

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

CO-EDUCAÇÃO, FUTEBOL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

**RIO CLARO – SP
2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

CO-EDUCAÇÃO, FUTEBOL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

Orientadora: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade - Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

RIO CLARO – SP

2003

Dedico este trabalho ao meu pai, Osmar Moreira de Souza (falecido em 06/12/2001), que tanto lutou para dar conforto à família e uma boa educação aos filhos. Valeu pai, sua missão foi cumprida, que DEUS o tenha.

AGRADECIMENTOS

- ✓ À Tati e ao Jocimar pelas contribuições na construção deste objeto de estudo.
- ✓ À minha orientadora (pela 3.^a vez) Suraya por sempre me ensinar a pescar de diferentes maneiras, ao invés de me servir o peixe pronto e temperado.
- ✓ À direção, secretaria, professor, alunos e alunas da escola pesquisada pela colaboração no desenvolvimento do projeto.
- ✓ À minha mulher Kika e minha filha Natalia, pela paciência e compreensão nos momentos em que mesmo estando ao lado não pude lhes dar a merecida atenção.
- ✓ Aos meus irmãos Marcelo e Lú que de forma direta e indireta sempre me auxiliaram na construção dos caminhos do conhecimento.
- ✓ E, finalmente, e, especialmente, à minha mãe Lourdes que assim como o meu pai sempre valorizou o estudo dos filhos e lutou para que eu ingressasse na carreira acadêmica. Obrigado mãe por abrir meus olhos, se não fosse você nada disso seria possível.

RESUMO

As dificuldades enfrentadas pelas mulheres para terem acesso à prática do futebol no Brasil, levantaram os primeiros questionamentos que resultaram no “embrião” do presente estudo. A partir de consultas à bibliografia específica e de alguns estudos sobre o assunto, verifiquei uma necessidade de re-direcionamento do objeto de estudo, visando trazer contribuições à prática docente através de uma reflexão sobre as circunstâncias em que se desenvolvem propostas co-educativas de Educação Física nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. O objetivo do estudo configura-se na análise da co-educação por meio do futebol do ponto de vista discente e docente, apontando para os elementos que favorecem e dificultam o desenvolvimento destas propostas. O estudo foi desenvolvido com uma 8.^a série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual do município de Rio Claro-SP, através da realização de um programa de futebol em turma mista, cujas aulas foram ministradas pelo próprio pesquisador, que procurou através de observações das aulas, discussões em aulas e entrevistas em grupos, investigar as possibilidades de uma proposta co-educativa por intermédio do futebol. Os resultados encontrados foram categorizados em três grupos interdependentes: cultura escolar, relações de gênero e co-educação. A cultura escolar revelou-se de fundamental importância no desenvolvimento de qualquer proposta de Educação Física, tendo em vista que a resistência a mudanças de uma maneira geral manifestada pelos alunos, exige estratégias de aproximação, investigação e conquistas por parte do professor, propiciando gradativamente a implementação de novos projetos. As relações de gênero, ainda baseadas em valores preconceituosos, discriminatórios e estereotipados, evidenciam a necessidade de uma intervenção por parte do professor que resulte na problematização de situações até então tidas como naturais, levando à reflexão e discussão que permitam a revisão de conceitos e o redimensionamento das relações de gênero. Através deste redimensionamento e de uma mudança de enfoque das aulas de Educação Física, minimizando seu caráter competitivo e valorizando o pedagógico, a co-educação pode contribuir de forma efetiva para uma Educação Física realmente transformadora.

PALAVRAS CHAVES: Educação Física – escolar – co-educação – futebol

ABSTRACT

The idea to conduct the following study arose from my experience of witnessing how difficult it is in Brazil for women who want to access training facilities in order to play football. Having consulted and studied specific sources of information pertaining to the subject, I have concluded that there is a need to review the way in which the present policy of co-education in Physical Education is being implemented in public schools in the State of São Paulo. The aim of my study has been to analyze the practice of co-education by football as it is relevant both to the student and teacher bodies, highlighting the positive and negative aspects therein, with a view to making further improvements where possible in the future. The study was developed using research carried out on a fourth form class at a public high school in Rio Claro, SP. The class participated in a program of mixed-sex football coaching, which was developed by the researcher with the aim of producing an approach to football coaching based on co-education. This involved the researcher teaching lessons, carrying out observations, fielding discussions and conducting interviews with the students involved. The results were then collated and categorized into three interdependent groups: school culture, gender relationship and co-education. It was found that school culture was of fundamental importance in terms of developing these aims in Physical Education as the generally observed resistance of students to change made it necessary for the teacher develop an innovative range of strategies and approaches in order to overcome this and implement new projects effectively. In contrast the relation of gender, based on common prejudices, forms of discrimination and observed stereotypes, clearly highlights the need for teacher intervention in order to foster discussion and reflection which can lead to a new understanding of concepts by students and a redefining of gender relation. By redefining these factors and changing the approach of lessons in Physical Education accordingly, so as to minimalise the competitive elements and reinforce the pedagogical ones, co-education in teaching could make an effective and valuable contribution to a significantly improved system of Physical Education.

KEY WORDS: Physical Education – school – co-education - football

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Participação masculina e feminina nos Jogos Olímpicos da Era Moderna.....	19

LISTA DE FIGURAS

	página
Figura 1 – Equipe de futsal feminino do Colégio Integrado de 2001.....	7
Figura 2 – Mia Hamm: jogadora da seleção norte-americana de futebol considerada a melhor jogadora do mundo.....	32
Figura 3 – Foto de minha filha Natalia aos 3 anos e meio de idade.....	34
Figura 4 – Alunos e alunas da 8. ^a série D da escola pesquisada.....	60
Figura 5 – Quadras da escola pesquisada: em primeiro plano a mini-quadra de voleibol, em segundo plano a quadra poli-esportiva e ao fundo o prédio da escola e o portão que o separa das quadras.....	61
Figura 6 – Em primeiro plano a mini-quadra de voleibol, e, ao fundo, na lateral da quadra poli-esportiva, a mini-arquibancada.....	67
Figura 7 – Jogo das meninas na aula do dia 26/02/2002.....	73
Figura 8 – Jogo dos meninos na aula do dia 26/02/2002.....	74
Figura 9 – Brincadeira de pega-pega em roda (quarteto) na aula de 20/03/2002.....	75
Figura 10 – Alunos(as) participando de discussão na aula de 26/02/2002, e, ao fundo, alunos(as) não participantes da aula.....	76
Figura 11 – Alunos(as) assistindo a um jogo de futebol sentados na mini-arquibancada.....	80
Figura 12 – Jogo dos meninos com as equipes completadas por meninas em 27/03/2002.....	83
Figura 13 – Alunos(as) durante a discussão sobre a falta de confiança dos meninos em relação às meninas nos jogos de futebol (27/03/2002)...	86
Figura 14 – Alunos(as) não participantes da aula, sentados(as) na arquibancada próximos(as) à professora substituta conversam e assistem a um jogo de futebol dos meninos com as equipes completadas por meninas (27/03/2002).....	89
Figura 15 – Alunos(as) participando da entrevista em grupo (21/05/2002)	94
Figura 16 – Alunas participando da entrevista em grupo (21/05/2002).....	95
Figura 17 – Jogo de futebol com equipes mistas (20/03/2002).....	107

