço. Porém, questiona se tais valores suscitados na prática esportiva podem ser transpostos para outras situações:

O esporte pode promover atitudes relacionadas à consideração do outro, de modo que estas possam estender-se a outras situações? O esporte pode contribuir à formação dos alunos, de modo que estes tornem-se solidários, ou mais solidários? Os alunos podem, através do esporte, tornar-se disciplinados também em outras situações? (NEVES, 2006, p. 79).

Outro estudo empírico no qual é possível vislumbrar relações entre educação e prática esportiva foi o realizado por Torri, Albino e Vaz (2007) no esporte escolar (em situação de treinamento realizado na escola, fora da aula de Educação Física, com objetivos distintos da mesma), com duas equipes de futsal, uma da categoria infantil masculina (12 a 14 anos) e outra feminina. Com base em estudos anteriores, os autores sugeriram a hipótese (posteriormente confirmada) de que o esporte escolar apresentaria uma ambiguidade manifesta na oscilação entre uma conformação pedagógica que ensina a perseguir, em primeiro lugar, a vitória, e outra, de caráter pretensiosamente formativo, que acentuaria a aprendizagem dos “valores”⁸ do esporte. Os resultados apontaram para três categorias principais, estreitamente relacionadas: (a) castigos, punições e sacrifícios; (b) formação humana x sonho de profissionalização; (c) rituais como técnica :

Os rituais, fundamentalmente atualizadores de uma tradição, conformam as expectativas para um possível futuro profissional vislumbrado no futebol-espetáculo profissional e ambos emolduram um imaginário que considera o esporte um poderoso dispositivo de formação que legitima e justifica o sacrifício, algo ainda hoje inquestionável pelo discurso espraiado na dinâmica da indústria cultural e confirmado pelos atores investigados por nós (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007, p. 510).

Além disso, para os autores, os resultados deste estudo mostraram que as práticas masculinas são um modelo esportivo idealizado, tanto no que se refere ao padrão técnico, quanto na educação para a “dureza”. A equipe feminina, além de provar que é capaz de jogar futsal, é constantemente comparada com o padrão técnico e estético da equipe masculina, tida como ideal.

É preciso considerar, no entanto, quando se pensa no contexto no qual se deram as experiências, qual seja, o da prática esportiva, que o esporte não é homogêneo. Em seu

⁸ Expressão presente no discurso de treinadores e pais, que acreditam que a prática esportiva ensina valores que lhe são inerentes, tais como o respeito às regras e ao próximo, o espírito de equipe, a justiça, entre outros.

interior há diferenças no que diz respeito aos valores, objetivos e às atividades realizadas: “no interior da palavra esporte parece estar encerrada uma pluralidade de significações, quando da sua realização em contextos culturais concretos, e por indivíduos e grupos particulares” (STIGGER, 2002, p. 250). Tal aspecto será explicitado na sessão que se segue.

1.2.1 Esporte Espetáculo x Esporte Lazer

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, tratou o esporte a partir de três diferentes manifestações: desporto-performance, desporto-participação e desporto-educação (BRACHT, 2003). O “desporto-performance” equivale ao que outros autores denominaram “esporte de alto rendimento”, “esporte de rendimento”, “esporte de alto nível”, “esporte espetáculo” ou “esporte telespetáculo”⁹ (BETTI, 1998). A primeira manifestação é aquela pautada sobretudo pela competição, o rendimento máximo, a normatização, a cientifização e a busca pelo recorde; “é trabalho e show, o atleta é um artista trabalhador, sujeito a doenças ocupacionais e desemprego como qualquer outro” (BETTI, 2006, p. 191). O desporto-participação corresponde à manifestação do esporte enquanto atividade de lazer, voltada à ludicidade, ao prazer e ao bem estar do indivíduo. De acordo com Marcellino (1995, p. 31), por atividade de lazer podemos entender “a cultura – no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível. O importante, como traço definidor, é o caráter desinteressado dessa vivência”. Ou ainda, nas palavras de Dumazedier (1976, p. 34):

conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Já o desporto-educação corresponde ao esporte em ambiente escolar, que deveria receber um trato pedagógico para de fato assumir finalidades educativas, preparando os alunos para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade (BRACHT, 2003).

Porém, Bracht (2003) defende que o fenômeno esportivo pode ser compreendido por meio de um esquema dual, no qual em um extremo encontra-se o esporte de alto rendimento ou espetáculo e, no outro, o esporte enquanto atividade de lazer. Para o citado autor, o esporte

⁹ Neste trabalho, com exceção de citações, nas quais será respeitada a expressão utilizada por cada autor (a), adotarei a denominação “esporte espetáculo”.

praticado na instituição escolar pode estar vinculado a qualquer uma das duas perspectivas acima, embora nas escolas atuais pareça predominar as características do esporte de alto rendimento. É em sua manifestação como esporte de alto rendimento que o fenômeno esportivo expressa sua hegemonia:

É o esporte de alto rendimento que, em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte enquanto atividade de lazer, como também recruta, cada vez menos, é verdade, parte de seu contingente de praticantes (trabalhadores) nesta manifestação e no esporte escolar, este propiciando, ainda, a socialização para o consumo do esporte (contingente consumidor do produto esporte e de seus subprodutos) (BRACHT, 2003, p. 18).

Diferentemente, Betti (2001, 2006), prefere falar em “esporte espetáculo” a esporte de alto rendimento e afirma que, devido à grande vinculação do esporte espetáculo com as mídias, este se distanciou cada vez mais do esporte praticado em contextos de lazer, educação e promoção da saúde. A opção pela denominação “espetáculo” dá-se pelo fato do autor acreditar que a espetacularização tornou-se sua característica central. Embasando-se na interpretação de Eichberg (1995 apud Betti, 2001) sobre os problemas e o futuro da pesquisa na Sociologia do Esporte, o autor afirma que “o esporte show e a visualidade estão se tornando mais importantes que a individualidade moral e resultados objetivos” (BETTI, 2001, p. 163). Pelas mesmas razões, Bracht (2003) também se utiliza – em alguns momentos – da expressão “Esporte espetáculo” como equivalente à expressão “Esporte de alto rendimento” na segunda edição de sua obra.

O trabalho de Stigger (2002) vai ao encontro da argumentação feita por Betti (2001, 2006) de que não é apenas o esporte espetáculo quem fornece o modelo para outras práticas esportivas. Seus dados empíricos – provenientes de estudo etnográfico na cidade do Porto – Portugal, com três grupos que praticavam esporte (dois grupos praticavam futebol e um grupo praticava voleibol) em contexto de lazer – mostraram que os praticantes estavam “predominantemente desvinculados dos interesses relacionados com o rendimento, a performance e com a produtividade” (STIGGER, 2002, p. 201).

Mas essa relativização não está presente em Bracht (2003, p. 100), para quem

muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientificização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo – este último sendo central para a expansão do esporte promovida pelo movimento olímpico.

No entendimento de Valter Bracht o esporte de alto rendimento é trabalho e, como “trabalho na sociedade capitalista é trabalho alienado, então alienação também é o que acontece no esporte de alto rendimento” (BRACHT, 2003, p. 34). Defende o autor que a crítica do esporte é também crítica à sociedade, uma vez que critica a sociedade em um exemplo seu (BRACHT, 2003). Oliveira (2002) destaca ainda que a lógica do esporte de alto rendimento consiste em vencer, ao invés de participar, compartilhar ou mesmo jogar (como em casos em que se torce para que o adversário não compareça ou não possa jogar e assim se consiga uma vitória sem tê-la efetivamente conquistado).

Para Bracht (1992) as principais características do modelo de alto rendimento – competição, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização, cientificização do treinamento e espetacularização – acabam por promover o respeito incondicional e irrefletido às regras, ensina a vencer através do esforço pessoal e a competir, desenvolve o respeito pela autoridade (do professor ou do árbitro), dentre outros. Elementos que, segundo Oliveira (2002), em nada contribuem para o fim da desigualdade social e remetem à predominância da aceitação de situações de exclusão, de selecionamento, de discriminação, de hierarquização e de conformismo. Assim, o esporte de alto rendimento contribuiria inevitavelmente “para a formação de seres humanos mercadores, mercadorias, consumidores, seres esportivos e competitivos, isto é, produtivos ao sistema capitalista” (OLIVEIRA, 2002, p. 124), formando, assim, “o alienado e acrítico consumidor esportista e o alienado e acrítico atleta!” (OLIVEIRA, 2002, p. 128). Oliveira (2002) concorda com a célebre afirmação de Bracht (1992) de que ‘a criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... Capitalista’.

Neves (2006) questiona a afirmação de Valter Bracht, corroborada por Oliveira (2002), de forma bastante lúcida: dada a ambiguidade do esporte, que pode tanto formar, por exemplo, seres justos como injustos, tanto indivíduos egoístas quanto indivíduos que se importem com o próximo, como saber, de fato, os efeitos que a prática esportiva tem sobre a formação dos alunos? A criança que pratica esporte realmente respeita as regras do jogo capitalista?

Em trabalho empírico que trata da ressignificação crítica do esporte nas aulas de Educação Física Escolar, Oliveira (2002) realizou uma intervenção pedagógica com uma turma de quinta série (atual sexto ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campinas. A autora, ainda que diversificando os conteúdos esportivos, e levando, por exemplo, os alunos e alunas à reflexão sobre a possibilidade de participação das meninas no futebol – dentre outros aspectos educativos trabalhados nas aulas e que permitem a compreensão do esporte como prática social, que poderia então assumir valores e significados diferentes do padrão espetacularizado e de alto rendimento, os quais a autora associa ao capitalismo – apenas consegue apontar teoricamente como se daria a ressignificação crítica do esporte.

De fato, muitas vezes, estudos na área tratam a relação entre esportes e educação de forma romântica e idealizada. Parece necessário considerar a possibilidade de contestação e enfrentamento crítico dos(as) praticantes. Será que todos(as) aceitam passivamente os modelos que lhes são impostos? De um lado, uma pessoa que viveu no esporte espetáculo exemplos de competição exacerbada e exclusão não pode posicionar-se contra tal situação? Do outro lado, ser atleta e, portanto, buscar o rendimento esportivo é necessariamente sinal de adesão ao sistema sócio-político-econômico vigente? A única forma de ser praticante ou espectador do esporte espetáculo é sendo acrítico e alienado?

Nesta mesma linha de raciocínio, Stigger (2002, p. 23) acredita que parte das teorizações, por um lado, “identificam o fenômeno esportivo de uma forma ingênua e descontextualizada, atribuindo-lhe apenas virtudes”; enquanto por outro “num esforço para a contextualização, acabam por interpretá-lo apenas como resultado do processo de industrialização da sociedade, da dominação do capital e da ideologia dominante”. Embora reconhecendo a validade de muitos aspectos de tais formulações, Stigger (2002, p. 3) destaca que suas conclusões muitas vezes são “fruto de reflexões teóricas e de observações distanciadas do espaço concreto onde o esporte acontece, e que suas referências principais são, eventualmente, análises macrosociais que carecem de dados empíricos”.

Além disso, é justificável compreender o esporte de forma polarizada, como se esporte espetáculo e esporte lazer fossem manifestações em oposição? Esta investigação trabalhou com a hipótese – surgida nas primeiras idas à campo – de que, no contexto investigado, a prática esportiva não seria uma coisa (esporte espetáculo) *ou* outra (esporte lazer), mas uma coisa *e* outra.

O próprio Bracht (2003) reconhece que as diferentes manifestações do esporte não possuem autonomia absoluta. Na prática, afirma o autor, sempre há ao menos algumas das

características do esporte de alto rendimento incrustadas no esporte de lazer, e vice-versa. Considerar que há características do esporte espetáculo incrustadas no esporte lazer (e vice-versa), no entanto, ainda os mantêm polarizados. Alargando tal compreensão, considerou-se a possibilidade de o esporte espetáculo e o esporte lazer coexistirem, em sua totalidade e ao mesmo tempo, na prática esportiva. Tal se daria por uma relação de figura e fundo, tal como definido pela noção de perspectiva da Gestalt. Betti (2006) já havia esboçado tal raciocínio, ao afirmar que:

caberia também falar, nos termos de MERLEAU-PONTY (2000), na ambigüidade do esporte, se o pensarmos como um campo fenomenal, no qual as diversas manifestações do esporte (rendimento, lazer, educação etc.) formam uma comunidade, e portanto não podemos ter a ilusão de que apenas um modo de aparecimento do esporte possa esgotar suas possibilidades de manifestação. Assim, por exemplo, no contexto (visível) do esporte escolar, estão co-presentes (invisíveis) o esporte telespetáculo, o esporte de lazer etc (BETTI, 2006, p. 192).

Assim, haveria momentos em que, por exemplo, dimensões tradicionalmente associadas ao Esporte Espetáculo, tais como a competitividade e a busca pela vitória estariam em primeiro plano, enquanto dimensões tradicionalmente associadas ao Esporte lazer, tais como o prazer e a diversão estariam em segundo plano (e não invisíveis), de modo que “Esporte Espetáculo” e “Esporte Lazer” revezar-se-iam consecutivamente durante a prática esportiva, ora um ocupando a posição de figura e o outro a posição de fundo, ora o inverso.

Foi a esta conclusão que Silveira (2008) fora conduzida por seus dados de campo, ao realizar pesquisa etnográfica com uma equipe de futsal feminino da cidade de Porto Alegre. Os significados atribuídos ao futsal pelas praticantes de seu estudo “não podem ser explicados pela definição de ‘esporte de lazer’ ou ‘esporte de rendimento’, binarismo presente no campo de estudo da Educação Física” (SILVEIRA, 2008, p. 101). Desse modo, entender os significados do futsal para o grupo investigado exigiu que se operasse com conceitos que fazem parte tanto do esporte de lazer quanto do esporte de rendimento. Assim, “em algumas situações dessa equipe pode-se considerar que os conceitos que integram o chamado ‘esporte de lazer’ estão em destaque, em outras situações são os conceitos que integram o ‘esporte de rendimento’ que se destacam” (SILVEIRA, 2008, p. 101). A autora representou essas situações graficamente através de uma gangorra em constante movimento, ora destacando elementos do esporte de lazer, ora os do esporte de rendimento, conforme se observa na Figura 2.

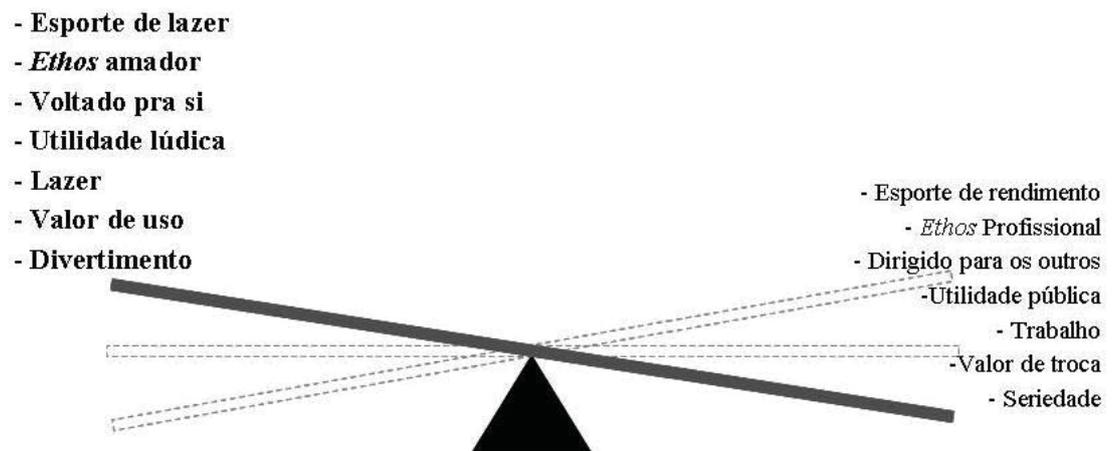


Figura 2. Representação gráfica da gangorra.
Fonte: Silveira (2008, p. 101).

A figura 2 destaca, como exemplo, momento da prática esportiva em que as características associadas ao esporte de lazer estão em destaque. Nota-se ainda que, mesmo neste momento, as características do esporte de rendimento não deixam de estar presentes, apenas não estão em evidência, afinal, uma gangorra não “funciona” sem peso dos dois lados. A figura também simula outros movimentos possíveis da gangorra, que inclusive pode encontrar-se, em alguns momentos, em situação de equilíbrio entre Esporte de lazer e Esporte de rendimento. O movimento da oscilação da gangorra, conforme Silveira (2008) ocorria várias vezes em um mesmo dia, tanto em treinamentos quanto em partidas oficiais.

Stigger (2002) já havia questionado se o esporte deve ser visto como uma prática homogênea. Os dados obtidos mostraram que, mesmo que o esporte seja um elemento da cultura, e portanto traga consigo “várias características que lhe são específicas e, pelo menos à primeira vista, evidentes, quando apropriado pelos atores sociais nas suas práticas localizadas e particulares, pode apresentar manifestações bastante diversificadas” (STIGGER, 2002, p. 15), pois, “a partir de suas subjetividades, mais do que apenas praticar o esporte, os indivíduos inserem-no no seu modo de ser, ou seja, nos seus estilos de vida” (STIGGER, 2002, p. 250).

Assim, com relação aos grupos investigados, o autor verificou que, ainda que todos estivessem vinculados ao lazer, alguns grupos e até mesmo indivíduos dentro de um mesmo grupo apropriavam-se do esporte de formas diferentes. De modo que parecia bastante consciente por parte dos praticantes, as atividades evidenciavam-se “não como se fossem restritas à lógicas dicotômicas tipo trabalho/lazer, esporte profissional/ esporte amador, mas como partes de estilos de vida próprios, construídos pelos intervenientes” (STIGGER, 2002,

p. 212). Tais dados empíricos ajudam a sustentar a hipótese – levantada a partir das observações iniciais – de que, no contexto investigado nesta dissertação, a prática esportiva não estaria associada apenas ao Esporte Espetáculo ou ao Esporte Lazer, em uma relação polarizada, *isto ou aquilo*, mas sim de forma complementar e relacionada: *isto e aquilo*.

1.3 Objetivo e questões norteadoras

Objetivou-se compreender – por meio da descrição e análise – as experiências educativas que permeiam a prática do futsal feminino em uma equipe universitária. Assim, as seguintes questões nortearam a pesquisa de campo: quais seriam as intencionalidades e significados atribuídos por diferentes sujeitos na prática de futsal feminino? Quais motivos as levaram a praticar futsal? Quais suas expectativas e desejos? Quais sentidos atribuem à prática? De que modo tais práticas se inserem no processo de socialização das atletas? Como se apresentam/apresentaram nas experiências das atletas, os preconceitos e estereótipos que historicamente permeiam o futebol feminino? As experiências de envolvimento com o futebol/futsal na história de vida destas atletas têm contribuído para a manutenção e reforço dos estereótipos e preconceitos de gênero, ou para sua superação? Houve mudança de atitudes e valores por parte das praticantes em relação ao futebol e em especial com relação às questões de gênero que permeiam sua prática?

Com relação à equipe investigada, cenário no qual se materializam aprendizagens decorrentes de experiências já vividas e emergiram novas experiências educativas, perguntou-se: há pré-requisitos para participar do grupo? Como se caracteriza a prática do futsal feminino no contexto investigado? Estariam presentes os princípios de selecionamento e sobrepujança (KUNZ 1991), bem como a submissão a regras universais e predeterminadas típicas do esporte espetáculo? Até que ponto estariam presentes algumas dimensões e valores associados ao esporte lazer, quais sejam, a escolha autônoma pela prática no tempo livre, a ludicidade, o prazer e o bem estar do indivíduo?

2 MENINAS EM QUADRA: GÊNERO, MULHERES E ESPORTE

Seguindo uma tendência de áreas como a Antropologia, a Sociologia, a História e a Literatura, e diante da efervescência política das décadas de 1970 e 1980 e do movimento feminista, a Educação Física brasileira passou a refletir sobre a temática do gênero, negando o argumento biologicista que, ao longo da história, justificou a exclusão das mulheres do âmbito da Educação Física e do esporte (DEVIDE et al., 2011).

O foco deste trabalho, como já exposto, reside nas *experiências educativas* de praticantes de futsal feminino. Entende-se que tais experiências são perpassadas pelas temáticas do gênero e da sexualidade (mas não se restringem a elas), construídas no contexto que as mulheres ocupam na sociedade e, em particular, no esporte. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, elementos para a compreensão e conceituação do conceito “gênero”, essencial para o entendimento de que a relação entre mulheres e esporte é pautada por uma construção social de suas identidades ao longo da história das sociedades.

Afirma Louro (1999) que o feminismo, como um movimento social organizado, é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX. Na virada para o século XX, as manifestações contra a discriminação feminina e a expressividade do movimento de sufragismo marcaram a chamada primeira onda feminista, ligados aos interesses de mulheres brancas de classe média (LOURO, 1999; MEYER, 2012). A segunda onda feminista, nos países ocidentais, inscreve-se entre os anos 1960 e 1970 (MEYER, 2012). Além das preocupações sociais e políticas, o movimento voltava-se para a construção de proposições teóricas (LOURO, 1999; MEYER, 2012). É nesse contexto que foi problematizado o conceito de “gênero”:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 1999, p. 17).

Destaca Louro (1999) que uma das mais significativas marcas dos estudos feministas é seu caráter político: assumia-se que as questões tinham origem em uma trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e continua tendo) pretensões de promover mudanças. Assim, prossegue a autora, estudos sobre as vidas femininas começaram a exigir mais do que descrições minuciosas, como anteriormente acontecia, e passaram a ensaiar explicações. Alguns destes estudos tiveram

como referência fundamental as teorizações marxistas, outros, as perspectivas construídas na psicanálise, e outros ainda em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica e que buscaram explicações e teorias propriamente feministas (LOURO, 1999). Em cada uma destas correntes teóricas identifica-se uma causa central para a opressão feminina, e constrói-se um argumento que supõe um caminho lógico para a emancipação das mulheres. De qualquer forma, a despeito de definições múltiplas e nem sempre convergentes do conceito, as correntes teóricas compartilham de um ponto central em comum: todos se contrapõem ao argumento que justifica as desigualdades sociais entre homens e mulheres remetendo-as às características biológicas (LOURO, 1999; MEYER, 2012). É através das feministas anglo-saxãs que *gender* (“gênero”, em inglês) passa a ser usado como distinto de *sex* (sexo) (LOURO, 1999, MEYER, 2012), no sentido de que:

não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se construir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1999, p.21).

Não se trata de negar a biologia, mas de enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 1999). Prossegue a autora afirmando que as justificativas para tais desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, históricos, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. O conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros (LOURO, 1999). Além disso, a compreensão de “gênero” exige que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens, feminilidades e masculinidades são diversos (LOURO, 1999).

Louro (1999) ressalta, contudo, que a característica fundamentalmente relacional do conceito não deve levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos e sim como constituinte da *identidade* dos sujeitos. Ao afirmar que o gênero constitui a identidade do sujeito, pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero como fazendo parte do sujeito, constituindo-o. A autora aponta também para a confusão que muitas vezes se faz entre

identidade sexual e identidade de gênero, esclarecendo que as identidades sexuais se constituem através das formas como as pessoas vivem suas sexualidades, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Segundo Louro (1999), as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. Sua obra embasa-se na teoria pós-estruturalista. Neste sentido, afirma que as produções dos pensadores pós-estruturalistas e feministas terão, pois, pontos de contato, mesmo que sejam também evidentes algumas zonas de discordância ou atrito.

Em texto clássico, a historiadora Joan Scott (1995)¹⁰ afirma que o núcleo da definição de gênero reside na conexão integral entre duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Nesse sentido, para a autora, o gênero deve ser compreendido como uma forma de designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna-se uma maneira de indicar as construções sociais sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres: uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995). Ou, conforme as palavras de Meyer (2012, p. 16):

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Como as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, vislumbrar mudanças significa considerar que a natureza do processo, dos atores e das ações, só pode ser determinada se situada no espaço e no tempo (SCOTT, 1995). Só se pode escrever a história desse processo ao se reconhecer que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes: vazias porque não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas

¹⁰ A obra, datada de 1995, refere-se à publicação no Brasil da tradução (para o português) do original em inglês, publicado por Scott em 1986.

definições alternativas negadas ou reprimidas (SCOTT, 1995).

Louro (1999) destaca que um ponto importante na argumentação de Joan Scott (1995) é a ideia de que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino. Tal implicaria em observar que o polo masculino contém o feminino e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido, afinal, não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si. Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constroem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõem a outro, e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos que não se enquadram nessas formas.

Este modo de teorizar o gênero aponta para quatro importantes aplicações, como ferramenta teórica e política (MEYER, 2012):

- 1) A noção de que, ao longo de toda a vida, através de diversas instituições e práticas sociais as pessoas constroem-se como homens e mulheres, em um processo que não é linear, imutável ou finito.
- 2) Existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.
- 3) O conceito não sinaliza apenas para as mulheres, e sim para as relações de poder entre mulheres e homens.
- 4) O conceito vai além da mera ideia de papéis/funções de homem ou de mulher, e avança para a compreensão de que as instituições sociais, os símbolos e as normas são onde os pressupostos de masculino e feminino são produzidos, reproduzidos ou ressignificados.

Esclarecido o entendimento do gênero enquanto construção social e feita a diferenciação entre identidades de gênero e identidades sexuais, na seção seguinte é apresentada revisão de literatura acerca da participação das mulheres nos esportes.

2.1 Mulheres e esporte: um panorama

“O papel desempenhado pela mulher¹¹ no esporte confunde-se e mescla-se com seu papel social na história da humanidade, história essa escrita e interpretada de um ponto de vista masculino” (RUBIO; SIMÕES, 1999, p. 50); o esporte é um campo marcadamente androcêntrico, uma área de reserva masculina (FURLAN; SANTOS, 2008; GOELLNER, 2005b; CAPITÂNIO, 2005, BORGES et al., 2006). No entendimento de Rubio e Simões (1999), as mulheres foram consideradas como usurpadoras e profanadoras de um espaço dedicado ao usufruto masculino. O próprio conjunto de adjetivos tradicionalmente utilizados para caracterizar o esporte refletem características que representam o mundo masculino (pensando em um modelo masculino hegemônico): força, determinação, resistência e busca de limites (RUBIO; SIMÕES, 1999).

“A hegemonia ideológica do esporte, enquanto instituição masculina, invalidou a experiência atlética como uma busca feminina digna” e, como consequência, as mulheres foram tidas, por muito tempo, como invasoras de um espaço masculino (RUBIO; SIMÕES, 1999, p. 50). Exemplo disso foi sua exclusão pelo idealizador dos Jogos Olímpicos Modernos, Barão Pierre de Coubertin, nos primeiros jogos, em 1896. Às mulheres coube apenas a posição de espectadoras. Isso fez com que a participação masculina nos jogos fosse legitimada como um fenômeno natural, bastando para tal que os homens apresentassem habilidades suficientes para a competição, enquanto a participação feminina era vista como uma anomalia (RUBIO; SIMÕES, 1999). Entre os argumentos utilizados para a exclusão feminina encontravam-se “a ‘delicadeza’ dos nervos e a constituição física menos favorecida, o que levava o esporte praticado por mulheres a parecer indecente, feio e impróprio para sua resistência” (RUBIO; SIMÕES, 1999, p. 53). As mulheres começariam a participar apenas a partir dos segundos Jogos Olímpicos Modernos, em 1900, em uma Paris marcada pelo liberalismo, que aceitaria sua participação, mas a restringiria apenas ao golfe e ao tênis, modalidades que não ofereciam contato físico e eram consideradas esteticamente belas (RUBIO, SIMÕES, 1999).

Já a inserção das mulheres brasileiras no mundo esportivo iniciou-se em meados do século XIX, e adquiriu maior importância e visibilidade a partir das primeiras décadas do século XX (GOELLNER, 2005a; MOURÃO 2000). A estrutura extremamente conservadora

¹¹ A categoria mulher está sendo usada no singular em alguns momentos por tratar-se de citações diretas de outros (as) autores (as). Particularmente, acredito na pluralidade de identidades de gênero, a partir da qual não faz sentido falar de “mulher”, categoria universal, e sim de “mulheres”.

da sociedade na primeira metade do século XIX não permitia a participação das mulheres em muitas esferas sociais, dentre as quais se incluía a esportiva, já que elas eram criadas para serem esposas e mães. Homens e mulheres da elite estavam separados na distinção entre o público e o privado, respectivamente; o patriarcalismo permeava toda a organização da sociedade (MOURÃO, 2000). Esse quadro foi mudando após a independência do Brasil, haja visto a preocupação em acompanhar os avanços europeus e ter o país reconhecido pelas grandes nações mundiais (GOELLNER, 2005a). Com os ventos de mudança, ecoou no Brasil o movimento feminista, projetando perspectivas novas para as mulheres brasileiras, tais como a maior participação na vida urbana. Importa ressaltar que tal mudança foi lenta, e atingiu sobretudo as mulheres das camadas mais ricas (MOURÃO, 2000; GOELLNER, 2005a), visto que tinham maior acesso às novidades da Europa (GOELLNER, 2005a):

A presença da mulher no esporte representa, ao mesmo tempo, ameaça e complementaridade: ameaça porque chama para si a atenção de homens e mulheres, dentro de um universo construído e dominado por valores masculinos e porque põe em perigo algumas características tidas como constitutivas da sua feminilidade. Complementaridade porque parceira do homem em atitudes e hábitos sociais, cujo exercício simbolizava um modo moderno e civilizado de ser (GOELLNER, 2005a, p. 88-89 – grifos meus).

Prossegue Goellner (2005a) afirmando que homens e mulheres da elite desfilavam seus talentos esportivos, exibindo também sua superioridade de classe. Porém a participação feminina não era bem vinda em quaisquer modalidades, e sim naquelas identificadas com a elegância das elites europeias e pela possibilidade de prática sem tirar das mulheres sua feminilidade e encanto, tais como o hipismo e o tênis.

Mourão (2000, p. 7) entende que “o processo de inserção e crescente participação da mulher em atividades físico-desportivas sugere certo grau de autonomia”; a mulher que se inseria nessas práticas não estava a serviço da pátria ou da humanidade, mas a serviço de suas vontades e desejos.

O discurso dos médicos higienistas, somado à construção de um projeto nacional de engrandecimento da nação, passam a ditar normas de comportamento para homens e mulheres em nome da educação moral, física, sexual e social. Às mulheres são indicadas formas de comer, de se vestir, de falar, de trabalhar, de se embelezar, de se movimentar, de se comportar. Dentre tais prescrições, uma é considerada fundamental: a prática de exercícios físicos (GOELLNER, 2005a).

Recomendações e prescrições, no que tange aos exercícios corporais femininos, direcionam-se para a preservação e constituição de uma boa maternidade, considerada, nesse momento, como a mais nobre missão da mulher, pois dela depende a regeneração da própria sociedade (GOELLNER, 2005a, p. 90).

Foi esse o contexto que possibilitou a participação feminina no esporte, por esta ser considerada de caráter aristocrático, familiar e saudável (GOELLNER, 2005a). A prática esportiva para mulheres era vista com bons olhos dentro de certos limites, e sob o viés de constituir-se como uma prática higienista.

A ideologia higienista contribuiu fundamentalmente para tirar a mulher do estado de segregação em relação à atividade físico-desportiva, na medida em que as representações deste ideário influenciaram a sociedade brasileira e um de seus pressupostos de saúde se identifica com a prática do movimento corporal pela mulher, de forma a incidir em uma função reprodutora mais saudável, garantindo a gestação de filhos mais fortes. O movimento higienista ocorreu no final do século XIX e sobretudo no início do século XX, normatizando e organizando a vida da família brasileira, determinando funções claras para ambos os sexos, deixando para a mulher as tarefas do lar e a função nobre de reprodutora de filhos saudáveis (MOURÃO, 2000, p. 15).

Somente em 1932 ocorreu a primeira participação de uma atleta brasileira nos Jogos Olímpicos, em Los Angeles, a da nadadora paulista Maria Lenk. Este é um marco importante na história das brasileiras no esporte, pois assinalou a divulgação da mulher atleta de competição em um tempo em que, à mulher, relegava-se o papel de espectadora dos jogos. As mulheres eram identificadas como de natureza frágil, e circulavam vários discursos alertando para os possíveis perigos que a prática competitiva poderia lhes acarretar (lógica higienista), dentre eles, o risco da masculinização (GOELLNER, 2005a):

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns no universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina. Pareciam, ainda, desestabilizar o terreno criado e mantido sob domínio masculino cuja justificativa, assentada na biologia do corpo e do sexo, deveria atestar a superioridade deles em relação a elas (GOELLNER, 2005a, p. 92).

Com base neste temor, foi elaborado o Decreto-Lei nº 3199, do Conselho Nacional de Desportos, de 14 de abril de 1941, segundo o qual “deve ser terminantemente proibida a prática do futebol, rugby, polo, water polo, por constituírem desportos violentos e não adaptáveis ao sexo feminino” (REVISTA DA EDUCAÇÃO PHYSICA, 1941, apud GOELLNER, 2005a, p. 93). As mulheres também ficaram oficialmente impedidas de praticar outras modalidades, tais como o boxe, outras lutas, o salto com vara, o decatlo e o pentatlo (GOELLNER, 2005a). Tal proibição somente foi revogada em 1979 (GOELLNER, 2005a, 2005b). Por conta desse decreto-lei, o judô feminino brasileiro, por exemplo, só iniciou sua participação olímpica em 1988 (CAPITÂNIO, 2005). Outras modalidades foram permitidas no Brasil desde que praticadas dentro de determinados limites. O remo, por exemplo, só podia ser praticado se não fosse competitivo e objetivasse a correção de defeitos orgânicos, e várias provas do atletismo poderiam ser praticadas se exigissem menos esforço que as masculinas, explica Goellner (2005a). Importa destacar, contudo, que haviam mulheres que desafiavam as convenções morais e sociais e aderiam à prática esportiva, a despeito da proibição oficial (GOELLNER, 2005a, 2005b).

A partir dos anos 1950, fruto da iniciativa do Jornal dos Sports, surge na cena carioca os “Jogos da Primavera”, também conhecidos como Olimpíadas Femininas:

encheram-se as praças desportivas de famílias e "fans", um intenso movimento de consagração dos "Jogos da Primavera", idealização e realização do Jornal dos Sports, na figura de Mário Filho, seu idealizador, que objetivava a propagação e a democratização da prática dos desportos pelas moças jovens (MOURÃO, 2000, p. 14).

Com os Jogos da Primavera, as mulheres esportistas tiveram espaço na mídia e ganharam força junto à opinião pública, os Jogos possibilitaram e favoreceram a transformação das representações restritivas à prática do esporte pela mulher e se constituíram em um evento de grande participação de moças e de público (MOURÃO, 2000).

Importa ressaltar, contudo, que:

não houve, na história da emancipação esportiva da mulher brasileira, confrontos, lutas por espaço, e sim um processo lento de infiltração, que se consolida na prática e no exercício da interação, frequentemente com apoio velado ou aberto dos homens mais esclarecidos da sociedade, mas com um controle normativo que insere a mulher nesta prática sem possibilitar-lhe uma emancipação para a prática de atividades físico-desportivas (MOURÃO, 2000, p. 8).

Também não houve, no esporte, um movimento feminista, e nem ao menos feminino, no sentido de buscar a equalização de gênero, conforme se pode verificar pela ausência de movimento contestador das esportistas brasileiras, num contexto em que são os homens, em sua maioria absoluta, quem comandam as federações, confederações, clubes e ligas como dirigente, técnico e árbitro (MOURÃO, 2000).

O objetivo central do estudo de Mourão (2000) consistiu em identificar, analisar e interpretar os sentidos das representações e práticas sociais vinculadas a idéias de segregação, participação e democratização, relativas às atividades físico-desportivas da mulher brasileira de elite, de 1870 a 1950. Os resultados evidenciaram a:

liberação crescente da prática esportiva feminina: maior mobilidade da mulher no campo esportivo, diminuição das restrições à prática de modalidades esportivas consideradas masculinas, diminuição do controle da família e do contexto microssocial sobre a escolha esportiva. Por outro lado, resistem mais firmemente as representações sociais nucleares: o espaço esportivo continua sendo concebido como típico do homem, que domina a cena esportiva em termos de cargos, honrarias, prestígio na mídia, patrocínio e retorno financeiro (MOURÃO, 2000, p. 5).

Modalidades como voleibol, basquetebol, tênis, atletismo e natação tornam-se cada vez mais praticadas a partir da segunda metade do século XX, e os anos 80 e 90 caracterizam-se pela maior adesão de mulheres em práticas corporais antes consideradas violentas para a participação feminina, tais como o futebol, o judô, o pólo aquático e o handebol (GOELLNER, 2005a).

O quadro 1 (COB, 2005 apud CAPITÂNIO, 2005, p. 9) apresenta o número de participantes brasileiros, homens e mulheres, desde a primeira participação feminina, em Los Angeles (1932) até os Jogos Olímpicos de Atenas (2004):

QUADRO 1 – Participação de homens e mulheres brasileiros nos Jogos Olímpicos.

ANO	CIDADE SEDE	MULHERES	HOMENS
1932	Los Angeles	001	083
1936	Berlim	006	089
1948	Londres	011	066
1952	Helsinque	005	102
1956	Melbourne	001	047
1960	Roma	001	080
1964	Tóquio	001	066
1968	Cidade do México	004	080
1972	Munique	005	084
1976	Montreal	007	074
1980	Moscou	015	094
1984	Los Angeles	022	130
1988	Seul	035	135
1992	Barcelona	051	133
1996	Atlanta	066	159
2000	Sydney	094	111
2004	Atenas	122	125

Nota-se que a participação feminina oscilou entre pequenos avanços e retrocessos até os Jogos Olímpicos de Montreal (1976). Apenas a partir dos Jogos Olímpicos de Moscou (1980) é que se vê um aumento mais significativo e progressivo de mulheres atletas, porém, em proporção bastante inferior aos homens atletas. A participação de homens e mulheres somente ficaria próxima de se igualar, em termos numéricos, nos Jogos Olímpicos de Sydney (2000).

Adelman (2006) realizou estudo comparativo entre duas modalidades esportivas – o voleibol feminino (seleção nacional) e o hipismo feminino clássico – com o intuito de discutir as possibilidades de o esporte servir como um espaço de transgressão e empoderamento, e/ou como espaço de disciplinamento patriarcal para as mulheres, questionando:

Quais as conseqüências maiores da atuação esportiva das mulheres numa cultura que supostamente abandonou o ideal da “fragilidade feminina” e embarcou na construção normativa de uma “cultura fitness”? Quais as representações hegemônicas das atletas na mídia? A antiga preocupação com a “masculinização” das mulheres que se dedicam ao esporte continua pautando comportamentos e julgamentos? E – talvez a questão mais central ainda – como é que as próprias atletas vivem e interpretam suas experiências no mundo do esporte, e o que podemos dizer sobre as formas em que a prática de esporte, a nível profissional e/ou amador, estruturam a subjetividade e a identidade das mulheres que se envolvem nela? (ADELMAN, 2006, p. 14).

Os resultados comparativos evidenciaram que os motivos que originaram a participação das atletas em suas respectivas modalidades eram divergentes: enquanto as amazonas haviam se iniciado na modalidade em virtude de uma “paixão” muito forte, a qual estas assumiam, muitas vezes, apesar da oposição familiar pelo animal e pelo esporte em si; as jogadoras de voleibol tinham histórias ambíguas sobre sua iniciação na carreira esportiva, várias delas citavam a insistência da família ou de professores da escola para que tentassem praticar o vôlei, em virtude de seu tipo físico (ADELMAN, 2006).

Outro ponto no qual emergiu grande contraste entre as representações da prática esportiva das amazonas e jogadoras de vôlei foi em relação às concepções hegemônicas de feminilidade:

As jogadoras não se mostravam livres de ansiedades pelo tipo de julgamento ao qual as atletas continuam expostas, na sociedade atual, de serem “pouco femininas”. Disse uma, “eu acho que a gente é muito feminina. Às vezes, as pessoas acham atleta machão. A gente procura ser bem feminina, para ninguém ‘encher o saco.’ Por ser atleta, ter um corpo definido, todo mundo já [acha]... então procuramos aflorar mais o feminino.”[...] Inclusive, para a maior parte das jogadoras entrevistadas, era muito importante situar seu esporte particular como pertencendo à categoria dos esportes condizentes à construção ou manutenção da feminilidade. Outros esportes – em particular, o futebol ou o handebol – eram significados como “diferentes” do seu, e identificados como esportes que “masculinizam” as mulheres que os praticam. A preocupação com a possibilidade de *serem julgadas* como pouco femininas, fez que algumas enfatizassem o caráter “não comprometido” do vôlei, que é “tão feminino”, que, como era lembrado por uma ex-jogadora da seleção, “tinha em outra época” a possibilidade de “comprometer a masculinidade” dos homens que o praticavam, carregando o estigma forte da homossexualidade (ADELMAN, 2006, p. 19-20).