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Primeiros passos.....	3
1.2. Objetivo.....	10
2. A CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS CORPOS, DOS ESPORTES E DO FUTEBOL	12
2.1. A mulher no esporte.....	16
2.2. Da origem do futebol no Brasil ao futebol feminino.....	22
3. GÊNERO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	35
3.1. Gênero: construção social e histórica dos sexos.....	35
3.2. Educação Física escolar sob uma perspectiva de gênero.....	42
4. METODOLOGIA.....	55
4.1. A utilização do estudo etnográfico.....	55
4.2. A escolha dos caminhos.....	58
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
5.1. Da cultura escolar à cultura das aulas de Educação Física.....	63
5.2. Relações de gênero nas aulas de Educação Física.....	80
5.2.1. Exclusão nas aulas e exclusão das aulas de Educação Física.....	88
5.3. Co-educação nas aulas de Educação Física escolar.....	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO.....	123

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Educação Física em sua prática docente, refere-se à adoção de uma postura adequada para o trabalho com turmas mistas. Apesar de, muitas vezes, esta ser a forma de composição das turmas para as aulas de Educação Física, até por conta de legislações, muitos docentes optam por não unir meninos e meninas durante as atividades, e, por vezes diferenciam as atividades de acordo com o sexo. Estes procedimentos refletem as dificuldades encontradas por estes professores para o trabalho com a co-educação.

COSTA, SILVA & AVILA (2000) afirmam que as aulas de Educação Física reproduzem uma cultura sexista, de acordo com os estudos de gênero, sendo que a escola trabalha com o modelo masculino, contribuindo desta forma para a neutralização das meninas, reafirmando a redistribuição das diferenças, porque impede a re-criação por parte do sexo feminino. Apesar de atuarem como “figurantes”, as meninas aceitam participar das atividades “masculinas” enquanto que os meninos têm forte resistência em envolver-se naquelas atividades “eleitas” como femininas.

Os autores concluem que a escola mista não assegura a superação do sexismo e o avanço da subjetividade feminina, como tampouco contribui para a reflexão sobre a subjetividade masculina.

DAOLIO (1995b) ilustra tais conclusões com um exemplo de sua prática docente, onde durante uma partida de voleibol mista uma menina se auto-critica: *“Por que eu sou uma anta?”*, ao errar uma bola fácil. O autor acredita que por trás desta frase esconde-se o descontentamento de todas as meninas pela inferioridade motora em comparação aos meninos.

Neste momento, em sua condição de docente, Daolio interrompeu a aula e passou a refletir com os alunos¹ o fato ocorrido e a relação deste com a história de vida de meninos e meninas. Porém, devemos reconhecer, tal procedimento não corresponde à regra de conduta que os professores adotam diante de situações similares em suas aulas.

Desta maneira, ao deixar passar tais situações assumindo-as como “naturais” (ao invés de culturais), estas turmas mistas podem, na verdade, estar contribuindo para reforçar a cultura sexista já existente.

ABREU (1995) admite que, apesar das turmas separadas não viabilizarem o aparecimento dos conflitos e diferenças entre os sexos, camuflando tais discussões em virtude da falta de vivência prática, não há como garantir que turmas mistas irão favorecer os questionamentos sobre os conflitos, pois, isso irá depender da ação pedagógica que o docente terá.

O presente estudo trará à tona as relações de gênero e as dificuldades do trabalho co-educativo diante de uma atividade que recebe um tratamento sexista nos programas de Educação Física no Brasil, qual seja o futebol. Pois, apesar de entender que a proposta do estudo poderia ser desenvolvida através de qualquer atividade da cultura corporal, acredito que toda a história de um século de preconceito que permeia o universo do futebol brasileiro, trará significativas contribuições aos estudos de gênero e co-educação.

¹ Durante todo o estudo será utilizado o gênero masculino visando facilitar a redação do texto e a leitura, porém, deve-se subentender que determinadas citações referem-se a ambos os gêneros.

[...] os meninos brasileiros, como se diz correntemente, “nasceram sabendo jogar futebol”. De forma contrária, ainda segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca conseguem aprender a jogar futebol. (DAOLIO, 1995a, p. 40).

1.1. Primeiros passos

A idéia de desenvolver este estudo remonta ao meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física, realizado em 1991, onde procurei investigar as opiniões e comportamentos de alunas de 5.^a série de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, submetidas a um programa de futebol.

Desde então, passei a preocupar-me com o fato do futebol não fazer parte dos programas das aulas de Educação Física das turmas femininas, e, passei a fazer algumas investigações a respeito deste tema. Porém, com o passar do tempo esta cultura sexista sofreu algumas mudanças, e, como aponto em outros estudos, o futebol passou a figurar como conteúdo das aulas de Educação Física das meninas. Tais transformações favoreceram uma mudança no foco da presente pesquisa, que passou a voltar-se não mais ao futebol feminino, mas às possibilidades da co-educação por meio do futebol, permeando ainda as relações de gênero advindas destas situações.

Todavia, acredito ser de extrema importância estar aqui apresentando alguns dos resultados dos estudos referentes ao futebol feminino, que podem melhor contextualizar os caminhos traçados por mim, para chegar ao atual foco do estudo.

À época da realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *“Implementação de um Programa de Futebol Feminino na Educação Física Escolar”* (SOUZA JR., 1991), muito mais do que atualmente, o futebol no Brasil era visto como um esporte estritamente masculino. Nesta época, o futebol feminino restringia-se a algumas partidas entre modelos/manequins promovidos por agências publicitárias, ou alguma prática esporádica realizada às vésperas de campeonatos importantes. Na Educação Física Escolar,

enquanto o futebol constituía-se no principal, quando não o único conteúdo das aulas dos meninos, às meninas eram oferecidos jogos e brincadeiras infantis e entre as modalidades esportivas podia-se encontrar o voleibol, o basquetebol e o handebol. Portanto, faltavam a elas conhecimentos a respeito da cultura do futebol, que eram amplamente oferecidos aos meninos.

Este estudo baseou-se, como o nome sugere, na implementação de um programa de futebol feminino nas aulas de Educação Física da 5ª série de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, localizada no município de Rio Claro. As participantes do estudo faziam parte de uma população de classe média-baixa e as idades destas meninas variavam entre 10 e 13 anos.