Tais estereótipos/classificações não eram aceitos por todas as entrevistadas do estudo de Adelman (2006), duas das jogadoras de vôlei criticavam e reprovavam a atitude de rotular as atletas em virtude do esporte praticado. Já as amazonas adotavam, em todos os casos, “um discurso que questionava muito mais, e muito explicitamente, as expectativas generificadas da

sociedade brasileira atual” (ADELMAN, 2006, p. 21). A autora chama a atenção para como as diferenças entre as praticantes das duas modalidades envolvem os três principais eixos da desigualdade social: classe social, gênero e raça. Enquanto as amazonas eram mulheres brancas da elite, com acesso a maiores opções e recursos culturais e materiais, várias das jogadoras de vôlei tinham uma origem humilde; algumas eram negras.

Em suma, tal estudo demonstra que:

o esporte pode ser – é, muitas vezes – mais um espaço para a ‘construção de corpos femininos sexualizados e corpos masculinos poderosos’ (LORBER, 1994), mas também para viabilizar outras formas das mulheres sentirem, agirem e se representarem (ADELMAN, 2006, p. 25).

Em comparação ao passado relativamente recente, conforme aqui apresentado, a participação feminina no universo esportivo é hoje muito mais ampla e diversificada. Mas isto “não significa afirmar que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades no campo esportivo ou que preconceitos quanto à participação feminina inexistam” (GOELLNER, 2005a, p. 96). Embora a evolução das mulheres no esporte seja admirável, elas ainda vivem à sombra de muitos preconceitos sexistas (CAPITÂNIO, 2005). O reconhecimento e respeito de suas capacidades e a igualdade na distribuição de poderes só virão – acredita Capitânio (2005) – através de muito trabalho. No presente não é raro encontrar, nas escolas, disparidades referentes aos acessos e oportunidades de meninos e meninas nas aulas de Educação Física ou no âmbito do esporte educativo. Também não é rara a espetacularização e exposição do corpo da atleta, como uma forma de erotização de sua beleza e sensualidade (GOELLNER, 2005a).

Exemplos de espetacularização e erotização dos corpos femininos foram encontrados em duas matérias recentemente exibidas no programa esportivo Globo Esporte (do estado de São Paulo). Uma delas, veiculada em março de 2012¹², foi feita com a atleta Luciana Escouto, denominada pelo programa de “musa do vôlei” brasileiro, destacando sua suposta beleza, sensualidade e atributos físicos, e mostrando sua carreira de modelo. Vale lembrar que se trata de um programa esportivo, mas sua performance atlética, suas habilidades no voleibol, os resultados das partidas ou quaisquer outros comentários relacionados à análise da modalidade em questão – enfim, o que, espera-se, deveria ser o foco de um programa esportivo – foram ignorados. Nos poucos segundos em que a matéria faz menção à sua boa performance

¹² “A musa do volei, Luciane Escouto, dá bolo em Tiago Leifert e no Globo Esporte, mas deixa um recado”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=DwILvcyksOo&playnext=1&list=PLAADFE9A7157D1690&feature=result_s_video>.

esportiva e exibe imagens, os comentários do apresentador referem-se à beleza e sensualidade de seu corpo.

Outra matéria também veiculada no Globo Esporte¹³ (SP), ao abordar a final da Super Liga de vôlei feminino, também no ano de 2012, ao invés de falar de voleibol e das equipes finalistas, preferiu destacar que a atleta Camila Brait era “ vaidosa e maquiada” e exibi-la maquiando-se em frente ao jornalista, sob a alegação de que com isso ela queria “fazer bonito” na final da competição – mas, fazer bonito não significaria ter um bom desempenho esportivo e ajudar seu time a vencer? Este parece ser mais um mecanismo de validação do universo esportivo como um ambiente masculino e heterossexual, dentro do qual é desejável a presença feminina se esta lhes for agradável e desejável dentro de um determinado padrão hegemônico de feminilidade. Tais matérias dão indícios claros de que o programa é feito para telespectadores homens e heterossexuais.

Nos Jogos Olímpicos de Atenas (2004), as atletas de voleibol de praia chegaram a exigir que a televisão não exibisse tomadas constrangedoras, “fechadas” em determinadas zonas erógenas de seus corpos; ao contrário, queriam que as transmissões tivessem focos mais abertos, transmitindo o jogo em si (FERRETTI; KNIJNIK, 2007).

O androcentrismo do esporte também fica visível quando da constatação de que, similarmente ao passado, na atualidade a prática esportiva, em especial aquela que acontece nos momentos de lazer, é realizada principalmente por homens (SILVEIRA, 2008). “Contudo, se a pouca participação das mulheres nos esportes em geral é explícita, pode-se afirmar que a ausência delas nos esportes *socialmente considerados masculinos* torna-se mais evidente” (SILVEIRA, 2008, p. 34-35). Por esportes *socialmente considerados masculinos* a autora entende as modalidades esportivas que, em determinada sociedade, são reservadas aos homens. “Ou seja, não são esportes que as mulheres não praticam, ou que não estão adequados para elas, apenas são reconhecidos na sociedade como masculinos” (SILVEIRA, 2008, p. 35). Como exemplo de esportes socialmente considerados masculinos na sociedade brasileira, é possível citar o futebol e seus derivados¹⁴, as lutas, o surfe, o skate, o halterofilismo, entre outros. Preconceitos e estereótipos são comumente atribuídos às mulheres que praticam tais modalidades (CAPITÂNIO, 2005).

¹³ “Vaidosa e maquiada, Camila Brait quer fazer bonito na final da Superliga de Vôlei”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7iVA2ge5u08&feature=related>>.

¹⁴ Futsal, futebol *society* e outras modalidades esportivas e jogos relacionados ao futebol.

A sociedade contemporânea parece acreditar que as mulheres possam praticar e competir em todas as modalidades esportivas (daquelas que necessitem de rapidez, coordenação motora fina e leveza àquelas que necessitam de força muscular, alto contato físico e muito suor) desde que, é claro, elas mantenham-se delicadas e femininas (CAPITANIO, 2005, p. 50).

Knijnik, Horton e Cruz (2010) investigaram a prática por mulheres de um esporte socialmente considerado masculino, o surfe. Os dados provenientes de entrevistas com mulheres surfistas (profissionais) mostrou que o corpo da surfista é sempre um terreno contestado, em particular no contexto econômico e ao lidar com patrocinadores. Seus corpos são dotados de feminilidades emergentes – ou seja, feminilidades que se afastam do padrão de feminilidade hegemônico – e evidenciam a inexistência de uma feminilidade universal. Entendem os autores que esta primeira geração de surfistas brasileiras, simultaneamente reproduz e agride atitudes de gênero e práticas arraigadas; estão mudando o gênero ativamente por meio de seus corpos, corpos estes que rejeitam o paradigma patriarcal tradicional que os considera meramente decorativo e subserviente aos homens (KNIJNIK; HORTON; CRUZ; 2010).

Figueira e Goellner (2009), por sua vez, considerando o fato de que o *skate* é representado como uma prática culturalmente associada ao universo masculino mais que ao feminino, analisaram a pouca visibilidade conferida, no Brasil, às mulheres que participam desse esporte. Realizando estudo historiográfico a partir do site ‘skate para meninas’ e, através dele, em outros sites, blogs, reportagens de revistas, dentre outras fontes das quais tomaram conhecimento, constataram que:

A naturalização da adesão e permanência de sujeitos do sexo masculino nessa prática é de tal modo naturalizada que não precisa ser dito, nomeado ou chamado a ver. Razão pela qual as suas narrativas, de modo geral, se referem a eles – os *skatistas*, atletas, espectadores, comentaristas, dirigentes editores – como os sujeitos desse esporte (FIGUEIRA; GOELLNER, 2009, p. 98).

A pouca visibilidade das *skatistas* brasileiras resulta não da sua ausência nesse esporte, mas, fundamentalmente, da construção de uma rede discursiva que as posiciona nas margens, seja no passado, seja no presente (FIGUEIRA; GOELLNER, 2009). Tais construções permitiram identificar não somente silêncios, ausências e descontinuidades de informações, mas também resistências, protagonismos e estratégias de visibilidade adotadas pelas *skatistas*. Concluem as autoras que o *skate* no Brasil é atravessado por relações de poder, promovendo espaços, vivências, oportunidades e sociabilidades distintas para homens e mulheres, sendo

que para elas, diferentemente deles, esse parece ser ainda um esporte em construção.

Ferretti e Knijnik (2007) realizaram um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias sobre sua atividade. Para tal, entrevistaram sete universitárias entre 20 e 36 anos, sendo três boxeadoras, duas capoeiristas e duas caratecas. Os resultados mostraram que elas se envolveram com a atividade física na infância, na escola e incentivadas por pais; esta prática encerrou-se na adolescência, em função das normas de gênero que impunham modelos corporais ligados a uma feminilidade hegemônica, para ser retomada novamente na adultez. O estudo identificou que:

As lutadoras aqui estudadas não têm a pretensão de “finalizar” ninguém, são universitárias que lutam, porém de forma suave. Descobriram que as lutas podem ser uma forma agradável de manter o corpo em forma, uma opção diferente de atividade física, mas que ainda não é muito bem vista para mulheres, então, criam formas, ideologias e produzem discursos que podem deixar a atividade mais feminina, mais palatável a sua identidade de gênero. Elas lutam, porém sem “pegar forte”, afinal, muita força é atributo natural dos homens, segundo elas (FERRETTI; KNIJNIK, 2007, p. 75).

Afirmando que o esporte não tem sexo, as praticantes de lutas se protegem contra qualquer inferência sobre a sua sexualidade ou mesmo sua identidade de gênero. Ao mesmo tempo, denunciam preconceitos, questionando o quanto a mídia não apoia mulheres que lutam, ou mesmo o quanto os professores estão mais ligados aos homens, pois estes, por serem mais habilidosos, são os que demonstram os golpes nas aulas e os que recebem maior atenção dos professores (FERRETTI; KNIJNIK, 2007).

Os autores acreditam que as experiências destas praticantes de lutas de algum modo estão “provocando reflexões e criando novos símbolos que certamente influenciarão, num futuro breve, novas opções para que as meninas e mulheres possam se desenvolver corporalmente” (FERRETTI; KNIJNIK, 2007, p. 77). Além disso, ao serem questionadas pelos pesquisadores e refletirem a respeito, “elas acabam por verbalizar questões que certamente irão trazer novos significados à sua prática, e consequentemente estimular a atividade de toda uma gama de pessoas que estão ao seu lado” (FERRETTI; KNIJNIK, 2007, p. 77).

A seção seguinte volta-se ao esporte ao qual se dedica este trabalho: o futebol/futsal feminino¹⁵.

¹⁵ Ainda que não desconsiderando que Futebol e Futsal são modalidades distintas, e que este trabalho foi realizado com uma equipe de futsal, e não de futebol, na sessão seguinte a opção é por abordar as modalidades conjuntamente. Entendo que, por ser o futsal uma modalidade derivada do futebol, a relação existente entre futsal e sociedade possui grande ou total similaridade com a relação existente entre futebol e sociedade.

2.2 Futebol/futsal feminino

Como bem caracteriza Knijnik (2006, p. 7), o futebol é "coisa nossa", é "orgulho da brasilidade [...] está absolutamente imbricado no seio das diversas culturas nacionais, é parte integrante e simbólica de manifestações culturais de norte a sul do Brasil". Tal argumentação corrobora Daolio (1997), que destaca como o futebol ocupa um espaço de grande destaque na vida social brasileira: o país paralisa em dias de Copa do Mundo, veículos de imprensa cobrem semanalmente jogos de futebol por todo o país, há grande quantidade de trabalhos artísticos (cinema, teatro, pintura, música) retratando a modalidade. Estes fatos nos permitem pensar o futebol para além de um mero esporte com regras, técnica e tática, como um fenômeno sociocultural através do qual é possível ver, analisar e, talvez, compreender melhor a sociedade brasileira (DAMATTA, 1982; DAOLIO, 1997, DAOLIO, 2000). O futebol seria, portanto, uma forma de expressão que espelha “a própria sociedade, com todas as suas características e contradições” (DAOLIO, 1997, p. 120), “um veículo para uma série de dramatizações da sociedade brasileira” (DAMATTA, 1982, p. 21). O ato de dramatizar – destaca DaMatta (1982) – chama a atenção para relações, valores ou ideologias que, de outro modo, não poderiam ser devidamente isoladas das rotinas que fazem parte da vida diária.

O futebol permite exprimir, no caso brasileiro, o importante conflito entre ‘destino’ impessoal e vontade individual. Sendo assim, são muitos os jogos de futebol que, no Brasil, permitem sua ‘leitura’ enquanto paradigmas de um combate entre as forças coletivas e impessoais (do destino) e as vontades individuais que buscam escapar do ciclo da derrota e da pobreza. Creio que esse é um importante dilema da sociedade brasileira que o jogo de futebol, ou melhor; que o futebol enquanto jogo permite colocar em foco como uma dramatização muito popular (DAMATTA, 1982, p. 27).

Nesse mesmo sentido, entende Daolio (2000) que há uma combinação entre o código do futebol e o contexto cultural brasileiro, o que explicaria o alto poder simbólico que a modalidade foi adquirindo ao longo do tempo, passando a representar o cidadão brasileiro. Assim, o futebol não pode ser entendido como ópio do povo, como se a modalidade e a sociedade fossem instituições em oposição, pois o esporte faz parte da sociedade, e a sociedade faz parte do esporte: “são como duas faces de uma mesma moeda e não como o telhado em relação aos alicerces de uma casa” (DAMATTA, 1982, p. 23). É pelo futebol que se permite à massa certa intimidade com os símbolos nacionais brasileiros e se propicia uma real experiência de horizontalização do poder (DAMATTA, 1982).

DaMatta (1982) entende que cada atividade (no caso, o futebol) é apropriada diferenciadamente em sociedades diversas. Assim, cada sociedade deposita no futebol uma série de questões e demandas que lhes são relevantes. O futebol brasileiro, por exemplo, destaca-se pelo ‘jogo de cintura’, pela ‘finta’, malícia e malandragem. Argumenta o autor que tanto o bom jogador de futebol quanto o político esperto sabem que a regra de ouro do universo social brasileiro é saber sair-se bem de situações difíceis, fazendo isso com alta dose de dissimulação e elegância, de modo que, para os demais, pareça algo fácil. Assim, a modalidade é apropriada de vários modos em diferentes sociedades: se em alguns países, como nos Estados Unidos, o esporte é uma diversão, no Brasil torna-se um instrumento de comunicação social e de construção de identidade nacional:

Se, de fato, carnaval, religiosidade e futebol são tão básicos no Brasil, tudo indica que diferentemente de certos países da Europa e América do Norte, nossas fontes de identidade social não são instituições centrais da ordem social, como as leis, a Constituição, o sistema universitário, a ordem financeira, etc., mas certas atividades que nos países-centrais e dominantes são tomadas como fontes secundárias e liminares de criação de solidariedade e identidade social. Assim, é a música, o relacionamento com os santos e espíritos, a hospitalidade, a amizade, a comensalidade e, naturalmente, o carnaval e o futebol, que permitem ao brasileiro entrar em contato com o permanente de seu mundo social (DAMATTA, 1982, p. 39).

De fato, conforme evidenciado até aqui, hoje a modalidade está de tal forma inserida no cotidiano nacional, que não é possível deixar de vê-la, ouvi-la ou, pelo menos, saber sobre ela. Porém, ressalta Daolio (1997, p. 124):

É claro que os homens têm mais acesso ao futebol do que as mulheres. O menino quando nasce recebe, além do nome, um time de futebol para o qual ele torcerá a vida toda. Os meninos, desde pequenos, brincam de chutar bola e acabam por ser tornar mais hábeis no futebol do que as meninas. Os homens frequentam o estádio em número muito maior do que as mulheres.

Conforme afirmou Knijnik (2006, p. 7), “nesta terra futebol é coisa de homem. Não tem conversa”. Todas essas características revelam o traço de masculinidade presente na própria sociedade brasileira, fato que, segundo Daolio (1997), pode ser comprovado também através do conteúdo dos gritos de guerra, hostilidades e xingamentos que os torcedores exprimem contra o time e torcida adversários e contra o árbitro do jogo. De modo semelhante, Altmann (1998, p. 30), referindo-se ao contexto escolar, ressalta que “o esporte como expressão do masculino pode ser observado na linguagem dos uniformes e dos refrões que ocorrem na escola, que não apenas reproduz uma determinada imagem masculina do esporte,

como a constitui”. Entendimento também compartilhado por Knijnik (2006, p. 389), referindo-se especificamente ao futebol:

meninas encontram dificuldades de jogarem, são excluídas do jogo ou estereotipadas como homossexuais, desde o começo de seu contato com o futebol, que é sempre colocado como ‘coisa de homem’; de outro, os meninos tendem a se comportar como donos da atividade, assumindo um papel hegemônico e por vezes violento contra as meninas, e não conseguindo ‘relaxar’ para praticarem futebol com elas, pois ‘precisam’ ser os melhores, e devem cumprir à risca o seu papel de gênero no interior do futebol, mostrando por meio do jogo toda a sua masculinidade.

Tal situação parece permear a maior parte das formas de participação feminina no universo futebolístico, não se restringindo às mulheres que efetivamente jogam. Em estudo etnográfico realizado em estádios de futebol e também em comunidades de relacionamento da internet, com o intuito de discutir o espaço das torcedoras no futebol brasileiro, Stahlberg (2009) mostrou que uma das principais dificuldades que as mulheres que acompanham e gostam de futebol enfrentam é a ideia de que elas não compreendem o jogo em si. Neste sentido, uma estratégia usada por muitas torcedoras é a de se apoiar mutuamente, através de novos meios de socialização, como a rede social Orkut, em comunidades nas quais, em virtude de regras estipuladas pelas administradoras e moderadoras do grupo (que impedem e/ou minimizam o preconceito) – as quais também controlam quem pode ou não participar do mesmo –, podem exercer seu “direito” de serem torcedoras em um espaço onde não se sentem ameaçadas.

Afirma Stahlberg (2009) que no imaginário social brasileiro existem três tipos de torcedoras: a “masculinizada”, a “Maria-chuteira”, e a “torcedora de modinha”. O primeiro tipo seria aquela torcedora que por gostar e entender de um esporte socialmente considerado masculino é arbitrariamente vista como alguém que se assemelha a um homem. O segundo tipo de torcedora seria composto por mulheres interessadas nos jogadores, em sua suposta beleza e/ou bens materiais, em aproximarem-se dos atletas e estabelecerem relacionamentos com eles, muito mais do que na modalidade em si. Já o “estereótipo mais recente é o da torcedora de modinha, termo utilizado para designar meninas que não assistem aos jogos, porém falam que seu time é o melhor; não conhecem os jogadores, mas comemoram vitórias ou títulos conquistados pelo clube” (STAHLBERG, 2009, p. 153). A autora percebeu que as próprias torcedoras que se consideram “autênticas” (ou seja, aquelas que realmente gostam e entendem de futebol), como forma de legitimar sua participação, e defender seu espaço, tão duramente conquistado, corroboram os estereótipos impostos a diversas mulheres, “porque

veem nos comportamentos citados uma ameaça, o que, por sua vez, ocorre porque a construção de um ‘eu’ ideal passa necessariamente pela oposição a um ‘outro’ do qual se quer distanciar” (STAHLBERG, 2009, p. 161).

Esta situação marginal das mulheres no universo do futebol brasileiro pode ser melhor compreendida historicamente. Franzini (2005) afirma que um dos aspectos menos conhecidos da história do futebol brasileiro diz respeito à inserção das mulheres nesse universo eminentemente masculino. Em seu estudo, o autor propõe-se a apresentar e analisar as leituras sobre a presença do futebol feminino dentro e fora dos gramados durante a primeira metade do século XX, momento que, em seu entendimento, foi decisivo para a construção da ideia e da identidade do “país do futebol”. Goellner (2005b) acredita que a pouca visibilidade conferida às mulheres no futebol brasileiro, para além da justificativa da ausência de patrocínio, deve-se a dois fatores: “a aproximação, por vezes recorrente, entre o futebol e a masculinização da mulher e naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza” (GOELLNER, 2005b, p. 143). Tal situação acompanha o futebol feminino desde o início da prática de futebol por mulheres até os dias atuais.

No início do século XX o futebol era um jogo da elite brasileira; famílias inteiras compareciam aos estádios, enquanto os filhos jogavam, as filhas assistiam das arquibancadas (FRANZINI, 2005). Por volta dos anos 1920, contudo, a modalidade já havia ganhado contornos populares. Os jogadores passaram a ser escolhidos pela habilidade, e não pelo sobrenome. As famílias da elite foram se retirando dos estádios, mas as mulheres não deixaram de estar presentes, embora desta vez representando um público que frequentava mais os galpões das fábricas do que os seletos salões dos bailes dos clubes (FRANZINI, 2005).

Alguns anos após, as mulheres deixaram sua posição de espectadoras e adentraram os gramados, mais precisamente, na década de 1940, com o surgimento de clubes femininos (FRANZINI, 2005). No entanto, a despeito de alguns entusiastas, a prática de futebol por mulheres causava incômodo e sofria duras críticas. Diante da estranheza e espanto que o futebol feminino lhe provocava, um cidadão, de nome José Fuzeira, escreveu ao então presidente Getúlio Vargas para alertar-lhe sobre uma calamidade que, em seu entendimento, estava prestes a desabar sobre a juventude feminina do Brasil (FRANZINI 2005):

Refiro-me, Snr. Presidente, ao movimento entusiasta que está empolgando centenas de moças, atraindo-as para se transformarem em jogadoras de futebol, sem se levar em conta que a mulher não poderá praticar esse esporte violento sem afetar seriamente, o equilíbrio fisiológico das suas funções orgânicas, devido à natureza que a dispôs a *ser mãe* ...

Ao que dizem os jornais, no Rio já estão formados nada menos de dez quadros femininos. Em S. Paulo e Belo Horizonte também já estão constituindo-se outros. E, neste crescendo, dentro de um ano é provável que, em todo o Brasil, estejam organizados uns 200 clubes femininos de futebol, ou seja: 200 núcleos destroçadores da saúde de 2.200 futuras mães, que, além do mais, ficarão presas de uma mentalidade depressiva e propensa aos exibicionismos rudes e extravagantes; pois, desde que já se chegou à insensatez inqualificável de organizar-se pugnas de futebol *com um grupo de cegos* a correrem, às tontas, atrás de uma bola cintada de guizos, não será de admirar que o movimento feminino a que nos estamos reportando seja o ponto de partida para, no decorrer do tempo, as filhas de Eva se exibirem também em assaltos de luta livre e em justas da “nobre arte”, cuja *nobreza* consiste em dois contendores se esmurrarem até ficarem babando sangue (ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA apud FRANZINI, 2005, p. 319-320¹⁶).

A carta chegou até a Subdivisão de Medicina Especializada, onde recebeu parecer favorável e apoio da ‘Ciência’ contra as mulheres futebolistas:

O gesto do Snr. José Fuzeira, determinando o debate sobre uma questão que poderia ter conseqüências nocivas para a saúde de grande número de moças, é digno de todos os louvores. Efetivamente, o movimento que se esboçou nesta Capital para a formação de vários quadros femininos de futebol, e que tomou corpo com o apoio que alguns jornais cariocas deram, é desses que merecem a reprovação das pessoas sensatas, já pelo espetáculo ridículo que representa a prática do “association” pelas mulheres, como também pelas razões de ordem fisiológica, que desaconselham sumariamente um gênero de atividade física tão violento, incompatível mesmo com as possibilidades do organismo feminino...

Existe hoje uma interminável bibliografia sobre assuntos referentes à educação física e desportos, sendo todos os autores unânimes em profligar o jogo do “velho esporte bretão” pelas mulheres, por acarretar traumatismos que podem afetar departamentos do organismo feminino especialmente delicados e de importância vital (ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA apud FRANZINI, 2005,p. 320¹⁷).

Semelhantemente, o jornalista Hollanda Loyola questionava, na edição de setembro de 1940 da *Revista Educação Physica*: “pode a mulher praticar o futebol?”. É interessante destacar, conforme reflete Goellner (2000) que ao mesmo tempo em que tal indagação

¹⁶ Carta de José Fuzeira ao Ilmo. Sr. Presidente da República, Dr. Getúlio Vargas (grifos do original). Rio de Janeiro, 25.04.1940. Arquivo Gustavo Capanema — CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (RJ): GC 36.04.22/g — Filme 42 — mf. 0117.

¹⁷ “Parecer da Subdivisão de Medicina Especializada a Despacho do Exmo. Snr. Presidente da República”, assinado por Paulo Frederico de Figueirêdo Araújo. Rio de Janeiro, 17.05.1940. Arquivo Gustavo Capanema — CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (RJ): GC 36.04.22/g — Filme 42 — mf. 0118.

demonstra uma preocupação, revela que este não é um território feminino, já que a questão inversa – “pode o homem praticar o futebol?” – é inexistente. “Criado, modificado, praticado, comentado e dirigido por homens, o futebol parece pertencer ao gênero masculino” (GOELLNER, 2000, p. 81). Além disso, parece também pertencer aos homens “o julgamento de quem pode/deve praticá-lo ou não. É quase como se à mulher coubesse a necessidade de autorização masculina para tal” (GOELLNER, 2000, p. 81).

Pouco tempo depois, o futebol feminino, assim como outras modalidades esportivas consideradas impróprias ao corpo feminino, foram proibidas oficialmente no país pelo Decreto-Lei nº 3199, que só fora revogado na década de 1979 (GOELLNER, 2005a, 2005b), conforme já apresentado na seção anterior. Franzini (2005) entende que ao longo da história do futebol feminino no Brasil não existiu sensibilidade para compreender a entrada das mulheres em campo como uma decorrência da popularização do futebol no país. “Todas as reações a esse movimento, como se viu, foram no sentido de colocá-las ‘no seu devido lugar’, banindo-as de dentro das quatro linhas, espaço próprio do homem” (FRANZINI, 2005, p. 324-325). Para as mulheres, explicita o autor, a participação no universo futebolístico deveria estar restrita à arquibancada, em locais reservados, como guetos na torcida. Tal situação nada mais era do que o reflexo de sua posição na sociedade, reservada à assistência, vendo os homens construírem a nação (FRANZINI, 2005).

Também em estudo de caráter histórico, Moraes (2012) relatou histórias de jogadoras de futebol do interior baiano (especificamente das cidades de Jequié e Feira de Santana) no período de 1970 a 1990, como meio de quebrar a invisibilidade e o silenciamento presentes na história do futebol feminino brasileiro. O estudo, realizado a partir da história oral, evidenciou que:

- “No interior baiano, na cidade de Jequié dos anos 70, o futebol existiu e fez parte do convívio entre famílias, pais e mães de jovens adolescentes que permitiram que suas filhas ousassem brincar de futebol” (MORAES, 2012, p. 246);

- As garotas que participavam das ‘peladas’¹⁸ (‘babas’) nas ruas eram chamadas de ‘*macho-feme*’:

¹⁸ Partidas informais de futebol.

Pejorativamente o preconceito sempre se apresentou como um dos elementos que buscavam denegrir/diminuir aquele comportamento de meninas machas jogadoras nos babas em campinhos improvisados. Mas serem xingadas por termos como esse não foi o suficiente para parar e desarticular os momentos de encontros prazerosos ocorridos no, e através do futebol, nas tardes de domingo (MORAES, 2012, p. 246-247).

- As jovens decidiram jogar um pouco mais sério em campeonatos arranjados, amadores. Para tal, contaram com o apoio de amigos, ex-companheiros de ‘peladas’;

- O preconceito não era restrito à orientação sexual das atletas, constantemente destratadas publicamente, mas também decorria da classe social e etnia da maioria: negras, pobres, residentes em bairros periféricos da cidade;

- Com o passar do tempo, em ambas as cidades, as atletas que ousaram sonhos mais altos no esporte tiveram suas carreiras encerradas precocemente nas décadas de 1980 e 1990, “fator propiciado pela ausência de profissionalismo que nunca chegou ao futebol das mulheres, principalmente em decorrência da falta de estrutura e credibilidade que frequentemente lhe são associados” (MORAES, 2012, p. 247);

- Apesar do descaso, e ainda que de modo bastante precário, o futebol apresentou certos avanços na Bahia em termos organizacionais, na mesma década de 1980;

- Merece destaque a forte presença dos homens nesse meio, fornecendo a infraestrutura necessária para que o futebol feminino ocorresse.

Conclui Franzini (2005), com base em reflexão sobre a história do futebol feminino no país – partindo do início do século XX, atravessando o período histórico englobado no estudo de Moraes (2012) e chegando aos dias atuais – que:

hoje, passado mais de meio século da perseguição promovida pela ditadura estadonovista, a identidade masculina criada e constantemente reafirmada ao longo da história da bola no Brasil faz com que boa parte das mulheres sequer se reconheça no jogo — “coisa de homem”, lembremos; ao mesmo tempo, outras enfrentam dificuldades de toda sorte para tentar se afirmar dentro dos gramados, com a bola nos pés. Seja como for, para todas elas o *país do futebol* assume forma bem diversa daquela consagrada no senso comum: para as primeiras, tal país é um lugar muito distante; para as demais, um lugar de exílio (FRANZINI, 2005, p. 325).

Kessler (2010, p. 51) apresenta ponto de vista semelhante, afirmando que “a mulher que joga futebol afronta as normas sociais. Sua presença nas quadras e campos, por vezes, é considerada um insulto à sociedade e à visão corrente de masculinidades e feminilidades”. O futebol feminino brasileiro exemplifica bem como ainda não são iguais as condições e oportunidades de homens e mulheres no esporte (GOELLNER, 2005a): o número de

mulheres brasileiras que praticam o futebol em clubes ou espaços de lazer aumentou em comparação às últimas décadas. No entanto, os campeonatos regionais e nacionais são poucos, e por vezes de realização incerta, não há um número considerável de mulheres nem nas comissões técnicas dos clubes, nem em nível administrativo. Também é mais difícil encontrar escolinhas de futebol que contemplem as meninas, e é menor o oferecimento do futebol como atividade de lazer para mulheres.

Além disso, uma série de “preconceitos e estereótipos ainda cercam a prática das mulheres desta modalidade, tais como a associação de sua imagem à homossexualidade ou os perigos do choque da bola para sua saúde reprodutiva” (GOELLNER, 2005a, p. 95).

Rubio e Simões (1999) entendem que o processo de socialização para a formação de uma identidade masculina e feminina nas sociedades atuais, parte de um *paradigma heterossexual* de onde emergem certas imagens já institucionalizadas dentro de um padrão de hegemonia masculina e submissão feminina. É por isso que, segundo Kolnes (1995 apud RUBIO; SIMÕES, 1999), dos homens, espera-se que sejam fisicamente fortes, enquanto das mulheres espera-se que sejam mais frágeis do que os homens com quem interagem. Quem foge a esse padrão tende a ser considerado como desviante.

De modo semelhante, Dornelles e Molina Neto (2005) entendem que, desde a mais tenra idade, os hábitos corporais e as manifestações infantis são induzidos a uma diferenciação unilateral de ser masculino e feminino – inicialmente pelos pais, e posteriormente no convívio social – que pode persistir ao longo de toda a vida e, nesse sentido:

[...] o futebol age como um esporte que faz parte da existência masculina. Já para a mulher recai a impossibilidade de vivenciar uma modalidade que fascina todo o mundo, acrescido de um árduo ar de questionamento sobre sua sexualidade, quando esta se insere no ambiente da prática futebolística”. (DORNELLES; MOLINA NETO, 2005, p. 96).

Assim, a partir da prática esportiva são construídos comportamentos tipificados sexualmente, “aqueles menos esperados e sancionados quando realizados por um sexo e, contrariamente, considerados mais apropriados quando manifestados pelo outro sexo” (ROMERO, 1994, p. 227). Além disso, aquelas e aqueles que transgridem aos padrões de gênero muitas vezes são considerados possuidores de uma orientação sexual diferenciada da ‘normalidade’ heterossexual, em virtude do grande equívoco cultural que insiste em tratar e definir a questão sexual pelos conteúdos atribuídos ao gênero (DORNELLES; MOLINA NETO, 2005; PRADO; RIBEIRO, 2010; FURLAN; SANTOS, 2008). Isso explica a origem

dos preconceitos e estereótipos associados a uma suposta falta de feminilidade e homossexualidade de praticantes de futebol feminino.

Knijnik (2006) estudou as relações de gênero no futebol, examinando em que medida as representações antagônicas de gênero estiveram e estão presentes na vida de jogadoras profissionais de futebol. O autor entrevistou 33 atletas que disputaram o Campeonato Paulista Feminino de Futebol de 2004 e constatou que o discurso das atletas possuía uma denúncia principal: o preconceito que sofriam por praticarem a modalidade, sobre o qual se mostraram capazes de falar com profundidade, clareza e intensidade, através de discursos firmes e conscientes. Nas palavras de Knijnik (2006, p. 388):

Preconceito. Esta é a palavra que parece estar na mente das atletas, e que salta de suas bocas, quando instadas a falarem sobre suas vivências no futebol. Preconceito vivido na época em que eram crianças jogando bola nas ruas; preconceito na família, nos amigos, na comunidade e na escola. Preconceito a partir de imagens estereotipadas do futebol, preconceitos que geram discriminações, atacando a dignidade das atletas e ferindo seus direitos essenciais.

Conforme explicitadas na fala do autor, citado acima, experiências de preconceito aparecem desde o início da prática futebolística, na infância das jogadoras, período em que inclusive só conseguiam jogar na rua entre os meninos. Outro importante ponto evidenciado no estudo de Knijnik (2006) foi a inexistência da ‘mulher futebolista brasileira’, no singular, e sim a existência de uma “*diversidade de possibilidades de ser mulher* e ao mesmo tempo jogar futebol, ou seja, uma grande variedade de vivências do feminino também no interior do futebol” (KNIJNIK, 2006, p. 390). No entanto, há uma expectativa e até mesmo exigência de patrocinadores, alguns clubes e de dirigentes para que as atletas encaixem-se no padrão de feminilidade hegemônica da sociedade, ou seja, sejam belas, delicadas, tenham cabelos compridos e vistam roupas que valorizem as formas físicas “femininas”. Um exemplo ilustrativo e gritante dessa situação ocorreu no Campeonato Paulista de Futebol Feminino no ano de 2001, organizado pela Federação Paulista de Futebol (FPF), no qual as atletas, para participarem do campeonato:

Precisavam cumprir algumas condições estéticas, pois os dirigentes da FPF prometiam literalmente um campeonato bom e bonito, que unisse o ‘futebol à feminilidade’. Assim, por exemplo, atletas de cabelos raspados foram barradas – a preferência era por moças de cabelos compridos; também havia um componente etário nas pré-condições, as atletas não poderiam ter mais de 23 anos para jogarem, provavelmente pelo fato das imagens das mais novas serem mais facilmente erotizáveis na mídia em geral (KNIJNIK; VASCONCELLOS, 2003, p. 5).

Knjnik (2006) concluiu que o futebol pode vir a ter uma nova ‘cara’ – seja praticado de forma mista, apenas por mulheres, ou apenas por homens – e ser utilizado, valendo-se da força que ele possui em nossa sociedade,

para promover o diálogo entre os diferentes, lutando contra o preconceito, alargando as consciências desde a educação infantil, e se educando para que se percebam e se questionem as normas de gênero, buscando uma interação maior e mais igualitária entre meninos e meninas, o que favorecerá certamente a ambos, ampliando as possibilidades de umas mas também de outros, educados não mais para serem super-homens, mas sim para se constituírem enquanto seres humanos, sensíveis e solidários (KNIJNIK, 2005, p. 399).

Ao analisar os discursos emitidos por professores e professoras de Educação Física durante uma copa de futebol infantil das escolas do município de João Pessoa - PB, Freitas (2003) constatou que os docentes reproduziam preconceitos, valores e mitos contrários à prática do futebol feminino. Um dos fatos que merece destaque é que, além das sessões de treinamento individuais por sexo, muitos professores tinham o hábito de realizar treinos mistos. Ao contrário de cogitar esta prática como espaço de respeito às diferenças, alguns dos que a realizam acabam confirmando que o treino misto é uma possibilidade das meninas jogarem com pessoas que jogam melhor do que elas. Com isso, muitos professores acabam reproduzindo o discurso que reconhece a prática do treino misto como espaço de legitimação da superioridade masculina no futebol e, por tabela, espaço de confirmação do futebol como campo masculino (FREITAS, 2003).

Já Borges et al. (2006) encontraram comportamento resiliente em um grupo de praticantes de futebol oriundas da classe pobre, que participavam da modalidade em um projeto de extensão da Universidade Federal de Viçosa (MG). O conceito de resiliência está relacionado “à idéia de resistir, de superar situações difíceis, passando por elas e de alguma forma crescer pessoalmente e socialmente” (BORGES et al., 2006, p. 107). Os dados coletados mostraram comportamento resiliente das praticantes de futebol, tais como: a) capacidade de superar obstáculos diante dos preconceitos sofridos na sociedade, haja visto

que mais da metade das garotas já sofreu preconceito associado ao fato de jogar futebol, manifesto em termos pejorativos, além das constantes afirmações de que não sabem jogar e de que “futebol não é coisa para mulher”; b) capacidade de superar a falta de incentivo à prática e a imposição para a realização de tarefas domésticas que ocupam grande parte do seu tempo; c) melhor desenvolvimento intelectual, maior nível de autoestima e maior grau de autocontrole em algumas das praticantes; d) desejo de ter famílias menos numerosas; e) histórias de vida sofridas; e) intenção de melhor preparação para o mercado de trabalho; f) preocupação com a evolução tática sem a perda da feminilidade; g) busca pelo gênero oposto.

Os autores entendem que através do futebol elas “parecem estar conseguindo mostrar que também podem realizar papéis ‘masculinos’ com sucesso sendo elas mesmas, transferindo esse ideal para outras áreas [...], seja na vida social ou na profissional” (BORGES et al., 2006, p. 128). É unânime o discurso de que, após se casarem, dividirão a função de cuidar da casa e dos filhos com seus maridos, demonstrando um discurso igualitário sobre os papéis de homens e mulheres, tal como explicitado na fala de uma das participantes do estudo: *“Não quero aprender a cozinhar, porque senão além de ter que limpar a casa vou ter também que fazer a comida. Quando eu casar meu marido vai dividir as coisas comigo”* (informante 3 – BORGES et al., 2006, p. 120).

No entanto, a despeito da postura crítica destacada acima, cabe questionar a preocupação das praticantes em manter sua feminilidade, talvez procurando respeitar o padrão de feminilidade hegemônico em nossa sociedade como forma de compensar o fato de jogarem futebol, além do preconceito que manifestaram com uma praticante nova, supostamente homossexual que adentrou na equipe. Ainda que Borges et al. (2006) argumentem que tais atitudes são estratégias de resiliência, utilizadas como forma de minimizar as situações difíceis que precisam superar, estas parecem não deixar de ser, também, uma forma de aceitar e submeter-se a preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade brasileira, ao invés de superá-los.

Em pesquisa com algumas praticantes de futebol no ambiente escolar, Dornelles e Molina Neto (2005, p. 118) constataram que nove das dez meninas entrevistadas tinham sua prática desaprovada pelos pais. Os autores concluíram que amigos e familiares atuam como agentes influenciadores no (des) interesse das meninas entrevistadas pela prática da modalidade: “as concepções e opiniões, tanto dos amigos quanto dos familiares, podem determinar a manutenção ou a anulação da libido dessas meninas da prática da modalidade esportiva em pauta”. Bourdieu (1999, p. 18) destaca que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção”, ou, nas palavras de Bardwick (1981, p.

43), quando os valores de uma cultura são sexistas “é difícil evitá-los porque permeiam a sociedade e lhe são intrínsecos”. Assim, a falta de acesso e oportunidade, aliada a mitos, particularmente, ao mito da fragilidade feminina, acaba contribuindo para o desinteresse de muitas meninas pelo futebol (FREITAS, 2003).

Já no que tange às diferenças de desempenho encontradas entre meninos e meninas, (nas quais as meninas tendem a levar a “fama” de menos hábeis), Dornelles e Molina Neto (2005) apontam que, na verdade, tratam-se de diferenças derivadas da construção sociocultural do futebol como esporte tipicamente masculino, o que causa uma retirada, ou melhor, uma negação inconsciente de oportunidades de prática dessa modalidade esportiva para as meninas. Devido a este estigma cultural, não percebido pelos pais, amigos e familiares, as meninas descobririam e se interessariam pelo esporte um pouco mais tarde do que os meninos, evidenciando certa distância entre a prática de ambos.