O programa, que teve a duração de dois meses, incluiu duas aulas semanais – que eu mesmo ministrei - de uma hora cada, nas quais foram realizadas avaliações de habilidades específicas do futebol (inicial e final), fundamentos técnicos do futebol, jogos e um mini-torneio de futebol. Antes do programa, dez meninas da turma, escolhidas aleatoriamente, foram submetidas a entrevistas que buscavam diagnosticar opiniões e comportamentos referentes à prática do futebol feminino e, após o término do programa, estas meninas foram novamente entrevistadas com o intuito de se esclarecer quais as mudanças que as aulas provocaram.

O conceito de opinião esteve norteando este estudo buscando respostas para a discussão quanto à polêmica participação feminina em uma atividade física considerada estritamente masculina. Observa-se que o termo opinião assume uma conotação de crença baseada em evidência limitada e sujeita à revisão, se uma informação contrária é recebida posteriormente. Ainda referente à definição do termo opinião, FERREIRA (1975) afirma que esta é considerada como o modo de ver, pensar e deliberar, atribuindo um caráter de verdade ou falsidade a uma asserção, sem que tal atribuição se faça acompanhar de certeza.

Relato a seguir os principais resultados obtidos neste estudo, que foram extraídos da análise da transcrição das duas entrevistas.

Na primeira questão da entrevista foi perguntado às alunas se elas já haviam participado de algum jogo com os pés. As respostas indicaram que a maioria (seis) já havia participado, em períodos anteriores à adolescência; nenhuma das meninas referiu-se à escola como local desta prática. TÓDARO (1997) corrobora esta constatação em seu estudo com atletas da seleção brasileira de futebol feminino ao diagnosticar, também através de entrevistas, que as mesmas começaram a jogar futebol nas ruas, clubes ou praias e não na escola.

Na segunda questão, sobre quais os motivos que impediriam uma pessoa de jogar futebol, o sexo do praticante não foi lembrado, sendo citados como principais motivos a idade – o que nos remete a outro preconceito – e o fato de a pessoa não gostar, que apareceu, na maioria das respostas, ligado ao não saber.

A terceira questão procurou desvelar a opinião das meninas sobre a possibilidade do futebol fazer parte de suas aulas de Educação Física. Todas foram unânimes em afirmar que sim, porém, relataram que a professora não oferecia este conteúdo em suas aulas. SERBIN² (citada por ALTMANN, 1998), pesquisando escolas elementares norte-americanas, constatou que professoras, por terem sido socializadas como mulheres, têm interesses específicos na sala de aula, conseqüentemente, acabam interagindo com as crianças, principalmente através de atividades de preferência feminina. Isso dificultaria a participação das meninas em atividades predominantemente masculinas, como é o caso do futebol. Esta pesquisa ratifica estas considerações.

Na quarta pergunta as alunas foram questionadas sobre os motivos pelos quais as mulheres não jogam futebol. Tanto na primeira como na segunda entrevista, o principal motivo apontado foi o de que as mulheres acham que futebol é jogo para homem. Um outro motivo que apareceu nas

² SERBIN, L. Teachers, peers and play preferences: an environmental approach to sex typing in the preschool. In: DELAMONT, S. (Ed.) **Reading on interaction in classroom**. Grã Bretanha: Richard Clay LTD, 1984. p. 273-289.

respostas é o de que as meninas têm mais ocupações do que os meninos, tendo que ajudar as mães em casa. Fica clara nestas respostas, a incorporação por parte das meninas do estereótipo criado pela sociedade de que a mulher deve ser a dona de casa enquanto que a prática do esporte deve ficar restrita ao homem.

Na quinta e última questão, foi perguntado às alunas sobre qual seria a opinião dos meninos sobre as meninas que jogam futebol. A maioria afirmou que os meninos passariam a considerá-las masculinizadas, demonstrando que as garotas temiam ser identificadas por esta visão estereotipada. Uma das garotas afirmou que os meninos poderiam vir a ter medo de serem derrotados pelas meninas. Ou seja, a perda de poder e de espaço, o que seria um indício de resistência à dominação ou até uma contra-dominação.

Em outro estudo por mim realizado (SOUZA JR., 2000)³, ao serem indagadas quanto à possibilidade das meninas virem a jogar tão bem quanto os meninos, todas as entrevistadas apontaram que as meninas podem jogar tão bem ou até melhor do que os meninos, bastando para isso que elas treinem e se esforcem, creditando, portanto, a melhor performance deles aos aspectos culturais e não biológicos.

Por outro lado, ALTMANN (1998) comenta que as meninas, passando a jogar futebol, não se tornam um desafio para os meninos, pois jogar bem contra uma menina não significa muito, entretanto jogar mal contra elas é profundamente vergonhoso. Assim, ao invés de desafio, jogar futebol com as meninas seria uma verdadeira ameaça.

Com base nos resultados do estudo de 1991 e da análise da dinâmica das aulas do programa, foi possível constatar que, apesar das meninas terem tido grande satisfação em aprender e praticar o futebol, não houve mudanças significativas em suas opiniões. Podemos atribuir este quadro ao pouco tempo destinado ao programa em relação a uma história cultural que define papéis

³ O estudo foi realizado por meio de entrevista com 12 das 48 meninas participantes da modalidade futsal da I Mini-Olimpíada escolar de Rio Claro. As participantes, com idades entre 11 e 14 anos, eram alunas de 4 colégios particulares do município de Rio Claro – SP, sendo entrevistadas 3 alunas de cada colégio.

sexuais impregnados de estereótipos, preconceitos e estigmas e ao contexto social vigente na época de desenvolvimento do programa, pois, apesar do notável interesse e satisfação das alunas pela prática do futebol durante as aulas do programa, a realidade fora da aula de Educação Física inibia taxativamente a prática do futebol pelas meninas em clubes, ruas, campos, ou mesmo dentro da escola em horários alternativos como recreios ou aulas vagas (onde era muito comum a prática por parte dos meninos).

Já em estudos que realizei nos anos de 2000 (Futebol Feminino em Competições Escolares) e 2001 (A Prática do Futebol Feminino no Ensino Fundamental), pude observar uma mudança radical tanto no comportamento quanto nas opiniões das meninas com relação à prática do futebol.

Por intermédio de entrevistas com garotas com idades variando entre 11 e 14 anos que participavam de um torneio de futsal entre escolas (SOUZA JR. 2000), observei, dentre outros fatores, que a maioria das entrevistadas iniciou a prática do futebol na escola, com uma idade relativamente baixa (7 a 8 anos), e que gostavam de jogar futebol, inclusive, mais do que outras modalidades esportivas (basquetebol e voleibol). Diferentemente das meninas do estudo de 1991, estas sentiam-se a vontade para jogar futebol, o que pode ser justificado pelo apoio recebido dos amigos e familiares, inclusive dos meninos de suas escolas.



Figura 1 – Equipe de futsal feminino do Colégio Integrado de 2001.

Em um estudo posterior, SOUZA JR. & DARIDO (2002)⁴ corroboram estes dados ao indicarem que 87% das participantes da pesquisa (n = 61) já haviam tido experiência com o futebol nas aulas de Educação Física escolar, contrastando novamente com os resultados de SOUZA JR. (1991) e TÓDARO (1997). Além disso, os autores acrescentam que a prática do futebol pelas meninas pesquisadas desenvolve-se também por meio de atividades informais no ambiente escolar, como nos recreios, nas aulas vagas, e outros períodos, o que indica a procura voluntária pela prática do futebol.

Outros dados favoráveis apresentados pelo estudo de SOUZA JR. & DARIDO (2002) referem-se à expectativa de 96% das alunas estudadas (n = 67) de que o futebol faça parte do programa das aulas de Educação Física. O futebol também apareceu como a segunda modalidade na preferência das alunas entre aquelas tradicionalmente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, com 39% do total de preferências (n = 28), ficando atrás apenas do voleibol que obteve 54% dos votos (n = 38) e figurando bem à frente de handebol (4%, n = 3) e basquetebol (3%, n = 2).

Esta expectativa positiva apontada pelas meninas com relação ao futebol na Educação Física escolar parece não se refletir, ainda, em uma utilização tão efetiva do espaço escolar destinado à prática do futebol – em geral a quadra – quanto à observada entre os meninos, visto que quando questionadas a respeito da ocupação das quadras esportivas das escolas fora dos horários das aulas de Educação Física, 89% das alunas (n = 62) apontam o domínio masculino deste espaço. Este resultado também foi observado por ALTMANN (1998) que o credita à associação, geralmente estabelecida, entre esporte e masculinidade, e, ao fato dos meninos tenderem a ocupar espaços mais amplos em relação às meninas, que normalmente se entretêm com atividades menos expansivas.

⁴ Este estudo foi desenvolvido através da aplicação de um questionário a cinco alunas de cada uma das 14 escolas de Ensino Fundamental II da rede pública do Estado de São Paulo do município de Rio Claro.

Entretanto, podemos assumir que se por um lado os meninos dominam o espaço da quadra, onde geralmente exercem sua soberania através do futebol, por outro lado a grande aceitação do futebol por parte das meninas e o visível interesse delas em praticá-lo na Educação Física, pode ser analisado como indício de manifestações destas meninas, buscando conquistar sua fatia no “espaço masculino” – a quadra -, caracterizando assim uma situação de disputa de poder.

A partir destes estudos e de minha experiência como professor de um colégio privado há cinco anos, pude construir um “referencial prático” que juntamente com a contribuição de diversos autores que investigaram a mulher, o futebol, o futebol feminino, a categoria gênero, a co-educação, a Educação Física escolar, entre outros temas, serão muito importantes na construção de um objeto de estudo que irá contemplar o universo das aulas de Educação Física de uma turma mista a partir do futebol.

Por meio de um levantamento realizado em conceituados periódicos da área de Educação Física, entre eles; Kinesis, Motriz, Motus Corporis, Revista Paulista de Educação Física, Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e Revista Movimento, constatou-se que são muito escassos os artigos que tratam de temas relacionados à categoria de gênero, e, menos freqüentes ainda são aqueles que procuram tratar a questão de gênero dentro da perspectiva pedagógica.

Além disso, alguns estudos, como por exemplo, DARIDO (1999) e COSTA, SILVA & AVILA (2000) constataam dificuldades dos professores de Educação Física em encaminharem propostas que implicam em co-educação. SOUZA JR. e DARIDO (2002) constataram por meio da interpretação dos dados referentes à formação das turmas para as aulas de Educação Física em escolas da rede pública do Estado de São Paulo do município de Rio Claro que a maioria dos docentes optam pela divisão da turma em grupos feminino e masculino em uma mesma aula, apesar da estruturação das aulas de Educação Física nas escolas públicas de Ensino Fundamental de 5.^a a 8.^a série indicarem a composição de turmas mistas. Tais procedimentos refletem a

dificuldade destes docentes no trato com a co-educação, fruto de uma formação inadequada e da própria história de vida desses professores marcada pela separação por sexo.

Assim, a falta de estudos na área e a dificuldade dos professores, aliados à importância da temática no contexto da melhoria da qualidade das aulas de Educação Física, apontam para a necessidade de um maior número de estudos que busquem investigar as relações de gênero no contexto das aulas de Educação Física na escola.

1.2 Objetivo

O presente estudo procura analisar a maneira pela qual a co-educação é vivenciada e interpretada tanto do ponto de vista do professor como do aluno, nas aulas de Educação Física escolar. Desta maneira, procurar-se-á investigar a forma como ocorre o relacionamento entre meninos e meninas durante a implementação de um programa de futebol nas aulas de Educação Física em turmas mistas e vivenciar as dificuldades que propostas co-educativas podem oferecer à prática docente, bem como as oportunidades pedagógicas, propiciadas por intermédio da vivência do futebol, que podem transformar estas propostas em avanços com relação às turmas separadas por sexo.

Para tanto, algumas questões foram levantadas de antemão, preparando-se assim caminhos que supostamente poderiam facilitar na obtenção e análise dos dados a serem estudados.

- Como alunos e alunas se relacionam em aulas de Educação Física escolar, especialmente, durante o desenvolvimento de um programa de futebol? E, como avaliam a experiência da co-educação?
- Quais dificuldades são enfrentadas pelo professor numa situação de co-educação? Quais as oportunidades pedagógicas que tais propostas proporcionam?

- Como o futebol pode auxiliar na discussão e reflexão sobre a construção das relações entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física?

2. A CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS CORPOS, DOS ESPORTES E DO FUTEBOL

Retomando o episódio tirado de DAOLIO (1995b) no início deste estudo, faz-se necessário discutir as circunstâncias que levam as meninas a sentirem-se “antas”, pois, de acordo com o autor, as meninas não se sentem “antas” apenas nas aulas de Educação Física, mas também quando realizam atividades físicas nas suas horas de lazer, especialmente aquelas que exigem força, velocidade e destreza.

DAOLIO (1995b) considera, apoiado em Marcel Mauss, que:

[...] há uma construção cultural do corpo, definida e colocada em prática em virtude das especificidades culturais de cada sociedade.[...] Assim, há uma valorização de certos comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um conjunto de gestos típicos de uma determinada sociedade. (p. 100).