No futebol/futsal associa-se o padrão de prática feminina ao masculino (KESSLER, 2010), tido como padrão ideal a ser atingido. No entanto, mulheres habilidosas também são alvos de preconceito:

Espera-se que as mulheres joguem da mesma forma que os homens, e quando estas jogam como eles, são taxadas como imitadoras, como cópias, ou então suas feminilidades são questionadas. [...] A mulher é criticada quando tenta seguir um padrão de jogo que para ela é apresentado como “exemplar”. Quando demonstra habilidades semelhantes às masculinas ela é taxada de homem, “machona”, “ogra”, “cavala”. Enfim, às mulheres que se sobressaem, ao invés de incentivos – por estarem jogando bem e se destacando – são proferidos discursos pejorativos ou discriminatórios (KESSLER, 2010, p. 51-52).

Foi essa a situação descrita por jogadoras da primeira geração do futsal feminino da cidade de Santa Maria (RS). Em estudo etnográfico que objetivou mapear a constituição do futsal feminino na cidade (a partir da década de 1980) e compreender a importância deste esporte na trajetória de vida das jogadoras entrevistadas para a pesquisa, Kessler (2010) constatou que:

- 1) As jogadoras iniciaram a prática na infância ou adolescência, época em que o futebol era novidade para elas, porque se sentiam satisfeitas com a prática da modalidade, que assumia grande importância em suas vidas;
- 2) No início da prática, a falta de conhecimento sobre as regras ou a falta de habilidade não eram consideradas falhas graves, pois se acreditava que ter o número de jogadoras necessário para jogar era mais importante do que ter um bom desempenho. Assim, ainda

que uma jogadora não possuísse habilidade ou conhecimento suficiente sobre o jogo, era convidada ‘para completar’ o time;

3) As jogadoras começaram com o futebol de campo e migraram para o futsal quando o futebol feminino foi extinto na cidade;

4) “Ser jogadora de futebol era algo que não era espalhado aos sete ventos. Não era algo comentado com as demais pessoas, pois, segundo as jogadoras, não era ‘algo bem visto’” (KESSLER, 2010, p. 63);

5) Os jogos femininos eram “jogos preliminares”, realizados antes dos jogos masculinos, estes sim os jogos de fato valorizados e esperados pela maior parte da torcida;

6) Xingamentos dos torcedores eram constantemente proferidos às jogadoras, direcionados à sexualidade ou à habilidade;

7) As famílias eram reticentes em apoiar a prática do futsal. Namorados e maridos eram contrários. O discurso médico – de que aquela prática era inapropriada para seus organismos e lhes traria lesões e doenças – também foi bastante utilizado na tentativa de fazer as mulheres deixarem o futebol e depois o futsal.

A prática de futsal no Brasil, como um todo, iniciou-se na segunda metade do século XX, fruto sobretudo das mudanças na organização social brasileira e do êxodo rural (KESSLER, 2010). Com a urbanização crescente, houve a redução dos espaços vazios, e consequente redução dos espaços de lazer. Por necessitar de pouco espaço para sua realização, e ser facilmente adaptável a quadras escolares, clubes e condomínios, o futsal viveu um aumento significativo de praticantes – homens e mulheres – nas últimas décadas (KESSLER, 2010). Inicialmente o futebol praticado em quadra era nomeado de Futebol de Salão, mas há mais de uma década teve sua nomenclatura oficial alterada para Futsal:

Em 1990, a Confederação Brasileira de Futebol de Salão cedeu à FIFA¹⁹ a supervisão do Futebol de Salão. Surgiu aí o termo “futsal”. Segundo Piber (2008, p. 11) “o termo futsal passou a ser adotado em substituição ao futebol de salão, para internacionalizar o jogo. O nome deriva da palavra portuguesa ou espanhola para ‘soccer’, FUTbol ou FUTeBol, e a palavra francesa ou espanhola para ‘indoor’, SALon ou SALa” (KESSLER, 2010, p. 38).

Porém, o futsal feminino brasileiro somente começaria a dar sinais de estruturação em 2002, ano em que foi realizado o Primeiro Campeonato Brasileiro de Seleções, vencido

¹⁹ Federation Internationale de Football Association, órgão máximo no futebol mundial.

pela seleção de São Paulo (KESSLER, 2010). Silveira (2008) realizou estudo que objetivou discutir o associativismo esportivo de mulheres neste esporte. A partir de investigação etnográfica com um time de futsal feminino da cidade de Porto Alegre (RS), evidenciou-se que eram três os principais fatores para que estas mulheres se associassem na prática de uma modalidade socialmente considerada masculina: o esporte, a homossexualidade e a amizade. Mas a autora destaca que:

É por gostarem de esporte, por terem em comum a opção homossexual e compartilharem relações de amizade que o time se mantém. Contudo, ressalto que, mesmo sendo esses os sustentáculos do associativismo estudado, isso não significa que todos os integrantes compartilhem esses vínculos. Deve-se ter o cuidado para não deslizar as análises de um grupo para uma análise à escala individual. Os significados que cada integrante atribui ao time variam. Se algumas fazem parte da equipe pelo gosto do futsal, outras permanecem nela pelas relações de amizade. Se algumas jogadoras são homossexuais e encontram naquele espaço uma possibilidade de vivenciarem seus momentos de lazer, outras são heterossexuais e também estão ali para terem seus momentos de descontração (SILVEIRA, 2008, p. 134).

O esporte era o vínculo mais forte existente no associativismo do time estudado por Silveira (2008), pois era aquele vivenciado pela maioria das integrantes. Apresentava características tidas na literatura da área como opostas (suposta oposição entre Esporte Espetáculo x Esporte Lazer), mas que no contexto observado se tornaram complementares: brincadeira e seriedade; lazer e trabalho; utilidade lúdica e utilidade pública; valor de uso e valor de troca. As praticantes tiveram o apoio familiar, em especial do pai, para se iniciarem e se inserirem na prática da modalidade. As relações de amizade entre alguns membros do grupo eram duradouras e, em certa medida, proporcionavam uma ascese dos indivíduos (SILVEIRA, 2008).

As participantes homossexuais possuíam estratégias de gerenciamento da visibilidade ou não da homossexualidade, dependendo do contexto em que se encontrassem, em virtude de considerarem que este não era o aspecto mais relevante de suas vidas e entenderem que há muitos preconceitos na sociedade envolvendo esse tema (SILVEIRA, 2008). A autora percebeu, contudo,

que o universo do futsal investigado e também o universo do futsal feminino amador da grande Porto Alegre são espaços em que o gerenciamento da visibilidade da homossexualidade é quase inexistente. Neles, o preconceito contra essa opção é quase imperceptível. Mas, se dentro do futsal feminino as ações preconceituosas são mínimas, o futsal feminino, enquanto instituição, é alvo de inúmeros preconceitos, tanto de gênero quanto de sexualidade (SILVEIRA, 2008, p. 136).

Já na equipe investigada por ela, havia certa depreciação em relação a jogadoras de outros times que tivessem um comportamento que estas julgassem se assemelhar ao dos homens, pois, segundo as jogadoras de seu estudo, ser possuidora de “uma feminilidade que tenha características próximas das que são constituídas social e historicamente como masculinas faz com que o futsal e o futebol feminino sejam ‘rotulados’” (SILVEIRA, 2008, p. 136) como esportes em que todas as praticantes são masculinizadas e homossexuais.

De modo geral, conforme mostram os estudos da área, uma série de preconceitos recai sobre as mulheres que se inserem no universo futebolístico. No entanto, conforme lembra Damo (2007), este tipo de percepção não deve ser generalizada, ainda que seja notada em contextos sociais bem diversos. O estudo de Thomassim (2007), realizado junto a crianças e adolescentes de um projeto social esportivo na periferia de Porto Alegre (RS), é um exemplo de estudo que se deparou com uma realidade diferente: naquele contexto a inserção e participação das meninas no futebol, praticado juntamente com os meninos, ocorria sem problemas ou preconceitos:

Uma primeira noção seria de que entre as crianças da vila existe uma experiência com o futebol, acessível à infância das meninas deste antes do período de escolarização (em alguns casos, ao mesmo tempo em que os meninos), que se reflete no aprendizado e na incorporação de posturas e hábitos corporais relacionados ao futebol praticado no contexto da vila, naturalizando gestos e movimentos típicos. Uma segunda constatação seria que, independente da performance obtida pela menina (se joga bem ou não), a aceitação de sua participação no jogo pelas crianças parece estar relacionada mais com sua desenvoltura (por exemplo, não foge da bola, disputa a bola de “igual para igual”) do que com sua eficiência como jogadora (se consegue sucesso quando com a bola) (THOMASSIM, 2007, p. 106).

O autor percebeu, também, que a presença das meninas – em um futebol mais de meninos – tornava invisível a condição de gênero (“Que meninas?” – indagou um dos meninos quando o pesquisador lhe perguntou sobre a participação feminina), situação que não era transferida para fora do contexto de jogo (onde em geral, meninos e meninas realizavam suas atividades agrupando-se por gênero). Thomassim (2007) relata que as meninas de seu

estudo não eram passivas, nem estavam diante de uma situação em que só lhes coubesse ser ou não aceitas, destacando uma situação em que duas meninas não quiseram participar de um jogo por considerar que o nível do futebol dos meninos que jogavam era inferior ao delas.

Corroborando os estudos aqui apresentados, Goellner (2000, 2005b) aponta que, entre as praticantes de futebol/futsal feminino (bem como às demais mulheres envolvidas de algum modo com as modalidades em questão), há aquelas que “transgridem ao que convencionalmente se designou como sendo próprio do seu corpo e de seu comportamento, questionando a hegemonia esportiva masculina historicamente construída e culturalmente assimilada” (GOELLNER, 2005b, p. 149), enfrentando os preconceitos e as estratégias de poder subjacentes a eles. Mas há também aquelas que, “no caminho inverso, moldam-se aos padrões masculinos de modo a não questionar nem os preconceitos, nem as regras que o regem, expresso em atitudes, piadas, comportamentos, posturas corporais e discursos” (GOELLNER, 2005b, p. 149). Em suma,

em se tratando de um país como o Brasil, onde o futebol é discursivamente incorporado à identidade nacional, torna-se necessário pensar o quanto este ainda é, para as mulheres, um espaço não apenas a conquistar mas, sobretudo, a ressignificar alguns dos sentidos que a ele estão incorporados de forma a afirmar que esse espaço é também seu. Um espaço de sociabilidade e de exercício de liberdades (GOELLNER, 2005b, p. 150).

Os dados empíricos obtidos através deste estudo etnográfico colaboram na compreensão deste cenário.

3 AS REGRAS DO JOGO: DELINEAMENTO METODOLÓGICO

*“Só há dados quando há um processo de empatia
correndo de lado a lado”.*
(Roberto Damatta)²⁰

Uma vez delimitado o problema e o objeto de pesquisa, era necessária a seleção de uma equipe de futsal feminino. Limitei a busca a grupos e/ou equipes de mulheres do interior paulista – onde resido – que praticassem futsal como lazer, em atendimento a uma demanda do projeto de pesquisa inicial, que visava investigar a relação entre lazer e educação na prática da modalidade – demanda posteriormente abandonada, já que o projeto de pesquisa inicial sofrera algumas mudanças ao longo de seu desenvolvimento até chegar a esta dissertação. Após fazer contato com conhecidas minhas, tomei ciência da existência de três grupos femininos – dos quais elas participavam – que praticavam a modalidade enquanto atividade de lazer. No entanto, tais grupos não possuíam uma prática sistemática, de modo que seus encontros eram eventuais e imprevisíveis. A própria duração dos grupos era demasiadamente incerta. Pensei, então, em uma equipe universitária da qual inclusive fizera parte no passado (mais especificamente, no ano de 2006), e que sabia realizavam treinamentos sistemáticos (o que favoreceria a coleta de dados), tendo ainda a expectativa de que seria possível manter uma aproximação com o contexto do lazer, como havia sido problematizado inicialmente. A imersão em campo, contudo, logo fez com que o problema de pesquisa levantado a princípio, voltado ao futebol/futsal enquanto atividade de lazer, fosse parcialmente abandonado. Parecia ser preciso compreender a prática esportiva do contexto investigado em suas ambiguidades, e não de forma polarizada (esporte lazer x esporte espetáculo). Além disso, era latente considerar que as experiências educativas não eram restritas ao esporte de lazer. O problema de pesquisa sofreu então algumas reformulações, chegando à forma como foi apresentado no Capítulo 1, e a equipe de futsal feminino universitária em questão foi selecionada.

Tal como delimitado, o problema de pesquisa exigiu uma pesquisa vinculada ao paradigma da “pesquisa qualitativa”. Conforme Alves-Mazzotti (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa, quer dizer, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Daí

²⁰ DAMATTA, R. O Ofício de Etnólogo; ou, como ter ‘Anthropological Blues’. *Cadernos de Antropologia e Imagem* (UERJ), v. 1, 1978. p.8.

decorrem as três características essenciais dos estudos qualitativos:

- Visão holística: a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto.

- Abordagem indutiva: o pesquisador parte de observações mais livres, e as dimensões e categorias de interesse emergem progressivamente durante os processos de coleta de análise de dados.

- Investigação naturalística: a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo; não há manipulação de variáveis.

Ainda segundo Alves-Mazzotti (1999), as implicações dessas características para a pesquisa são: o próprio pesquisador é o principal “instrumento” de investigação; há a necessidade de contato direto e prolongado com o campo (de modo permitir a adequada captação dos significados dos comportamentos observados), e a natureza predominante dos dados é qualitativa.

Por dados qualitativos entende-se:

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos (PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 132).

André (1995) não julga conveniente o uso do termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma tão ampla e genérica, e reserva os termos ‘quantitativo’²¹ e ‘qualitativo’ para diferenciar as técnicas de coletas de dados ou o tipo de dado obtido. Sugere, então, utilizar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada, dentre as quais, cita: pesquisa de tipo etnográfico, estudo de caso, e pesquisa-ação.

Ora, o tipo de dado obtido é diferente entre as duas modalidades porque a própria concepção de verdade (e conseqüentemente de validade da pesquisa) também o é: de acordo com Smith e Reshasius (1986), enquanto na perspectiva da pesquisa quantitativa os dados correspondem a uma verdade absoluta, a de como "realmente" as coisas seriam no mundo, na pesquisa qualitativa a realidade é entendida como dependente da mente e das interpretações feitas. “Uma descrição pode ser apenas igualada a outras descrições, e não a uma realidade não concebida. [...]. No paradigma qualitativo, válido é um termo aplicado a uma

²¹ Por pesquisa quantitativa, podem-se entender estudos nos quais há manipulação de variáveis e tratamento experimental: a realidade é dividida em unidades passíveis de mensuração, que são estudadas de modo isolado (ANDRÉ, 1995).

interpretação ou descrição com a qual se concorda" (SMITH; HESHASIUS, 1986, p. 22); ou seja, não há verdade absoluta. A base para tal concordância, prosseguem os autores, é o fato de que aqueles que a interpretam compartilham de valores, sentidos e interesses similares. Importa ressaltar, então, que as diferenças entre os paradigmas quantitativos e qualitativos vão muito além do entendimento de método como mero “como fazer”, pois correspondem ao entendimento de método como “lógica de justificação”, relativa ao pressuposto epistemológico que embasa cada pesquisa.

Decidimos que o método de pesquisa qualitativa que melhor daria conta de atender às necessidades de meu projeto de pesquisa seria a etnografia. A princípio, tal decisão deixou-me um pouco desconfortável, já que a etnografia era um método com o qual eu havia tido apenas um contato breve, em disciplinas de metodologia de pesquisa na graduação e na pós-graduação. Assim, dediquei-me a estudar mais a fundo a etnografia, buscando melhor compreendê-la e apreender informações suficientes para realizar minha primeira incursão etnográfica. Para tal, realizei a leitura de textos que tratam da etnografia em si, bem como de textos dedicados a estabelecer as relações e possíveis aplicações da etnografia na educação. Parte desta revisão de literatura será aqui compartilhada, explicitando os (as) autores e obras nos quais busquei aporte teórico.

3.1 Etnografia

A etnografia atual surgiu com Malinowski, em 1922, um antropólogo que descreveu o modo como trabalhou em campo e colheu os dados em sua prolongada permanência com povos da Nova Guiné e das ilhas Trobiand, na Melanésia. Forçado pela guerra a permanecer tempo maior do que o previsto, conviveu de modo direto e durável com os investigados, participando da vida dos nativos e procurando compreender o significado que eles atribuíam aos ritos, normas e fatos cotidianos e dar uma conotação científica ao seu relato (CHIZZOTTI, 2003).

Como estratégia de pesquisa, a etnografia foi importada da antropologia para diversas áreas, tais como a sociologia e a educação. Enquanto no começo eram estudadas culturas remotas em seu caráter de não-familiaridade, nos dias de hoje deu-se o oposto: a etnografia começa sua pesquisa por perto em busca de desvelar determinados aspectos daquilo que nos parece familiar (FLICK, 2009; GOELLNER et al., 2010), ou seja, caminhou-se do “transformar o exótico no familiar” para o “transformar o familiar em exótico”

(DAMATTA, 1978, p. 4). A pesquisa etnográfica atual considera uma estratégia de pesquisa mais flexível, aceitando o emprego de todos os tipos de métodos e concentrando-se na redação e descrição das experiências naquele campo (LUDERS, 2004 apud FLICK, 2009). Entende Flick (2009) que os métodos de coleta de dados são tratados como secundários na etnografia, o que mais importa são a utilização de estratégias adequadas em campo, a interpretação dos dados e, principalmente, os estilos de redação e a questão da autoridade e autoria na apresentação dos resultados.

Geertz (1989), em conhecida obra de cunho antropológico, defende o conceito de cultura como essencialmente semiótico. Acredita, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise; “uma ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 1989, p. 4). O objeto da etnografia é, para o autor, uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, em termos das quais os objetos estudados são produzidos, percebidos e interpretados. O etnógrafo deve estar em busca dos significados que os investigados atribuem às atividades que praticam. “Mais do que tentar entender o *significado* atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender *como* os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular” (GOELLNER et al., 2010, p. 384).

Se antes as técnicas etnográficas eram usadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos, a partir do início da década de 1970 os pesquisadores da área da educação começaram a delas fazer uso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No entanto, destacam Lüdke e André (1986), a utilização do termo deve ser feita de forma cautelosa, já que no processo de transplante para a área da educação, a etnografia sofreu uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos de seu sentido original. Se o foco de interesse dos antropólogos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Isto faz com que certos requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais – por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo e o contato com outras culturas (ANDRÉ, 1995). Por isso, a autora entende que se faz na educação pesquisas do *tipo* etnográfico, e não etnografia no sentido estrito.

Um teste bastante simples para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, segundo Wolcott (1975), é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

André (1995) define *estudo de tipo etnográfico* como aquele cujos dados são de natureza qualitativa, e gerados principalmente a partir de observação participante e entrevistas intensivas. Segundo André (1995), etimologicamente, *etnografia* significa *descrição cultural*, e, para os antropólogos, o termo possui dois sentidos: (a) conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; (b) relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas.

No entanto, Oliveira e Daolio (2007) criticam os dois sentidos atribuídos à etnografia por André (1995):

Considerar a etnografia como um conjunto de procedimentos de pesquisa acaba por reduzir uma rica abordagem teórica a um mero protocolo. [...] Como se fazer etnografia dependesse única e exclusivamente dos tipos de instrumento que se utiliza para coletar dados e não pela abordagem teórica que definirá a forma como estes dados são vistos, interpretados e relacionados (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 138).

Em pesquisa que objetivou discutir a pesquisa etnográfica no campo da Educação Física, Oliveira e Daolio (2007) constataram que no meio acadêmico da área a etnografia vem sendo reduzida a uma mera descrição cultural ou à aplicação de um conjunto de técnicas de coletas de dado, o que traduz certo reducionismo, já que, sendo interpretativa, a etnografia constitui-se na tentativa de compreender e aprender com o “outro”:

A etnografia deve inserir-se no horizonte de compreensões das dinâmicas culturais de grupos sociais. A mera descrição cultural não garante o acesso ao universo complexo de significados e representações destes grupos, no máximo, ajuda-nos a conhecer certas particularidades, que não amplamente contextualizadas (sociedade como um todo), correm o risco de se constituir num relato de campo. [...] Sem a profundidade teórica que a concepção etnográfica exige, as pesquisas podem descambar para o terreno das descrições minuciosas de um grupo específico, sem levar a um cotejamento com outros grupos ou com outras realidades, nem com outras subjetividades. [...] Aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sócio-cultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não-dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, pp. 139-141).

Em lugar de uma “mera” descrição que acaba por constituir-se apenas em um relato de campo, a etnografia deve caracterizar-se pela “descrição densa”, que para Geertz (1989) – que se utiliza do exemplo proposto por Ryle – pode ser entendida como o significado por trás das ações, gestos e situações, compreensíveis para aqueles que estão familiarizados com os signos

do grupo social em questão. Ou seja, a descrição densa exige a capacidade de interpretação, conforme explicitado no referido exemplo: imagine dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, este é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos. Uma descrição superficial limitar-se-ia a descrever o movimento de ambos como uma rápida contração da pálpebra direita, enquanto a descrição densa possibilitaria a compreensão de que o primeiro garoto piscou porque tem um tique involuntário, enquanto o segundo piscou para comunicar uma conspiração a um amigo. Além disso, a piscadela poderia assumir outros significados. Poderia surgir um terceiro garoto e imitar o tique nervoso do primeiro, como forma de satirizá-lo. Novamente, o movimento de pálpebras seria o mesmo, mas a piscadela só seria eficiente se as pessoas para quem ele piscasse compreendessem se tratar de uma sátira. Esse mesmo terceiro garoto poderia, em casa, treinar em frente ao espelho sua imitação da piscadela. Neste contexto, sua piscadela assumiria então um novo significado distinto dos anteriores (passaria a ser um treino, e não mais uma imitação) (GEERTZ, 1989). A diferença entre descrições superficiais e descrições densas – conforme apropriação de Goellner *et al.* (2010) de Geertz (1989) – é que a primeira apenas descreve o observado, ao passo que a segunda realiza a descrição, mas se pauta pelos seus significados.

Fonseca (1999) e Oliveira e Daolio (2007) afirmam que a etnografia deve inserir-se no movimento interpretativo que vai do particular (local) ao geral, ou seja, aos aspectos mais amplos de uma sociedade (global). Fonseca (1999) busca mostrar em seu artigo os equívocos oriundos de um método que se diz etnográfico, mas se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social. Assim, é preciso compreender que a etnografia não é tão aberta quanto possa se pensar, e que, ao contrário do ditado popular, nela não vale a máxima popular do “cada caso é um caso”, pois, fazendo parte das ciências sociais, a etnografia exige a devida contextualização social (político, histórico) do comportamento humano (FONSECA, 1999). Além disso, destaca a autora, os dados não falam por si sós, mas dependem da “lente” usada pelo etnógrafo para analisá-los, já que os mesmos dados coletados em campo podem inspirar leituras opostas.

Rockwell (2009) afirma que um dos maiores problemas ao se tentar delimitar o que é etnografia é o fato de que esta tende a ser considerada como *método* nos meios educativos, mesmo que poucos antropólogos a considerem como tal. Para ela a etnografia é antes um enfoque ou uma perspectiva, algo que se cruza com o método e com a teoria, mas sem esgotar os problemas de um ou de outro. Chizzotti (2003) corrobora esta visão, ao classificar como *método* de pesquisa as entrevistas, a observação participante, a história de vida, a análise do

discurso etc, e não a etnografia (ou a pesquisa ação, a pesquisa participativa, os estudos culturais, etc), já que esta última seria a *qualificação* (e não o método) de uma modalidade de pesquisa, segundo uma determinada orientação filosófica e epistemológica. Apesar da diversidade de práticas e concepções de etnografia, Rockwell (2009) aponta para alguns pontos comuns, que a definem em contraste com outras formas de investigar, ou seja, algumas características sem as quais uma investigação não seria etnográfica:

- 1) O que o etnógrafo faz é documentar o não-documentado da realidade social;
- 2) O produto do trabalho analítico é, antes de tudo, uma descrição;
- 3) A centralidade do etnógrafo como sujeito social e sua experiência direta, prolongada, em uma localidade (na etnografia o pesquisador responsável pela coleta de dados obrigatoriamente é o responsável pela análise dos mesmos, este processo é indissociável);
- 4) A atenção aos significados (ou seja, tornar-se capaz de compreender a visão do grupo investigado);
- 5) O antropólogo constrói conhecimento.

Para além destas características comuns, começam as diferenças e polêmicas entre um tipo de etnografia e outro (ROCKWELL, 2009). Um dos principais debates gira em torno da relação entre a teoria e a descrição, frente a qual existem basicamente três posições distintas. A primeira propõe um empirismo radical, com acesso imediato à realidade. A segunda, de tradição racionalista, tem a pretensão contrária, de formular relações e definições teóricas precisas, explícitas, prévias a observação. E a terceira (posição adotada pela autora) acredita que o trabalho teórico se realiza em estreita relação com a experiência de imersão nos ambientes culturais distintos, junto com uma multiplicidade de concepções dos diversos grupos humanos, de maneira flexível.

A concepção prévia a que se recorre depende do desenvolvimento histórico da teoria vinculada a cada objeto de estudo. Ao estudar a educação com vistas à sua dimensão cotidiana, os antecedentes teóricos não estão totalmente concluídos; o desenvolvimento conceitual necessário para dar conta da particularidade de práticas educativas é um processo ainda inconcluso (ROCKWELL, 2009, p. 25)²².

Corroborando esta terceira posição, Oliveira e Daolio (2007, p. 141) defendem que não se deve entender o “campo” como fonte de verificação empírica no qual se busca validar ou não supostas hipóteses, “mas como fonte de informação a partir da qual o diálogo com a

²² Tradução minha do original em espanhol.

literatura é construído. Isso porque a teoria não é “profética”, determinante do que pode ser visto e/ou comprovado”. Afirmam também que não é possível uma boa etnografia sem a ligação entre teoria e cotidiano, uma vez que uma deve subsidiar a outra, em um processo de mão dupla. “Uma teoria sem observação resume-se apenas à compilação bibliográfica de alguns autores; uma observação sem teoria resulta em descrição bruta” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 141).

A pesquisa de campo deve transformar o etnógrafo. Se não se vive uma transformação profunda de percepção, interpretação e compreensão do local onde se realizou o estudo, o longo trabalho de campo e a análise qualitativa não fazem sentido. O etnógrafo vai a campo não para confirmar o que acreditava saber, mas para construir novas visões sobre realidades alheias ou familiares. O produto de seu trabalho deve ser público e estar sujeito a contestação tanto por parte de acadêmicos como pelos habitantes da localidade estudada (ROCKWELL, 2009). Nossas análises devem ser tratadas como hipóteses a serem exploradas/discutidas ao lado de outras, oferecendo uma alternativa, abrindo o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas (FONSECA, 1999).

Segundo Esteban (2010), atualmente o uso dos métodos etnográficos na pesquisa educacional vem se desenvolvendo profusamente. A finalidade é “compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, das pessoas que nela participam” (ESTEBAN, 2010, p. 163-164). Dessa forma, a etnografia na pesquisa em educação contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, possibilitando a introdução de reformas, inovações e tomadas de decisão (ESTEBAN, 2010). O método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa (FONSECA, 1999). Durante as últimas três décadas a etnografia encontrou seu lugar dentro da investigação educativa na América Latina (ROCKWELL, 2009).

Assim, iniciei meu estudo etnográfico: procurando documentar o não documentado da realidade social, realizando uma descrição densa – permitida por minha imersão no contexto investigado, em experiência direta e relativamente prolongada –, e buscando o movimento interpretativo que foi do particular (local) aos aspectos mais amplos da sociedade (global) – por meio da comparação com outros estudos acerca da relação entre mulheres e esportes, bem como por meio da comparação com outros estudos sobre o futebol/futsal feminino, em sua relação com a sociedade brasileira.

3.2 Estratégias de coleta de dados

Os dados de campo foram coletados por meio de observação participante e realização de entrevistas. Entende Vianna (2007) que a observação é praticamente a única abordagem disponível para o estudo de comportamentos complexos, tais como a interação entre pessoas, fundamental no processo de aprendizagem. É uma técnica valiosa para coletar dados de natureza não-verbal (VIANNA, 2007). Flick (2009, p. 203) corrobora tal idéia, afirmando que, em geral, as abordagens que se utilizam da observação “ênfatizam o fato de que as práticas apenas podem ser acessadas por meio de observação, uma vez que as entrevistas e as narrativas somente tornam acessíveis os relatos das práticas e não as próprias práticas”.

Flick (2009) aponta para a existência de diferentes tipos de observação:

- Observação secreta (não revelada aos participantes) X observação pública (revelada aos participantes);
- Observação não-participante (o observador não se envolve nas atividades do grupo e não procura ser membro desse grupo) X observação participante (o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo);
- Observação sistemática (segue um esquema de observação padronizado) X observação não-sistemática (flexível e responsiva aos próprios processos);
- Observação e situações naturais (feitas no campo de interesse) X observação em situações artificiais (na qual os participantes são deslocados para um local onde possam ser mais sistematicamente observadas, como por exemplo, um laboratório)
- Auto-observação X observação de outros.

Na presente pesquisa foi realizada observação pública, participante, não-sistemática, em situação natural, de outros, qual sejam, as participantes do grupo de futebol feminino selecionado. A observação participante foi introduzida pela Escola de Chicago nos anos 1920, após ter sido duramente contestada pelos pesquisadores experimentais, e abandonada por décadas (QUEIROZ et al, 2007). Tal técnica consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos e buscando partilhar do seu cotidiano para entender o que significa estar naquela situação (QUEIROZ et al., 2007); “o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a

necessária interação” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 24). A especificidade do trabalho do antropólogo consiste nas habilidades de “olhar”, “ouvir” e “escrever” associados à observação participante e à capacidade de relativização, já que os dados são sempre marcados pelo confronto intercultural entre pesquisador e pesquisado (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998). “Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 32).

Afirma Vianna (2007, p. 44) que os dados coletados devem ser obrigatoriamente reduzidos de forma a tornar sua análise possível, “podendo-se, para esse fim, reduzir os dados a categorias analíticas, ou a uma classificação, a posicionamentos, a medidas de duração (tempo de ocorrência) ou a frequência de comportamentos ou eventos”. Para aumentar a expressividade dos dados levantados, é recomendável que o observador faça a triangulação da observação com dados de outras fontes, assim como com dados coletados por outros pesquisadores (VIANNA, 2007).

Com relação às entrevistas, afirma Szymanski (2008, p. 11) que estas “possuem caráter de interação social, num entrelaçamento entre a linguagem e a emoção, e as relações entre entrevistador e entrevistado influenciam tanto seu curso quanto o tipo de informação obtida”. Segundo o autor, estão em jogo as percepções do outro e de si.

Thompson (2002)²³ faz uma importante reflexão sobre a questão da subjetividade dos dados na pesquisa qualitativa – indaga-se sobre a questão da verdade e da natureza da memória, e afirma que os depoimentos combinam dois tipos de conteúdo. De um lado fornecem uma grande quantidade de informações factuais válidas (como por exemplo, onde a pessoa viveu, suas estruturas familiares, tipos de trabalho), que de vários modos pode-se provar como sendo confiáveis. De outro lado, “também sustentam a igualmente reveladora marca da moduladora força da memória, e também da consciência coletiva e individual” (THOMPSON, 2002, p. 22). Existem ainda os silêncios, muitas vezes reprimindo memórias daqueles que sofreram, e também a “transformação ativa da memória para dar sentido ao passado vivido, ou mesmo a sonhos perdidos” (THOMPSON, 2002, p. 22).

Ferreira e Grossi (2004, p. 50)²⁴ apontam que “diante de narrativas que registram unidades de referência, o pesquisador interpreta o jogo intrincado da subjetividade que estampa um discurso diferente daquele apresentado pelo documento escrito”. Sujeitos narram

²³ Ainda que se referindo à História Oral, a reflexão apontada ajuda a pensar nos dados provenientes das entrevistas que realizei.

²⁴ Também se referem à História Oral.

quem são e como significam seu passado; “uma nova relação se constitui devido a sujeitos que se fazem escutar, levando pesquisadores a visualizar uma perspectiva ética capaz de emoldurar o campo da narrativa ao enfrentar os desafios da interpretação” (FERREIRA; GROSSI, 2004, p. 50). Bueno (2002, p. 13), ao referir-se aos estudos com história de vida de professores, traz uma contribuição que também pôde ser transposta para este estudo, bem como para diversas modalidades de pesquisa qualitativa: a compreensão de que “a subjetividade passa a se constituir, assim, na idéia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas”.

Tradicionalmente, há uma desigualdade de poder entre o entrevistador – que seria o detentor do poder, uma vez que é ele quem elege os interesses e as questões do estudo – e o entrevistado – que está aceitando os interesses do entrevistador, ao mesmo tempo em que se descobre dono de um conhecimento importante para o outro. Uma alternativa seria a proposta de, pelo diálogo, buscar uma relação de horizontalidade entre ambos. Além disso, na interação entrevistador/entrevistado muitas vezes há interesses distintos e/ou até mesmo conflitantes; essa complexidade não inviabiliza a entrevista como uma fonte de informações, mas deve ser reconhecida para que se busque obter dados mais fidedignos (SZYMANSKI, 2008).

É importante lembrar que “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1989, p. 7). Os dados sempre serão uma “simplificação grosseira da realidade [...] e é justamente nessa diversidade de construções e análises que há a possibilidade de uma compreensão mais profunda da nossa própria realidade” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 142).

No processo de reconstrução de casos, são produzidos textos nos quais se fazem as análises empíricas reais: a opinião do sujeito é reconstruída como sua teoria subjetiva, ou assim formulada; o curso de uma interação é gravado e transcrito; reconstruções de estruturas latentes de significado só podem ser formuladas a partir de textos fornecidos com o detalhamento necessário. Em todos os casos, os textos são a base da reconstrução e da interpretação (FLICK, 2009, p. 43).

Também com relação à subjetividade, DaMatta (1978) destaca a importância de se trazer à tona os aspectos que aparecem nas anedotas e nas reuniões de antropologia, nos coquetéis e nos momentos menos formais; naquelas histórias que elaboram de modo tragicômico um mal-entendido entre o pesquisador e o seu melhor informante, de como foi duro chegar até a aldeia, das diarreias, das dificuldades de conseguir comida, enfim, de todos os chamados aspectos “românticos” da disciplina, “quando o pesquisador se vê obrigado a atuar como médico, cozinheiro, contador de histórias[...] lançando mão destes vários e

insuspeitados papéis para poder bem realizar as rotinas que infalivelmente aprendeu na escola graduada” (DAMATTA, 1978. p. 3):

Se é possível e permitido uma interpretação, não há dúvida de que todo o anedotário referente às pesquisas de campo é um modo muito pouco imaginativo de depositar num lado obscuro do ofício os seus pontos talvez mais importantes e mais significativos. É uma maneira e — quem sabe?— um modo muito envergonhado de não assumir o lado humano e fenomenológico da disciplina, com um temor infantil de revelar o quanto vai de subjetivo nas pesquisas de campo, temor esse que é tanto maior quanto mais voltado está o etnólogo para uma idealização do rigor nas disciplinas sociais. Numa palavra, é um modo de não assumir o ofício de etnólogo integralmente, é o medo de sentir o que a Dra. Jean Carter Lave denominou, com rara felicidade, numa carta de campo, o *anthropological blues*. Por *anthropological blues* se quer cobrir e descobrir, de um modo mais sistemático, os aspectos interpretativos do ofício de etnólogo. Trata-se de incorporar no campo mesmo das rotinas oficiais, já legitimadas como parte do treinamento do antropólogo, aqueles aspectos *extraordinários*, sempre prontos a emergir em todo o relacionamento humano. (DAMATTA, 1978, p. 4).

Uma dedução possível, conclui o autor, é a de que é preciso recuperar esse lado extraordinário das relações pesquisador/nativo. Se este é o lado menos rotineiro e o mais difícil de ser apanhado da situação antropológica, é porque ele se constitui no aspecto mais humano da rotina do etnógrafo²⁵. É o que realmente permite escrever a boa etnografia. Porque, sem ele, como no exemplo de Geertz (1989), não se distingue um piscar de olhos de uma piscadela marota. “Mas para distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela sutil e comunicativa, é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade. É preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade” (DAMATTA, 1978, p.9). Como destacado na epígrafe deste capítulo e, felizmente, ilustrando a realidade da pesquisa de campo realizada, “só há dados quando há um processo de empatia correndo de lado a lado” (DAMATTA, 1978, p. 8).

Os dados descritivos gerados nesta pesquisa foram interpretados pelo diálogo/confronto dos dados gerados em campo com as questões teóricas postas pela literatura.

²⁵ Tomo a liberdade de trazer a reflexão para a pesquisa em Educação.

3.3 O trabalho de campo

Realizei 45 idas a campo no período compreendido entre 23 de abril de 2012 e 30 de setembro de 2012, correspondendo a quatro meses de observação, já que no mês de julho não houve treinamento, devido às férias escolares. Uma ida a campo adicional foi realizada posteriormente, em novembro de 2012, para que pudesse observar a equipe na fase semifinal de um torneio de suma importância para o grupo, totalizando, assim, 46 idas a campo. Destas idas a campo, 32 ocorreram em treinamentos, 11 corresponderam a partidas oficiais (competições ou partidas amistosas) e 3 foram momentos festivos ou de encontros sociais do grupo ou parte dele²⁶. Os dados decorrentes da observação participante foram registrados em diário de campo escrito, bem como por meio de fotografias e vídeos.

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru; as atletas, o treinador e a Universidade em si tiveram seus nomes preservados em respeito ao atendimento da condição de anonimato, garantida pelo termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa, que fora devidamente assinado por todas as pessoas – incluindo a representante da Associação Atlética (responsável pela equipe) – envolvidas na realização desta investigação. Assim, as atletas e o treinador tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios. O time investigado foi nomeado de “Equipe”, o *campus* da universidade em questão foi chamado apenas de “Universidade”, e o principal torneio do qual a Equipe participa, cujo nome possibilitaria a identificação da Instituição, foi chamado de “o Torneio” (todos com as iniciais em maiúsculas). A Associação Atlética foi chamada apenas de “Atlética”, em respeito à forma como as atletas da Equipe referem-se a ela. Já as jogadoras são nomeadas pela Atlética e por si mesmas de “atletas”, de modo que, também em respeito à categoria nativa, irei me referir a elas desse modo. O nome da cidade onde se localiza a Universidade também foi omitido, de modo a não possibilitar a identificação da Equipe, resguardando a condição de anonimato.

Todas as atletas que compunham a equipe desde o período em que se iniciou a observação foram entrevistadas²⁷, totalizando 13 entrevistas semi-estruturadas, registradas em

²⁶ Informações detalhadas sobre as participantes, a equipe, os treinamentos, as partidas oficiais e os encontros sociais serão apresentadas na descrição densa realizada no Capítulo 4, na seção “Aspectos gerais da equipe”.

²⁷ Uma das participantes (Telma) lesionou-se em uma partida oficial, logo no início das observações. Devido à necessidade de intervenção cirúrgica, ficou impossibilitada de retornar à equipe durante todo o período da investigação, de modo que só a observei em duas partidas oficiais, justamente no torneio em que ocorrera a lesão. Como ela não esteve presente nas demais 45 idas a campo realizadas, não foi considerada para a realização das entrevistas. Seu retorno à equipe está previsto para o ano de 2013.

gravador de voz e posteriormente transcritas para análise. Algumas atletas novas entraram na equipe no período em que a coleta de dados encontrava-se em curso – uma ingressou na metade do primeiro semestre e deixou a equipe cerca de dois meses depois, outra ingressou uma semana antes das férias de julho, e duas ingressaram apenas no segundo semestre –, mas pelo pouco período de convivência com a equipe e comigo, optei por não entrevistá-las. As questões da entrevista buscaram responder ao problema de pesquisa com base em questões surgidas no diálogo entre a literatura e a observação participante. Para a observação, todas as praticantes, o treinador Bruno, e Fábio, aluno do curso de Educação Física e jogador do time de futsal masculino da Universidade, que participou de alguns treinamentos da Equipe como jogador (para completar algum time), e em outros momentos como treinador (em um torneio do qual grande parte da equipe participou, a saber, os Jogos Universitários da Educação Física), foram considerados.