Nesse sentido pode-se afirmar que o corpo feminino tem uma construção cultural diferente da construção do corpo masculino, resultando em uma diferenciação motora entre meninos e meninas que se constrói culturalmente e, portanto, não ocorre de maneira natural e nem é determinada exclusivamente pelos componentes biológicos.

Desde o nascimento e durante todo o período de desenvolvimento pairam em torno do ser humano expectativas de que o mesmo cumpra certos papéis e assuma determinadas posturas, havendo assim uma espécie de “plano de vida” a ser cumprido por esta pessoa.

Enquanto os meninos são desde cedo estimulados às brincadeiras mais expansivas e dinâmicas, tais como jogar bola, pegador, escalar árvores e muros, empinar pipa, as meninas divertem-se com bonecas, utensílios domésticos em miniatura, desenho e pintura, e outras brincadeiras de caráter passivo e “doméstico”, construindo assim a menina doce e frágil, que a sociedade normalmente espera.

DAOLIO (1995b) sustenta que esses hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo, tornando um sexo mais hábil do que o outro em termos motores. Sendo que, no caso brasileiro, os meninos tornam-se mais habilidosos e as meninas, “antas”. O autor acrescenta ainda, com base em Marcel Mauss, que a transformação desta realidade não depende apenas da conscientização e do desejo de mudança. Pois, a transmissão de hábitos e valores culturais é realizada por meio de um processo de imitação prestigiosa. Em outras palavras, a criança imita procedimentos que obtiveram êxito em pessoas que lhe são importantes. Em termos práticos, isso significa que a atitude dos pais é dotada de alta eficácia simbólica perante seu filho, que tenderá a imitá-la.

Nas palavras do autor:

Por meio desse processo de imitação prestigiosa é possível perceber a força da tradição de um determinado valor ou costume cultural. [...] Tanto para o menino como para a menina que contrariam a expectativa que deles se tem, há o peso de uma sociedade que os marginaliza. São tidos como rebeldes. Não resta dúvidas de que é mais cômodo cumprir os ditames sociais e, assim, ser valorizado como uma pessoa bem-sucedida. (DAOLIO, 1995b, p. 103).

O autor ilustra tal situação com exemplos de comportamentos masculinos e femininos que podemos considerar “desviantes” do padrão esperado. Para uma menina, assumir determinados comportamentos vistos historicamente como masculinos, como ser mais agressiva ou jogar futebol,

implicaria ser chamada de “machona” pelos meninos e ser repreendida pelos pais. Da mesma forma, para um menino, assumir uma postura delicada (mais afetiva) e brincar de maneira mais contida, implica ser chamado de “bicha” ou “efeminado”.

Essa construção cultural dos corpos masculinos e femininos não pode ser analisada como algo estanque no tempo e lugar, deve-se considerar os componentes social e histórico, pois, assim como cada grupo social constrói a sua imagem de masculino e feminino, essa imagem pode sofrer alterações de uma geração para outra. Aliás, cabe ressaltar que apenas recentemente os estudiosos deixam de ver a mulher como o ser desviante do homem, para trazê-la para o centro das discussões.

De acordo com MYOTIN (1995), somente nas últimas décadas, com o advento do movimento feminista, houve preocupação a respeito dos problemas que as mulheres enfrentam para ter acesso ao mundo do lazer (ainda considerado como prerrogativa do homem). Em geral, as pesquisas que investigam o problema da participação da mulher no esporte e nas atividades físicas como forma de lazer focalizam a mulher adulta; apontando em seus resultados que o casamento, os filhos e as responsabilidades domésticas são as razões principais para a não participação das mulheres naquelas atividades.

Segundo a autora, pouca ênfase tem sido dada à análise do envolvimento da mulher adolescente nestas atividades, justamente neste que é o período chave para o processo de socialização da mulher para o esporte e as atividades físicas, e também o período em que os conceitos de ser mulher e feminilidade são estabelecidos; esses fatores são fundamentais para a configuração do comportamento futuro e no interesse da mulher pelo esporte e pelas atividades físicas de lazer.

Estudos sobre a participação da mulher em esportes e atividades físicas revelam um declínio desta prática com a idade, particularmente durante a adolescência. Nesse estágio de vida um grande número de garotas adolescentes desistem de praticar esportes e Educação Física e evitam essas

atividades para o resto de suas vidas. Esse fato é fortemente confirmado pela teoria da continuidade sobre envelhecimento que afirma que comportamentos e atitudes adquiridos num estágio da vida predisõem o indivíduo a carregá-los para os estágios seguintes.

As razões do declínio do índice de participação da mulher em esportes e atividades físicas durante a adolescência, de acordo com MYOTIN (1995), apresenta-se de forma controversa seguindo basicamente por duas linhas de análise.

Uma das linhas de pesquisa adota uma perspectiva feminista, investigando as construções psicológicas e sociais impostas pela imagem da feminilidade e o que é considerado um comportamento apropriado de gênero.

Tem-se afirmado que, embora a atitude em relação à participação da mulher no esporte possa ter mudado nas últimas décadas, a sociedade ainda percebe o esporte como uma atividade orientada e dominada pelo homem. Por essa razão, muitas mulheres praticantes podem sentir que seus papéis de mulher e atleta estão em conflito; elas, então, enfrentam o problema de reconciliar as concepções reinantes de feminilidade – fragilidade, dependência, passividade, etc. – com seus comportamentos esportivos que tendem a enfatizar agressividade, competitividade, independência etc.

Outra linha de pesquisa concentra seus esforços nos estudos da motivação e da atrição. As pesquisas revelam que interesses e conflitos com outras atividades são as maiores razões pelas quais os adolescentes interrompem seu envolvimento em esportes. Isso pode ser explicado pelo fato de que, com o avanço da idade, os adolescentes têm menos tempo livre disponível e maiores oportunidades e interesses em perseguir formas de lazer não-atléticas. Partindo desse ponto de vista, o abandono da prática esportiva pode ocorrer em virtude dos interesses por atividades não-atléticas e falta de tempo disponível.

Uma análise da participação esportiva feminina através da história poderá ilustrar melhor alguns destes fatores que levam a mulher à exclusão e a

auto-exclusão das atividades ligadas ao lazer, e, em especial ao esporte e às atividades físicas em geral. Será interessante investigar, também, alguns argumentos que durante muito tempo serviram de justificativa para afastar a mulher da prática esportiva e, no caso brasileiro especificamente, para afastá-la do futebol.

2.1. A mulher no esporte

De acordo com FARIA JR. (1995), no Brasil alguns autores afirmavam de forma categórica que existem esportes que feminizam e outros que masculinizam e que seria um erro dedicar os homens aos primeiros e as mulheres aos segundos. Já em outra linha de raciocínio, não menos preconceituosa, considerava-se que a mulher já era masculina ao procurar o esporte.

Tomemos como exemplo os Jogos Olímpicos, que são indubitavelmente a maior manifestação esportiva de todos os tempos. O caminho percorrido pelas mulheres até assegurar o direito à participação, desmistificando alguns estigmas criados pelos formadores de opinião – homens -, não foi dos mais fáceis.

Os Jogos Olímpicos foram iniciados em 776 a. C. na Grécia Antiga, como um evento exclusivamente masculino.

De acordo com TAFFAREL e FRANÇA (1994), nos primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna, em Atenas na Grécia (1896), as mulheres tiveram que se contentar em assistir às competições das arquibancadas. O Comitê Olímpico Internacional (COI), presidido pelo idealizador das Olimpíadas, o Barão Pierre de Coubertin, dirigia a política esportiva na qual a participação da mulher não era bem vista, sob o argumento de que a prática do esporte era incompatível com a graça e a condição feminina.

Em 1900, em Paris na França, capital do liberalismo à época, a participação feminina nas Olimpíadas foi admitida formalmente, no entanto,

com grandes restrições, competindo somente onze mulheres em duas modalidades: golfe e tênis. Um número insignificante se comparado com o total de homens, que foi de 1319.

Os jogos subseqüentes foram marcados ainda pela tímida participação feminina, mas gradativamente a mulher foi aumentando seu espaço entre os homens.

Em 1912, nos Jogos Olímpicos de Estocolmo, as mulheres puderam participar pela primeira vez das provas de natação, atingindo cerca de 77% da performance masculina. WEINECK (1991) afirma que esta performance já supera os 90% dos resultados obtidos pelos homens e pondera que: “A rápida melhora, ocorrida nos últimos anos, do desempenho da mulher, portanto, torna nítido o fato de que uma parte das diferenças sexuais é devida a influências tradicionais” (p. 354).

Os Jogos de Amsterdã, em 1928, foram o grande marco histórico da participação feminina nas Olimpíadas, tanto positiva como negativamente. Naqueles Jogos, as mulheres passaram de menos de 5% do total de participantes (número de mulheres nos Jogos de Paris, 1924) para quase 10% deste total. Além deste grandioso salto quantitativo (proporcionalmente o maior da história) as mulheres passaram também a ampliar seu espaço de inserção em outras modalidades até então consideradas exclusivamente masculinas.

Elas já haviam garantido o direito de participar das provas de natação e de esgrima, e conquistaram dois territórios estratégicos: o atletismo (esporte olímpico por excelência) e a ginástica, que se tornaria o esporte feminino por merecimento (CARDOSO, 1996).

Porém, estas conquistas tiveram seu preço. Segundo CARDOSO (1996), durante a prova dos 800 metros do atletismo, destes Jogos de 1928, várias atletas, procurando superar seus limites acabaram não suportando o esforço, sendo que muitas delas caíram na pista necessitando de cuidados médicos. Este incidente serviu de arma para os críticos que defendiam a exclusão da mulher das Olimpíadas. “Mulheres não são feitas para correr este

tipo de distância assassina”, noticiou o jornal londrino *Daily Mail*. Depois de entrevistar médicos e especialistas em Fisiologia, o jornal garantiu que a prática de corridas de resistência, como os 800 metros, provocava o envelhecimento precoce das mulheres. O limite, dizia o jornal e os inimigos do esporte feminino, eram os 200 metros.

Os mais radicais, como o Barão Pierre de Coubertin, acreditavam que as mulheres deveriam ser banidas do esporte por razões morais. Aliás, foi o próprio Barão que se utilizou de discursos preconceituosos acerca da participação feminina nos Jogos, em seu tratado “Princípios filosóficos do olimpismo moderno” de 1936.

O verdadeiro herói olímpico é, a meu ver, o homem adulto. Eu pessoalmente não aprovo a participação das mulheres em competições públicas. [...] Isto significa não que elas devam se abster de praticar um grande número de esportes, mas que não devem dar espetáculo. Nos Jogos Olímpicos, seu papel deveria ser, sobretudo, como nos antigos torneios, o de coroar os vencedores. (COUBERTIN citado por CARDOSO, 1996, p. 10).

Em virtude do “fatídico” incidente da prova dos 800 metros em Amsterdã, esta prova deixou de ser disputada pelas mulheres, voltando apenas nos Jogos de 1960, em Roma. Talvez, se possa atribuir também a este incidente a breve estagnação do crescimento da participação feminina evidenciada nos Jogos subsequentes, como está demonstrado na tabela 1.

Porém, após o susto, as mulheres retomaram a corrida pelo seu “espaço olímpico”, sendo que a tendência observada é de que muito em breve elas ocupem um espaço proporcional ao dos homens. Basta observar que, segundo LANCELLOTTI (1996), nas Olimpíadas de Atlanta, em 1996, elas já atingiram 35% do total de participantes.

Tabela 1 – Participação masculina e feminina nos Jogos Olímpicos da Era Moderna (CARDOSO, 1996; LANCELOTTI, 1996).

CIDADE	ANO	Nº de Homens	Nº de Mulheres	% de Mulheres
Atenas	1896	311	0	0
Paris	1900	1.319	11	0,82
St. Louis	1904	681	6	0,87
Londres	1908	1.999	36	1,76
Estocolmo	1912	2.490	57	2,23
Antuérpia	1920	2.543	64	2,45
Paris	1924	2.956	136	4,39
Amsterdã	1928	2.724	290	9,62
Los Angeles	1932	1.281	127	9,01
Berlim	1936	3.738	328	8,06
Londres	1948	3.714	385	9,39
Helsinque	1952	4.407	518	10,51
Melbourne	1956	2.813	371	11,65
Roma	1960	4.738	610	11,40
Tóquio	1964	4.457	683	13,28
México	1968	4.750	781	14,12
Munique	1972	5.848	1.299	18,17
Montreal	1976	4.834	1.251	20,55
Moscou	1980	4.265	1.088	20,32
Los Angeles	1984	5.458	1.620	22,88
Seul	1988	6.983	2.438	25,87
Barcelona	1992	7.550	3.007	28,48
Atlanta	1996	6.984	3.766	35,03

Apesar de não negar as diferenças constitucionais, anatômicas e fisiológicas entre os sexos, WEINECK (1991) sustenta que esta diversidade não significa inferioridade de um dos sexos ou superioridade do outro, mas apenas a expressão de uma distribuição de tarefas especiais, feita pela natureza, que deve assegurar a manutenção da espécie.

Porém, cabe ressaltar que o processo de transmissão cultural interfere diretamente na distribuição destas tarefas, contribuindo para que as diferenças se acentuem ou amenizem de uma geração para outra, assegurando da mesma forma a manutenção da espécie e da cultura.