Em meu primeiro contato com a equipe, eu estava um tanto quanto tímida. Das atletas que compunham o grupo, conhecia apenas três – Heloísa, Flávia e Fernanda – já que elas ingressaram no curso de Educação Física quando eu ainda o cursava – mas havia tido pouca interação com elas até então. De qualquer forma, neste dia apenas Heloísa estava presente. O treinador era novo na equipe, havia ingressado no início daquele ano letivo, e eu não o conhecia. Portanto, preocupava-me saber se ele aceitaria minha presença como pesquisadora em seus treinamentos, e se a veria com bons olhos. Já com as atletas eu tinha a expectativa de que aceitariam participar sem apresentar resistências.

Cheguei ao ginásio alguns minutos após o treinamento ter sido iniciado e, por esta razão, preferi subir e me sentar nas arquibancadas, de modo que fiquei observando de longe e sem interagir com o grupo a maior parte do tempo. Heloísa notou minha presença e gesticulou me cumprimentando – acenei de volta. As demais pessoas também notaram minha presença, mas a ignoraram. Ninguém pareceu interessado (a) em saber quem eu era. Decidi, então, que assim que tivesse uma oportunidade de entrar em quadra e me apresentar ao treinador sem atrapalhar o treinamento, o faria. Poucos minutos depois, surgiu a chance:

O treinador sentou-se em um dos bancos que fica do lado de dentro da quadra, então fui lá, sentei-me ao lado dele e expliquei que tinha ido conhecê-los, que queria saber da possibilidade de realizar com as atletas de sua equipe minha pesquisa do mestrado. Ele foi simpático, topou “de cara” a realização de meu estudo, sem perguntar maiores detalhes. Acrescentei que minhas coletas de dados consistiriam em observação dos treinamentos por alguns meses e entrevistas com algumas das atletas. Disse também que era formada em Educação Física na Universidade, pelo campus da Equipe, e que atualmente faço mestrado em Educação também na Universidade, mas no campus de Presidente Prudente (maior concorrente do campus universitário em questão no futsal feminino), mas que não conhecia a equipe de futsal de lá nem tinha qualquer tipo de vínculo com as equipes esportivas de Prudente. Ele sorriu e voltou a repetir, receptivamente, que poderia fazer minha pesquisa com elas. Em nenhum momento ele se interessou em perguntar exatamente o quê eu investigaria. Ao mesmo tempo em que aceitou de pronto a realização da investigação, não demonstrou atribuir qualquer relevância à minha presença naquele contexto ou à pesquisa que seria realizada ali, sequer oferecendo espaço para que eu lhe desse maiores explicações, tampouco expôs às atletas o porquê de eu estar ali, indagou a elas se concordariam em participar, ou ofereceu-me oportunidade para que eu mesma o fizesse. Fiquei com vergonha e não pedi para falar com as atletas naquele dia, deixei para conversar com meu orientador antes, de modo que decidíssemos se seria este mesmo o grupo a ser investigado (Contatos iniciais – 02/04/2012).

Em contato posterior, apresentei-me às atletas da Equipe e expliquei-lhes sobre a pesquisa. Atingindo minha expectativa, todas aceitaram participar. Algumas demonstraram interesse em saber mais sobre o estudo que seria realizado, fazendo-me perguntas que foram prontamente respondidas. Basicamente, queriam saber o que seria observado (algumas se preocuparam em saber se eu avaliaria seus desempenhos técnico/ táticos), o que lhes perguntaria na entrevista e em saber quem teria acesso ao que elas falassem. Esclareci que meu objetivo ali era investigar as experiências educativas, tanto nas observações quanto nas entrevistas, e que em nenhum momento o desempenho e/ou rendimento delas seria por mim avaliado, já que era um estudo na área da Educação, e não do Treinamento esportivo. Também disse que não precisavam se preocupar com as entrevistas, pois seriam questões sobre elas mesmas e o que já tinham vivido no futsal. Tranquilei-as ainda deixando claro que não haveria qualquer semelhança com uma “prova oral”, de modo que não haveria respostas certas ou erradas, e que outras pessoas teriam acesso ao material uma vez que a dissertação estivesse concluída, mas que suas identidades reais não seriam reveladas.

Em quase a totalidade das idas a campo, minha presença foi como observadora. Tentei, por três vezes, participar dos treinamentos, consciente de que tal estratégia aproximaria-me mais rapidamente do grupo, e era favorecida pelo meu gosto pela modalidade e vontade de jogar. Porém, minha falta de condicionamento físico, aliada ao baixo domínio técnico e tático do futsal, em comparação com as praticantes, inviabilizou minha participação, de modo que consegui participar apenas de parte de três treinamentos, e acabei desistindo de tal estratégia. No entanto, minha aproximação e aceitação no grupo ocorreram de forma

espontânea e relativamente rápida. Possivelmente, o fato de serem universitárias, e, portanto, estarem familiarizadas com o ambiente acadêmico, favoreceu a compreensão e aceitação da presença de uma pesquisadora em seus treinamentos. Além disso, o fato de eu ter concluído a graduação na mesma Universidade e *campus* que elas também conferiu um sentimento de identificação e vínculo, sentimento ainda mais forte com as alunas do curso de Educação Física, no qual sou licenciada. O fato de eu já conhecer Heloísa, Fernanda e Flávia, e das demais participantes terem percebido certa interação entre nós, também contribuiu de modo importante para que todo esse processo se desse de forma rápida, pois, vendo que eu era conhecida e aceita por suas colegas de Equipe, foi mais fácil para as demais atletas me aceitarem. Entendo também que a pouca diferença de idade entre mim e elas, e o fato de todas perceberem que eu realmente gostava e me interessava pela modalidade que praticam também favoreceram minha aceitação como membro do grupo, de modo que não foi necessário premeditar estratégias de aproximação, mas apenas agir de forma espontânea, simpática e informal. Em diversas ocasiões, ofereci caronas no meu automóvel a elas, tanto para partidas oficiais quanto para um dos locais onde ocorreram os treinamentos da equipe, fatos que facilitaram ainda mais minha aceitação naquele contexto. Também houve interação entre pesquisadora e pesquisadas na internet, na rede social *Facebook*, tanto por meio de postagens no grupo criado pela equipe (com conteúdo restrito somente aos membros, entre os quais fui incluída) quanto por meio de postagens nos perfis individuais e de mensagens privadas trocadas com algumas das praticantes que, por vezes, relacionavam-se à pesquisa, por outras perpassavam assuntos diversos e aleatórios. Tal interação não fora premeditada, mas sim fruto da empatia surgida a partir da convivência com o grupo. Não houve registro sistemático destas conversas, de modo que não foram consideradas como dados da pesquisa.

4 E ROLA A BOLA: RESULTADOS

Afirma Cardoso de Oliveira (1998, p. 32) que “é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados da observação sistemática”. Na análise que será aqui realizada considere o entendimento do autor de que seria um equívoco imaginar que primeiro se chega a conclusões relativas aos dados para depois escrevê-las, dissociando o pensar do escrever. Na verdade, os atos de pensar e escrever formam um mesmo ato cognitivo:

Esse ato tende a ser repetido quantas vezes for necessário: portanto, ele é escrito, reescrito repetidamente, não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, quanto para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 32).

Além disso, parti também da crença de que ao menos uma parte do êxito das pesquisas científicas depende de uma boa dose de subjetividade, provenientes, conforme coloca Azanha (1992, p. 152), de um *‘observador teoricamente sensibilizado’*, capaz de descobrir novidades, de maneira que aquilo que o observador é capaz de depreender dos fatos é mais importante que os próprios fatos.

Com tal intuito, os dados provenientes das entrevistas e do diário de campo foram inicialmente organizados em torno de três eixos principais, a saber:

- Eixo Norteador 1 – Por que jogam futebol?
- Eixo Norteador 2 – Como é a dinâmica da equipe investigada?
- Eixo Norteador 3 – O que consideram terem aprendido jogando futsal?

Para compor cada eixo, selecionei as respostas (ou parte delas) às questões do roteiro de entrevistas semi-estruturadas mais compatíveis com cada um. Tais respostas foram dispostas em tabelas, de modo a permitir a melhor visualização dos dados em conjunto. Algumas questões (eixos 2 e 3) puderam ser complementadas com dados provenientes do Diário de Campo, de modo que estes também foram dispostos nas tabelas.

Na sequência, busquei sintetizar a essência de cada resposta, possibilitando a visualização das respostas com maior incidência e os pontos comuns entre as atletas, bem como os significados de maior relevância para a compreensão das experiências educativas naquele contexto. Foi possível, então, perceber três principais categorias que caracterizam as experiências educativas do grupo investigado, a saber: *"Rendimento e prazer"*, *"Preconceito"* e *"Tabu"*.

Na seção abaixo apresento aspectos gerais da equipe, importantes para sua contextualização, de modo que, na sequência, possam ser apresentadas as categorias supra citadas. A opção foi por apresentar vasta quantidade de discursos diretos, emitidos pelas próprias praticantes de futsal, como forma de preservar suas falas, enriquecendo os dados e não ficando presa apenas à minha própria interpretação discursiva sobre o que foi dito. Afinal, como reflete Borges (1972, p. 120) em sua obra literária *“Ficções”*, “o estilo indireto é distante e fraco; sei que sacrifico a eficácia desse relato”.

4.1 Aspectos gerais da equipe

No ano de 2012, ano em que realizei a investigação de campo, a Equipe era composta por 18 mulheres, com idade variando entre 19 e 24 anos e idade média de 21,2 anos, todas alunas ou ex-alunas de uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo. A maior parte das atletas era oriunda do curso de Educação Física, que contabilizou 10 integrantes no grupo. A Tabela 1 apresenta informações gerais referentes às atletas que participaram das entrevistas e da observação de campo. Na Tabela 2 são fornecidos dados referentes às demais atletas da Equipe, que participaram apenas da observação de campo.

Tabela 1 – Dados gerais das atletas* que participaram das entrevistas e da observação

Nome	Idade (anos)	Curso	Tempo na equipe
Carla	20	Educação Física	3º ano
Olívia	21	Ciências Biológicas	3º ano
Beatriz	19	Design	1º ano
Paula	20	Psicologia	2º ano
Fernanda	24	Educação Física	6º ano
Raquel	20	Educação Física	2º ano
Milena	19	Educação Física	2º ano
Heloísa	22	Educação Física	5º ano
Helena	21	Educação Física	3º ano
Marisa	21	Educação Física	4º ano
Janaína	22	Engenharia de Produção	1º ano
Flávia	24	Educação Física	6º ano
Samantha	22	Educação Física	3º ano**

* Nomes fictícios.

** Deixou a equipe durante o ano em que foi realizada a coleta de dados.

Tabela 2 – Dados gerais das atletas* que participaram apenas da observação

Nome	Idade (anos)	Curso	Tempo na Equipe
Gabriela	21	Engenharia Mecânica	1º ano**
Brenda	21	Engenharia Mecânica	1º ano
Bruna	22	Engenharia Civil	1º ano
Luana	20	Engenharia Civil	1º ano
Telma	23	Educação Física	5º ano***

* Nomes fictícios.

** Deixou a equipe durante o ano em que foi realizada a coleta de dados.

*** Afastou-se da equipe no início do ano de 2012 em virtude de lesão.

Embora a maior parte das atletas não seja da cidade onde se situa a Universidade, residiam nela – a maior parte em repúblicas –, por conta dos estudos. Em sua maioria, não exerciam atividades remuneradas, dedicando-se exclusivamente aos estudos. As exceções ficaram por conta de Telma e Samantha, que realizavam estágio remunerado, e das já

graduadas Fernanda e Flávia, que trabalhavam com Educação Física Escolar, mesma área na qual cursam especialização. Elas também já haviam trabalhado em academias. Heloísa também já era formada, dedicava-se ao curso de especialização em Fisiologia do Exercício e era monitora em um laboratório de pesquisa de uma universidade localizada em outra cidade (não recebia remuneração por tal trabalho).

O treinador Bruno era bastante jovem (menos de 25 anos), ex-atleta profissional de futebol. Uma lesão no joelho o deixara com um encurtamento em uma das pernas e o impossibilitara de jogar, afastando-o precocemente dos gramados. Licenciado em Educação Física, cursava o bacharelado, também em Educação Física (ambas as graduações são em outras instituições, não na Universidade em questão). Era treinador das equipes feminina e masculina da Universidade, havendo iniciado no começo do ano letivo de 2012, período em que tem início os treinamentos anuais. Bruno, possivelmente devido à suas experiências prévias com a modalidade, sobretudo como jogador, trazia consigo valores extremamente ligados ao esporte espetáculo, tais como a busca pelo rendimento máximo, a especialização, a comparação dos desempenhos e resultados, e o selecionamento, conforme se pode observar no relato abaixo:

Perguntei a Bruno quantas meninas ele tem no time. Minha intenção era saber quantas meninas participam dos treinos, no total, mas ele entendeu que eu estava falando do time que participa de competições, ou seja, o time “titular”, e me respondeu que no time mesmo, tem umas doze meninas. Então perguntei quantas meninas havia no total, indo treinar, e ele respondeu que umas vinte. Chamou-me a atenção o fato de ele entender que há um “time” e há as “outras”. (Diário de Campo 1 - 23/04/2012).

Além disso, o treinador faz uma grande distinção entre competição (esporte espetáculo) e lazer (esporte lazer) – distinção esta que não é corroborada pela maior parte das participantes, e que, portanto, não caracteriza os treinamentos, conforme será explicitado na categoria *Busca pelo prazer e pelo rendimento* – enfatizando que, na Equipe, o treinamento não é “brincadeira”, mas um espaço sério, cujo objetivo é treinar para vencer o Torneio, a principal competição da qual participam:

Em um determinado momento, enquanto comentava sobre meu mestrado com o treinador, falei algo sobre lazer e competição, e ele me respondeu que lá o objetivo delas é treinar pra ganhar o Torneio, e que uma ou outra é que vai lá jogar por lazer [fazendo uma grande oposição entre as duas coisas e dando a entender que só joga por lazer quem não sabe jogar] (Contatos iniciais – 02/04/2012).

Os treinamentos ocorreram as segundas e quartas-feiras, das 12 às 14h, no horário de almoço, para não haver choque com os horários de aula, possibilitando que um maior número

de interessadas participassem. O treino das segundas-feiras ocorreu em dois locais diferentes: inicialmente eram realizados em um ginásio da prefeitura localizado próximo à Universidade. Depois, em virtude de reforma no mesmo, os treinos foram transferidos para o ginásio da Associação Desportiva da Polícia Militar (ADPM) (Figura 3). Os treinos de quartas-feiras, por sua vez, foram realizados no ginásio da Praça de Esportes da Universidade (Figura 4), localizada no departamento de Educação Física. Todos são ginásios cobertos, em boas condições de uso, embora o ginásio da ADPM seja mais antigo. O ginásio da Praça de Esportes foi recentemente repintado, incluindo o piso da quadra. A quadra da ADPM é menor que a quadra da Praça de Esportes, que é bastante grande; no entanto, o piso da primeira é de qualidade superior ao da segunda – na qual os tombos costumam resultar em joelhos e braços “ralados”. Bruno achava positivo treinar em quadras de tamanhos diferentes, pois assim a Equipe ficava preparada para partidas em quadras de quaisquer tamanhos. Além disso, explicitava-lhes que, em quadra pequena, como na do Ginásio, precisavam acelerar a velocidade em seus toques de bola para não perdê-la para as adversárias, enquanto em quadras maiores, como na da Praça de Esportes, poderiam cadenciar um pouco mais o jogo, e conduzir mais a bola.



Figura 3. Treinamento da Equipe na ADPM.



Figura 4. Treinamento da Equipe no ginásio da Praça de Esportes.

Os materiais utilizados nos treinamentos são fornecidos pela Atlética, que os guarda em sua sede, de forma que o responsável por pegá-los antes de cada treinamento e depois devolvê-los é o treinador Bruno – quando este não pode, solicita que uma das atletas retire o material anteriormente, e já vá ao treinamento com ele. Tais materiais consistem, geralmente, em bolas de futsal e coletes (na verdade são reaproveitados abadás de festas promovidas pela Atlética e batas de Torneios passados). Nas partidas oficiais a Atlética também oferece às atletas o uniforme (calção, camiseta e meião) e as caneleiras (embora parte delas não necessite, pois possuem caneleiras próprias), que devem ser devolvidos ao final do jogo. Ao longo dos últimos anos, a associação vem implementando melhorias, fornecendo condições de treinamento favoráveis às atletas, conforme destaca Flávia:

“Agora cada time tem um membro do time que faz a ponte direta com a Atlética. Eles começaram a investir mais em material, trocou o técnico, a gente podia marcar amistoso quando a gente queria, eles iam lá e pagavam a viagem pra cidade. Se viesse algum time de fora aqui, eles rachavam a gasolina do outro time, entendeu? Então eles propiciavam mais oportunidades da gente jogar. Além de... Eles colocaram fisioterapeuta no Torneio. A partir de 2009 começaram a fazer quarto dos atletas separado, sabe? Então a gente conseguiu notar essas diferenças. Porque quando eu entrei em 2007, todo mundo dormia no mesmo lugar, acordava todo mundo afobado, não sei o quê, não tava nem aí! Jogava de alegre,

porque não tinha desconto, não tinha nada, sabe? E agora eles fazem, pra atleta no Torneio, a viagem e o alojamento não paga, entendeu? A gente só paga as festas, se quiser ir. E isso conta pra caramba, porque antes a gente pagava pra ir, pagava pra jogar! Não tinha nenhum incentivo, daí agora eles colocam lá na parte dos atletas frutas, um monte de coisa lá, fisioterapeuta, malto [maltodextrina]²⁸. Sabe? Tem um investimento maior. [...] Eles deram camiseta desde 2010. Deram 2010 e 2011 no Torneio, e ano passado deram no Integramix, agora deram de novo” (Flávia).

Marisa era a diretora da modalidade Futsal Feminino da Universidade no ano em que realizei a pesquisa, a atleta responsável pela ponte direta entre a Equipe e a diretoria da Atlético. Tal função não lhe creditava *status* especial na Equipe, nem lhe oferecia qualquer vantagem em relação às outras atletas, de forma que Marisa era tratada pelas demais atletas como uma “igual” e também assim as tratava. Toda a estrutura e materiais, incluindo as camisetas (estilo *baby look*) de passeio, tal como a que as atletas ganham quando da participação no Torneio (Figura 5) são oferecidas sem qualquer tipo de custo financeiro a elas. A renda da Atlético é proveniente de festas e eventos que ela realiza para a comunidade da Universidade.



Figura 5. Traje de passeio da Equipe de futsal feminino.

²⁸ Suplemento alimentar (carboidrato complexo) amplamente utilizado por atletas e praticantes de musculação.

Os treinamentos seguiam sempre uma mesma rotina. Em geral iniciavam-se com aquecimento e alongamento, depois eram realizadas atividades para melhorar aspectos técnicos e táticos (atividades de passe, atividades de chute a gol, jogadas ensaiadas etc.) e, na sequência, o jogo em si, chamado pelo treinador e pelas atletas de “coletivo”. O coletivo era, sem dúvida, a parte que mais agradava a elas. Relato das atividades realizadas em um dos treinamentos pode ser encontrado na descrição abaixo:

Após aquecimento (corrida) e alongamento, o treino começou com a realização de jogadas ensaiadas (um, dois e quatro), com saída de bola do escanteio. Na sequência, o treinamento das jogadas ensaiadas continuou, mas com a bola saindo da goleira. [...] À seguir, ocorreu atividade de condução de bola e chute a gol. Bruno, como sempre, falante: incentiva e cobra. Quase não são marcados gols. Uma quantidade considerável é chutada para fora, mas uma quantidade considerável é também defendida pelas goleiras, que são boas. Na sequência, é realizado o coletivo. [...] Ao final do treino, o treinador, como de costume, conversa com as meninas. Ele conta a elas que, na equipe masculina, ele precisou separar alguns grupos, que selecionou cerca de 10 a 11 rapazes para irem aos treinos 3x por semana, alguns para irem 2x, outros para irem 1x apenas, e que, para outros, pediu desculpas, mas disse que não queria que fossem mais ao treino. Comentou que “teve cara que saiu chorando, até”. Creio que o critério de seleção foi o nível de habilidade de cada um. Na sequência, comentou que não quer e nem precisa fazer nada disso no feminino, mas aproveitou para pedir seriedade: que não bebam nas tardes que antecedem jogos do Integramix [um torneio que se aproxima], que não bebam nas festas pré jogos no Torneio. Deixou claro que prefere alguém que jogue mais ou menos, mas com quem ele possa contar, do que alguém que jogue muito, e ele não possa contar (Diário de Campo 14 - 23/05/2012).

Observei 11 partidas oficiais da Equipe (em ordem cronológica): uma partida amistosa realizada na cidade de Pirajuí-SP, três partidas disputadas nos Jogos Universitários da Educação Física (JUEF), duas no torneio Integramix (do qual participaram equipes universitárias do estado de SP), um jogo-desafio realizado na cidade de São Carlos (Figura 6), e três foram realizados nos Jogos Universitários de Bauru (JUB). A outra partida oficial observada foi por ocasião da semi-final do Torneio, em Jaboticabal.



Figura 6. Integrantes da Equipe vestindo seu tradicional uniforme amarelo durante partida oficial realizada na cidade de São Carlos.

As partidas oficiais das quais a Equipe participou seguem, de fato, os moldes do esporte espetáculo, com árbitros contratados para as partidas e competições com regras rígidas, pré-estabelecidas pelas comissões organizadoras, tais como a exigência de uniformes estritamente iguais, o uso de caneleiras e a retirada de brincos e *piercings* antes dos jogos. Antes do início das partidas, a Equipe tem por tradição reunir-se em círculo, estender as mãos em direção ao meio e, enquanto levantam as mãos, entoar o grito de guerra da Universidade: “Alegria, [nome da cidade onde se localiza a Universidade]!” (Figura 7).



Figura 7. Atletas se reúnem antes da partida para entoar seu grito de guerra.

O JUEF, como o próprio nome sugere, é um torneio destinado apenas a alunos e alunas do curso de Educação Física, ou recém-formados (as) há até dois anos. Participaram desta competição, portanto, apenas as atletas da Equipe provenientes da Educação Física. Os treinamentos ocorreram em dias e horários separados dos treinamentos oficiais, e o treinador não foi Bruno, mas sim Fábio, jogador da equipe masculina e aluno do curso de Educação Física na Universidade, conforme já explicitado no Capítulo 2. A Equipe foi derrotada na final, nas cobranças de pênaltis, sagrando-se vice-campeã. Já no Integramix, torneio de nível elevado, a Equipe, agora em sua formação completa e acompanhada de seu treinador, Bruno, foi eliminada nas semi-finais. No JUB a Equipe sagrou-se campeã, título bastante comemorado pelas atletas – que fizeram questão de tirar foto com o troféu e de exibi-lo à sua torcida, presente no ginásio – em quadra, após o jogo. Parte da comemoração correspondeu à realização da “bomba”, ação popular entre alunos e alunas da Universidade, que consiste em lançar a bola para o alto e, assim que esta alcançar o solo, todas as pessoas que compõe a equipe jogam-se ao solo, em decúbito ventral e com as pernas para cima (Figura 8). No vestiário, a goleira Milena posou para minha câmera, exibindo o troféu (Figura 9).



Figura 8. Atletas (vestindo seu uniforme 2) comemoram a vitória no JUB com “bomba”.



Figura 9. A goleira Milena exhibe o troféu de campeãs do JUB.

Já o Torneio é uma competição que reúne todos os *campi* da Universidade, organizada pelas Associações Atléticas dos respectivos *campi*, cada ano em uma cidade diferente (onde haja um *campus* da Universidade). A participação no Torneio e o desejo de vencê-lo são as razões pelas quais há treinamentos na Universidade. A Equipe é hexacampeã do Torneio, tendo vencido nos anos de 2001, 2002, 2004, 2007, 2009 e 2010. O Torneio é o que há de mais importante para a Equipe. Estive presente, juntamente com as atletas, no Torneio de 2012, realizado na cidade de Jaboticabal:

De 15 a 18/11 ocorreu o Torneio, evento que mescla competições esportivas entre todos os campi da Universidade com festas noturnas open bar, e “baladas” diurnas nas tendas. É o evento mais famoso entre toda a comunidade discente da referida universidade, que espera ansiosamente tanto pelas festas, quanto pelos jogos. Para as equipes esportivas da Universidade – maior vencedora na história do Torneio –, entre elas a equipe de Futsal Feminino, é o principal evento do ano, motivo pelo qual treinam e com o qual se preocupam o ano todo. Os jogos do torneio ocorrem no sistema de “mata-mata”, perdeu um jogo, está eliminado do torneio. Não existe disputa de terceiro lugar. Quem é eliminado pelo campeão se torna o terceiro colocado automaticamente. [...] Em resumo, o Torneio se caracteriza por: muitas festas, muita bebida alcoólica, muita paquera, muitos jogos, e para os campi da primeira divisão (dentre os quais se situa o campus da Universidade), competição, torcida e expectativa pelos resultados dos jogos até saber quem será o campeão geral (Diário de Campo 46 - 17/11/2012).

Podem jogar o Torneio alunos (as) ou ex-alunos (as) desde que formados há no máximo dois anos. Fernanda e Flávia, em seu segundo ano de formadas, encerraram sua participação na equipe (ao menos em nível competitivo) neste ano. Elas, juntamente com a

Equipe, são tricampeãs de futsal feminino no Torneio, havendo participado como jogadoras e vencido nos anos de 2007, 2009 e 2010, e ficando com o vice-campeonato no ano de 2008. Nos dois últimos anos, 2011 e 2012, a Equipe fora eliminada nas semifinais, conquistando posteriormente o terceiro lugar nos dois anos, em virtude de combinações de resultados (foram eliminadas pela equipe que posteriormente sagrou-se campeã), já que não há jogo para disputa de terceiro lugar nesta competição. No ano de 2012, a Equipe perdeu a partida semifinal para o campus de Rio Claro, que apresentou um excelente desempenho em quadra e foi apoiada por sua torcida e bateria (Figura 10). Embora neste último jogo da Equipe no Torneio as arquibancadas destinadas à sua torcida não estivessem lotadas, nem houvesse a presença de sua bateria – que tradicionalmente acompanha as equipes da Atlético em suas partidas oficiais, mas, nesta ocasião, estava em uma partida de outra modalidade – havia uma quantidade significativa de torcedores (as), em sua maioria vestidos (as) com a bata amarela da Universidade e empunhando objetos infláveis nos quais se lia “[Nome da cidade onde se situa a Universidade] é foda!”, incentivando a Equipe. Respondendo à provocação da bateria e da torcida de Rio Claro, que cantarolava “não tem bateria...”, a torcida da Equipe fazia barulho batendo com seus objetos infláveis: entre si, contra as mãos, ou nos assentos da arquibancada (Figura 11). Uma vez encerrada a participação do campus no Torneio, encerram-se os treinamentos das modalidades esportivas naquele ano, ainda que o ano letivo leve ainda cerca de um mês a mais para se encerrar.



Figura 10. . A Equipe, estreando seu uniforme azul, enfrenta Rio Claro na semifinal do Torneio.



Figura 11. Torcida da Equipe no jogo semifinal do Torneio.

De modo semelhante, em estudo sobre torneios universitários realizados no estado de São Paulo (dentre os quais, o Torneio em questão foi considerado), Costa (2009) constatou que tais eventos, organizados por estudantes, são baseados em uma relação entre esporte e festa que vai além de simples competições esportivas e diferencia-se significativamente do esporte universitário praticado em outros países, voltado à produção de atletas de alto rendimento. Para o autor, no Brasil, o caráter dessas disputas é mais lúdico e amadorístico, marcado por forte sociabilidade entre os participantes.

Afirmar que tais competições compatibilizam e mobilizam outras esferas de interesse e representação, para além dos propósitos esportificados norteados pela noção de Esporte Espetáculo não significa, entretanto, que estas não sejam "levadas a sério". A competitividade e o desejo de vencer são muito fortes, porém, argumenta Costa (2009, p. 35), as formas de jogar são diferentes das observadas no cotidiano do esporte praticado profissionalmente: “a participação da torcida, o clima de festa e outras particularidades denotam a existência de um *ethos* festivo entre os alunos, que ecoa para dentro das quadras”. Nestes eventos, esporte e festa são mutuamente afetados:

Os torneios são considerados momentos “ideais” para a realização de atividades que também fazem parte do cotidiano dos universitários: festas, relações sexuais, consumo de bebidas alcoólicas e substâncias alucinógenas são temas que perpassam a formação dos estudantes, que se encontram concentrados por um período de tempo em um mesmo espaço partilhado entre “iguais”. E o esporte, fenômeno que ao longo da história, no Ocidente, se legitimou como um campo profissional e higienizador, está inserido e é praticado nesse ambiente, tão contrário a tais propostas (COSTA, 2009, p. 25).

Importa destacar, contudo, que ao contrário dos dados encontrados por Costa (2009), nos quais os (as) atletas não se importavam em chegar direto das festas para as competições, muitas vezes alcoolizados (as) e drogados (as), e entravam nestas condições nas partidas, na Equipe investigada isso não ocorreu. Embora inegavelmente o *ethos* festivo estivesse presente, as atletas buscaram a vitória acima da diversão e da sociabilidade das festas, de modo que algumas delas abdicaram de participar das festas ou de consumir bebida alcoólica na véspera do jogo semifinal, que seria na manhã seguinte, para que, desta forma, estivessem aptas a apresentar seu melhor rendimento esportivo em quadra.

Outra característica importante dos torneios universitários é a identificação da torcida. A vestimenta básica costuma ser composta por batas, pulseiras de acesso – ao alojamento e às tendas eletrônicas – canecas e mochilas. As batas e pulseiras têm cores variadas e fazem referência à instituição ou campus de cada aluno. “É uma maneira de unir os semelhantes e separar os diferentes de modo visível a todos” (COSTA, 2009, p. 26).

No Torneio os (as) participantes de um mesmo campus costumam ficar alojados (as) em um mesmo local, em geral uma escola, cedida para o evento. Há alguns anos a delegação da Universidade em questão destina parte do prédio utilizado para alojar os (as) estudantes de seu campus exclusivamente aos (às) atletas, como forma de garantir-lhes um local mais reservado e silencioso, onde possam descansar e gozar de boas noites de sono, garantindo boas performances nas partidas.

Costa (2009) afirma que o período universitário é uma fase da vida em que a sociabilidade é diferenciada:

A intensidade das festas, a moradia em comum, a organização dos movimentos estudantis e também as práticas esportivas devem ser compreendidas no interior dessa faixa etária. Olhar cada um desses aspectos isoladamente e compará-los aos similares encontrados fora da universidade talvez não toque o problema a fundo. As atividades realizadas no ambiente universitário operam segundo uma dinâmica própria e preceitos diferentes dos da sociedade na qual a instituição está inserida (COSTA, 2009, p. 40).

Nas partidas oficiais nas quais a bateria da Universidade estava presente, ecoavam pelos ginásios suas músicas, acompanhadas em coro por seus (suas) torcedores (as) e por várias das atletas da Equipe, que muitas vezes interagem com as músicas. Tais músicas destinam-se a declarar o amor dos (as) estudantes pela Universidade e se vangloriam do fato de seu *campus* ser o maior campeão do Torneio. Entre elas, há músicas com alto teor de erotização e machismo, conforme se depreende do relato abaixo, registrado durante jogo do JUEF:

Percebo nas músicas da bateria, cantadas pelos torcedores e torcedoras, muito machismo, desvalorização das mulheres (objetificação) e erotização nas letras. Mesmo assim, homens e mulheres da torcida cantam como se não se importassem com as letras, encarando-as com muita naturalidade. Exemplo de música: “Pega na cabeça do meu pau, pega na cabeça do meu pau, e chupa, até sair mingau”²⁹. Uma outra música, cantada algum tempo após, declarava: “mama no meu grelo”³⁰. Seria essa música uma resposta feminina ao outro hino citado? Não obtive a resposta. De qualquer forma, o alto grau de erotização e vocabulário de baixo calão se fazem presentes. Na comemoração de um dos gols, a torcida pediu e Telma fez a dança da música do “mama no meu grelo”. Aliás, em vários momentos Telma interage com a torcida e faz as danças que suas colegas de curso, do alto da arquibancada, pedem (Diário de Campo 4 - 28/04/2012, partida oficial no JUEF).

Outra música da bateria com letra machista pôde ser ouvida durante um jogo da Equipe, na final do JUB. Eis parte da letra, criada em resposta a provocação recorrentemente ouvida por estudantes da Universidade durante o Torneio – na qual alunos (as) dos campi “rivais” exclamam: “Ei, [cidade onde se localiza a Universidade], vai tomar no cu!” –, ofende as mulheres das outras torcidas e fazem alusão à prática de sexo heterossexual, de forma pejorativa:

*“Nós não toma no cu,
Nós toma na cuneca,
Vem cá suas vagabundas,
Eu vou comer suas pererecas!
Eu ponho na buceta,
Eu ponho no seu cu,
Vou mostrar a minha força,
Vou mostrar quem é [cidade onde se localiza a Universidade]”.*

Além dos torneios e treinamentos, os três encontros sociais dos quais participei com o grupo investigado corresponderam respectivamente a: (a) um almoço antes do jogo de estreia da Equipe no Integramix, realizado na casa das jogadoras Fernanda e Flávia, e idealizado por elas, para o qual todas as integrantes da Equipe e o treinador Bruno foram convidados.

²⁹ Alusão à prática de sexo oral no homem.

³⁰ Alusão à prática de sexo oral na mulher.

Participaram, além delas e de mim, Olívia, Helena, a mãe de Helena, Marisa, Milena, o namorado de Milena, Janaína e Raquel; (b) reunião para assistir a um jogo do Corinthians na Copa Libertadores da América, realizado na casa de Helena, na qual estiveram presentes, além da própria e de mim, Beatriz, Fernanda e Flávia; (c) confraternização realizada no último treinamento antes das férias de julho, sugerida por Raquel e organizada por Fernanda e Flávia, consistiu em um encontro regado a “comes e bebes” no horário do treino, no qual compareceram Fernanda, Flávia, Heloísa, Janaína, Beatriz, Marisa e Bruno.

Todos os momentos corresponderam a encontros prazerosos, em clima descontraído e amistoso e que favoreceram minha integração ao grupo.

4.2 Rendimento e prazer

“Se você não se diverte no que você faz, você não vence!”.
(da atleta Olívia, em sua entrevista).

Todas as participantes tiveram seus primeiros contatos com o futebol na infância, parte delas em espaços variados – tais como a chácara da família, a quadra poliesportiva do condomínio dos primos, a rua, a escola, a colônia de férias, a praia onde os familiares passavam as férias – mas, para mais da metade das atletas entrevistadas, as primeiras experiências de brincar de futebol ocorreram no ambiente doméstico, em interação com homens, principalmente da família (pai, irmão, tios e primos), ou então com meninos da vizinhança ou dos demais espaços em que “brincavam de jogar bola”. Destaca-se o relato da participante Heloísa, a única que teve suas primeiras experiências de brincar de futebol desde a primeira infância, estimulada pelo pai, fato que, no Brasil, costuma ocorrer muito, mas apenas com os meninos: *“Ah, lembrança, eu não sei. Mas por foto assim que eu tenho em casa, desde criança, mesmo. Tipo, de começar a andar e meu pai brincando comigo, sabe assim?”*.

Já Milena teve seus primeiros contatos no campo de futebol *society* do tio, local no qual ela procurava brechas para se inserir no espaço masculino, aproveitando os espaços que surgiam apenas quando um dos meninos deixava de jogar: *“porque sempre tem, final de semana, a molecada jogando, aí eu sempre tava lá. Faltava um eles colocavam eu. [...] Vem as molecadas da cidade. Tipo, aluga! Aluga o campo, entendeu? Daí quando faltava um, ou queria sair um pra descansar, eu entrava”*. Beatriz, contudo, não conseguia se inserir com o mesmo sucesso da colega de equipe nos jogos masculinos, na infância: *“De chutar? Hum...*

Acho que foi lá na rua de casa, na rua da minha vó, com os meus primos, que a gente brincava bastante de bola queimada, num brincava de futebol porque eu era menina, eles não queriam brincar comigo, mas mesmo assim eu chutava, eu chutava a bola... Ficava brincando de chutar a bola na parede, só”.

Samantha também não obteve êxito nas tentativas de jogar futebol com os meninos, na escola: *“jogava na escola também, com os meninos, mas eu me sentia repreendida! Uns até gostavam porque sabiam que eu era melhor do que alguns meninos, mas outros, quando eu ia no time deles, ai... E às vezes quando eu jogava, não tocavam a bola. Aí eu ficava sem paciência e desistia de jogar, ia jogar vôlei, ou ia jogar queima, jogava outra coisa, três cortes, mas não jogava futebol”.* As conclusões do trabalho de Altmann (1998) podem ajudar a compreender porque Beatriz e Samantha não conseguiam incluir-se no ambiente masculino para jogar futebol. Segundo a autora, no ambiente escolar, gênero, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões”. Neste mesmo sentido, argumentam Souza e Altmann (1999, p. 56) que:

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas.

Atitudes como a de Milena, de se inserir nos espaços “vazios” deixados pelos meninos, ou como a de Beatriz, que excluída do jogo, brincava sozinha de futebol, são exemplos de resistência feminina à dominação masculina no esporte. Exemplos semelhantes foram encontrados no trabalho de Altmann (1998), no qual as meninas chegavam mais cedo ao pátio como forma de garantir o uso daquele espaço, e permitiam que alguns dos meninos participassem da partida.

A maioria das integrantes da Equipe começou a treinar futsal de forma sistemática na pré-adolescência ou início da adolescência, em equipes femininas municipais ou de clubes, todos voltados à competição, onde tiveram suas habilidades na modalidade desenvolvidas. A exceção ficou por conta de Samantha, que iniciou os treinamentos sistemáticos (em equipes municipais) há pouco mais de dois anos, quando tinha por volta de 18/19 anos. Paula, Raquel e Helena iniciaram a prática sistemática através de treinamentos oferecidos em suas próprias escolas, nas quais compunham equipes que participavam de torneios escolares, porta de

entrada para que, posteriormente, passassem a treinar em clubes ou equipes femininas representativas de municípios. Beatriz, Marisa e Carla, entretanto, ainda que, na adolescência, fizessem parte de grupos que se reuniam para jogar futsal, não os consideravam como oportunidades de treinamento, em que realmente aprendessem e desenvolvessem suas habilidades na modalidade, mas sim espaços onde “brincavam”, nas palavras de Beatriz, ou jogavam “só coletivo”, “cinco e cinco, vai, joga!”, nas palavras de Marisa e Carla, respectivamente, de modo que consideram que aprenderam/ aprendem a jogar futsal na própria equipe da Universidade. Tal característica é uma exceção entre as atletas que, em geral, já chegaram com uma “bagagem”, sabendo jogar. Carla destacou, contudo, que já chegou à Equipe com certo domínio na modalidade, fruto das experiências de jogar futebol com os meninos, “na roça” próxima do sítio onde vive sua família. Já a goleira Janaína teve apenas uma experiência de cinco meses com os treinamentos sistemáticos na modalidade, aos 12 anos. Parou de treinar porque sua mãe achava que as meninas do time eram muito grandes em relação a ela. De qualquer forma, Janaína, que é goleira, já chegou à Equipe com certo capital esportivo, pois é goleira de handebol e participa de competições nesta modalidade há vários anos.

Questionadas sobre o significado do futsal em suas vidas, destacam que este é (a) parte importante destas, e (b) uma fonte de prazer, conforme se depreende na maioria das falas, como nos exemplos abaixo:

“Ah, eu não sei. Simplesmente é uma coisa que eu gosto muito de fazer, que eu faço há muitos anos, treinar e competir, e pra mim é uma... Meu momento de lazer, mesmo, quando eu esqueço de tudo, todas as outras coisas que eu tenho que fazer, e me foco simplesmente na prática, entendeu? Não me vejo parando de jogar. Mesmo, por exemplo, se eu parar de treinar aqui, eu acho que eu vou procurar outro lugar pra treinar. Porque eu acho que... Ah, não sei, eu sinto falta! Se eu parar de jogar eu vou sentir falta!” (Heloísa).

“Ah, é mais um hobby, mesmo. Nunca pensei “ai, nossa, vou treinar hoje” [simula tom de lamentação], é sempre: ‘Eba! Amanhã tem treino!’, sabe?” (Marisa).

“Ah... Eu não diria a minha vida, porque tem outras coisas que eu gosto muito também. Mas sem o futsal eu seria uma pessoa completamente triste. Eu não teria ânimo pra nada. O futsal é meu ânimo, é onde eu consigo a energia pra continuar as outras coisas. Sem ele simplesmente tira a minha bomba, sabe? É como se tirasse a bateria de alguém... Então, a pessoa morre! [sorri]” (Olívia).