De acordo com WEINECK (1991), algumas das principais diferenças entre os sexos referem-se ao peso e a altura – na média as mulheres são de 10 a 20 kg mais leves e 10 a 15 cm menores do que os homens -, além disso, as mulheres apresentam uma estrutura óssea mais leve (em média 25% mais leve do que a masculina).

Comparando com o homem, a mulher possui extremidades mais curtas, mas o tronco tem um comprimento relativamente maior, resultando na mulher um deslocamento do centro de gravidade para baixo, o que no esporte tem uma influência negativa especialmente na corrida e nos saltos. A mulher possui também ombros mais estreitos e possui entre o braço e o antebraço uma angulação em forma de x e uma superextensão, que proporciona maior mobilidade desta articulação favorecendo as modalidades esportivas de expressão (ginástica rítmica desportiva e ginástica de solo) e prejudicando o desempenho nas provas de arremesso e lançamento do atletismo.

Quanto à parcela de tecido adiposo e musculatura, também encontramos grandes diferenças entre os sexos. No que se refere à porcentagem do depósito de gordura na massa corporal, a mulher possui parcela de gordura cerca de 10% maior que o homem (WEINECK, 1991). Já no que se refere à massa muscular, a mulher dispõe, tanto de forma relativa quanto absoluta, de menor massa muscular em relação ao homem, o que resulta em desempenho melhor dos homens nas atividades que envolvem

força, fato atrelado também à maior quantidade de testosterona produzida pelo sexo masculino.

Além destes fatores, WEINECK (1991) também apresenta diferenças cardio-respiratórias, termo-reguladoras e do metabolismo basal, com relação aos sexos. Mas, nosso interesse no presente estudo não é investigar a influência destas diferenças, e sim reconhecer que, apesar de existirem, elas não devem ser vistas como limitantes para a prática de determinadas atividades.

Assim sendo, passamos a reconhecer as potencialidades e limitações da mulher, ao invés de tratá-la como um ser incompleto ou desviante, como costumava figurar na literatura até recentemente.

GUÉRIOS (1974), em seu livro *“Educação Física Feminina”*, considera que a Educação Física feminina deveria ser diferente da masculina, pois, segundo ela, não visariam os mesmos fins. A autora sugere que, não haveria a necessidade da criação de dois “sistemas científicos” e nem separar os dois sexos nos processos práticos de muitas das atividades da Educação Física, o que, segundo ela, seria errôneo sob o ponto de vista social e humano.

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

Talvez tais pensamentos pudessem até ser encarados como “progressistas” na época – década de 1970 -, porém, não podemos deixar de apontar que, adaptar as regras seria o mesmo que afirmar que estaríamos adequando determinada atividade à debilidade da mulher, além disso, a autora sustenta que a Educação Física feminina deve ser diferente pois não visa os mesmos fins da masculina, apontando, assim, para o desenvolvimento de propostas discriminatórias.

SOUSA (1994) analisa a adjetivação dos esportes como masculinos ou femininos justificada por argumentos biológicos e sexuais através das décadas, observando que durante os anos 60, o voleibol, “esporte de gestos delicados”,

destinava-se à mulher por ser ela um ser frágil. O homem que praticasse esse esporte correria, talvez, o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. Já o futebol, esporte “violento e de movimentos bruscos”, virilizaria o homem e, se fosse praticado pela mulher, poderia, certamente, masculinizá-la e provocar-lhe lesões, especialmente nos seios e no útero.

A partir das décadas de 1980 e 1990 a sociedade brasileira presenciou consideráveis mudanças neste panorama, através da popularização do voleibol entre os homens e do futebol entre as mulheres, refletindo, inclusive, em conquistas importantes de nossas seleções de voleibol masculino e futebol feminino.

2.2. Da origem do futebol no Brasil ao futebol feminino

Apesar das controvérsias quanto ao precursor do futebol no Brasil, não se pode negar que foi Charles Miller quem o difundiu, possibilitando a sua prática regular. Ele era paulista, filho de ingleses, estudante e jogador de futebol na Inglaterra e, quando retornou ao Brasil vindo de um curso naquele país, em 1894, trouxe consigo calções, camisas, chuteiras, bomba de encher bolas com agulha, duas bolas e as regras desse novo esporte, que passou a ser difundido por ele em São Paulo (DUARTE, 2000).

Os primeiros clubes de futebol surgiram em São Paulo, ao final do século XIX, organizados pela colônia inglesa ligada às companhias de gás, ferrovias e bancos da Inglaterra instalados no Brasil. Em seguida surgiram clubes de brasileiros, inicialmente nas camadas altas e, posteriormente, nas médias (BETTI, 1997). De acordo com esse autor, em 1901 foi fundada a Liga Paulista de Futebol, que já no ano seguinte realizou seu primeiro campeonato. Estatística divulgada por uma publicação de 1904 revela que apenas na cidade de São Paulo, naquele ano, existiam 118 associações esportivas, sendo 72 dedicadas ao futebol. Vários clubes foram fundados nas primeiras décadas do século XX também em outros Estados, especialmente no Rio de Janeiro.

O futebol praticado pela classe alta conservou seu caráter puramente amador, condizente com sua origem aristocrática inglesa. Lentamente as classes mais baixas puderam ter contato com o nobre esporte bretão, através das famosas “peladas”, nas quais os meninos pobres e sobretudo os negros e mulatos, que não iam à escola, desenvolviam suas habilidades neste novo esporte.

Na tentativa de manter as classes mais baixas distantes da prática do futebol, foram criadas estratégias pela elite. Assim, as crises políticas das federações no início do século ocorrem em virtude de um conflito de classes. Em 1913, o Clube Paulistano rompeu com a associação existente e fundou uma nova porque queria fazer uma “seleção rigorosa” e “exigia que as equipes” deviam ser integradas por “jovens delicados e finos”. As ligas organizadoras propuseram medidas como: exigência de atividade amadorística pura, provada por meio do exercício de uma profissão ou posse de uma fortuna, a exigência de assinatura na súmula, quando na sua maior parte, os jogadores das classes pobres eram analfabetos. Muitos clubes contrataram professores para alfabetizar seus craques e criaram para eles empregos fictícios (BETTI, 1997).

A popularidade do futebol, que atraía um público crescente, e o status de importância dos clubes, que concentravam interesses financeiros cada vez maiores, dependiam do desempenho de suas equipes futebolísticas. Para tal, foi necessário recrutar jogadores das camadas mais baixas, nas quais havia jogadores talentosos, que praticavam o futebol com dedicação, e nele viam um canal de ascensão social. A partir do momento em que existe um público disposto a pagar para assistir um jogo, abre-se o caminho ao profissionalismo. O profissionalismo surgiu no Brasil em 1933, porém desde 1910 as recompensas em dinheiro após as partidas – os bichos – já eram de uso corrente.