“O futsal pra mim significa estar nesse momento de puro prazer, mesmo. Não sei resumir em uma palavra, talvez “verdade”. É o momento de fazer uma atividade e ficar bem

com aquilo. Não é só correr, é diferente de qualquer outra atividade, pra mim” (Paula).

“Representa tudo, velho! Se um dia eu parar de jogar bola, eu não sei o que eu faço. Se um dia a minha perna parar aí, que às vezes ela fica dando problema, eu não sei o que eu faço.” (Carla).

“É que ‘vida’ ficaria um pouco drástico, eu não morreria se parasse de jogar. Mas não ficaria nada bem, não seria mais a mesma! Representa uma boa... Não é parte da minha vida, uma boa coluna da minha vida. Então, assim, se eu tivesse caindo, eu me sustentaria sem ele, mas não seria a mesma coisa. É uma coisa que eu não pretendo parar! Eu não pararia! Seja por lazer, eu vou jogar até o dia que, sei lá, a minha cadeira de rodas parar a bola no gol. Então eu jogaria pro resto da minha vida” (Samantha).

Samantha me fez um desabafo quando falava do significado do futsal em sua vida, momento em que ficou evidente sua decepção por só ter tido acesso a treinamentos sistemáticos na modalidade com 18/19 anos, o que a impossibilitou de realizar seu sonho de ser atleta profissional:

“Não só pra seleção, mas ser atleta profissional! Sou louca [pra isso]! Eu sou uma frustrada! Queria ser atleta, treinar todo dia até a exaustão, competir, ganhar. Atleta! Só que eu nunca tive nenhuma prática, até os meus dezoito anos, que eu tivesse essa oportunidade de ser atleta. Então eu envelheci sem ter a oportunidade de virar atleta, e aí essas pequenas coisinhas que eu faço que tem, sei lá, o mínimo de similaridade com ser atleta me deixa... É legalzinho! Mas, nossa, imagina uma convocação [pra seleção feminina de futebol], ia fácil! [ri] [...] É uma frustração do tamanho do mundo! Acho que vou ser frustrada eternamente por isso! Porque fico pensando: ‘será que se eu tivesse iniciado a minha vida no futsal, ou no futebol – é que o futebol é mais forte – aos sete, oito, nove anos, será que hoje em dia seria diferente? Eu teria outra vida? Eu seria atleta?’ Então eu fico frustrada”.

Carla também tivera seu sonho de ser atleta profissional frustrado, e do mesmo modo considera que, se tivesse tido acesso a treinamentos sistemáticos desde quando era mais jovem, a realidade poderia ser diferente: *“eu sempre quis jogar profissional! Só que, igual eu te falei, eu aprendi a jogar bola aqui [na Equipe], se eu tivesse tido um estímulo, no meu tempo, tido um estímulo, na minha cidade, sabe?”*

Todas foram motivadas a começar a treinar na Equipe devido ao gosto pelo futsal, conforme exemplificado na fala de Carla: *“Ah, o que me motivou foi eu gostar muito de futebol. E eu, primeira coisa que eu fiz quando cheguei, foi saber aonde tinha treino”.* Também apareceram como importantes aspectos motivadores o fato de a equipe participar do Torneio entre os *campi* da Universidade – o qual desejam vencer – e o fato de desejarem dar

continuidade aos treinos que já praticavam em outros locais antes de ingressarem na universidade. Inclusive, em alguns casos, para manterem-se em ritmo de jogo para participar, esporadicamente, de torneios maiores, por outras equipes, tais como os Jogos Regionais³¹ e as Copas TV TEM e TV Record³², por exemplo:

“Então, eu sempre joguei futsal, desde que eu me entendo por gente! [ri]. E nos primeiros meses, acho que nos primeiros dois meses, eu não frequentava, mas, sabe uma coisa que você sente falta? Eu precisava, nem que fosse... Primeiro eu não pensava em jogar, disputar, mesmo, eu queria treinar porque era uma coisa que eu não conseguia ficar sem. Aí depois fui pegando gosto pelo time, né? [Nome da cidade]! [ri] É o campus mais forte, aí... [ri] Quero ganhar o Torneio!!” (Raquel).

“Eu já fazia futsal desde 2006, aí eu vim pra Universidade, como não consegui treinar, os horários do time da prefeitura, mesmo, não batem com os meus, aí eu vi que tinha a Equipe aqui e vim treinar aqui mesmo. Pra não parar de treinar também. Só pra continuar jogando, continuar treinando, pra ‘mim’ não ficar parada. Porque eu vou pra campeonato, essas coisas, não posso ficar parada” (Milena).

Assim, foi o gosto pelo futebol/futsal e o prazer que tal prática lhes proporcionava o que fez com que, primeiro nas brincadeiras da infância, e depois, de forma sistemática, em equipes, elas buscassem um espaço para praticar a modalidade. Uma vez que a maioria desenvolveu suas habilidades no futsal em equipes voltadas à competição, passaram também a buscar, além do prazer, o rendimento esportivo. Tal característica, qual seja, a concomitância do prazer e da busca pelo rendimento, mantém-se claramente na Equipe onde atualmente praticam futsal. Inclusive a própria busca pelo rendimento esportivo, ao colocá-las em contato com o futsal, modalidade da qual tanto gostam, é, em si mesma, prazerosa, conforme explicita Beatriz: *“não é divertido, mas ainda tem o ‘prazer’, entre aspas, de estar praticando o esporte”*.

A afirmação da atleta expressa a ambiguidade do que é “diversão” e “prazer” na prática esportiva, pois seria possível encontrar prazer no esporte mesmo quando a busca pelo rendimento fez com que não percebessem a existência de diversão no treinamento, ou quando o cansaço foi extremo, tal qual também entende Samantha:

“Mesmo que não tenha divertimento, vai, que seja cansativo ao invés de divertido, um treino puxado, eu gosto! Nossa, eu sinto um prazer imenso quando eu tô “derretendo” [de

³¹ Competição esportiva entre municípios de uma mesma região do Estado de São Paulo. Ocorre anualmente e reúne uma série de modalidades esportivas.

³² Competições realizadas anualmente por emissoras de televisão locais (mas não transmitidas pelas mesmas). A TV TEM é afiliada da Rede Globo de Televisão.

tanto suor], *assim*. [...] *Pode parecer masoquista, mas adoro sentir dor no dia seguinte! Nossa, treinei, meu deus, nem ando direito!* [ri]”.

Deste modo, a imersão em campo confirmou a hipótese surgida nas primeiras idas a campo de que, no contexto investigado, a prática esportiva não poderia ser classificada de forma dicotômica, polarizada, como pertencente ao Esporte espetáculo ou ao Esporte lazer, tal como na distinção proposta por alguns autores, mas como uma prática na qual Esporte lazer e Esporte espetáculo coexistem em uma relação de figura e fundo, conforme proposto pela noção de perspectiva da Gestalt, para a qual ora as características associadas ao esporte de lazer (por exemplo, a diversão, o prazer e a menor preocupação com o desempenho) estão em evidência (figura), e as características associadas ao Esporte espetáculo (como a busca pelo melhor desempenho e pela vitória, a seriedade) estão em segundo plano (fundo), ora essa relação é inversa. Ou seja, o futsal praticado pela Equipe não pode ser interpretado de maneira dicotômica, em pólos (“isto *ou* aquilo”), haja visto que os supostos pólos coexistem (“isto *e* aquilo”). Tais dados empíricos corroboram os dados obtidos em pesquisas anteriores por Silveira (2008) e Stigger (2002), evidenciando que a prática esportiva é heterogênea e precisa ser analisada concretamente, “de dentro”, ao invés de arbitrariamente encaixada em definições polarizadas e excludentes.

A seguir, apresento e discuto, a partir dos relatos das atletas, o cenário que permeia as experiências educativas naquele contexto, abordando aspectos que assumiram papéis de protagonismo na Equipe, relacionados à importância de: a) Jogar no Torneio, b) Vencer o Torneio, c) Divertir-se nos treinamentos, d) Vencer jogos, e) Achar que jogou bem.

Com relação ao torneio, muitas atletas destacaram que a “graça” está em efetivamente serem escaladas para jogar, e que, em virtude de mérito próprio e esforço, querem ter seu espaço no time:

“Ah, porque só olhar não tem graça, entendeu? Quero ir lá e quero estar jogando! Porque se você fica só olhando [...], quero entrar e fazer, entendeu? Às vezes o que uma não tá vendo, quem tá fora tá vendo, e pode entrar e fazer melhor!” (Marisa).

“Se eu fosse e ficasse no banco, assim, pelo tanto que eu jogo na equipe e tudo mais, eu ficaria com a sensação, não vou mentir, um pouco chateada, entendeu?” (Heloísa).

“Seria, como vou dizer? Seria uma recompensa do esforço. Eu vejo assim, não ligo muito para ser titular ou não, mas acho assim, que você tem que merecer aquilo! Se você for uma boa jogadora, se você tiver treinando firme, certo, se você merecer, aí você vai ser. Eu não gosto de injustiça, você merecer e outra jogar no seu lugar, aí eu não gosto” (Olívia).

Dados do Diário de Campo também exemplificam a preocupação das atletas em jogar o Torneio:

O papo principal girou em torno do Torneio. Heloísa perguntou a Bruno quantas meninas formadas (já graduadas na universidade) ele poderia levar na equipe para o Torneio, pensando no fato de que ela, Fernanda e Flávia são formadas. Ela estava preocupada em saber se ele conseguiria levar todas. Ele falou que havia conversado com alguém da Atlética e o “cara” o havia tranquilizado. “Ele me falou que se eu quiser levar quinze [atletas], eu vou levar quinze!”, contou Bruno. As meninas continuaram conversando com ele, sobre o fato de quinze ser o número total de alunos (as) formados (as) que cada delegação pode levar no total, somando todas as modalidades, e questionaram o fato de que possivelmente outras equipes vão levar pessoas já formadas. Heloísa citou o caso de uma das atletas da equipe de handebol feminina, que já é formada, e elas ficaram mencionando nomes de outras pessoas, que acham que podem já estar formadas também, e especulando a respeito das vagas para participar do Torneio (Diário de Campo 1 - 23/04/2012).

Similarmente à participação, ver a equipe sagrar-se campeã do Torneio também é de suma importância para as atletas, conforme se exemplifica na fala de Heloísa: “*a gente teoricamente treina o ano inteiro pra essa competição, entendeu? Então é, assim, o topo do porquê tem treino, do porquê a gente vem treinar, entendeu?*”. Dados registrados no diário de campo também ajudam a ilustrar o quão importante era, para a Equipe, vencer o Torneio:

O treinador Bruno falou com as atletas sobre a eliminação no Integramix. Disse que não estava bravo nem triste de ter perdido, e que pra Atlética o que importa é ganhar o Torneio, que era isso que eles tinham deixado claro quando ele entrou [como treinador da Equipe] (Diário de Campo 21 - 13/06/2012).

No entanto, nem todas atribuem grande importância à vitória no Torneio, ainda que tal se constitua exceção na Equipe:

Ah, eu acho que é importante ganhar, mas também, se perder, não tem tanto problema. Tem que deixar pros outros também, nos outros anos já ganharam tudo. E perder faz parte. Ficar em vice está ótimo, então... (Beatriz).

Para além do Torneio, com relação aos jogos, em geral, as participantes também atribuem importância elevada ao alcance da vitória em suas falas. Mas, enquanto para algumas a vitória é indispensável, outras a relativizam:

“Eu sou muito competitiva, não vou lá pra perder, não, vou lá pra ganhar! Qualquer jogo! Mesmo se for rachão³³! Hoje nós ganhamos de 3 a 2 [no jogo do treinamento, contra suas próprias colegas de Equipe], tá bom demais! Eu quero ganhar, eu quero ganhar!” (Milena).

³³ Outro nome dado ao “coletivo”, em geral quando este é realizado em caráter recreativo.

Não gosto, não quero perder pra aprender, mas acho que isso é necessário. Acho que tem jogos que a gente fala, ‘meu, não podia ter ganhado! Que jogo zoadado! Deveríamos ter perdido pra [aprender a] fazer direito’!” (Samantha).

Assim como Samantha, a maioria delas reconhece que a derrota também é importante, para gerar outras aprendizagens e treinar o grupo. Fernanda, por esta razão, inclusive não atribui grande importância à vitória (em jogos no geral): *"tem muita coisa que a gente tem que aprender quando a gente perde! A gente tem que ver o lado positivo e o negativo da derrota e da vitória. Porque se a gente só ganhar, a gente vai, sei lá, levantar muito a autoestima e vai ver que não é só isso. Então a gente tem que perder, que nem, a gente perdeu o JUEF lá, o jogo era pra ganhar! Por que foi bom que a gente perdeu? Porque muita gente não foi jogar, tinha gente que não tava nem aí! Pra ver o nível de comprometimento e ver que o negócio não é só brincadeira, né? Tem os dois lados".*

Por outro lado, as atletas também dão importância elevada à diversão nos treinos, sem a qual participar da Equipe não faria sentido, tal como explicitado em seus discursos:

“A gente tem que fazer o melhor da gente, se divertindo. Colocar o lúdico na sua obrigação. Torna-se obrigação o treino. Lógico, você não vai vir aqui pra brincar, porque é sério, é um treino sério! Só que você tem que fazer o máximo que você pode pra deixar essa obrigação agradável! Se for um negócio chato eu não vou querer vir, né? (Fernanda)”.

“Não é só treino para vencer, você tem que ter o fator diversão. Se não, você não vence. Se você não se diverte no que você faz, você não vence!” (Olívia).

“A gente não ganha nada pra isso, a gente não ganha nada pra vir aqui e treinar, e jogar, então, por que você faria uma coisa que você não é obrigada, que você não tá ganhando nada, entendeu? E são duas vezes por semana. Nós estamos na faculdade, tem outras coisas pra fazer também. Eu acho que se as pessoas não gostassem, não se divertissem vindo no treino, eu acredito que elas não viriam. Porque é um ano inteiro, entendeu? Pra quatro dias de competição. Então tem que ter outro motivo pra você vir aqui! [ri]” (Heloísa).

Já Milena, embora reconheça que é importante que haja diversão “na hora certa”, não atribuiu a esta a mesma importância que suas colegas de Equipe: *“deveria ter menos! Ser mais sério. Tá bom, parou, não tá treinando mais nada, tá ali sentada, aí sim uma brincadeira ou outra. Mas, que nem, o treino inteiro [de hoje] foi só cobrança de falta: muita ‘risadeira’, muita moleza!!!”.*

De todos os aspectos analisados pelas atletas, “considerar que você mesma jogou bem” foi aquele considerado mais importante pelas atletas. Em suas justificativas é consenso a importância de estar sempre melhorando, evoluindo, tanto porque isso lhes dá maior

motivação e prazer, tanto porque corresponde às suas expectativas de apresentar um bom desempenho:

“Eu acho que é o que mais me motiva. Saber que fui bem. Não saber que fui bem pros outros, mas no sentido de, não se fui a melhor ou não, mas no sentido de que eu sempre quero melhorar. Então quando eu vou bem em uma partida, eu sei que algo eu melhorei. O que eu errar eu vou ver, vou verificar, perguntar pra alguém: ‘eu tô errando nisso?’. [Pessoa fictícia respondendo:] ‘Você tá errando nisso, tá errando no passe’. Eu vou procurar melhorar, entendeu? Então acho que todo jogador, em qualquer esporte, você tem que pensar, e melhorar!” (Olívia).

“Acho que importa tanto pra dar mais vontade pra treinar, pra jogar até melhor, ou desanimar... Mas eu acho muito bom quando sinto que fui bem um certo dia. Porque me sinto mais motivada, vendo que sou capaz de jogar bem” (Beatriz).

“Acho que essa sensação é o que a gente procura. A gente procura dar o nosso melhor e ajudar o time. Eu acho que é bem importante. Mesmo que não ganhe, sair do jogo com aquela consciência: ‘joguei bem’” (Janaína).

Fernanda aponta ainda para a subjetividade da análise dos treinamentos, como um todo: *“eu falo: ‘hoje o treino não foi bom’, mas, daí eu penso: ‘Por que não foi bom?’, porque eu não tava bem! Já ouvi também alguém falar: ‘nossa, hoje o treino não foi bom!’, e eu achar que foi muito bom, entendeu? Porque eu acho que a pessoa vai avaliar o treino de acordo com o que você fez. Então, eu acho que, quando eu sinto que eu jogo bem, eu acho que o treino foi ótimo, e senti que valeu à pena ter vindo.”*

Dados do Diário de Campo, provenientes da observação dos treinamentos, corroboram as entrevistas, também evidenciando que não é possível compreender o cenário em que a Equipe pratica futsal sob lógicas polarizadoras ou excludentes (Esporte espetáculo x Esporte lazer). Destacaram-se nos treinamentos tanto as **“cobranças”** – do treinador para com as atletas, das atletas para com as companheiras, e das atletas para consigo mesmas – quanto a **diversão** marcante naquele ambiente – sobretudo através de brincadeiras, risadas e sorrisos de contentamento diante de uma jogada bonita ou gol marcado. Esta relação, na qual as cobranças e a diversão oscilavam entre primeiro e segundo plano, ou seja, figura e fundo, ocorriam constantemente, ao longo dos treinamentos e até mesmo das partidas oficiais, conforme apontam os recortes do diário de campo:

As meninas brincam entre si, riem e conversam bastante na fila para realizar a atividade de “gato” e chute a gol. Há uma rivalidade – embora claramente em tom amistoso e de brincadeira – entre as goleiras (que querem defender) e as jogadoras de linha (que querem marcar gols). Em um determinado momento, Raquel erra por muito um chute. Logo em seguida, Marisa corre em direção à bola, erra e chuta o ar. A goleira Milena “tira sarro” de ambas, e ri alto do erro de Marisa (Diário de Campo 1 - 23/04/2012).

Fábio pede seriedade a elas, “amanhã começa o JUEF!”, diz ele. Flávia responde: “Amanhã eu começo a beber!”. Algum tempo depois, há um novo episódio semelhante [seriedade e diversão presentes]: Samantha, do gol (está muito calor, ao Sol do meio dia) pergunta para Flávia se ela pode pagar a cerveja que lhe deve. Flávia responde que lhe pagará no JUEF. Alguém do time diz então que é preciso primeiro jogar sério, pra depois beber. Flávia responde: “olha aí os preconceitos com o lazer” (Diário de Campo 3 - 25/04/2012, treino pré-jogo oficial).

No primeiro excerto, o prazer e a diversão manifestaram-se nas brincadeiras e risadas na fila, bem como nas provocações amistosas feitas entre goleiras e jogadoras de linha, por meio das quais se manifestaram também a competitividade e as cobranças, de modo que o erro tornou-se motivo de zombaria: provocação e, ao mesmo tempo, descontração. No segundo excerto também fica evidente esta constante oscilação: ora valorizam o desempenho no torneio, ora a oportunidade para tomar uma cerveja e divertir-se. Em sua entrevista, Fernanda, complementando uma afirmação de Flávia acerca dos preconceitos com o lazer em um dos treinamentos, manifestou uma opinião que evidenciou seu conhecimento da temática, rejeitando a oposição binária que se faz nas sociedades neoliberais contemporâneas entre trabalho e lazer: *“isso é um dos preconceitos, porque desde criança a gente cresce ouvindo: primeiro o dever, depois a diversão!”, então eu acho que todo mundo cresce ouvindo isso, e é difícil conciliar os dois. Pelo fato de desde criança a gente ouvir isso. Mas, igual eu falei, no treino a gente tem que misturar os dois aspectos! A diversão e a obrigação. Por isso que eu falo! Igual, no trabalho, a gente também tenta fazer o máximo possível pra ser agradável, se não a gente num vai, sei lá, num vai gostar, não vai se sentir bem, então eu acho que tem que fazer o máximo possível pra deixar os dois juntos. O dever e a diversão, né?”.*

Perguntadas sobre “como você definiria a prática de futsal na Equipe com relação aos fatores ‘diversão/prazer’ e ‘vencer’?”, todas as entrevistadas reconheceram a presença de ambos os fatores no treinamento, mas várias delas destacaram que a ênfase está no ‘vencer’, que apareceria na maior parte dos momentos, enquanto a diversão e o prazer apareceria por menos vezes, e, segundo a interpretação delas, em momentos distintos do ‘vencer’. Heloísa, Fernanda e Raquel, no entanto, demonstraram ter clareza de que as duas dimensões se apresentam de forma concomitante e indissociável, conforme mostraram os dados da observação participante. Na sequência apresento trecho de diálogo ocorrido durante a entrevista de Fernanda, no qual ela explicita tal entendimento:

Fernanda – *Eu acho que, assim, o treino ele tem que ser sério, e é cobrado muito isso, o Bruno vive falando: “agora não é hora de brincar, não sei o quê”, mas eu acho que não tem como a gente separar uma coisa da outra, porque tá dentro da gente já, esse fato de ser divertido, assim. Então acaba que, mais no coletivo assim, a gente se expressa mais, então a gente vai tornar mais divertido. Só que não deixando de ser sério! O objetivo vai ser ganhar, fazer gol, fazer jogada, tudo. Mas a gente tenta deixar divertido! Não cobrando tanto do outro, por exemplo [sorri], né? Dando incentivo. [...] Mas eu acho que dentro do, no jogo, já diminui um pouco esse negócio de diversão, né? Porque a cobrança é grande. Só que no treino tem! Tem muitas horas que a gente tá se divertindo! Até esquece um pouco que é sério, que é treinamento [ri], mas tem!*

Pesquisadora – *E quando é jogo mesmo, amistoso, ou um campeonato, isso diminui ou isso deixa de existir? Essa dimensão do prazer, do lazer, deixa de existir?*

Fernanda – *Eu acho que não deixa de existir, mas fica como segundo plano. Eu acho que vai só aparecer no fim do jogo. Quando ganha, né? Porque quando perde...*

Em virtude do destaque que assumem na Equipe, as “cobranças” e momentos de diversão são abordados em maiores detalhes na sequência.

4.2.1 Cobranças e diversão

Na Equipe, jogar bem é, mesmo que não explicitamente, critério para que as praticantes permaneçam no grupo, tal como constatei logo no início da imersão em campo, inclusive a partir da minha própria ótica de praticante, com base nas experiências provenientes dos treinamentos dos quais tentei, frustradamente, participar:

Parece-me que uma coisa é inegável: estar em forma, ter qualidade técnica e conhecimentos táticos (posicionamento em quadra) é essencial para participar desse grupo. Não há critério para começar a treinar, mas continuar no grupo, consolidar-se nele como membro da “Equipe”, de fato, é algo para o qual esses três itens são necessários. O próprio ritmo de treino e as atividades realizadas acabam exigindo isso e “peneirando” quem vai continuar treinando, e quem vai desistir (Diário de Campo 10 - 09/05/12).

Embora não haja critérios pré-estabelecidos para a entrada no grupo, Flávia não deixa de explicitar que “quando tem pessoas assim que não jogam tão bem, talvez não tenha muita [...], não é aceitação, mas acaba... A gente considera meio que atrapalha, por exemplo, você joga uma bola, a pessoa vai lá e não pega, aí você: ‘puta merda! Eu joguei certinho, e não sei o quê!’. Então acho que tem uma importância grande”.

Possuir um bom capital esportivo e estar bem condicionada fisicamente é essencial neste contexto em virtude das cobranças, que assumem papel de protagonismo nos treinamentos e partidas oficiais, dada a competitividade e a importância conferida ao rendimento esportivo e à vitória. Não houve um treinamento ou jogo oficial no qual não fossem ouvidas uma série de cobranças: do treinador para com as atletas, das atletas para com suas companheiras, e das atletas para consigo mesmas.

Bruno, sempre falante, cobra bastante, em especial quando as atletas erram, mas também as incentiva e valoriza seus acertos, procurando estimulá-las. Nas partidas oficiais, a cobrança, expressa por meio do nervosismo e dos gritos do treinador e das atletas do banco de reservas, torna-se ainda mais evidente. Exemplo de cobrança por melhoria no desempenho de uma das atletas, realizada por parte do treinador em um treinamento da Equipe, pode ser encontrada no trecho a seguir:

Bruno começou a ficar bastante descontente. Manifestou-se várias vezes, solicitando que corrigissem as falhas: “Galera, começa errado, termina errado!” – Reclamou. Deixou claro que não estava nenhum pouco satisfeito: “RAQUEEEL, eu não aguento mais falar a mesma coisa pra você!!!” – disse ele em sua reclamação mais acintosa. Ela olhou para ele, mas não respondeu (Diário de Campo 2 - 25/04/2012).

Já exemplo de momento de cobrança realizado por uma atleta para com outra companheira de equipe, também em um treinamento, é apresentado a seguir:

Flávia rouba uma bola no meio de campo, sai sozinha no contra ataque e erra o gol. A goleira de seu time, Milena, fica brava e grita: “Faz o gol!!! Não pode perder o gol cara a cara assim!!!” (Diário de Campo 8 - 07/05/12).

Fernanda destacou em sua entrevista a existência das cobranças na Equipe, declarando que estas, por vezes, a deixam incomodada: “o dia que eu não tô bem, eu já falo ‘ó, hoje não vai dar, não tô bem’ [ri], já aviso! Porque a cobrança, dentro da quadra, quando você erra, eles falam! ‘Nossa, por que você fez isso? Devia ter feito assim!’, daí é ruim! [...] Tem vezes que você fala: ‘eu sei o que eu deveria fazer, ninguém precisa falar pra mim!’, sabe? Você acha que eu queria ter feito esse passe errado?! Não, eu sei que eu poderia ter feito diferente, mas, às vezes incomoda! Assim, uma vez não, mas, que nem, tem treino que é o treino inteiro! Daí eu falo: ‘eu avisei que eu não tava bem!’, entendeu? Por isso que eu já falo antes, mas tem vezes que incomoda”.

Esta expectativa e exigência pelo rendimento esportivo por vezes chega a constranger algumas das praticantes, como ocorreu com Beatriz em um treinamento. Ela,

integrando a equipe há menos de um ano, e sem experiências prévias significativas na modalidade, ao contrário da maioria de suas colegas de equipe, sentiu-se atrapalhando o jogo:

Bruno interrompeu o jogo quando estava 3 x 0 para o time amarelo, deu um intervalo para que bebessem água e pediu que Beatriz e Carla trocassem de time. Beatriz, aparentando certo constrangimento, declarou: ‘agora o amarelo vai perder’. Bruno encorajou-lhe, respondeu algo como: ‘acha, não fala isso!’, e uma das colegas de equipe, não me lembro quem, também a incentivou: ‘claro que não’. No entanto, contradizendo as falas de seu técnico e sua companheira, Fernanda, logo após a saída de Beatriz de sua equipe, provocou Samantha, em tom de brincadeira: “Pronto, Samantha, agora eu quero ver você tomar [gol]!” (Diário de Campo 2 - 25/04/2012).

Além disso, a busca pelo bom desempenho e pela vitória às vezes motivava pequenas discussões nos momentos em que eram realizados os “coletivos” nos treinamentos, demonstrando a competitividade presente até mesmo nesses momentos em que, supostamente, não havia a obrigação de vencer, por não ser uma partida oficial:

Durante o coletivo, o time azul reclama que a cobrança do time amarelo era de escanteio, não de lateral. Bruno diz que não viu a jogada. Paula brinca/provoca-o: “Vâmo prestar atenção aí! Reversão, pô!”. [alta competitividade presente até no coletivo do treino... Que diferença fazia, ali, se o outro time ia cobrar lateral ou escanteio?] (Diário de Campo 15 - 28/05/2012).

Em busca de levar vantagem em favor de seu time, em alguns coletivos, houve momentos em que a “malandragem” estivera presente, tal como no relato a seguir, em que a atleta mentiu acintosamente, com o intuito de conseguir a posse de bola para sua equipe:

Flávia, novamente na malandragem, já ia “roubando” de novo e cobrando um lateral que não era de sua equipe. Raquel não deixou, depois riu da situação, algumas das meninas também protestam e riem da malandragem de Flávia (Diário de Campo 14 - 23/05/2012).

Depois de a equipe perder um jogo oficial nos pênaltis, após ceder o empate nos últimos momentos do jogo, o treinador Bruno, considerando que a derrota poderia ter sido evitada se a Equipe tivesse valorizado a posse de bola, mantendo-a consigo enquanto esperavam o tempo passar, chegou até mesmo a cobrar do grupo a “malandragem” que via nos treinamentos também nas partidas oficiais, de modo a facilitar a manutenção e conquista de vitórias, declarando que haviam sido “ingênuas” na derrota anterior:

Na conversa final com o time, Bruno pede, com todas as letras, malandragem à equipe (na hora de pedir falta, na hora de enrolar quando estiveram vencendo o jogo, na hora de pedir lateral e escanteio – mesmo sabendo que a bola é do outro time) e diz que quer que elas aprendam malandragem, mas que não vai ensiná-las a serem maldosas. Diz que ele era maldoso, batia de propósito no osso da canela onde sabia que iria doer mais. E declara: “Fair play³⁴ não existe. Fair play só existe pra quem tá perdendo!” (Diário de Campo 15 - 28/05/2012).

Todas ouviram esta "cobrança" sem tecer quaisquer tipos de comentários. Nas partidas oficiais posteriores, não houve grandes alterações no comportamento do grupo, a principal exceção ficando por conta das mãos levantadas solicitando as cobranças de laterais, mesmo quando sabiam que a bola era da equipe adversária.

Ao longo do período de observação, o treinador buscou ensinar às atletas uma ampla variedade de jogadas ensaiadas – as quais a maior parte das atletas tinha dificuldade de memorizar e executar de forma ‘natural’ nos coletivos e partidas oficiais – pois considerava que estas poderiam ser decisivas para obter vitórias:

A segunda atividade passada pelo técnico consistiu na realização de jogadas ensaiadas. Foram três as jogadas: “um”, “dois” e “[nome da cidade]”. Ele enfatizou com elas que já havia visto um time masculino ganhar apenas executando com perfeição a jogada “dois”, e destacou que era algo muito simples, mas que poderia fazer toda a diferença em amistosos e no Torneio, já que a maioria dos times não tem essa jogada. (Contatos iniciais – 02/04/2012)

No final do treino, Bruno dá 20 minutos de coletivo, e pede que façam jogadas ensaiadas (saindo dos escanteios, laterais, saída de bola das goleiras, faltas). As meninas tentam fazer, mas erram muito, algumas esquecem que têm que fazer jogadas ensaiadas e não se posicionam também. Isso se repete o coletivo inteiro. Foi um coletivo nervoso e desmotivado. Diante da dificuldade de seu time (que está perdendo, mesmo com o outro time não tendo goleira – as jogadoras de linha se revezam no gol) em fazer as jogadas, Milena grita, irritada: “Vai! Vai! Vai!”. Na sequência, olha pra mim e sussura (sobre as meninas): “Vai tomar no cu, viu?!” (Diário de Campo 29 - 15/08/2012)

Paula desabafou e explicitou sua antipatia em relação à insistência para a realização de jogadas ensaiadas – que ela considera que tiram a liberdade e a criatividade do jogo – e às constantes cobranças do treinador:

“Pra mim é nítida a seriedade, a pegação no pé, no sentido de, por exemplo, fazer as jogadas. Não na hora de ensinar, mas na hora de, por exemplo, quando tem que fazer jogo livre lá. Aí, sei lá, o jogo foi super da hora, só que aí ele fala: ‘é, não fez nenhuma jogada, que não sei o quê, não sei que lá’ [faz tom de desânimo, reclamação], então eu acho que se apegar muito a essa coisa artificial de jogada, jogada, jogada, pra mim, mata o futebol! [...] eu não vejo diversão e não vejo futebol nisso. Entendeu? Eu acho que o negócio tem que ser

³⁴ *Fair Play* significa jogo justo, e corresponde à idéia de jogar limpo, ter espírito esportivo. O conceito de *fair play*, amplamente divulgado pela FIFA, está vinculado à ética no meio esportivo, onde os (as) atletas devem procurar jogar de maneira que não prejudique o (a) adversário (a) de forma proposital.

volitivo, mesmo. Tem que vir da gente, não dele impondo. Tudo o que é imposto, pra mim, perde um pouco do sentido!”.

[...] A gente [nos treinamentos] é robozinho, que não tem muita opção, porque você precisa, diante do que ele ensinou: ‘não, peraí, volta a bola aí porque não era assim’! Mas, e se eu fizesse um gol? Entendeu? Não é o inesperado que às vezes surpreende? Então, é nesse sentido. Eu sinto, não é nem seriedade, é chatice, mesmo! É perder o tesão do esporte, que é a criatividade, é o futebol brasileiro. E quando você tira isso, eu já fico: “ai, de novo?”, então, o momento que eu tenho prazer, é quando é livre, quando ele não fica em cima falando ‘tem que fazer jogada!’, é a parte mais legal! E o que eu vejo é que chega sempre no jogo e ninguém faz a jogada. Ninguém vai fazer a jogada, porque ninguém tá fazendo consciente a jogada, tá todo mundo fazendo quando ele lembra. E, se não parte da gente volitivamente, como eu falei, não vai sair na hora! O nervosismo impera! Não é ele falando “faz a jogada tal”, mandando, gritando, que vai brotar, entendeu? Eu acho que é nesse sentido. A jogada é boa, ela serve. Mas quando o time absorve e quer fazer ela. Não adianta impor e falar: “faz agora que vai dar certo!”, não vai dar certo! Não acredito muito nisso, entendeu? E o problema é quando ele acredita muito nisso e exclui a liberdade do futebol, que, pra mim, tá intrínseco isso. Você não está aqui, eu estou aqui com a bola! É muito isso! Mas não sei, vamos ver o que vai sair daí. Tá o Torneio pra mostrar se eu tô certa ou errada”.

De acordo com a compreensão de Paula, o treinamento de jogadas ensaiadas caracterizava uma experiência deseducativa, conforme Dewey (1971), já que se buscava aumentar a destreza das atletas em uma atividade automática, tornando-as de tal forma habituadas a seguirem sempre uma determinada rotina, que lhes fechava a possibilidade de vivenciar experiências novas.

Além destes fatores, a cobrança pessoal também é forte entre as participantes, conforme explicitado em seus próprios relatos:

“Eu sou muito encanada com isso, e jogo que eu não jogo bem, ou treino que eu não treino bem eu fico pensando o que eu poderia fazer melhor, o que eu poderia ter feito, tanto como jogadora, com relação às habilidades, quanto com relação a incentivo do grupo, todas as outras coisas relacionadas a isso, e eu sou bem encanada! [...] A gente perdeu o Integramix e eu fiquei três dias pensando o que poderia ser diferente, pra sempre tá melhorando! Já que perdeu, tem que achar um jeito de sempre melhorar, independente no que seja” (Heloísa).

A goleira Milena refere-se à cobrança para consigo mesma como uma forma de auto-avaliação, a qual considera importante: *“eu sempre faço isso, todo jogo. Todo treino, todo*

jogo... É, porque assim, não que seja mais importante eu me avaliar depois do jogo do que jogar bem. É lógico que primeiramente eu tenho que tentar jogar bem! Mas depois do jogo eu tenho que reconhecer que eu podia melhorar nisso, podia ter feito isso melhor que aquilo...” (Milena).

Já a diversão é expressa sobretudo por meio de sorrisos, brincadeiras, momentos de descontração e gozações. Quando não encontram fatores que lhes possibilitem a diversão nos treinos, deixam claro seu descontentamento, como no dia em que Bruno lhes avisou, de antemão, que o treinamento daquele dia não seria prazeroso:

Bruno começa o treino com a seguinte afirmação: “Já aviso, hoje vai ser muito, muito chato!”. Raquel imediatamente responde, brincando, como lhe é típico: “Então, gente, eu tenho aula...”. Fernanda também responde: “Também não vim!”. Raquel complementa: “Você podia ter avisado antes” (Diário de Campo 36 - 05/09/2012).

Notando a importância que a diversão assume para as participantes, em um dos treinamentos, foquei particularmente este aspecto, objetivando perceber em que momento elas demonstravam estar se divertindo e/ou sentindo prazer naquele ambiente:

Neste treinamento, volto minha atenção particularmente às expressões de alegria das jogadoras. Quando acertam jogadas, há sempre sorrisos desenhados em seus rostos. Exemplos: Fernanda dominando com classe o passe de Flávia e brincando, colocando a mão na cintura e fazendo pose; Carla fazendo jogada bonita sobre Heloísa e sobre a goleira Milena (não resultou em gol, mas ela sorri, satisfeita com suas jogadas); Heloísa, em atividade de jogadas ensaiadas, fez o gol em bola que Milena espalmou e lá estava o sorriso; Marisa também fez um belo gol na jogada ensaiada e sorriu, ao som do comentário de Fernanda: “Uhu!”. Também há momentos de diversão quando ocorrem certos erros: Raquel erra uma bola no ataque, passa da bola, e ri! Colegas também riem. Elas se divertem especialmente se for um erro grosseiro (Diário de Campo 12 - 16/05/12).

Além do contentamento percebido quando da realização de uma jogada bonita ou bem sucedida, quando da marcação de um gol, ou até mesmo das risadas diante de um erro engraçado, a diversão aparece também nas filas enquanto esperam pela realização das atividades e conversam entre si, por exemplo, ou nas muitas brincadeiras que as participantes realizam nos espaços que encontram antes, durante, ou após o treino, tal como no exemplo da brincadeira relatada a seguir, consentida por ambas:

No intervalo do coletivo Flávia toma a iniciativa e vai novamente brincar com Heloísa de “lutinha”, ameaçando pisar em seu joelho. Heloísa puxa o shorts de Flávia e segura seu pé; Flávia tenta empurrá-la para o chão e lhe dá um chute, bem de leve. (Diário de Campo 31 - 22/08/2012).

Tal é a importância que a brincadeira assume na Equipe que adquire *status* de uma espécie de ritual de aceitação no mesmo: só brinca ou se torna alvo das brincadeiras quem se

torna efetivamente aceita como parte do grupo³⁵. Exemplo disso foi quando a goleira Janaína, em seu primeiro ano treinando na Equipe, sentiu que podia começar a brincar com suas companheiras, após alguns meses de convivência:

Janaína, demonstrando estar à vontade no grupo e sentir-se parte dele, simula sentar sobre as costas de Raquel. Raquel ri e aceita a brincadeira amistosamente. Brincadeiras e gozações, pessoalmente ou no grupo do Facebook, são um forte sinal de aceitação no grupo (Diário de Campo 41 - 19/09/2012).

Há, no entanto, outras situações em que as brincadeiras parecem ser uma forma de *bullying* ou protesto, como as que ocorriam com a goleira Samantha, constantemente chamada, em especial por Flávia, Fernanda e Marisa de “Samantha Migué” quando esta faltava nos treinos ou ia embora antes do final dos mesmos, alegando outros compromissos pessoais. Davam a entender, com a expressão “migué”, que ela estava apenas “enrolando” ou dando “desculpas”, mentindo. As colegas também a provocavam insinuando que seria fácil marcar gol nela, ou provocando quando a goleira (de boa qualidade técnica) cometia algum erro. O trecho abaixo apresenta relato registrado no Diário de Campo, acerca das brincadeiras realizadas:

Samantha, como de costume, é alvo constante de brincadeiras de suas colegas de equipe. Em geral, as brincadeiras são para tirar sarro dela, e a inferiorizam, de alguma forma. Pela primeira vez, percebo que ela, por mais que ria e pareça levar na brincadeira, está irritada com tais brincadeiras. Em alguns momentos, ela reage, respondendo de forma não amistosa. [...] Em outro momento, Samantha faz a defesa e ironiza, sobre si mesma, em claro protesto: “Vai shortinho curto [ela havia ido treinar de shorts], puta burra do caramba, não pode errar no gol!” (Diário de Campo 3 - 25/04/2012).

No final do primeiro semestre, Samantha, em virtude de um problema cardíaco recém-descoberto, precisou abandonar os treinamentos. Questionada por mim sobre esse ser realmente o único motivo de sua saída, afirmou que sim, que por recomendação médica, não deveria mais praticar atividades físicas intensas, mas não deixou de exteriorizar seu descontentamento com a atitude das colegas que, segundo suas palavras, cometiam “*bullying*”. Também alegou que o treinador Bruno não gostava dela. De fato, ele

³⁵ A minha própria aceitação como parte do grupo ficou evidenciada, por exemplo, quando em um treinamento, após alguns meses realizando a pesquisa de campo, fiz uma brincadeira a partir de uma pergunta de Paula, que não havia entendido o que o treinador Bruno havia explicado. O treinador e as atletas riram do meu comentário, construindo novas brincadeiras a partir dele, demonstrando que eu era aceita naquele contexto, e fazendo com que me sentisse parte do grupo. Tal aceitação seria coroada ao final da pesquisa, quando as participantes decidiram me presentear com o troféu conquistado por elas no JUB, ocasião na qual Heloísa declarou explicitamente que eu era parte da Equipe, deixando-me bastante satisfeita e honrada, tanto do ponto de vista metodológico quanto pessoal.

constantemente reclamava com o grupo de suas faltas aos treinamentos da Equipe, havendo inclusive recomendado a Fábio que a deixasse de fora do JUEF, recomendação que fora acatada, deixando-a bastante chateada com Bruno, já que ela havia participado dos treinamentos voltados àquela competição, que sequer haviam sido conduzidos por ele.

Na verdade, o clima de descontração e "gozação" na equipe parece ser ditado principalmente pela postura de Flávia (a que mais brinca, provoca e zomba das colegas) e Fernanda, as duas que estão a mais tempo no grupo, e que fazem questão de, muitas vezes, nas brincadeiras ou no grupo da Equipe no Facebook, declararem e reivindicarem suas posições de "veteranas". É esse mesmo sentimento de serem "veteranas" que permitiu gozações com Beatriz, novata no grupo, em algumas situações. Em um momento festivo, algumas das meninas da Equipe reuniram-se no apartamento de Helena para assistir a um jogo do Corinthians na Copa Libertadores da América e, naquela situação, Heloísa oferecera cerveja a Beatriz, que lhe respondeu, de forma espontânea – e, no julgamento de Fernanda e Flávia, bastante abusada para alguém que era apenas uma "bixete"³⁶ no grupo: "*Traz uma bem gelada!*". Essa expressão ("bem gelada") tornou-se bordão com o qual Flávia e Fernanda brincaram/gozaram Beatriz nos treinos das semanas seguintes. Em geral, são brincadeiras que parecem inofensivas, como esta com a cerveja gelada, e que são aceitas pelo grupo – que ri e participa das mesmas – porém, não é raro o alvo das gozações repetitivas se tornar incomodado, como antes ocorrera com Samantha, e agora com Beatriz. Na verdade até mesmo Heloísa, que também é "veterana" na equipe, foi alvo das brincadeiras/gozações de Flávia e Fernanda. As brincadeiras giraram em torno de seu sotaque e do fato de ter emagrecido ("*Tá levinha! Não vai cair!*"). Heloísa levou as brincadeiras "na esportiva", mas por vezes também se incomodou, mandando que se calassem.

De qualquer forma, até mesmo estas brincadeiras, que não têm uma repercussão tão positiva com quem é alvo das mesmas, funcionam como indicativo de que tais pessoas estão sendo consideradas parte do grupo. Não presenciei nenhum tipo de brincadeira com algumas outras participantes, como por exemplo, Olívia, que inclusive declara não se sentir parte da Equipe: "*não consigo sentir um vínculo maior, igual as meninas sentem, assim, eu não consigo. Pra mim é um treino. [...] Porque eu acho que eu não me encaixo, assim. Por mais que eu tente, eu não consigo me encaixar no grupo. Não me vejo parte do grupo, assim, ou da chamada panelinha que eles fazem. E nem faço questão também, de fazer parte. Por isso que acho que eu não me encaixo, assim*".

³⁶ Expressão utilizada para se referir às alunas que recém ingressaram em uma faculdade, aqui transferida para o âmbito da Equipe.

A fala da atleta deixa claro seu desabafo em relação à suposta “panela”³⁷ que haveria no grupo, a qual ela voltaria a se referir em outros dois momentos, em um jogo oficial realizado na cidade de São Carlos, e em uma conversa da qual também participou Luana, conforme mostram os trechos que se seguem:

Olívia, vendo que no momento o time era composto por Heloísa, Fernanda, Marisa e Flávia, em um misto de revolta e desabafo, declarou para mim, insinuando haver uma preferência do treinador por algumas atletas, uma espécie de “panela”: “Viu como sempre acaba no mesmo time?”. No entanto, no decorrer do jogo, a reclamação de Olívia não se confirmou. Bruno fez muitas substituições, de todas as meninas que estavam no time ao qual Olívia se referiu, de modo que houve grande rotatividade entre quem estava como titular e como reserva (Diário de Campo 39 - 16/09/2012, jogo oficial).

Após o treino, fui ao bar localizado na avenida da Universidade tomar um suco, e Olívia me fez companhia. Algum tempo depois, Luana (ex-participante do grupo) juntou-se a nós. Contou-nos que parou de treinar porque “bodiou”³⁸. Então, ambas criticaram a panelinha do futsal que, segundo elas, gira em torno de Fernanda e Flávia. (Diário de Campo 41 - 19/09/2012).

Conforme se depreende, a “panela” seria encabeçada por Fernanda e Flávia, e fariam parte dela outras participantes da Educação Física, embora não todas. De fato, Fernanda e Flávia exercem um papel de liderança, e em alguns momentos, até mesmo de dominação no grupo, inclusive fazendo questão de reiterá-lo constantemente, declarando ou fazendo referência às suas posições de veteranas na Equipe, o que talvez, de certo modo, intimide, incomode ou afaste algumas pessoas que, portanto, teriam mais dificuldade de se inserirem e se manterem na mesma. Além disso, possuem prestígio com o treinador Bruno, que demonstra empatia por ambas.

Contudo, os dados da observação participante não permitem que se afirme a existência consciente e intencional de uma “panela”, haja visto que a maior união e proximidade entre algumas das participantes parece ocorrer de forma espontânea, ocasionada pelo maior período de convivência que estas têm entre si, e pelas relações de amizade que se formaram. Também não parece haver nenhuma atitude planejada de uma parte das atletas com o intuito de excluir outras participantes. No entanto, Paula também considera que havia a existência de “panelinha”, como se depreende do diálogo que estabeleceu comigo:

³⁷ Expressão usada para referir-se a um grupo restrito, formado para proteger e beneficiar seus membros em detrimento dos que não fazem parte dele, que teriam sua entrada no grupo e/ ou suas ações impedidas ou dificultadas.

³⁸ Parou de ver graça, perdeu a vontade de participar da Equipe.

Paula - *Entrei em 2010, eu fui nos treinos, porque eu gostava muito, só que aí ao mesmo tempo eu tava na bateria, aí eu falei: “ah, vou ficar só na bateria”, porque, não sei, eu não tinha curtido tanto a dinâmica do treinador, enfim, coisas mais particulares minhas mesmo, eu não gostei do treino, achei que era muita panelinha e, enfim... Aí em 2011 a galera falou: “não, vamos lá, mudou o treinador, tá diferente!”, aí eu fui! Falei, “vamos que eu quero ver como é que é! No futsal eu não tinha visto ainda, falei, vamos, quero fazer ganhar!”. E daí me motivou, eu conheci as meninas e eu já tinha esse amor pelo futsal, e esse amor pela Universidade, então aí uniu tudo junto e falei: “não, não dá, eu gosto muito e vou ter que jogar, independente de qualquer coisa!”.*

Pesquisadora – *A Panelinha acabou ou foi você quem decidiu bater de frente com ela? A panelinha é causada pelo fato da maioria ser da Educação Física?*

Paula – *Então, eu acho que tem os dois, na verdade. Eu que não ligo muito pra essas coisas e falo “foda-se, vocês vão ter que me aguentar, vão ter que me engolir, e se quiser ser meu amigo seja, se não, a gente só vai treinar junto”, então eu consigo separar bem isso, e isso ajudou, óbvio! Mas eu ainda vejo que é uma panelinha, no sentido que quando chega gente nova eu vejo a pessoa se sentindo da mesma forma. Então, eu acho assim, em qualquer grupo, não tá errado ser panelinha. Tipo, não é questão de certo e errado. Porque todo grupo se apega, e é um grupo, é que nem irmão, não mexe com os meus, que você vai mexer comigo! Então isso é natural de uma formação grupal, então, não vejo errado nisso. Só é prejudicial quando existe muito protecionismo, muita exaltação de que esse é o grupo e ele não pode nem melhorar, nem piorar.*

Luana, descontente com tal contexto, optou por deixar a Equipe poucos meses após sua entrada na mesma. Acredito que, somado a isso, o ambiente de cobranças intensas por um bom desempenho também não tenha favorecido sua permanência. Paula, assim como Luana e Olívia, também não conseguia sentir-se totalmente integrada ao grupo, mas não credita esse sentimento à “panelinha” e sim à falta de liberdade que considera ter na Equipe: *“eu não criei o laço que eu queria criar com a Equipe. Da bateria, quando eu me formar, eu vou sentir muita falta, do futsal eu não sei se vou sentir. Porque eu não me sinto 100% nele, não consigo me expressar 100%. Eu acho que é isso. Talvez ele signifique algo por razões pessoais, que eu adoro jogar futebol e fazer esporte, e porque eu quero ver nosso campus ser campeão. [...] Mas às vezes eu acho que eu tenho mais a oferecer do que tenho espaço... Talvez por essa coisa mecânica de jogada ensaiada. Eu me sinto barrada, eu não jogo futebol!*

Para encerrar, no Quadro 2 reúno alguns trechos-chave, presentes nos relatos das atletas, que sintetizam a compreensão desta categoria.

Quadro 2 – Destaques de relatos das atletas sobre a presença concomitante do rendimento e do prazer nos treinamentos.

Trechos das entrevistas	
I	Se você não tá se divertindo, você não faz com vontade genuína, que é o que pra mim é motriz pro sucesso, pra chegar ao ganhar. (Paula).
II	Então, conseguindo a gente conciliar os treinos com a diversão, eu acho que tá favorecendo mais o aprendizado também. E não fica aquela coisa chata de ter que ficar repetindo, não sei que lá. Por isso que eu tento, não sei se você já deve ter percebido, eu tento brincar o tempo inteiro, entendeu? (Flávia).
III	Mesmo que não tenha divertimento, vai, que seja cansativo ao invés de divertido, um treino puxado, eu gosto! Nossa, eu sinto um prazer imenso quando eu tô “derretendo”! (Samantha).
IV	A gente tem que fazer o melhor da gente, se divertindo. Colocar o lúdico na sua obrigação. Torna-se obrigação o treino. Lógico, você não vai vir aqui pra brincar, porque é sério, é um treino sério! Só que você tem que fazer o máximo que você pode pra deixar essa obrigação agradável! Se for um negócio chato eu não vou querer vir, né? (Fernanda)
V	Apesar de ter o caráter sério [nos treinamentos], de ter que fazer certo, não errar, acho que todo mundo ali consegue meio que se divertir, uma brinca com a outra, se faz o gol zoa a goleira, acho que todo momento do treino tem essa diversão, essa descontração. (Flávia).
VI	[Treinamento sério] Não é divertido, mas ainda tem o “prazer”, entre aspas, de estar praticando o esporte. (Beatriz).
VII	Não é só treino para vencer, você tem que ter o fator diversão. Se não, você não vence. Se você não se diverte no que você faz, você não vence! (Olívia).
VIII	Não tem como a gente separar uma coisa da outra, porque tá dentro da gente já, esse fato de ser divertido, assim. Então acaba que, mais no coletivo assim, a gente se expressa mais, então a gente vai tornar mais divertido. Só que não deixando de ser sério! O objetivo vai ser ganhar, fazer gol, fazer jogada, tudo. Mas a gente tenta deixar divertido! (Fernanda)

4.3 Preconceito

*“Puro preconceito! Vem de brinde com a bola!”
(da atleta Samantha, em sua entrevista)*

“Preconceito” é a segunda categoria que emergiu da análise dos dados, uma vez que experiências de preconceito marcam as vidas esportivas de parte considerável das atletas de futsal em questão. Entre as treze atletas entrevistadas, os pais de quatro eram contrários à prática da modalidade pelas filhas, tal qual exemplificado nos discursos abaixo:

“Meus pais nunca gostaram que eu jogasse. Minha mãe nem tanto, mas meu pai nunca gostou. Ele sempre queria que eu jogasse handebol: “não, joga handebol, joga handebol!” (Olívia).

“Meu pai e minha mãe nunca gostaram muito. Primeiro que, né? Quinta série e eu já tava no meio de um monte de moleque! Óbvio, ‘lá não é lugar de menina!’, ‘ai, você se machuca!’. Direto eu sangrava, minha mãe ia me buscar na escola e eu com o nariz cheio de sangue, ‘ai, ralei aqui, ai, tá ardendo!’, e eu sempre fui muito manhosa! E ela falava: ‘tá vendo?’. Nossa, torcer o pé, então, coitada da minha mãe! E ela falava: ‘ó lá, eu falo pra você parar de treinar, não sei o quê, vai jogar tênis!’. [...] Eu acredito que, em um primeiro momento, porque era um esporte masculino, e depois, junto a isso, eu só me machucava. Mas, tipo, eles nunca gostaram, só que eles nunca me falaram. Sempre falavam como justificativa do machucado: ‘ai, tá vendo? Pára com isso!’, entendeu? Mas nunca, em casa, questão de [...], desde o que eu quero vestir, até não sei o quê, sempre reclamaram, mas nunca barraram, então... Quanto a isso minha família foi tranquila, assim. É eu ouvir, falar ‘aham, beleza’, mas fazer o que eu quero” (Paula).

“Se fosse pra eles escolherem eu tava jogando vôlei, nadando. Minha mãe prefere que eu lute judô – porque eu treino judô também, sabe? – do que jogue futsal!” (Milena).

Indagada sobre o fato de ter sua prática de futsal contestada pela família, Milena complementou sua resposta, evidenciando que a posição contrária dos pais está relacionada ao temor que possuem diante da associação que fazem entre o futsal e a homossexualidade feminina: *“ah, agora que faz três anos já que eu namoro [um homem], né? Daí eles vêem que eu gosto mesmo de jogar, né? Não comentam, não tentam me impedir de fazer”.*

Já a mãe de Olívia, ainda que tenha sido contra a filha jogar futsal, tem uma postura diferente da família de Milena em relação à associação que os demais familiares fazem entre o fato de Olívia jogar futsal e uma suposta homossexualidade dela: *“minha mãe mesmo falou: ‘eu não ligo! Se você for mesmo [homossexual], ou não, pra mim o que importa é que você seja feliz, não importa o que falarem de você’. Então, por esse jeito da minha mãe ser, é que*

não me deixo abater com o que os outros falam. Porque eu sei que sempre vai ter alguém ali que vai gostar de mim do jeito que eu for, sabe? E não se importa. Então, eu não ligo muito pra esse negócio de preconceito.” (Olívia).

Os pais das demais entrevistadas aceitam bem o fato de suas filhas jogarem futsal, porém, enquanto alguns apoiam, outros são um tanto quanto indiferentes em relação à prática da modalidade, segundo a compreensão das atletas:

“Minha mãe sempre foi até assistir, minha mãe ia assistir tudo que eu fazia. Futebol, judô, tudo. Meu pai não, meu pai não gosta. Ele não gosta de ficar perto de... Sei lá! Ele não gosta! Mas ele é um pai da hora! Ele não tem paciência, acho, pra sentar e ficar vendo vinte minutos de futebol. Só. [...] Eu não sei se ele [pai] quer me agradar, mas tudo o que eu peço pra ele, em questão disso, ele nunca falou não. Tudo mesmo. Eu falo: “pai, preciso disso, eu vou lá jogar bola, tal”, tudo mesmo, tudo!” (Carla).

“A família da minha mãe, pela minha mãe e a minha tia terem jogado – eu tenho uma prima que joga também, só que ela morava longe, quando ela veio pra Botucatu ela jogou um tempo comigo nesse time – aí ia todo mundo, minha mãe tem oito irmãs, aí era aquela vergonha [sorri], as oito irmãs e minha mãe na arquibancada, vendo a gente jogar! A minha mãe incentivava, mesmo! Quando às vezes eu desanimava – porque criança é assim, né? Chega lá e aí às vezes você não joga aquele jogo – ‘eu não quero jogar nunca mais, mãe! Que não sei o quê!’, e ela falava que não era assim, apoiava, me levava. [...] Meu pai gosta que eu jogue, ele sabe que eu jogo, até fala pros amigos, mas acho que por falta de paciência, ele não vai assistir”. (Raquel).

“Minha mãe, apesar de achar que eu sou moleque [ri], ela até incentiva um pouco, ela fala: “ah, vai sim, joga! É bom praticar esporte, faz bem pra saúde”. E, ah, meu pai não gosta de futebol, não assiste, não gosta de jogar, nem minha mãe, aí eles falam: “de onde você gosta de esporte?”. Mas, só. Acho que são indiferentes. É, um pouco pro lado de apoiar, mas não aquele apoio. Eu gostaria que apoiassem mais, e que não ficassem falando que é coisa de menino” (Beatriz).

“Quando eu era mais nova meu pai até ia ver jogo meu, entendeu? Assim, eles gostam que eu pratique algum tipo de esporte, independente de qual seja, sabe? Então, assim, de uma certa forma, indiferente, e de uma certa forma eles apoiam. Por ser um esporte, entendeu? Não por ser futsal. Não tem uma relação tão grande com isso.” (Heloísa).

Os pais de Fernanda, Flávia e Janaína possuem a mesma postura dos pais de Heloísa: são favoráveis ao fato de suas praticarem algum esporte, independentemente de qual modalidade esportiva.

A maioria das atletas declarou que ao longo de suas histórias de vida no futsal sofreram alguma forma de preconceito por praticar a modalidade. As exceções foram Fernanda, Flávia, Janaína e Marisa, que declararam nunca ter sofrido qualquer tipo de preconceito. Paula e Helena inicialmente também afirmaram não ter sofrido preconceito diretamente, mas depois, em suas falas, acabaram fazendo relatos de situações nas quais foram discriminadas devido à prática da modalidade. Com exceção do relato de Paula, todos os demais relatos de preconceito fornecidos por elas referiram-se a experiências fora da Equipe, nas quais, em geral, foram alvo de preconceitos associados às suas identidades de gênero e/ou às identidades sexuais, muitas vezes em situações nas quais se estabelecia uma relação direta e equivocada entre ambos, conforme apontado também pela literatura da área. Ou seja, por praticarem uma modalidade esportiva considerada “masculina” (identidade de gênero), muitas vezes são consideradas, automaticamente, homossexuais (identidade sexual), como se, para ser mulher e heterossexual, fosse necessário atender aos padrões de gênero hegemônicos na sociedade. Olívia vem sofrendo experiências de preconceito desde a infância. O Quadro 3 sintetiza alguns dos principais relatos de preconceito fornecidos pelas participantes.

Quadro 3 – Destaques de relatos de situações de preconceitos vividas pelas atletas.

Trechos das entrevistas	
I	Você vê direto, muitas pessoas questionam: “você joga futebol?”, e perguntam sua orientação sexual, sabe? Se eu falasse que jogava vôlei, a pessoa nem pensa nisso. Mas no futsal você vê muito isso. Os meninos, aqui na faculdade, perguntam (Paula).
II	Uma vez eu fui no ginecologista, contei pro médico que eu jogava futsal e ele simplesmente falou que eu tinha que parar de jogar! Porque era um jogo muito masculinizado, e que eu ia poder me machucar, e tudo mais (Heloísa).
III	Uma vez cheguei no ginásio [com suas colegas de equipe] e ouvi um homem falando assim: “ó lá, filho, os molequinho jogando!”, entendeu? Chato! A sociedade é preconceituosa. (Milena)
IV	Quando eu fui comprar a chuteira era difícil encontrar o tamanho, o short também, e a vendedora falou: “Ah, mas <i>voce</i> joga futebol?”, “ah, jogo, num tem essa!”. (Beatriz)
V	Minha mãe chegou pra mim esses dias e falou que ela sabe que meus parentes falam isso de mim, que eles acham que sou homossexual, sabe? Porque eu jogo futebol, e que não sei o quê, sabe? Por diversos motivos, que eu não sei, eles têm os motivos deles, né? E eles falam, entre eles, nas costas. Só que diretamente ninguém fala. Isso é incrível, sabe? Ninguém chega pra você e fala na sua cara, ou te pergunta, “você é isso?” ou “você é aquilo?”. Não! Eles falam só nas suas costas (Olívia).
VI	Tanta coisa! Preconceito por tudo! Não que as pessoas falem diretamente pra mim. Tipo, quando eu era pequena, criança, sofri bullying [ri]. Quando eu era pequena me xingavam: “Maria João!”, “sapatão!”. Tudo quanto é coisa eu já ouvi, principalmente quando eu era pequena. Porque eu jogava no meio dos

	meninos. Não jogar, assim, eu brincava na escola. Só que eu jogava vôlei com as meninas, depois eu ia pro futsal. Eu nunca jogava uma coisa só. Eu brincava com todo mundo e depois ia lá. Aí no intervalo as crianças xingavam, zoavam, aí eu saía correndo atrás. Eu batia só o pé, assim, porque eles zoavam, mas ao mesmo tempo tinham medo, porque sabiam que eu não ia recuar. Então eles zoavam, eu saía correndo. Sempre foi assim. Minha vida toda, desde pequena, me zoaram (Olívia).
VII	Ah, no começo quando eu fui querer começar a treinar futsal, meu pai e minha mãe não queriam deixar, porque “é coisa de homem”! Eles não queriam deixar! Daí eu fui de frente e comecei a ir, mesmo. Não dei bola pro que eles falavam e comecei a treinar. (Milena)
VIII	Nos jogos, por exemplo, os meninos falaram: “ai, você podia jogar com a gente, você é forte”. Aí eu pensei e falei: “nossa, só porque eu aparentemente tenho uma força assim a mais que as meninas do meu time, quer dizer que eu me encaixaria num jogo de homem?”, sabe? Eu fiquei na dúvida disso. Será que eles estão falando, tipo, “ah, você é quase um homem!”, sabe? Eu me senti meio assim. Aí olhei assim [...]. E o treinador me falava: “não, você tem hormônio masculino a mais, não é possível!”. E eu já ouvi coisas assim, tipo: “Ah, você deve ter hormônio masculino”, “você deve tomar bomba”, coisas que nunca fiz, mas comparando com o que eles falam, sabe? Meio que tentando justificar: “se você tem alguma coisa que alguns meninos têm – sabe? Tem alguns que não têm, também – é porque você toma alguma coisa!”. Tem esse preconceito. Se você tem algo mais perto da força masculina é porque você fez algo, sabe? Não é natural, você deve ter feito alguma coisa pra tá assim. Então eu já ouvi isso, de comparação homem e mulher (Olívia).
IX	Ah, agora nos regionais que eu fui jogar lá em Dracena, o cara falou assim: “ah, é difícil acreditar que você joga no gol, porque você tem um rostinho tão angelical, dá até medo de chutar em você e acabar machucando”! O auxiliar técnico falou isso pra mim, entendeu? Daí eu falei assim: “não me julgue pela aparência!”. Até a Olívia falou assim: “as aparências enganam, e como enganam!”, ela falou. Aí ele falou assim: “ah, mas você joga faz tempo?”, falei “eu jogo. Já joguei Record, Tv Tem, vários Regionais, não sou menininha, patricinha, essas coisas assim bobinha, não. Não tem nada a ver minha aparência com minha forma de jogar!”. (Milena)
X	Eu estudei numa [cita o nome da escola], e lá as aulas de Educação Física eram: as meninas jogam handebol e vôlei, e os meninos jogam futsal. E eu cheguei, acho que a professora nunca tinha tido uma aluna que queria jogar futsal. E ela não queria de jeito nenhum que eu jogasse futsal! “Não, vamos jogar hand ³⁹ , vamos jogar hand!”.
XI	Minha vó, minhas tias, são muito certinhas, na regra, sabe? Aí minha tia fala: “ai, isso é coisa de moleque, pára com isso!”, “Que coisa feia! Isso é coisa de moleque!”. Só falam que é coisa de moleque. E meu vô fala que é coisa de sapatão, ele fala: “ô, sapatão!” [para ela], zoando. E só. Minhas tias ficam zoando, falando que eu fico toda roxa, e que eu tenho que parar com isso. (Carla)
XII	Nossa, já me chamaram de “sapatão” horrores porque eu jogo futebol! [ri]. Eu acho que isso vem de, nossa, de todos os lados possíveis!! De família – pai, mãe, irmão. Hoje em dia eu sou um pouco mais crítica, mas eu não ligava tanto... “Ah, isso é coisa de menino!” [diziam a ela]... “Parece um macho!” [ri], “você parece um macho com a bola!”. (Samantha)
XIII	Meus tios iam brincar de bater bola com os meus primos, e eu entrava no meio. Aí eles falavam assim: “ai, mas é menina...”. Aí depois de um certo tempo eu ganhei autonomia nisso, então eu brinco e eles não falam nada, me chamam pra brincar hoje em dia. Mas falam assim: “ah, pára que você joga! Você não sabe jogar!”. Aí tinha um tio meu que jogava futsal, jogava muito bem, e eu sempre falava “me leva, me leva”, e ele nunca me levou! Falava que eu era uma menina e não ia jogar com um monte de cara lá. Mas eu sentia que era por preconceito com meninas e tal. Então, sofri [preconceito], acho que sofri bastante. (Samantha)
XIV	Uma vez eu tava saindo de casa, e minha mãe falou assim: “onde você vai?”. “ah, mãe, to indo pra Lins treinar”. Aí ela falou assim: “Ai, vai lá naquele meio de sapatão treinar? Fica em casa, não vai treinar não!”. (Helena)

³⁹ Redução da palavra “handebol”, costumeiramente utilizada no Brasil.

Nota-se que tais preconceitos são decorrentes de construções sociais feitas sobre as diferenças biológicas dos corpos de homens e mulheres (SCOTT, 1995; LOURO, 1999). Uma vez identificadas as diferenças entre os sexos biológicos, começou-se a construir socialmente os comportamentos, valores e atitudes esperados para um sexo ou outro. Dentro dessa lógica é possível depreender, por exemplo, que: se o corpo da mulher é dotado da capacidade de engravidar, então ela deveria preparar seu corpo para ser mãe, e posteriormente cuidar dos filhos, afinal, “ela nasceu para isso”. Ou que: se homens são biologicamente capazes de produzir maior força muscular do que a maioria das mulheres, então, homens deveriam praticar atividades que exigissem maior força física, enquanto mulheres deveriam dedicar-se a atividades mais delicadas, já que seus corpos, supostamente frágeis, poderiam sofrer uma série de danos, colocando em risco até mesmo a possibilidade de gravidez!

Afirmações como as que esbocei acima talvez soem como absurdas para muitas pessoas, mas foram argumentos assim, biologicistas, que ao longo da história justificaram a exclusão das mulheres do âmbito da Educação Física e do esporte (DEVIDE, 2011). Resquícios que, todavia, continuam presentes na fala do médico de Heloísa (excerto III), que chegou a recomendar que a atleta interrompesse a prática de futsal, afirmando que ela poderia se machucar, já que a atividade era própria para o sexo masculino, não para ela. Ao sair do consultório médico, a mãe da atleta, que a acompanhava na consulta médica e nunca fora contrária à prática de futsal pela filha, informou à filha que nunca mais voltariam a consultar aquele profissional.

Raciocínio semelhante ao do médico é o que se vê na fala do auxiliar técnico diante do “rostinho angelical” de Milena (excerto IX): analisando os traços físicos da atleta (os quais associou a um padrão hegemônico de feminilidade), ele logo concluiu que ela aparentava ser frágil e inapta para jogar no gol, já que mulheres, delicadas, não serviriam e nem saberiam jogar esse esporte socialmente considerado masculino.

Por outro lado, Olívia, exibindo uma força física além do que esperavam para seu sexo biológico, sofreu o preconceito às avessas (excerto VI): se era uma atleta forte, então deveria jogar com homens, foi considerada uma “quase” homem. Além disso, dizer que a atleta estava apta a jogar de igual para igual com os homens, usando o futsal masculino como fator de comparação e o desempenho de seus jogadores como meta a ser atingida, é também uma forma de legitimar este território como território masculino, como se o bom futsal fosse o futsal dos homens. Conforme constatou Kessler (2010, p. 51), “espera-se que as mulheres joguem da mesma forma que os homens, e quando estas jogam como eles, são taxadas como imitadoras, como cópias, ou então suas feminilidades são questionadas”. Entende a autora que

as mulheres que se sobressaem na modalidade, ao invés de receberem incentivos, são vítimas de discursos pejorativos ou discriminatórios.

Conforme já mencionado anteriormente, em boa parte dos relatos (excertos I, VI, XI, XII E XIV) evidencia-se também a associação recorrente entre a prática do futsal, modalidade socialmente considerada masculina, e a suposta homossexualidade das mulheres que o praticam. Merece destaque a atitude de Paula (excerto I) que, refletindo diante dos preconceitos existentes na sociedade brasileira para com a modalidade, deixou claro que não aceita passivamente posicionamentos preconceituosos de seus colegas:

“Acho que o futsal tá bem focado, sempre vai ser foco, não tem como. Porque ‘futebol é coisa de menino’, você aprende desde criança. Então, quem gosta de jogar futebol e não vê problema nisso tem que ter paciência pra ouvir. E talvez ter que se explicar sempre, falar: ‘não, não é assim, é futsal’. [...] É aí que tá, me incomodar não incomoda nem um pouco, porque pra mim são dois pontos, aliás, mais que dois pontos. O primeiro é que faço psicologia, então... Pra mim, vir gente com discurso homofóbico pra cima de mim é pedir pra ouvir! Bem sinceramente, eu sou chata e falo: ‘então vamos lá, vamos conversar sobre isso’. A pessoa toca no assunto e quer cutucar do lado dele, então vou cutucar também! Eu entro no assunto a fundo. E acho que pelo fato de que também eu sou muito aberta quanto a isso, sabe? Eu sou bem resolvida comigo e com o outro, assim. Se alguém vier falar... ‘Ah, então, beleza, ache o que você quiser, sabe?’ [indaga Paula] ‘Ah, mas fulana é [homossexual]?’ [perguntam os conhecidos], ‘Cara, pergunta pra ela! Porque você tá perguntando pra mim?’ [responde ela]”.

Raquel (excerto X) é outra que não permitiu que uma situação na qual se sentiu discriminada por ser mulher e não poder praticar futsal passasse impunemente. Diante da negação da professora de Educação Física em oferecer a modalidade às meninas, reagiu:

“Eu falo pra minha mãe até hoje, acho que fui a primeira aluna que enfrentou ela, porque eu queria jogar futebol, e ela não aceitava! Aí com o tempo ela foi deixando, algumas meninas também começaram a jogar, a gente jogava. Aí, assim, menina que joga futebol os meninos sempre chamam, aí no intervalo eu jogava com os meninos, e aí ela foi acostumando com a idéia de ter uma menina que jogava futebol. Acho que no segundo ano eu fui pedir pra ela pra gente participar do Intercolegial, sabe? Ahh, pra quê? Foi um absurdo! Ela não queria que a gente participasse! [...] Porque ela num, ela nunca teve essa experiência, e ela achava que: ‘ai, vai entrar? Num vai dar certo! Num vai dar tempo de treinar’. Aí eu argumentava: ‘não, a gente quer jogar!’. Aí eu chamava as meninas da sala também, e ela falava que não sabia se ia ter, aí eu fui falar com a diretora! Eu fui e falei: ‘por que os

meninos vão jogar futsal e as meninas vão jogar hand no intercolegial?’. Aí a diretora conversou e ela deixou montar o time. A gente foi campeão nesse ano!’’.

No entanto, Raquel evidencia que não considera que o preconceito da professora estivesse em excluí-las da prática do futsal por serem meninas, e sim em deixar de ministrar um conteúdo (o futsal) que faz parte dos conteúdos da Educação Física: *“esse caso da professora, eu senti como um preconceito por ela, não que ela discriminasse, mas por ela não tentar ter a experiência de apresentar o esporte. Porque a gente estuda Educação Física justamente pra ter conhecimento dos esportes, e saber que não é só [...], e ela ia lá e só dava aquilo [handebol], me deixava puta da vida! [ri]”*.

Carla (excerto XI) é outra para quem o preconceito vivido passou despercebido. Embora constantemente sofrendo preconceito de parte da família, ela não encara como tal. Quando solicitada a relatar uma experiência de preconceito sofrida, referiu-se a outro episódio, no qual foi vítima do preconceito da mãe de uma amiga em relação à carreira de atleta profissional, que sonhava seguir: *“uma vez a mãe da minha melhor amiga, só. Que eu falei pra ela que eu ia jogar bola, que eu queria jogar na seleção. Foi quando eu comecei a treinar, assim, aos treze. Eu entrei muito empolgada. Aí ela falou assim: ‘você acha! É uma em um milhão que consegue isso aí!’, tipo tirando⁴⁰, assim. Ela falou: ‘você acha! Desiste disso! Olha a [cita o nome da amiga] aí, ela vai fazer medicina!’ . Nesse dia eu fiquei na bad pra caralho [ficou muito triste]! Mas, só”*.

No quadro 4 são apresentados relatos de preconceitos que as atletas da Equipe presenciaram outras colegas, também atletas de futsal, sofrerem.

⁴⁰ “Dando um fora”, ridicularizando.

Quadro 4 – Situações de preconceitos vividas por outras mulheres devido à prática de futsal, segundo o relato das atletas da Equipe.

Trechos das entrevistas	
XV	Aqui mesmo no time, a gente tava [...], no primeiro ano, jogando lá em Botucatu, aí... [...] Foi uma das meninas mesmo, que a gente tava jogando, a gente tava ganhando, aí chegou um cara da arquibancada e falou: “é futsal feminino, não é masculino”, alguma coisa assim. Não sei se é porque ela jogava bem, ou se pelo jeito. (Helena)
XVI	Além de interferir [na vida pessoal das atletas], ele [o treinador de outra equipe onde jogara] usa dessa interferência como ameaça, ou como: “ó, assim você não joga, com esse aspecto!”, a maioria era ligada à sexualidade das meninas, à orientação [sexual] delas. E isso me incomodava, quando eu ouvia ele falando: “ah, se você for assim, você não joga”, “se você fizer isso, você não joga”, “se eu souber que você tá com gracinha com menina de outro time, tal jogo você não joga”, então... A recepção dele na época, foi assim, ele chegou e: “é, porque aqui as meninas que treinam aí são X, e você é assim também?”. Ele chegou já pressionando, e eu: “não, mas, se fosse, qual seria o problema? E tal...”, e aí meio que de cara eu já fui pegando bronca. (Samantha)
XVII	O técnico [de outra equipe onde jogara], quando ele descobria algum, ah, algum envolvimento homossexual de alguma das atletas, ele não gostava nenhum pouco disso, chegou a tirar algumas das meninas do time, por conta desse... Ou ser homossexual, ou qualquer coisa que ele ficasse sabendo, e sempre causou muito problema, né? No time. Porque às vezes as meninas jogavam muito bem, e por causa de outros fatores eram mandadas embora do time. (Heloísa)

Chamo a atenção especialmente para o excerto XV, no qual uma antiga atleta da Equipe (que não participava mais do grupo no ano em que realizei esta investigação) foi discriminada por um torcedor. Os excertos XVI e XVII referem-se a atitudes discriminatórias de um treinador para com suas atletas homossexuais, e ambos dizem respeito ao mesmo treinador, desta mesma equipe.

Os relatos de preconceito apresentados nos Quadros 3 e 4 estão em consonância com preconceitos bastante enraizados na sociedade brasileira, recorrentemente repetidos nas mais diversas rodas de conversa envolvendo futebol e mulheres, e por vezes tornando-se motivos de brincadeiras e piadas – muitas vezes aceitas e alimentadas pelas próprias mulheres: (1) “Mulher não sabe jogar futebol”; (2) “Futebol é coisa de homem”; (3) “Mulher que joga futebol é tudo *sapatão*⁴¹”.

⁴¹ A expressão refere-se às mulheres homossexuais. Embora considerada vulgar pela maior parte da comunidade LGBTT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – foi utilizada desta forma nas entrevistas para que fosse fidedigna à forma como a frase é cotidianamente proferida na sociedade brasileira.

Quando questionadas sobre suas opiniões a respeito dessas três frases, todas as atletas consideraram que as frases 1 e 2, respectivamente, “mulher não sabe jogar futebol” e “futebol é coisa de homem”, são preconceituosas. No entanto, enquanto algumas discordaram das afirmações, outras concordam que tais frases expressam a realidade brasileira. Inicialmente, apresento a argumentação de algumas das atletas que discordam da veracidade das afirmações:

“Eu discordo totalmente! Por eu ser mulher e jogar, porque eu sou a prova que as frases não são verdadeiras” (Flávia).

“Eu acho que é porque não tem iniciação desde cedo, assim. Porque, não tem experiência, “não vou jogar, não sei jogar, nunca mais vou jogar”, eu acho que é isso. Porque eu jogava em casa, jogava na rua e jogava na escola. Então, por isso que eu... Ah, eu gostava e jogava. Aí, com certeza, a gente vai aprendendo, né? Claro, quando eu comecei eu chutava a bola [ri]... Não igual hoje! Mas sempre tive contato, então por isso que eu jogo, então eu acho que quem jogou vai melhorando e vai saber jogar”. (Fernanda).

“Ah, eu acho que é quem não conhece, mesmo, quem é, sei lá, não tem a ver, por que mulher não pode jogar? Então vai falar que vôlei é coisa de menina, também? Entendeu? Mulher pode jogar, tem a mesma capacidade que os homens. Historicamente só que, né? Que o homem tem mais história, e tal, mas não significa que a mulher não pode jogar.” (Marisa).

“Acho que, assim, quem ainda tá preso nessas frases é porque num tá ligado que já tá em uma outra geração. Entendeu? Estamos no século XXI, em que a mulher tá fazendo muito mais coisas que o homem, tipo, tem muito mais liberdade, muito mais responsabilidade, autonomia, em relação a muitas atividades. E não seria diferente no esporte!” (Milena).

“Ah, ridículo isso! Hoje em dia eu vejo mulher jogando melhor que muito homem. Igual na minha sala, de psicologia, os caras são um bando de perna de pau! É muito engraçado quando eles falam: “ow, vamos jogar? Mas a Paula não vale! Não sei o quê!”. Eu acho que é igual falar que mulher não sabe dirigir, não é a mulher, tem pessoas que sabem e pessoas que não. No sentido de que é a pessoa, não importa o sexo, então é balela total”. (Paula).

“Ah, porque, acho que [...], antigamente mulher ficava só na cozinha, o homem ia trabalhar, e, sei lá, eu acho que vem disso aí... A mulher não tem habilidade. Agora que tá mudando um pouco isso, mas acho que pra futebol, futsal, ah... É um estereótipo que vem de cultura, né? E eu não sei como quebrar. Mas eu não concordo, porque não são todas. Tanto que tem homem que nem sabe pegar na bola, e menina que dá show em homem, então...” (Helena).

“Eu acho que isso é só no Brasil. Por exemplo, nos Estados Unidos é um esporte feminino, entendeu? É ao contrário do nosso. Pra mulher!” (Heloísa).

Entre as participantes que acreditam que as frases 1 e 2 expressam a realidade social brasileira, foram citados os seguintes argumentos⁴²:

“São coisas que são construídas historicamente, conceitos que vão passando de geração em geração. E, realmente, não tô dizendo que é, mas é mais de homem, com certeza, na maioria. Só que aí você fala de Brasil, e vai descobrir que nos Estados Unidos é coisa de mulher! Entendeu? É muito cultural isso. Aqui no Brasil infelizmente e tenho que concordar com essa frase. É, é coisa de homem, no Brasil”. (Paula).

“Eu acho que as três frases são verdadeiras, até... Pelo que eu tô vendo na facul⁴³, velho! Eu acho que a pessoa só é boa se [...], eu não sei se tô com isso na minha cabeça, mas eu acho que é tudo questão de estímulo, né? Na idade certa, entendeu? Não adianta nada você colocar, igual essas meninas que não tem noção de bola, de chutar, que você vê que não tem noção. Na idade certa, não fizeram, agora vai fazer? Sabe? Só se tiver treinando muito. Eu acho mesmo que menina não sabe jogar bola, se não treinar. Agora, tem muita menina que joga bola pra caralho. Só que quem anda com a gente está vendo, eu conheço um monte de gente que joga bola. Só que se eu for conversar com uma pessoa ‘x’, chegar lá pros meus amigos e falar, véio, vão falar que menina não sabe jogar bola! É mais no ambiente que eu tô, que eu conheço e sei que tem gente que joga. Mas no geral, mesmo, não tem. Não tem [...]. O que você mais vê, com filha? Eu acho que eu fui [...], minha mãe deixou, “vai, brinca!”. Eu já tinha uma pré-disposição pra isso. Porque minha mãe não chegou lá e falou: ‘vai, faz isso, faz isso’. Eu sei que minha vó me tacava pra roça, e eu ficava correndo com meus primos. Agora, se for ver, no geral, menina não é pra ficar correndo... é... Você tá me entendendo? Fica mais em casa, brincando de boneca. Igual eu te falei, minhas primas. Eu tenho dez primas, só eu que jogo. Minha irmã, que nasceu junto comigo, cresceu junto comigo, três anos de diferença só, mas brincava de boneca com as minhas primas, sabe? E se elas forem jogar bola comigo hoje – a gente tem a mesma criação, só que elas brincavam de boneca e eu brincava com meus primos –, elas não sabem chutar a bola igual as meninas [que jogam futebol], sabe?”. (Carla).

Indagadas sobre suas opiniões a respeito da terceira frase, “toda mulher que joga futebol é sapatão”, muitas atletas afirmaram que a maioria das praticantes da modalidade é, de fato, homossexual, embora discordem (conforme afirma a frase) que a totalidade das mulheres

⁴² Importa destacar que uma das atletas, Paula, concordou com a frase 1 e discordou da frase 2.

⁴³ Redução da palavra “faculdade”.

sejam. Algumas apontaram, inclusive, que o futebol/futsal feminino é encarado como um espaço de socialização pelas mulheres homossexuais:

“A maioria, pelo que eu convivi com vários times, não que seja uma lei, mas na maioria dos times que eu conheci, a maioria era [homossexual]. Não que tenha algo a ver! Eu acho que não tem nada a ver. Porque em todos os esportes tem. Qualquer esporte, desde o mais delicado, desde o vôlei, ou dança, ou balé, qualquer lugar tem! O homossexualismo tá no mundo. Mas eu acho que, no futsal, você deixa transparecer mais. As pessoas do vôlei que eu conheço não se revelaram pra família ou pros amigos, é entre elas. As meninas do basquete, é entre elas. No futsal feminino, não, parece um desafio: “já que dizem que mulher que joga futebol...”, ou então que “mulher não joga como homem”, eu acho que é meio que um desafio, acho que as pessoas se sentem pressionadas e aí elas acabam, já que pensam isso, então escancaram, sabe? Acho que essa é a diferença, não que toda mulher [...], eu já conheci muitas meninas que jogavam, que são casadas, que não são [homossexuais]”. (Olívia).

“Ah, eu acho que não tem nada a ver. Mas, por exemplo, eu conheço meninas que são, e que querem jogar futebol, porque acham que sapatão tem que jogar futebol, entendeu? Então às vezes acaba tendo mais menina sapatão [ri da expressão que usou] pra jogar e o time fica com essa cara, porque... Mas acho que não influencia, o futebol não influencia.” (Marisa).

“Eu acredito que o preconceito é muito grande ainda, e às vezes eu fico um pouco brava porque eu sou uma atleta do futsal feminino, e eu escuto muita coisa de outros esportes, entendeu? De qualquer esporte eu escuto esse tipo de comentário. Mas é sempre o futsal feminino que consegue ter o maior número de comentários, sabe? Ah, eu acredito que é verdade, sim. Eu acho que tem muitas pessoas homossexuais que jogam futsal feminino. O problema é que também tem no time de vôlei, também tem em time de handebol. Só que assim, eu acho que isso vem com o tempo, porque o futsal feminino normalmente costuma ser o mais masculinizado, entendeu? Por isso que a gente ficou com essa certa fama, digamos assim. Eu acredito que é por causa disso. Porque nos outros esportes também tem. [...] Eu acredito que durante os anos começou a ser uma coisa assim, tipo uma [...], como tem muita gente homossexual no grupo, começou a ser um jeito de você encontrar as pessoas que são homossexuais também.” (Heloísa).

“O problema disso é que é uma verdade! É, essa é a minha opinião! De 100 meninas, 90 são [homossexuais]. Umas se escondem, outras não, mas são. 5% são enrustidas, tipo: ‘Não! Ah, não! Eu?!?! Acha! Não, namoro um cara!’, e você sabe que ela dá as suas

escapadinhas! E as outras 5 que sobraram podem ser casadas, concordo, nada impede! Podem [...], tá, vai, não vou ser injusta! Uma realmente é hetero, é casada, e as outras quatro, tipo, ah, se dizem hetero, mas eu acho que tem curiosidade, assim. Você vê que elas falam que não, que estão com um cara, mas percebe que é porque elas não tiveram talvez a coragem de assumir e falar “vou ver se é isso mesmo”. Então eu acho que 95% tá ali! Pelo menos com um pé dentro, tá ali!” (Samantha).

Há também na Equipe aquelas que não afirmaram o futsal como território onde há dominância de mulheres homossexuais, tal como exemplificado nas falas abaixo:

“É o estereótipo que é criado, né? Uma imagem que é reproduzida e as pessoas nem tem conhecimento, assim, e passam pra frente. E acho que tudo isso é da sociedade que a gente vive. [...] Tipo, eu sou hetero e adoro jogar futebol, acho que uma coisa não influencia a outra”. (Raquel).

“É porque o Brasil tem essa coisa de que o futebol é coisa de homem, né? Eles acham que todas as mulheres que estão tentando é porque querem ser homem, ou porque querem fazer coisa de homem. E acaba tendo esse pensamento de que toda mulher que treina é sapatão. Mas eu não acho que seja. Acho que exista, mas não acho que é assim que funciona”.(Janaína).

Embora parte das participantes concordasse e parte discordasse das três afirmações, utilizaram argumentações semelhantes para elaborar suas justificativas, atribuem as frases sobretudo a: a) ignorância de quem faz tais afirmações, b) geração dos interlocutores, de forma que pessoas mais velhas, de gerações anteriores, teriam uma visão mais preconceituosa, enquanto membros das novas gerações já teriam uma mentalidade mais aberta; c) Falta de oportunidade de prática para as meninas; d) Preconceito cultural construído historicamente na sociedade brasileira – e que contrasta, inclusive, com a realidade estado unidense; e) Influência da mídia nacional, que enfatiza apenas o futebol masculino. Ficou evidente nas falas das atletas a consistência do uso de argumentos que explicam tais preconceitos sob o ponto de vista da construção social, rejeitando o uso de argumentos biológicos para explicá-los. A exceção fica por conta de Olívia, aluna do curso de biologia, cuja fala apresenta um ranço do viés biológico:

“A mulher não tem tanta força, tanta velocidade, a capacidade respiratória do homem também é maior que a da mulher, sabe? Só que eu não acho que é uma coisa impossível. Eu acredito que homens têm mais facilidade, mas não que a mulher não possa aprender. E tem muita mulher que eu conheço que joga bem melhor que homem! Tem mais habilidade, tem mais calma. Tem mulheres que eu conheço que chutam mais forte do que

homem. Eu acho que depende da pessoa, não tanto assim generalizar. Eu acho que depende do físico de cada um, da habilidade de cada um, e de como a pessoa aceita isso. Se você ouvir: “ah, mulher não sabe jogar futebol”, se você encanar com isso, se você achar que isso vai te atrapalhar, você não vai conseguir jogar. Você tem que simplesmente ignorar, sabe? [...] Não acho que seja coisa de homem, acho que a mulher é capaz de fazer até melhor, mas acho que o problema não é nem se é mulher, eu acho que a própria mulher se rebaixa. A própria mulher acha que não consegue jogar.” (Olívia).

Ainda que as atletas – entre concordâncias e discordâncias – tenham considerado as frases preconceituosas, o acompanhamento do cotidiano da Equipe evidenciou situações em que elas se contradisseram a partir de atitudes e frases que inferiorizam o futsal feminino e, com isso, ajudam a legitimar o futsal como espaço masculino, como se observa nos relatos das situações descritas no Diário de Campo:

Fábio está jogando em um dos times, para completar a equipe. Ele erra várias jogadas. Samantha pergunta, irônica: “O Fábio vai jogar?”. Flávia responde, brincando: “O Fábio não tem vaga nem no feminino!” [inferiorizou o time feminino, creio que falou sem parar para pensar no que dizia]. Fernanda ouve, ri e conta para Marisa, que também acha graça (Diário de Campo 3 - 25/04/2012, treino pré-jogo oficial).

Em um determinado momento, Fábio deu um passe muito rápido (forte) para Helena e ela não conseguiu acompanhar (correr em direção à bola, que ele havia lançado em profundidade). Ele pediu desculpas a ela, e ela disse que ela é que não tinha ido na bola. Samantha, do gol, exclamou: “São menininhas, Fábio!” (Diário de Campo 10 - 09/05/12).

Além disso, as posições do futsal (pivô, alas, fixo) foram sempre mencionadas com flexão de gênero no masculino – pelas atletas e pelo treinador – durante os treinamentos e partidas oficiais, ainda que sejam ocupadas por mulheres, comunicando, nas entrelinhas, que a modalidade não é destinada a elas. Tal parece passar despercebido por todas as participantes e pelo treinador Bruno, que parecem não se dar conta ou não se importarem com o uso das expressões no masculino, indicando o quão naturalizada é esta atitude em suas falas: “*Fulana, você faz o pivô!*”, “*eu jogo de fixo!*”. Outra característica da Equipe investigada que colabora para a legitimação da modalidade como universo de dominação masculina é o hábito de Bruno de, constantemente, utilizar a equipe masculina da Universidade – da qual também é treinador – como base de comparação para o desempenho da equipe feminina. Tais comparações, em si, não as desmereciam ou inferiorizavam, mas evidenciavam a necessidade de Bruno de deixar claro que futsal feminino e futsal masculino eram práticas distintas:

Durante o coletivo, sentado na arquibancada, conversando com Fábio, Bruno fez uma comparação das atletas com a equipe de futsal masculino da Universidade, falando das jogadas ensaiadas: “Elas pegam⁴⁴ primeiro [que eles] o mais difícil [a movimentação exigida], mas o tempo de recuperação [delas] é diferente”. Lembro-me que, em meu primeiro contato com o campo, ele também as comparou ao masculino (naquela ocasião, dizendo às próprias, comentando que elas tinham “pegado” as jogadas bem mais rápido do que eles, que com eles tinha precisado até desenhar numa prancheta, e que em algumas coisas elas estão à frente deles, e em outras eles estão à frente) (Diário de Campo 2 - 25/04/2012).

Tal atitude também passava despercebida por todas, que ouviam as comparações com muita naturalidade, sem demonstrar qualquer tipo de incômodo. A exceção ficou por conta de um episódio no qual Fernanda, irritada com as cobranças do treinador para com ela naquele treinamento, rejeitou a comparação:

Bruno reclama do posicionamento de Fernanda e ela reclama de volta. Ele exclama: “É só você se posicionar lá que dá certo! Fiz ontem com o masculino!”. Ela sorri e lhe responde: “Não sou masculino!”. Foi a primeira vez que uma das atletas reagiu às comparações constantes que ele faz entre elas e a equipe masculina. (Diário de Campo 36 - 05/09/2012).

Como colocou Goellner (2005b), por vezes há atletas que “moldam-se aos padrões masculinos de modo a não questionar nem os preconceitos, nem as regras que o regem, expresso em atitudes, piadas, comportamentos, posturas corporais e discursos” (GOELLNER, 2005b, p. 149). É isso o que ocorre na equipe em relação às expressões e posições relativas ao futsal (sempre citadas com flexão de gênero no masculino), às brincadeiras das atletas com Fábio, e quando da não percepção das comparações constantes que o treinador insiste em fazer entre elas e a equipe masculina da Universidade.

A comparação entre os desempenhos de homens e mulheres no futsal, ou no futebol de campo, é algo comum na sociedade brasileira. Algo tão naturalizado que parece normal ou inofensivo. Jornalistas e narradores esportivos não hesitam em escrever em suas matérias, ou declarar em suas narrativas, que “Cristiane⁴⁵ joga melhor que homem”, ou que “Marta⁴⁶ poderia jogar em qualquer time masculino!”. Tais posturas, preconceituosas, deixam implícito que o futebol praticado por mulheres é inferior ao praticado por homens e que, portanto, futebol é, mesmo, “coisa de homem”. Porém, por estarem tão cristalizadas e naturalizadas em nossa sociedade, não são sequer percebidas pela maior parte dos homens e mulheres, que veem tais comparações como inofensivas e até mesmo lisonjeiras às mulheres que têm suas

⁴⁴ Aprendem.

⁴⁵ Jogadora de futebol de campo brasileira, há anos representando a seleção nacional.

⁴⁶ Jogadora de futebol de campo brasileira conhecida em esfera mundial. Vencedora, por cinco vezes consecutivas, do prêmio de Melhor Jogadora do Mundo da FIFA.

performances igualadas às performances masculinas, de modo que não seria surpresa (embora, lamentável), que as atletas dos exemplos acima fossem felizes com tais afirmações.

Durante a observação de campo, a ocorrência de episódios envolvendo algum tipo de alusão à orientação sexual das atletas e/ou preconceitos associados a ela foram bastante raros, e ocorreram em exatas duas situações durante o período de realização da observação participante, ambos em partidas oficiais:

Chega um rapaz e diz para Flávia e Telma (que já está uniformizada e dentro de quadra, com a equipe, esperando o jogo começar): “Tá tudo errado hoje! Fulano tá parecendo homem, e a Telma tá parecendo mulher!” (em uma clara alusão à homossexualidade dela, e misturando identidade de gênero com identidade sexual). Telma ri. Ela está com chuteiras novas, brancas com detalhes em roxo, acessório que, penso eu, o fez considerar que ela está parecendo menina, conforme o tipo de feminilidade considerado hegemônico em nossa sociedade (Diário de Campo 4 - 28/04/2012, jogo oficial JUEF).

Quando o time já estava em quadra, segundos antes do jogo começar, um rapaz, que estava em um grupo de homens, na torcida da Equipe, gritou, em uma clara alusão à possível homossexualidade das jogadoras, e distorcendo o grito de guerra típico da universidade – que é “Alegria, [nome da cidade]!”: “Alegria no grelo⁴⁷!”. Tive a sensação de que elas não ouviram, ou ignoraram (Diário de Campo 44 - 29/09/2012 – Jogos Universitários de Bauru).

Conforme apresentado no primeiro relato, Telma optou por agir de forma amistosa diante da brincadeira do rapaz, que aparentava ser seu amigo – e que depois eu descobriria que era homossexual. Naquele dia ela estreava seu par de chuteiras novas, conforme se pode observar na foto abaixo (Figura 12), registrada no momento em que a atleta se alongava, antes do início da partida do JUEF.

⁴⁷ Expressão coloquial e de baixo calão para referir-se ao clitóris, órgão sexual feminino, fazendo alusão a uma das práticas sexuais de mulheres homossexuais, o sexo oral.



Figura 12. Imagem da atleta Telma em que é possível observar suas chuteiras novas, que ocasionaram brincadeira preconceituosa.

Já o comentário preconceituoso do torcedor, insinuando que as atletas em quadra fossem homossexuais, ecoou no vazio. Conforme relatei no Diário de Campo, nenhuma das atletas ouviu, ou então nenhuma delas reagiu ao comentário. Os demais torcedores e torcedoras também ignoraram o comentário homofóbico do rapaz, mesmo aqueles que estavam sentados ao seu lado.

Embora a observação tenha desvelado apenas duas situações de discriminação, relatos das atletas evidenciam que a Equipe vem sendo alvo de preconceitos recorrentes:

“Eu ando com os meninos, só com caras eu ando. Eu tenho duas amigas aqui na Universidade. Eu só ando com caras, ando com sete caras, desde que estou aqui, sabe? E eles me tratam como se eu fosse um irmão deles. O que eles mais falam na vida é zoar o futsal feminino! ‘É vôlei masculino, futsal feminino’ [cantarola, imitando amigos] – vôlei masculino é viado, futsal feminino é lésbica. Só isso que falam! Todos os lugares. [...] ‘Pe pe tcha no grelo, pe pe tcha no grelo’. É uma dança, é terrível! Aí eles começam: ‘Carla, Carla, pe pe tcha no grelo, pe pe tcha no grelo!’, o dia inteiro”. (Carla).

“Preconceito tem. O pessoal fala bastante da gente, o pessoal da faculdade. E uma vez uma amiga minha tava no vestiário, aí ela ouviu e veio depois me falar: ‘ah, você vai lá treinar com as sapatão do futsal?’, a menina virou e falou assim. Da Educação Física, mesmo. Aí ela veio e falou pra gente, sabe? Aí eu falei pras meninas. [...] Ah, elas ficaram

bravas! Elas não gostaram! Porque até então essa menina estudava com uma delas, sabe? Ia no meio, ia pra festa junto, cervejada, e mesmo assim [...], os meninos mesmo, do futsal, comentam da gente, sabe? Tem um preconceito muito grande”. (Helena).

Como se percebe, experiências nas quais foram vítimas de preconceitos por praticarem futsal permeiam a vida de parcela considerável das atletas, tanto em experiências prévias quanto em experiências na Equipe.

4.4 Tabu

“No nosso grupo num tem! Tem uma ou duas”.
(da atleta Fernanda, em sua entrevista)

Após contato prolongado com a Equipe, percebeu-se que, naquele contexto, temas como sexualidade, feminilidade, masculinidade, estereótipos e preconceito jamais eram abordados. A única exceção ficou por conta de um treinamento no qual, em uma das rodas de conversa, Bruno e algumas das atletas falavam sobre os Jogos Regionais, e comentaram sobre jogadores de voleibol homossexuais, alguns dos quais *“davam em cima”*⁴⁸ de rapazes das outras modalidades. A conversa foi em tom bastante informal e descontraído, o treinador e as participantes presentes riam ao descrever o jeito *“afeminado”* de um determinado jogador que conheciam em comum.

Sobre a homossexualidade feminina, contudo, nunca houve qualquer menção no âmbito do grupo, nem positiva, nem negativa. Tal situação contrasta com os relatos de várias das atletas da Equipe, decorrentes de suas experiências em outras equipes de futsal feminino, nos quais a temática da sexualidade era recorrentemente abordada, por atletas e treinadores, inclusive em virtude dos preconceitos relacionados à prática do futsal e à homossexualidade. De qualquer modo, a Equipe não deixa de ser alvo de preconceitos na Universidade, tal como pode-se observar nos relatos das atletas e nos fragmentos do Diário de Campo, apresentados no subcapítulo anterior.

Buscando compreender o porquê da temática da orientação sexual não ter sido abordada pelo grupo sequer uma vez durante a observação participante, bem como a possibilidade de que talvez tal assunto fosse até mesmo evitado pela Equipe – impressão que a imersão no cotidiano da Equipe me causava, até então – indaguei às entrevistadas:

⁴⁸ Paqueravam, flertavam.

“Qual espaço você considera que a questão da orientação sexual ocupa neste grupo?”. Todas foram unânimes em afirmar que esse não é um assunto discutido coletivamente na Equipe. Parte das atletas justificou tal situação afirmando que esta discussão seria irrelevante, em virtude de todas se respeitarem naquele contexto, independentemente de suas sexualidades. Também destacaram que o foco é jogar futsal, e a sexualidade não influenciaria nisso:

“É indiferente! Todas são iguais pra gente, entendeu? Ninguém vai perguntar: ‘ai, por que você faz isso?’. Não. Cada um é livre pra fazer o que quiser. Dentro do grupo elas tão lá como jogadoras, como qualquer outra.” (Fernanda).

“Vou tentar comparar os dois grupos que eu jogava. Por exemplo, o que eu jogava, eu sabia que tinha muitas meninas que eram [homossexuais], e tudo mais, então era uma coisa mais aberta, por exemplo: “ai, vamos respeitar mais”, sabe? Aqui não tem essa [...], é... Essa postura aberta sobre a nossa sexualidade, entendeu? Ninguém fala nada, ninguém comenta nada, nunca é um assunto aberto dentro do grupo. Sempre fica, assim, é, jogado alguns papos, sabe? Mas não é um assunto aberto. E a postura do time, ao meu ver assim, nunca teve nenhuma relação com isso. A postura nos treinos, você nunca escutou sobre isso. Mesmo nas reuniões que a gente faz, nunca... Churrasco, tipo assim, essas coisas, nunca é um assunto falado em equipe, né? Nesse grupo em específico eu acredito que não tenha diferença nenhuma, entendeu? Falar ou não falar sobre isso é irrelevante, a gente tá aqui por outros motivos, são outros objetivos, então até hoje não foi nenhum problema falar ou não falar sobre isso, então não tem problema, entendeu? Continuamos assim, continuamos treinando e jogando, não tem problema nenhum!” (Heloísa).

“Ah, não é falado. Elas respeitam mesmo ali. Tipo, elas se respeitam. Eu acho que sim, nunca vi dando em cima de ninguém, sabe? Entre elas ali, então... [...] Se tivesse atrapalhando o grupo, entendeu? Em muitas equipes têm isso, deixam de treinar porque as duas vão ficar ali no cantinho, sabe? Enquanto tá tendo treino. Finge que tá indo pro treino. Enquanto não tá atrapalhando o grupo, não tem nada intervindo no grupo, não precisa ser discutido, eu acho. Porque se não, fica uma situação constrangedora. Se não tem nada pra falar... né?” (Milena).

“Acho que nesse time essa questão nunca foi levantada, sabe? Desde que eu entrei. Tipo, eu já joguei, que nem, Regionais em jogo por Lençóis, e eu chego lá, todas as meninas são [homossexuais], só que eu chego lá, todas sabem que eu não sou, então elas me respeitam totalmente! Agem normalmente comigo, sabe? Elas brincam comigo, só que elas sabem até onde elas vão e não importa também, sabe? Elas me respeitam totalmente e... Só

que é assim, você chega nos Regionais, e você é do futebol, aí geralmente tem aquelas meninas mais meninos mesmo, né? Aí já querem saber: “você é? Aquela menina é? Que não sei o quê!” [ri], mas nesse time aqui, não que eu me lembre. Eu nunca tinha pensado nisso! Porque em Regionais, assim, todo mundo quer saber [quem é homossexual e quem não é], aqui, nossa, eu nunca tinha pensado, Jú! [...] Acho que por ser irrelevante, mesmo. Até por ser um time universitário, sabe? As pessoas, querendo ou não, é um nível maior, as pessoas são mais esclarecidas, assim. Acho que é totalmente sem importância. Acho que é isso. Nunca tinha parado pra pensar nisso! É aí que você percebe o quanto é inútil ficar abordando se você é [homossexual] ou não!” (Raquel).

“Eu acho que a gente não leva em nenhum momento a questão de opção sexual pros treinos. A gente joga, todo mundo é [futsal] feminino, e joga lá. Vai o objetivo do jogo, jogar futsal. E a questão pessoal não é levada em conta em nenhum momento.[...] É o que eu falo, não tem nada a ver eu acho! Em nenhum momento. Acho que todo mundo se trata igual, sem nenhuma diferença. Não é relevante. Não [é uma questão discutida], acho que é porque não faz diferença, mesmo.” (Flávia).

No entanto, esta não é uma opinião unânime entre as atletas. Ainda que, de fato, a questão da identidade sexual não gere problemas ou conflitos no grupo, há quem entenda que a sexualidade não é assunto abordado não por ser irrelevante, mas sim por ser relevante demais:

“Eu acho que elas tentam não discutir. É meio que aquela coisa, se você não discute, não há, não existe. Sabe aquela coisa de que o que os olhos não vêem, o coração não sente? Então, se você não discute, você não fala, simplesmente não há, não tem. É mais fácil você lidar com isso do que você discutir e descobrir as coisas.” (Olívia).

No decorrer da entrevista, a participante complementou sua opinião em um diálogo travado comigo:

Olívia – *Assim, na verdade acho que é a imagem que quem tá dentro quer passar. Eu acho que é isso. Quem tá dentro quer passar essa imagem de que todas são hetero⁴⁹.*

Pesquisadora – *Por quê?*

Olívia – *Eu acho que por medo do preconceito. Eu penso assim. Eu mesma, na faculdade, não falaria, entendeu? Ninguém saberia. Nem elas. [...] Então eu acho que é um certo receio de saberem. Apesar que ninguém chegou e perguntou. Se alguém chegasse e perguntasse alguma coisa, eu falaria. Eu responderia.*

⁴⁹ Heterossexuais.

Outras atletas também entenderam a não abordagem da temática como um tabu:

“Eu acho que, pra discussão aberta, as meninas sentarem e conversar, não tem. Um exemplo: na Universidade aqui, comparado com Piratininga, que era um grupo talvez de meninas mais novas, que tinha mais meninas novas, e tinha uma época que também teve um grupo de meninas mais velhas, só que lá era todo mundo muito aberto. As que não são assumidas conversam numa boa, e as que são assumidas [ri], né? Se sentem em casa. Aqui na Universidade, não. Existe uma certa ‘capa’, uma certa: ‘não, não’. Eu acho que não é algo que influencie no futebol, ai, ela é melhor ou pior, mas é algo que influencia na relação do grupo. Na relação do grupo, sim. A pessoa se bloqueia pro nosso mundo [homossexual], ou pra isso [homossexualidade], e acaba evitando de conviver mais uma com a outra. Não é preconceito! Eu não tô falando de preconceito. Tô falando de, assim, ‘eu não me assumo, então...’, você acaba não tendo a intimidade que você poderia ter com o grupo, você acaba não tendo porque a pessoa não se abre direito. Acho que aprofundar essa intimidade, assim, no grupo, acho que não teria, coisa que, em comparação com outros times que são mais abertos, existe assim, sabe? Então cada um sabe... Saber é diferente de não respeitar, então, acho que saber não tem problema. O problema é quem sabe! Assim, a informação é uma, e o problema é só quem usa essa informação. Ah, não tem problema de saber! Eu acho que você não vai ser pior e nem melhor por ser homossexual. Porém, o que eu vou fazer com essa informação? Eu vou queimar a imagem da pessoa, eu vou ofendê-la, eu vou colocar num pedestal? Então eu acho que tem um limite pra tudo. Só que o medo, o grande medo do grupo aqui da Universidade, de algumas meninas, é ser descoberta! Assumir e ter algum preconceito, ou o pai e a mãe, ai, vai pra muita gente de fora desse contexto... Mas acho que interfere assim no quesito de proximidade das atletas. No futebol [em si], não. O que vai acabar acontecendo é que essa [falta de] proximidade vai ou não determinar se o grupo vai ser mais unido ou não, talvez. [...] É por preconceito, mesmo, preconceito interno de cada uma, assim: ‘ah não! Vamos levantar um defunto?!’. Não que seja um ‘defunto’, né? Mas, ai, começar uma discussão nova, e não sei o quê... Então, o que eles fazem? Generalizam tudo. Não interessa se tem menino gay no vôlei, ou menina gay no futsal: ‘ó, pessoal, vamos treinar pra ganhar!’. O discurso sempre é esse, ‘vamos treinar pra ganhar!’, não interessa como é composto o time, ou [...], mas treina pra ganhar. E nunca se levanta esse assunto, nem as meninas levantam. Na Universidade eu acho que é por tabu, não por irrelevância. “Ah, não, nada a ver!” [simula tom de desdém]. Acho que é muito tabu, de aceitação própria, de cada um, do que irrelevância. É irrelevante? É! Só que você discutir é que torna isso irrelevante, ‘ah, não tem nada demais!’” (Samantha).

“Acho que não aparece, nem um pouco. Pelo menos comigo, nunca apareceu. Nunca ninguém questionou. Aliás, teve aí, né? No sentido de que tem meninas que tem a orientação de serem gays mesmo – e eu não tenho nenhum problema com isso –, e chegam em você e querem saber também. Então [ri], já chegaram do time. Tipo, querendo “me pegar”⁵⁰, vamos dizer. Mas só nesse sentido que eu fiquei sabendo, assim. Quando a pessoa chegou eu falei: ‘Opa! Calma’. Nesse sentido só. Mais de uma vez. Mas em uma conversa aberta, tipo um churrasco, ou em treino, uma coisa aberta assim, nunca, nunca vi. [...] Eu acho que é um tabu! Eu acho que é um tabu ainda no time. Então, na verdade, eu acho que as pessoas no time não interagem o bastante pra serem íntimas nesse sentido. Então talvez seja isso, questão de tabu, mesmo. E até quando fica íntima, eu acho que tem que se sentir muito à vontade. Bom, é que também depende. Eu falo abertamente pra pessoa que me conhecer ali na esquina, mas é porque é meu jeito, tem umas que são mais quietinhas, então eu acho que o grupo ainda... Faltam conversas desse tipo pra formar um grupo, acredito. Faltam conversas sinceras no sentido de se expor. Porque é uma questão... Pra formar um grupo você tem que se expor nele, pra de fato você saber com quem você tá interagindo. Então acho que tem um medo disso, da galera se expor. Acredito ainda que falta muito... A galera precisa se permitir mais, vamos dizer. Precisa, não sei, eu acho que permitir, mesmo”. (Paula).

Fernanda, que inicialmente havia dito que a sexualidade era assunto irrelevante na Equipe, hesitou em um segundo momento:

Pesquisadora – *Você acha que é um tabu, por isso não se fala disso, ou não, não é discutido porque não importa? A gente tá lá pra jogar futebol...*

Fernanda – *Então, na minha opinião, não precisaria. Cada um faz o que quer, entendeu? Só por isso. Não creio que seja um tabu.*

Pesquisadora – *Não?*

Fernanda – *Ah, sei lá! Talvez!*

Pesquisadora – *Talvez?*

Fernanda – *Mas... Acho que não faz diferença!*

Helena foi outra atleta que hesitou em responder:

Pesquisadora – *Entendi. [...] Talvez não tenha sido discutido porque não seja relevante: a orientação sexual não importa? Ou talvez não tenha sido discutida porque seja um tabu?*

Helena – *É, talvez seja um tabu. [Fala baixo]*

Pesquisadora – *Por quê?*

⁵⁰ Tentando relacionar-se em curto prazo – possivelmente em uma festa da Universidade – com ela, em episódios que se iniciam com beijos e muitas vezes terminam em relações sexuais.

Helena – Ah, eu num... Não sei.

Além disso, parece haver uma preocupação em afirmar que não há homossexuais na Equipe por parte de algumas atletas, ou melhor, em afirmar a Equipe como predominantemente formada por mulheres heterossexuais, ainda que a convivência prolongada com o grupo e os relatos de outras atletas tenham mostrado que há uma parcela considerável de mulheres que se relacionam com mulheres no grupo. Abaixo apresento discursos de negação da homossexualidade na Equipe:

“Quando eu entrei, tipo assim, primeiro treino, eu já vi que todas não curtiam [mulheres], daí já me associei com aquele grupo, né? Tipo, não que eu tenha preconceito com quem é [homossexual]! Com tanto que me respeite, tá bom! Aí quando fulana chegou, eu já percebi que só ela ali era [homossexual]. Que eu acho, que eu sei. Que aparenta ser, só ela”. (Milena).

“Eu acho que, igual, no nosso grupo, num tem [mulheres homossexuais]! Tem uma ou duas. Entendeu? Então, acho que as pessoas que tã aqui são as que tiveram oportunidade de jogar. Igual, tem gente iniciando aqui que tá aprendendo agora, não implica no fato da história dela, entendeu? Acho que depende muito do grupo, né? Tem grupo que vai ter mais meninas [homossexuais], né? E tem grupo que não.” (Fernanda).

Fernanda faz questão de afirmar ainda que em sua experiência prévia com o futsal também não havia garotas homossexuais no clube onde jogara, demonstrando dificuldade em falar claramente sobre a homossexualidade, abordando o assunto indiretamente ao longo de toda a entrevista, como se percebe em trecho no qual substituiu o uso da expressão “homossexualidade” por “isso”: *“No nosso grupo lá nunca teve isso [homossexualidade]! Nunca teve!”*.

Enquanto algumas negam a homossexualidade na Equipe, outras insistem em afirmar sua existência:

“Oitenta por cento do time de futsal [da Equipe] é [homossexual]! [...] Eu acho que todo mundo que tá na equipe já sabe também, quem é, quem não é. Acho que isso não influencia em nada. Festa, isso que eu tô falando pra você é porque é onde eu mais encontro a galera. É normal. A galera que é sabe quem é, e, sei lá, se pegam aí. Mas, normal. No time ninguém comenta nada, a galera brinca, todo mundo conversa com todo mundo”. (Carla).

“Tem umas meninas desse grupo que são [homossexuais], não falo que são assumidas pra Universidade, não gritam ‘eu sou’, mas quem convive mais com elas sabe! Por meio de, sei lá, grupo social, sair, então acaba descobrindo e sabe disso. Outras, você fica na dúvida! [ri] Porque não faz questão nenhuma de falar, mas também não afastam a idéia. E outras

ainda fazem questão de falar que não! Assim, ninguém fala explicitamente, claramente, mas mostra, faz tudo pra mostrar que não [é homossexual] – mas que você não põe a mão no fogo mas nem ferrando!” (Samantha).

Samantha e Olívia foram as únicas que optaram por identificarem-se para mim como mulheres homossexuais em suas entrevistas, ainda que não o façam explicitamente para a Equipe. De qualquer forma, o fato de a orientação sexual ser um tabu não significa que as participantes não aceitem as orientações sexuais umas das outras. Pelo contrário, tal tabu não impede que ajam de forma natural, espontânea e amistosa entre si. A sexualidade enquanto tabu, ou seja, a opção de boa parcela do grupo pela invisibilidade de suas orientações sexuais, busca levar todos (as) a crerem que a Equipe – ou ao menos a parcela mais expressiva dela – seja heterossexual, sobretudo para evitar preconceitos, originados muito provavelmente por outras pessoas, que não suas colegas de Equipe: por seus pares na Universidade, suas famílias, seus amigos (as) e quem sabe até mesmo pelo treinador ou treinadores futuros.

Olívia chegou a especular sobre a possibilidade de ter sofrido discriminação de Bruno: *“talvez isso justificaria algumas coisas que ocorrem no treino. Por exemplo, o treinador acha que você é [homossexual - está referindo-se a si mesma], então ele tira você, e tal pessoa não é [homossexual], então tal pessoa joga mais. Agora que caiu minha ficha, você me perguntando que pensei nisso. Porque eu nunca tinha me perguntado. Nunca parei pra pensar porquê não se discute. [...] Eu acho que caem as duas coisas, tanto o medo, tanto um preconceito, eu acho que mais entre as atletas, ou entre o treinador também. Sei lá, eu acho que teria diferença se ele soubesse que uma pessoa é ou não. Eu acho que teria um pouco de diferença”.*

Dados do Diário de Campo evidenciam como, em mais de uma situação, o treinador assumiu postura mais abrupta e hostil com Olívia do que com outras atletas, embora não tenha deixado de elogiá-la quando ela acertava alguma jogada. No entanto, os dados não permitem inferir que tenha ocorrido discriminação em virtude do treinador especular que ela fosse homossexual:

O treino todo consistiu em treinamento de cobranças de faltas ensaiadas. As atletas erraram bastante. Bruno pareceu irritado sobretudo com Olívia, de quem cobrou bastante, de forma agressiva e exagerada, já que todas estavam errando, e várias errando muito mais do que ela: “Olívia, não é assim, é da forma tal!”, “Olívia, assim não! Faz direito!”, “Vamo, Olívia! Vamo, Olívia!” (Diário de Campo 28 - 13/08/2012).

Como no treinamento anterior, novamente as atletas erraram muito, e Bruno passou o treinamento todo irritado. Ele cobrou de todas, mas de Olívia (como também ocorrera no treinamento anterior) em especial. Quase o treino todo transcorreu à base de muita cobrança e mau humor dele para com ela. Após muitas cobranças, e mantendo-se em silêncio, Olívia, ao ser novamente pressionada sobre sua cobrança de escanteio (a bola não estava subindo como deveria), respondeu: “Esqueceu que eu tô com o dedo quebrado?”, ele respondeu: “Não, mas pega embaixo da bola!”[...] Já do final pra metade do treinamento, Bruno finalmente elogiou a participação de Olívia, desta vez na cobrança de lateral ensaiado: “Bem, Olívia!”. Na sequência complementou: “Mas pode sair um pouquinho melhor!”. Na jogada seguinte, voltou a elogiar: “Bem, Olívia!” (Diário de Campo 29 - 15/08/2012).

As atletas, no geral, não destoam muito do estereótipo de feminilidade hegemônica: são mulheres jovens e belas; com corpos com musculatura bem definida, mas sensuais, segundo o modelo de feminilidade hegemônico em nossa sociedade; cabelos bonitos, compridos e bem cuidados; brincos e *piercings*. Em geral, a quase totalidade das atletas optava por ir aos treinamentos vestindo shorts justos, de *lycra*, que aderem ao corpo, ou então shorts bastante curtos. Essa opção por tal vestimenta, ao invés do uso dos calções mais largos, típicos do futsal, chama a atenção, uma vez que os códigos e símbolos do Esporte espetáculo se fazem bastante presentes nos treinamentos: todas jogam com tênis próprios de futsal e boa parte delas também veste meião, muitas vezes levantados até a altura dos joelhos, como nas partidas oficiais. Embora não tenha me aprofundado nesta questão, não usar calções de futsal talvez seja uma forma de não se sentirem, e nem parecerem “masculinizadas”. Por outro lado, essa preocupação não as impediu de jogarem com “garra”, se esforçarem ao máximo e inclusive demonstrarem força e resistência à dor, características que são associadas ao padrão de masculinidade hegemônico na sociedade:

O joelho de Carla, que está com um machucado em processo de cicatrização, começa a sangrar durante o jogo. O sangue escorre em sua perna. Algum tempo depois, Bruno lhe pergunta se ela quer sair pra limpar o joelho. Carla: “Não precisa!”. Bruno, surpreso: “Não?!”. Carla: “Tô acostumada!”. Tal atitude está em consonância com sua entrevista, quando afirmou que tem orgulho das marcas e cicatrizes que o futsal lhe deixa no corpo. Ela também demonstra não se importar com a dor ou a sujeira provocados pelo sangramento, em atitude que possivelmente se afaste do modelo de feminilidade dominante na sociedade, a partir do qual as mulheres deveriam ser mais temerosas ao fato de poderem se machucar, menos resistentes à dor e incomodarem-se com a “sujeira” do machucado no corpo e na roupa (no meião, no caso). Embora a atitude de Carla seja um caso extremo, de fato, as atletas da equipe não costumam demonstrar dor em eventos típicos do futsal, tais como boladas (que muitas vezes são bastante fortes), trombadas ou até mesmo quedas. É certo que tais eventos inevitavelmente doem, mas elas as suportam sem demonstrar sofrimento ou fraqueza (exceto quando resultam em lesões), quando talvez o esperado fosse que agissem como mulheres frágeis e indefesas. (Diário de Campo 38 - 12/09/2012).

Assim, as atitudes das atletas da equipe sinalizam em uma direção: querem provar que são capazes de jogar firme e bem, mas sem que pareçam "masculinizadas", e sem que isso seja associado às suas orientações sexuais. Fazer da sexualidade um tabu é uma estratégia para evitar preconceitos. O quadro 5 apresenta um resumo dos relatos que permitiram a compreensão da categoria tabu.

Quadro 5 – Destaques de relatos que explicitaram a sexualidade enquanto tabu.

Trechos das entrevistas	
I	Eu acho que elas tentam não discutir. É meio que aquela coisa, se você não discute, não há, não existe. Sabe aquela coisa de que o que os olhos não vêem, o coração não sente? Então, se você não discute, você não fala, simplesmente não há, não tem. É mais fácil você lidar com isso do que você discutir e descobrir as coisas." (Olívia).
II	Existe uma certa 'capa', uma certa: 'não, não'. Eu acho que não é algo que influencie no futebol, aí, ela é melhor ou pior, mas é algo que influencia na relação do grupo. Na relação do grupo, sim. A pessoa se bloqueia pro nosso mundo [homossexual], ou pra isso [homossexualidade]. (Samantha).
III	Pra formar um grupo você tem que se expor nele, pra de fato você saber com quem você tá interagindo. Então acho que tem um medo disso, da galera se expor. Acredito ainda que falta muito... A galera precisa se permitir mais, vamos dizer. (Paula).
IV	Assim, na verdade acho que é a imagem que quem tá dentro quer passar. Eu acho que é isso. Quem tá dentro quer passar essa imagem de que todas são hetero. (Olívia).
V	Então [ri], já chegaram do time. Tipo, querendo "me pegar", vamos dizer. Mas só nesse sentido que eu fiquei sabendo, assim. Quando a pessoa chegou eu falei: "Opa! Calma". Nesse sentido só. Mais de uma vez. Mas em uma conversa aberta, tipo um churrasco, ou em treino, uma coisa aberta assim, nunca, nunca vi. [...] Eu acho que é um tabu! (Paula).
VI	Quando eu entrei, tipo assim, primeiro treino, eu já vi que todas não curtiam [mulheres], daí já me associei com aquele grupo, né? Tipo, não que eu tenha preconceito com quem é [gay]! Com tanto que me respeite, tá bom! Aí quando fulana chegou, eu já percebi que só ela ali era [gay]. Que eu acho, que eu sei. Que aparenta ser, só ela". (Milena).
VII	Oitenta por cento do time de futsal [da Equipe] é [homossexual]! (Carla).
VIII	Nosso grupo, num tem [mulheres homossexuais]! Tem uma ou duas. Entendeu? (Fernanda).
IX	Tem umas meninas desse grupo que são [homossexuais], não falo que são assumidas pra Universidade, não gritam "eu sou", mas quem convive mais com elas sabe! [...] Outras, você fica na dúvida! [ri] Porque não faz questão nenhuma de falar, mas também não afastam a idéia. E outras ainda fazem questão de falar que não! Assim, ninguém fala explicitamente, claramente, mas mostra, faz tudo pra mostrar que não [é homossexual]. (Samantha).
X	Eu acho que por medo do preconceito. Eu penso assim. Eu mesma, na faculdade, não falaria, entendeu? Ninguém saberia. Nem elas. [...] Então eu acho que é um certo receio de saberem. (Olívia).
XI	Acho que é muito tabu, de aceitação própria, de cada um, do que irrelevância. É irrelevante? É! Só que você discutir é que torna isso irrelevante, 'ah, não tem nada demais!' (Samantha).

A busca por corresponder ao padrão de “feminilidade” hegemônico, associado à heterossexualidade, também foi encontrada por Borges et. al (2006) em praticantes de uma escolinha de futebol. O autor considerou tal postura como parte de seus comportamentos resilientes diante das dificuldades encontradas para a prática da modalidade, entre as quais, o preconceito. No entanto, encaixar-se no padrão heteronormativo que a sociedade espera e deseja, como estratégia para minimizar as situações de preconceito, não deixa de ser, também, uma forma de aceitar, submeter-se e, inclusive, alimentar preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade brasileira, ao invés de superá-los.

4.5 O que as atletas aprenderam?

*“Mire, veja, o mais importante e bonito do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas
mas elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam”.*
(Riobaldo)⁵¹

Nesta investigação *aprendizagem* está sendo entendida como mudança de valores acompanhada por mudança de condutas. Uma vez apresentadas as experiências educativas das atletas da Equipe, fica a questão: o que elas efetivamente aprenderam na prática do futsal?

Conforme John Dewey, a experiência educativa é a experiência “inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA, 1959, p. 7), ou seja, a experiência a partir da qual o indivíduo torna-se capaz de atentar-se ao antes e ao depois do processo, adquirindo conhecimentos novos ou mais profundos/ complexos do que aqueles que possuía anteriormente, além de analisar as aprendizagens por meio da observação participante. Com isso em mente, optei por indagar às atletas o que elas consideravam que haviam aprendido com a prática do futsal, levando-as, muitas vezes, à necessidade de refletirem previamente por alguns minutos antes de responderem a questão. Como cada experiência educativa é única para cada pessoa e conduz a formação ou transformação particulares, também optei, no Quadro 6, por apresentar uma síntese de todas as aprendizagens mencionadas pelas atletas a partir de suas experiências no futsal, inclusive aquelas que foram citadas apenas por uma atleta.

⁵¹ Personagem do livro Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa.

Quadro 6 – O que as atletas consideram ter aprendido através do futsal.

Aprendizagens relatadas	
Respeito ao próximo (8)*	Conviver com pessoas diferentes (5)*
Não ter preconceito com homossexuais (5)*	Interagir melhor com outras pessoas, em outros ambientes (3)*
Ter paciência (2)*	Levar as coisas a sério (2)*
Perseverança (2)*	Nem todas as mulheres que jogam futsal são homossexuais (1)*
Superar limites (1)*	Ter autoconfiança (1)*
Ter autocontrole (1)*	Jogar futsal com o sexo masculino não é legal (1)*
Ter atenção (1)*	Ser mais organizada (1)*
Ser séria/brava para evitar ofensas e brincadeiras preconceituosas (1)*	Respeitar os próprios limites (1)*
Ser disciplinada (1)*	Ser crítica em relação a preconceitos envolvendo gênero e sexualidade (1)*

* Número de participantes que citaram cada aprendizagem.

Analisando os dados provenientes das entrevistas, percebe-se, pelas repetições e convergências entre os discursos que, para o grupo, as principais aprendizagens decorrentes da prática de futsal (na Equipe e nos outros grupos nos quais jogaram previamente) foram: o respeito ao próximo, a convivência com pessoas diferentes e a superação do preconceito para com pessoas homossexuais.

Por “convivência com pessoas diferentes”, entende-se a aprendizagem de como se relacionar harmonicamente com indivíduos que muitas vezes possuem histórias e características bastante distintas das suas, tal como explicitado em seus relatos:

“O esporte coletivo é uma coisa complicada porque são pessoas muito diferentes dentro de um time, e você tem que saber lidar muitas vezes com essa situação. Então acho que eu cresci tanto em relação às habilidades do futsal, como também me ajudou como pessoa, a lidar com as outras pessoas, entendeu? Com diferentes tipos de pessoas. Principalmente por eu ser mais nova quando eu entrei, sempre tinha, por exemplo, o grupinho da escola, tudo mais, um grupinho mais homogêneo, querendo ou não. E quando você entra numa equipe, ainda mais tendo diversas faixas etárias e tudo, isso ajuda você a conviver com pessoas bem diferentes.” (Heloísa).

“Aprendi a conviver com pessoas diferentes, de diferentes religiões, raça, cor, diferentes sexualidades, escolha da opção sexual. É... Ah, várias coisas, porque, querendo ou não, você trabalhando, treinando com várias pessoas, você tá envolvido a ter conflitos ou não, discussões ou não, entendeu? Concordar com outras coisas ou não.” (Milena).

“Você tem que aceitar as diferenças, ainda mais no futsal. Tem que saber respeitar a orientação sexual da sua parceira, que não sabe a sua e, sei lá, te xavecou, isso tem que morrer ali, porque vocês continuam ali, vocês são amigas, estão num grupo, num time, então... Tem muita coisa aí, que se aprende! Eu vejo que ele aperfeiçoa potencialidades que, às vezes, você não estando num grupo, e jogando futebol, você não despertaria, entendeu? [...] Fica a aprendizagem de você saber lidar com essa situação. Porque não é qualquer pessoa que chegar pra você, um menino mesmo, não precisa ser uma menina, e falar: ‘vamos ficar⁵² aí?’, e você falar: ‘não, cara, não quero, vamos ser amigos!’, é foda pra caralho! Não é qualquer um que aceita. Então, tipo, ainda mais se for do mesmo sexo, e você não tem a mesma orientação, é mais difícil ainda. Então, ter acontecido isso, pra mim, na hora eu fiquei assim: ‘caralho!!’, e eu soube lidar muito bem! Então, se eu tive isso, consegui lidar bem, como fala? É habilidade social, mesmo. É por causa de já ter [...], de estar inserida num ambiente como o futsal, de saber que pode existir essa possibilidade, entendeu? (Paula).

Já por “respeito ao próximo” as atletas entendem uma vasta gama de ações, tais como: não ser desleal nos jogos, ter paciência diante dos erros das companheiras, não culpar os outros (sobretudo pelas derrotas), não xingar, ser compreensiva com quem está aprendendo a jogar, não retrucar ou ter comportamento explosivo diante das cobranças (para não deixar um "clima ruim" na Equipe):

“Durante o jogo você vê quem respeita, quem não respeita, quem é malandro, quem não é, quem mente, quem não mente. Você vê tudo isso! Eu acho que eu respeito, tal, é difícil eu fazer falta. Eu prefiro que a menina venha, e eu paro e tiro a bola dela, do que chegar e empurrar a menina. O único dia que eu fiz isso foi no Integramix! No último jogo, que eu tava correndo com a bola, aí a menina me segurou. Aí eu peguei e dei uma joelhada nela. Só! Mas nunca fiz isso, de bater em ninguém de propósito, não gosto.” (Marisa).

“Tem meninas que estão entrando agora, e você não pode também, né? Desmotivar as meninas. Teoricamente vai precisar delas futuramente. Que elas estão aprendendo mas... Daí, claro: ‘não vou tocar a bola pra ela porque a gente vai perder!’, tem vezes que acontece isso, mas, não, tem que ter paciência, ela tá aprendendo! Entendeu? Acho que isso também, e

⁵² Encontro amoroso casual.

não cobrar tanto de quem ainda não sabe jogar direito.” (Fernanda).

A superação do preconceito para com mulheres homossexuais também foi evidenciada por algumas atletas:

“Eu acho que se eu não tivesse no meio do futsal eu poderia ter um preconceito muito grande com quem é sapatão, entendeu? Julgar todo mundo. Até eu poderia falar: ‘quem treina futsal é sapatão!’. Eu poderia ter esse certo preconceito, e estando no meio a gente aprende que não, entendeu? Acho que é mais isso.” (Milena).

“Quando comecei a jogar futsal, isso me ajudou de uma certa forma a quebrar o tabu com relação ao homossexualismo, entendeu? Que eu tinha um certo preconceito antigamente e, com o passar dos anos eu fui conhecendo as pessoas, conhecendo as histórias, conhecendo quem elas eram, como que as coisas aconteciam, eu hoje em dia não tenho mais preconceito nenhum! Principalmente com relação a homossexualismo, entendeu?” (Heloísa).

A fala da atleta Samantha revela como suas experiências no futsal contribuíram não apenas para que passasse a compreender e olhar com outros olhos mulheres homossexuais, mas para que entendesse melhor sua própria sexualidade: *“por exemplo, eu entrei pra jogar futebol, eu tinha uma compreensão e um pensamento sobre o quesito sexualidade, que era que: ‘ah não! Eu respeito, mas, nada a ver, comigo não!’.* E essa convivência, nesse meio, influenciou no sentido de ter essa naturalidade, de *‘peraí, mas não era do jeito que eu achava que era! Não é um bicho de sete cabeças, uhhh, peraí!’.* E esse *‘hummm’* foi o *start*⁵³, entendeu? E aconteceu. Mas, é... [pensativa], influenciou muito nessa área, assim. Nesse entendimento, nessa situação”.

A observação participante mostrou aproximações e afastamentos frente aos discursos das atletas, evidenciando a modificação de hábitos diante das condições novas que se apresentaram por meio do fluxo e refluxo da experiência, tal como preconizado por Dewey (1979). Se em alguns momentos elas foram compreensivas e pacientes, respeitando suas companheiras diante de erros e desatenções, em outros, possivelmente em virtude da demanda por rendimento e vitória (inclusive nos treinamentos), foram impacientes e até mesmo grosseiras ou agressivas com as companheiras. Tais contradições foram registradas no Diário de Campo. O primeiro relato, abaixo, mostra aproximação com o discurso de respeito ao próximo, enquanto nos dois relatos seguintes, este é total ou parcialmente negado:

⁵³ Início, em inglês.

Beatriz se posiciona no ataque e as meninas de seu time, vendo-a bem posicionada e em condições de concluir em gol, lhe passam a bola. Ela erra três tentativas (na verdade uma delas acabou entrando no gol, mas em um corte de Marisa, gol contra), mas mesmo assim as meninas não deixam de passar a bola para ela e, ainda que eu imagine que estejam descontentes, não reclamam, nada dizem. (Diário de Campo 11 - 14/05/2012).

Em um dado momento do coletivo, Beatriz correu errado, quando Flávia chamou a jogada (ensaiada) de escanteio número quatro, e Flávia, quase cara a cara com ela, gritou alto: “QUAAAATRO!!!”. Beatriz respondeu-lhe, baixinho, possivelmente intimidada: “Eu não ouvi”. Paula, de fora da quadra (formaram-se 3 times), também fica gritando e reclamando do posicionamento das jogadoras em quadra. A crítica principal é ao posicionamento de Beatriz. Flávia também sai de quadra insatisfeita com a colega, e diz para mim: “Acho que ela não escuta!”. No coletivo seguinte, de dentro de quadra, Paula, com tom de reclamação, cobra: “Vai, Beatriz!” (Diário de Campo 37 - 10/09/2012).

Durante o coletivo Beatriz erra um chute na cara do gol, com o gol vazio, e se lamenta. Fernanda diz a ela: “Tá bom, tá bom”. Milena chama a jogada 1 (jogada ensaiada) e fica impaciente porque seu time não acerta o posicionamento, demonstrando mau humor inclusive com Brenda (nova no time, e que portanto possivelmente ainda não pegou bem as jogadas) [a atitude de Milena nesse treino foi o oposto da de Fernanda, enquanto uma cobra da menina nova, a outra estimula a garota que está aprendendo, mesmo diante do erro] (Diário de Campo 26 - 06/08/2012).

Tais comportamentos podem ser compreendidos diante do papel de protagonismo que as cobranças assumem na Equipe, conforme destacado na categoria “Busca pelo prazer e pelo rendimento”, de modo que compatibilizar os valores de respeito ao próximo com condutas neste sentido por vezes parece tornar-se difícil. Lealdade e respeito para com a equipe adversária também são aspectos que apareceram de forma contraditória. Presentes no discurso do grupo, foram respeitados por umas, mas não por outras, nas partidas oficiais:

Foi um jogo fácil, vencido por 19x0 pela Equipe. A torcida, vendo que o jogo já estava ganho, pedia “buzina paralisadora” (alguém buzina da arquibancada e a equipe “congela”, deixando o adversário jogar sozinho sem impor nenhuma dificuldade), mas a equipe não fez. Depois, no vestiário, Heloísa me diz que acha falta de respeito com o adversário fazer, e que é contra. Fernanda também diz que não havia necessidade disso no jogo. (Diário de Campo 4 - 28/04/2012, JUEF).

A equipe venceu o jogo por 5 x 1, em um jogo relativamente fácil, porém não tranquilo. Ambos os times cometeram muitas faltas, usando de uma violência desnecessária. Paula chegou “atrasada” em muitas bolas, cometendo diversas faltas. Em um lance que pareceu intencional, uma jogadora do time adversário fez falta e derrubou Paula, parecendo ter “revidado” a agressividade da adversária. Raquel também fez uma falta mais violenta nessa mesma jogadora da equipe adversária – que era a mais habilidosa de seu time – derrubando-a. A garota caiu de mau jeito e bateu a cabeça com força, preocupando momentaneamente a todos. (Diário de Campo 44 - 29/09/2012, JUB).

Enquanto na partida oficial do primeiro excerto as participantes, que venciam o jogo, optaram por uma conduta de respeito à equipe adversária, no segundo excerto, de forma oposta, algumas atletas da Equipe se utilizaram de violência desnecessária e abusaram das

faltas. Tal contradição está presente inclusive nas próprias falas das atletas que, ao longo de suas entrevistas, acabaram por revelar situações nas quais o desrespeito ao próximo se fez presente, tal como no relato de Raquel, que se posiciona contrariamente ao *fair play* nas partidas: “*a gente tava na matéria da [cita nome de professora do Depto de Ed. Física], e a gente tava conversando sobre futebol, fair play, essas coisas, e eu fiz um comentário que eu senti que ela queria me matar, sabe? Eu falei: ‘ah, pra mim não tem sentido! Imagina que chato, eu encostei a mão na bola, mas foi sem querer: Juiz, eu encostei a mão na bola!’*, e, tipo, *você tá ali pra ganhar! Querendo ou não, você não tá ali, é, beleza, você tem que se divertir, tem que ter o prazer, mas você não treina à toa também, você quer ganhar! E eu quero muito ganhar!*”.

Carla também se contradisse, conforme se depreende do diálogo que estabeleci com ela:

Carla – *Um dia eu tava jogando em uma outra cidade, montei um time e fui, pela cidade. Aí a gente foi jogar e os juízes eram de lá. Tudo era de lá, dava pra ver que os caras estavam apitando pra elas, demais! Aí a menina fez uma falta muito feia em mim, e ele deu ainda lateral pra ela. Aquele dia eu fiquei muito puta, muito puta! Eu dei um carrinho que eu deslizei, véio, cinco metros. Juro por Deus! Mas eu ralei minha perna inteira! Sangrava minha perna inteira, de escorrer sangue. Eu tomei cartão, ela não fez o gol. Eu rindo, assim, o cara me dando o cartão, a menina “estrupiada” no chão, assim, e minha perna sangrando. Eu pus a mão pra trás, a arquibancada inteira desceu: “filha da puta! Eu vou te matar!”. Eu pus a mão pra trás, esperei ele dar o cartão, ele deu, e aí a gente ganhou! Esse dia foi o melhor jogo da minha vida! Arrebentei ela porque ela me arrebentou e o juiz não fez nada!*

Pesquisadora – *Ela tinha te “arrebentado”, então você fez de propósito, pra machucar?*

Carla – *Eu dei o carrinho pra tirar a bola e pra machucar ela, mesmo!*

Pesquisadora – *Foi?*

Carla – [concorda com a cabeça] *Eu não machuquei ela, não... Foi mais na bola.*

Pesquisadora – *E o respeito que você falou que aprendeu? Esse dia não deu? Não segurou?*

Carla – *Não. Mas, esse dia, ninguém teve respeito com o meu time também. Porque eles tavam apitando [...], véio, dava pra ver, eu tava com a bola aqui, a menina chegou por trás, levantou minhas duas pernas e foi lateral pra ela! Falei: ‘velho, como assim??’, o cara só olhou pra mim e falou pra cobrar o lateral. Falei: ‘beleza, deixa que eu marco ela!’. A questão do respeito eu acho que é mais pra mim, entendeu? Eu respeito ela se ela me respeitar.*

Ainda que a sexualidade seja um tabu na Equipe, parcela significativa das atletas declarou que, com a prática do futsal, deixou de ter preconceito com mulheres homossexuais. No entanto, algumas das falas do grupo evidenciam que o preconceito não foi superado em sua totalidade. Para algumas das atletas, a homossexualidade é respeitada, mas preferem que esta seja vivenciada de forma discreta e não “masculinizada”, de modo que nem o futsal, nem elas próprias sejam associadas a tal imagem:

“Essa questão aí de sapatão, fica feio mesmo pro futsal, porque nem todas são! Mas a maioria é. E as que não são sofrem porque tem muitas que são.” (Milena).

“A diferença é que elas [mulheres homossexuais de outras modalidades esportivas] se comportam de uma maneira melhor. Entra naquilo que te falei, o público do futsal feminino é um público mais [...], não digo estranho, mas parece que não têm tanto respeito com quem tá lá também, sabe? Os outros não, os outros são mais contidos.” (Olívia).

“Tem preconceito de, tipo, as meninas do time [da cidade dela], a maioria é [homossexual], e no final de semana elas saem juntas. Eu não saio junto com elas, eu acho que se eu saísse, a cidade vendo eu lá, ia me incluir como se também fosse igual a elas, né? Mas não que eu não saio com elas por causa disso, elas têm um tipo de [...], um assunto, os papos delas, são totalmente diferentes que eu. Imagina eu com meu namorado lá no meio delas!” (Milena).

“Eu vejo pela minha experiência, se eu analisar todos os times que eu já joguei contra, realmente, não é que... [percebo que quer falar sobre possível homossexualidade das garotas] As meninas também não fazem nada pra mudar isso, entendeu? Porque, se for ver, é nítido, sabe? As meninas ficam meio ‘menininho’, assim. Então talvez isso reforce mais o preconceito que já existe [da sociedade para com o futsal feminino], entendeu?” (Flávia).

Além disso, as atletas relatam ter aprendido, a partir de suas experiências que o futsal é, sim, um espaço de socialização de mulheres homossexuais, de modo que, em muitas equipes, atletas homossexuais constituem a maioria. No entanto, ainda que os relatos de outras atletas da Equipe mostrem o contrário, parte do grupo nega que o mesmo ocorra no grupo.

Todas consideram que as afirmações de que “mulher não sabe jogar futebol” e “futebol é coisa de homem” são preconceituosas. Enquanto algumas discordam veementemente das frases, outras afirmam que, infelizmente, elas são fidedignas à realidade brasileira. A principal aprendizagem das atletas nesse sentido reside no entendimento de que tais preconceitos foram construídos historicamente na sociedade brasileira, de modo que não são naturais, tampouco poderiam ser justificados por argumentos amparados na biologia. No

entanto, embora seus discursos neguem o futebol /futsal como território próprio dos homens, no cotidiano da equipe, acabaram por fazer declarações que afirmam o futsal como espaço masculino⁵⁴, mostrando o quão naturalizados são os preconceitos de gênero, até mesmo em quem os condena, deixando evidente o traço de masculinidade presente não apenas no futebol, mas em toda a sociedade brasileira, como bem colocou Daolio (1997).

⁵⁴ Conforme apresentado na seção 4.3.

5 PLACAR FINAL: CONCLUSÃO

“Futebol não é coisa de homem, é coisa de ser humano!”
(da atleta Samantha, em sua entrevista)

Os dados empíricos gerados na observação participante e nas entrevistas com as atletas revelaram que o que as motiva a jogar futsal é o gosto pela modalidade, a partir do qual buscam tanto o prazer de jogar, quanto o rendimento esportivo, cujo ápice seria a vitória no principal Torneio do qual a Equipe participa. A maioria dos pais não se posiciona contrariamente à prática de futsal por suas filhas, embora este seja o caso de algumas das atletas. No geral, as famílias oscilam entre a indiferença e o apoio à prática futebolística por elas. Na socialização das atletas, a sexualidade aparece como um tabu, de modo que se busca associar o grupo a heterossexualidade, como forma de evitar preconceitos.

Com relação ao contexto no qual o futsal é praticado na Equipe investigada, se a princípio eu questionava se estariam presentes os princípios de selecionamento, busca do rendimento máximo, submissão a regras universais e predeterminadas, típicas do esporte espetáculo, bem como até que ponto estariam presentes algumas dimensões e valores associados ao esporte lazer – como a escolha autônoma pela prática no tempo livre, a ludicidade, o prazer e o bem estar do indivíduo – descobri, com a imersão no contexto investigado, que não seria possível descrever a complexidade que caracteriza a prática esportiva da equipe em questão em termos da dicotomia "esporte espetáculo e esporte lazer". Os dados, muito mais ricos que esta polarização em "preto e branco", mostraram que compreender a realidade concreta onde as atletas praticavam o futsal, não era questão de enquadrá-la em realidades estanques, *isto ou aquilo*, mas sim de vê-la como *isto e aquilo*; rendimento e prazer. Nesse contexto se concretizaram e puderam ser identificadas aprendizagens decorrentes das experiências educativas que as atletas tiveram e vêm tendo na modalidade.

O poder de formação ou de transformação da experiência (Larrosa-Bondía, 2002) ficou evidenciado na associação que as atletas fizeram entre o prazer e o rendimento na prática esportiva, na qual entenderam o prazer como fator que favorece a aprendizagem técnico/tática e o rendimento esportivo caracterizando uma experiência educativa: diante da prática do futsal, elas foram capazes de compreender como se dá a interação entre prazer e rendimento ao longo das atividades realizadas e quais suas conseqüências para o treinamento, ou seja, tornaram-se capazes de “se relacionar conscientemente com a onda de retorno das

consequências que dela defluam” (DEWEY, 1979, p. 152). A atleta Fernanda foi capaz de ir ainda além na compreensão desse processo, ao evidenciar seu entendimento de que a dicotomia entre “prazer \times rendimento” é fruto da oposição binária que se faz nas sociedades neoliberais contemporâneas entre trabalho e lazer: *“isso é um dos preconceitos [com o lazer], porque desde criança a gente cresce ouvindo: ‘primeiro o dever, depois a diversão’”*.

É importante destacar como as atletas se utilizaram de suas experiências para responder às questões da entrevista. Em diversos momentos recorreram ao que haviam feito ou sofrido no futsal para formular suas respostas e analisar os preconceitos que incidem sobre a modalidade, tal como destaque, a título de exemplo, em alguns excertos, abaixo: *“igual na minha sala...”*, *“eu sou hetero e adoro jogar futsal”*, *“já vi homens, amigos meus que...”*, *“eu conheço um monte de gente que joga bola...”*, *“a gente tem a mesma criação, só que elas brincavam de boneca...”*, *“eu sou a prova que as frases não são verdadeiras”*, *“eu conheço meninas que são...”*, *“pelo que eu convivi com vários times...”*, *“porque eu jogava...”*, *“eu fui conhecendo as pessoas, conhecendo as histórias, conhecendo quem elas eram...”*. Ficou evidente que as atletas vivenciaram o futsal para além de uma mera atividade – definida por Dewey (1979) como dissipadora, dispersiva e centrífuga – mas como experiência, na qual afetaram e foram afetadas pela prática da modalidade.

Em relação aos preconceitos e estereótipos que incidem sobre o futebol/ futsal feminino, os dados revelaram que várias das atletas sofreram experiências de preconceito relacionadas às suas identidades de gênero e sexual. Por vezes, tal preconceito foi proveniente do equívoco que se faz entre elas, de modo que muitas pessoas acreditam que, devido ao fato de uma mulher praticar um esporte considerado masculino, como é o caso do futsal, ela conseqüentemente seria homossexual. Os episódios de discriminação para com as atletas foram gerados pelas mais diversas fontes: familiares, torcedores, médico, vendedora de loja esportiva, auxiliar técnico. Parte destes episódios ocorrera em situações anteriores à participação das atletas na Equipe com a qual realizei esta investigação, mas parte ocorreu/ vem ocorrendo na própria Equipe, nas especulações de seus pares na Universidade sobre suas sexualidades.

Ainda em relação aos preconceitos existentes para com o futebol/futsal feminino, as atletas consideraram que as afirmações de que “mulher não sabe jogar futebol” e “futebol é coisa de homem” são preconceituosas. Enquanto algumas discordaram veementemente das frases, outras afirmaram que não se pode negar que elas traduzam a realidade nacional. Entendem que no Brasil o futebol/ futsal é um esporte socialmente considerado masculino, ao qual muitas mulheres não tem acesso, de modo que não aprendem a jogar. Independentemente

de concordarem ou discordarem das afirmações, as atletas utilizaram argumentos semelhantes em suas justificativas, de modo que é possível afirmar que a principal aprendizagem do grupo reside no entendimento de que tais preconceitos não são naturais, tampouco poderiam ser justificados por argumentos amparados na biologia, mas foram construídos historicamente na sociedade brasileira. Tal aprendizagem também é compatível com o entendimento de experiência educativa que adotei nesta dissertação: ao refletirem sobre os preconceitos e estereótipos que incidem sobre o futebol/ futsal feminino, partindo de suas experiências na modalidade, as atletas foram capazes de atentar-se às causas e consequências do processo, compreendendo-o e ampliando seus conhecimentos acerca deles.

Em contrapartida, embora seus discursos tenham negado o futebol /futsal como território próprio dos homens, no cotidiano da Equipe acabaram por revelar atitudes que contribuem para a afirmação do futsal como espaço masculino, mostrando o quão naturalizados e talvez até mesmo inconscientes são os preconceitos de gênero, mesmo em quem pratica a modalidade. Este tipo de situação exemplifica a ocorrência de experiência deseducativa, ou seja, uma experiência que produz “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de experiências futuras mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14). Assim, muitas atletas se habituaram a mencionar as posições do futsal com flexão de gênero no masculino, a ouvirem (sem estranhamento) o treinador constantemente compará-las a equipe masculina, e a acharem normais/ inofensivas as zombarias sexistas que fizeram em ocasiões nas quais Fábio esteve nos treinamentos.

Partindo de suas experiências no futsal, a maioria das atletas afirmou que a frase “toda mulher que pratica futebol é sapatão” em certa medida constitui uma verdade, já que a maior parte das praticantes de futsal com as quais conviveram seriam mesmo homossexuais. A despeito de tal afirmação, houve uma preocupação por parte de algumas atletas em esclarecer que esta não é a “realidade” da Equipe, na qual, segundo procuraram mostrar, haveria apenas uma ou duas mulheres homossexuais. A imersão em campo, contudo, sugeriu a presença de um número bem maior de atletas que se relacionavam com mulheres na Equipe. Emergiu assim a categoria “tabu”, em alusão à maneira como a Equipe, de modo geral, encara a sexualidade, sempre procurando evitar o assunto e associar sua imagem à heterossexualidade. Percebi que fazer da sexualidade um tabu era uma forma de evitar sofrer preconceitos, não por parte das colegas de Equipe – já que no cotidiano do grupo em si a convivência entre pessoas de diferentes orientações sexuais sempre ocorreu de forma amistosa e natural, sem que houvesse qualquer tipo de problema ou situação desagradável – mas sobretudo por pessoas de fora.

As praticantes também relataram ter modificado outros valores e atitudes a partir da prática do futsal, citando aprendizagens sociais como respeito ao próximo e a boa convivência com as diferenças (de habilidade, classe social, etnia e sexualidade). A comparação entre estes relatos e os demais dados empíricos obtidos, contudo, mostrou ambiguidades – concordâncias e divergências: em alguns momentos atitudes de respeito ao próximo e aceitação das diferenças se fizeram presentes, mas não em outros. Por exemplo, em uma determinada partida, quando venciam por muitos gols de diferença e a vitória foi facilmente alcançada, a Equipe demonstrou respeito pelas adversárias. Já em outra partida, não hesitaram em cometer faltas excessivas e propositais diante de adversárias que igualmente cometiam um alto número de faltas, abdicando da atitude de respeito ao próximo e tornando o jogo violento. Estes tipos de condutas, imprevisíveis e contraditórias, já que variavam conforme a situação, exemplificam a ocorrência de experiência do tipo “*experiência e erro*”, na qual a pessoa limita-se a fazer alguma coisa e, se esta dá errado, faz outra tentativa, e assim sucessivamente, até que se obtenha êxito, porém, “escapam-nos as particularidades da conexão, faltam elos na corrente”, o discernimento foi muito grosseiro (DEWEY, 1979, p. 158).

Obtive grande variedade e riqueza de dados empíricos e priorizei aqueles diretamente relacionados ao problema de pesquisa levantado nesta dissertação. No entanto, os dados desvelaram outras possibilidades e aspectos que não foram explorados e que poderiam ser devidamente abordados em estudos futuros, como a investigação da influência da mídia na construção dos preconceitos e estereótipos que incidem sobre o futsal feminino brasileiro, tal como apontaram algumas atletas em suas entrevistas. Outra questão que poderia ser aprofundada futuramente seria investigar com maior profundidade a hipótese de que haveria predominância de mulheres homossexuais no futsal, a qual emergiu dos depoimentos das próprias atletas. Também caberia melhor compreensão a respeito do “amor” que várias atletas declararam sentir pela Universidade e/ ou pela Equipe. Parece-me que este sentimento influencia na constituição de uma verdadeira identidade coletiva, que cria um universo particular no qual nem sempre lógicas de esferas maiores da sociedade poderiam ser enquadradas.

Em suma, com base nos valores e condutas evidenciados pelas participantes desse estudo no que diz respeito à superação ou reforço de preconceitos e estereótipos que permeiam o futsal feminino, os dados permitem concluir que, por intermédio da prática de um esporte socialmente considerado masculino, estas mulheres, simultaneamente, reproduzem e contestam atitudes e práticas arraigadas envolvendo os gêneros e as sexualidades. Se, de um lado, ainda não se libertaram de medos e preconceitos, e tentam se encaixar em padrões (de

gênero e sexualidade) aceitos pela sociedade, por outro, ao praticarem futsal, assumindo seu gosto pela modalidade, enfrentam, inevitavelmente, os preconceitos, mostrando, a cada dia, que este também é um território que pode e deve ser ocupado por cada vez mais mulheres. Muitas das atletas sofrem e sofreram diversas formas de preconceito, mas não desistiram e não tem a pretensão de desistir da prática da modalidade que tanto lhes satisfaz. Assim, abrem caminho para a popularização da modalidade e para que as pessoas próximas a si, bem como a comunidade universitária como um todo, contemplem e repensem suas visões diante do futsal feminino.

A prática do futsal, para além das questões de gênero e sexualidade, assume tal importância na vida dessas atletas, que as experiências educativas nela vivenciadas constituem parte de suas subjetividades, de suas identidades, como bem atestou Olívia: “*De maneira geral, o futsal faz parte de mim. [...] Eu não seria eu sem o futsal, seria outra pessoa qualquer! O futsal faz parte da minha vida. É dele que eu tenho minhas amizades, é dele que eu tenho um convívio social, é dele que eu tenho alegria, que eu tenho energia pra tudo, sabe?*”. Tal me remete a John Dewey: vida, experiência e aprendizagem são indissociáveis.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. Mulheres no esporte: corporalidades e subjetividades. *Movimento*, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan.-abr. 2006.

ALTMANN, H. Rompendo *fronteiras de gênero*: Marias (e) homens na Educação Física. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2^a ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p. 107-188.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/FAPESP, 1992.

BÁRCENA-ORBE, F.; LARROSA-BONDÍA, J.; MÉLICH-SANGRÁ, J. C. Pensar La educación desde la experiência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 1, 2006, p. 233-259.

BARDWICK, J. M. *Mulher sociedade transição*. São Paulo: Difel, 1981.

BELBENOIT, G. *O desporto na escola*. São Paulo: Editorial Estampa, 1974.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

_____. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M de; RUBIO, K. (Orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155-169.

_____. O papel da sociologia do esporte na retomada da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 5, set. 2006.

BORGES, C. N. F. *et al.* Resiliência: uma possibilidade de adesão e permanência na prática do futebol feminino. *Movimento*, v. 12, n. 1, p. 105-131, jan.-abr 2006.

BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: _____. *Ficções*. São Paulo: Abril, 1972. p. 115-125.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Unijuí, 2003. 2 ed.

BROENS, M. C; ANDRADE, E. B.; PILAN, F. C. A noção de fluxo contínuo da experiência: contribuições de Dewey para a ciência cognitiva. *Cognitio-Estudos Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 5, n. 1, p. 25-32, jan.- jun. 2008.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, v. 28, n.1, p. 11-30, jan/jun. 2002.

CAPITÂNIO, A. M. *Mulher, gênero e esporte: a análise da auto-percepção das desigualdades*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

CECHIN, A. F. *Vivências em espaços educativos: constituição de identidades homossexuais em homens adultos*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2006.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, C. E. Torneios universitários: disputas e sociabilidade nas práticas esportivas estudantis. In: TOLEDO, L. H.; COSTA, C. E. (Org.). *Visão de jogo: antropologia das práticas esportivas*. São Paulo: Terceiro Nome, 2009. p. 17-44.

MOREIRA, C. O. F. Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. Resenha de: CUNHA, M. V. da. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 161-163, set.- dez. 2002.

DA MATTA, R. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: DAMATTA, R. et al. *Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982. p. 19-42.

_____. O Ofício de Etnólogo; ou, como ter 'Anthropological Blues'. *Cadernos de Antropologia e Imagem* (UERJ), v. 1, 1978.

DAMO, A. S. A rua e o futebol. In: STIGGER, M. P.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVEIRA, R. da. *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 51-70.

DAOLIO, J. As contradições do futebol brasileiro. In: CARRANO, P. C. R. (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-44.

_____. *Cultura, educação física e futebol*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. *Motriz*, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan. - mar. 2011.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

DORNELLES; P. G.; MOLINA NETO, V. O ensino do futebol na escola: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de educação física em turmas de 5ª a 7ª séries. In: KUNZ, E. (Org.). *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 89-132.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, A. C.; GROSSI, Y. de S. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. *História Oral*, v. 7, p. 41-59, 2004.

FERRETTI, M. A. de C.; KNIJNIK, J. D. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. *Movimento*, v. 13, n. 1, p. 57-80, jan.-abr. 2007.

FIGUEIRA, M. L. M.; GOELLNER, S. V. Skate e mulheres no Brasil: fragmentos de um esporte em construção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 3, p. 95-110, mai. 2009.

FLICK, L. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa pra macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

FREITAS, L. L. de. *Futebol feminino: análise dos discursos dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre escolas públicas em João Pessoa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

FURLAN, C. C.; SANTOS, P. L. dos. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. *Motrivivência*, v. 20, n. 30, p. 28-43, jun. 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a prática*, v. 8, n. 1, p. 85-100, jan.-jun. 2005a.

_____. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e invisibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p.143-151, abr. - jun. 2005b.

_____. Pode a mulher praticar o futebol? In: CARRANO, P. C. R. (Org.). Futebol: paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.p. 79-93.

GOELLNER, S. V. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física* (UEM), v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GUTTMANN, A. *From ritual to record: the nature of modern sports*. New York: Columbia University Press, 1978.

KESSLER, C. S. “*Entra aí pra completá*”: narrativas de jogadoras de futsal feminino em Santa Maria – RS. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, 2010.

KNIJNIK, J. D. *Femininos e masculinos no futebol brasileiro*. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2006.

KNIJNIK, J. D.; HORTON, P.; CRUZ, L. O. Rhizomatic bodies, gendered waves: transitional femininities in Brazilian Surf. *Sport in Society*, v. 13, n. 7/8, p. 1170-1185, set.-out. 2010.

KNIJNIK, J. D; VASCONCELLOS, E. G. Sem impedimento: o coração aberto das mulheres que calçam chuteiras no Brasil. In: COZAC, J. R. (Ed.). *Com a cabeça na ponta da chuteira: ensaios sobre a psicologia do esporte*. São Paulo: Annablume/Ceppe, 2003. p. 2-18.

KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr, p. 20-28, 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. São Paulo: Papirus, 1995

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8a ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

MORAES, E. V. *As mulheres também são boas de bola: histórias de vida de jogadoras baianas (1970-1990)*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de História, São Paulo, 2012.

MORAIS, R. de. Discurso humano e discurso filosófico na educação. In: _____ (Org.). *Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos*. Campinas: Papirus, 1989.

MOURÃO, L. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. *Movimento*, n. 13, p. 5-18, 2000.

NEVES, F. M. B. das. *Possibilidades formativas do esporte nas aulas de educação física*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, D. T. R. de. *Por uma ressignificação crítica do esporte na educação física: uma intervenção na escola pública*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.

PRADO, V. M do; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa. *Motriz*, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr.- jun. 2010.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem (UERJ)*, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr/jun. 2007.

REZENDE, A. M. de. *Concepção fenomenológica de educação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.15, n. 3, jan.1994.

RUBIO, K.; SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. *Movimento*, v. 2, n. 11, p. 50-56, 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. Prefácio. In: SILVA, M. A. de M. *Errantes do fim do século*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 5-9.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.- dez. 1995.

SILVEIRA, R. da. *Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2008.

SMITH, J. K.; HESHASIUS, L. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. *Educational Researcher*, v. 15, n. 1, p. 4-12, jan. 1986.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, p. 52-68, ago. 1999.

STAHLBERG, L. T. Jogando em vários campos: torcedoras, futebol e gênero. In: TOLEDO, L. H.; COSTA, C. E. (Org.). *Visão de jogo: antropologia das práticas esportivas*. São Paulo: Terceiro Nome, 2009. p. 141-166.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madri: Morata, 1993.

STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (ORG.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2008. p. 9-61.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (ORG.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2008. p. 9-58.

TEIXEIRA, A. Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Nacional, 1959. p. 1-30.

THOMASSIM, L. E. C. Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos. In: STIGGER, M. P.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVEIRA, R. da. *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 97-115.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. *História Oral*, v. 5, p. 9-28, 2002.

TORI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 499-512, set.-dez. 2007.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber livro, 2007.

ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- 1) O que te levou/motivou a praticar futsal com este grupo? Quais suas expectativas?
- 2) O que sua participação neste grupo significa para você? O que o futsal significa para você?
- 3) Você já havia tido experiência(s) prévia(s) com o futsal ou com o futebol antes de participar desta equipe? Se sim, quais experiências (participou/treinou com outros grupos)? Qual a primeira vez que se lembra de ter brincado com uma bola de futebol? Com quem jogou?
- 4) Você já sofreu ou sofre atualmente algum preconceito por jogar futebol? Como foi? Como você lidou com isso?
- 5) O que as pessoas mais próximas a você (família, amigos/as, namorado/a, etc) pensam do fato de você jogar futsal? (apoiam? São contra? São indiferentes?).
- 6) Não é incomum, em nossa sociedade, ouvirmos que “futebol é coisa de homem”, que “mulher não sabe jogar futebol” ou que “mulher que joga futebol é sapatão”. Querida que você desse a sua opinião a respeito.
- 7) Qual espaço você considera que a questão da orientação sexual ocupa neste grupo? (É relevante ou não? É assunto discutido entre vocês? É um tabu?)
- 8) Em uma escala de zero a dez, qual o grau de importância que você dá para:
 - a) Participar do time que jogará o Torneio. Por quê?
 - b) Que o time seja campeão do Torneio. Por quê?
 - c) Divertir-se nos treinos. Por quê?
 - d) Vencer jogos. Por quê?
 - e) Jogar bem. Por quê?
- 9) Como você definiria a prática de futebol aqui na Equipe com relação aos fatores “diversão/prazer” e “vencer”?
- 10) O que você considera que aprendeu através de sua participação neste grupo? (Para a sua vida. Algum fato marcante?).