Assim, constata-se que as transformações no futebol brasileiro ocorreram de maneira muito acelerada. Contudo, o futebol feminino não seguiu pelo mesmo caminho, como veremos a seguir.

Segundo SALLES, SILVA e COSTA (1996), antes do surgimento do futebol, os esportes da elite brasileira, em particular, eram o remo e a equitação, obtendo também as atenções das mulheres. Com a chegada do futebol, estas duas modalidades foram perdendo espaço como esportes preferidos pela sociedade, deixando também de ser o esporte predileto das mulheres, que passaram a ser vistas nos estádios trajadas como se estivessem em uma festa de gala. Fica assim registrado, o primeiro contato das mulheres com o futebol, como torcedoras recatadas e comportadas nas arquibancadas dos estádios.

Porém, este contato logo foi interrompido, pois devido à apropriação do futebol pelas camadas populares, houve uma inibição da presença feminina no meio futebolístico. Havia uma ordem implícita inibidora da presença da mulher neste espaço, ditando códigos excludentes para o sexo feminino

De acordo com FARIA JR. (1995), talvez um dos motivos para o atraso da prática do futebol pelas mulheres tenha sido devido a pouca participação e oportunidades dadas a elas, com uma Educação Física injusta, burguesa, branca e machista.

Com certeza, o principal empecilho para a prática do futebol feminino refere-se ao discurso preconceituoso e estereotipado que sempre foi veiculado quanto a esta prática.

Os homens, que sempre tiveram o poder das decisões em nosso país, argumentavam, com base em preconceitos, que o futebol era impróprio às mulheres (FARIA JR., 1995). TOSCANO⁵ (citado por FARIA JR., 1995) fez uma referência sobre a relação futebol/mulher, afirmando que o desporto que é o símbolo da brasilidade, - o futebol - é reservado com exclusividade, para os homens.

Além destas afirmações, foram utilizados argumentos biológicos para afastar a mulher do futebol. Até a década de 1980, os médicos,

⁵ TOSCANO, M. **A educação diferenciada no jogo, no esporte e na educação física.** CEDIM/EDUCAÇÃO. 1990. p. 33-37.

predominantemente homens, exerceram papel dominante de controle social, determinando o que seria seguro e apropriado para a mulher em termos de atividades físicas.

BALLARINY⁶ (citado por FARIA JR., 1995), da Escola de Medicina, afirmou que o futebol era um esporte violento e prejudicial ao corpo feminino, podendo até causar danos permanentes aos órgãos reprodutores da mulher. Ballariny acreditava ainda que a prática do futebol masculinizava o corpo das mulheres, desenvolvendo pernas mais grossas, tornozelos mais rechonchudos, joelhos deformados... Outro falso argumento utilizado para contra-indicar o futebol feminino, foi a ocorrência de lesões mamárias (FARIA JÚNIOR, 1995).

No campo psíquico, o futebol foi considerado como um agravante do espírito agressivo e combativo, qualidades incompatíveis com o gênio e com o caráter feminino (FARIA JÚNIOR, 1995).

Segundo CASTELLANI FILHO (1988), outro entrave para a implementação do futebol feminino refere-se à legislação brasileira que, durante a época da ditadura militar, através do Conselho Nacional de Desportos (CND), baixa as seguintes instruções às entidades desportivas do país sobre a prática de desportos pelas mulheres:

Deliberação – CND – N.º 7/65

N.º 1 – Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação.

N.º 2 – Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 62-63).

A principal barreira criada por tal deliberação consistia, além do veto à criação de equipes que de certa maneira ainda podia ser “driblado”, na impossibilidade da participação brasileira em competições internacionais pelas modalidades citadas no documento.

⁶ BALLARINY, H. Porque a mulher não deve praticar o futebol. **Educação Physica**. Rio de Janeiro. n. 49, 1940. p. 36-52.

Somente em 1979, o Conselho Nacional dos Desportos, CND, através da Deliberação n.º 10, revogou a Deliberação de n.º 7/65. CASTELLANI FILHO (1988) cita que tal Deliberação surgiu de um caso fortuito, relacionado ao Judô. Joaquim Mamed, o então diretor da Confederação Brasileira de Judô, visando a participação de quatro judocas mulheres em um campeonato sul-americano na Argentina em 1979, relacionou-as como homens na comunicação que fez ao CND, para assegurar suas passagens.

Quando retornou ao Brasil, sua trama já havia sido descoberta e ele recebeu uma intimação para apresentar-se no CND. Mamed compareceu com as quatro judocas vestidas com seus quimonos e de medalhas no peito. Houve alguma discussão, porém o CND acabou aprovando a entrada da mulher no judô.

Assim, abria-se um precedente para que as demais modalidades vetadas pelo Conselho Nacional de Desportos na Deliberação n.º 7/65, pleiteassem os mesmos direitos adquiridos pelo judô.

Apesar de todas estas dificuldades, através de pequenas manifestações que ocorreram de maneira muito lenta, a mulher começou a buscar o seu espaço nos campos de futebol. De acordo com a REVISTA VEJA (1996), a primeira partida de futebol feminino no Brasil aconteceu em São Paulo, no ano de 1921, num jogo entre Senhoritas Cantareirenses X Senhoritas Tremembeenses.

TÓDARO (1997) relata que na década de 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as mulheres da classe trabalhadora lutavam contra o controle social e iniciaram a prática do futebol. Na década de 1960, houve a tentativa de se formar uma equipe de futebol feminino em Manaus (AM), porém a justiça se encarregou de pôr fim a esta semente que estava sendo plantada, informando que o futebol entre mulheres era proibido por uma portaria do Ministério da Educação.

Já no Estado de São Paulo, em meados da década de 1970, tinha-se conhecimento de uma equipe de futebol feminino conhecida por Águias, formada por vedetes de casas noturnas da capital paulista.

A situação do futebol feminino nacional melhorou um pouco, a partir dos primeiros anos da década de 1980, quando a gestão do doutor Manoel José Gomes Tubino, no Conselho Nacional de Desportos (CND) reconheceu que era necessário estimular as mulheres nas diversas modalidades. Em 06/03/1986, o CND baixou a Recomendação n.º 02, na qual “[...] reconhece a necessidade de estímulo à participação da mulher nas diversas modalidades desportivas no país [...]” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 64).

Um grande marco na trajetória do futebol feminino foi a criação do E. C. Radar, em 1982. Este clube carioca difundiu o futebol feminino brasileiro, dando-lhe crédito através de campanhas vitoriosas, inclusive no exterior. Em 1988 o Radar encerrou suas atividades culminando com uma estagnação temporária do futebol feminino no Rio de Janeiro (REVISTA PLACAR, 1995).

A situação do futebol feminino nacional voltou a melhorar quando a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) repassou a administração da seleção brasileira para uma empresa particular. Foi a partir de 1994 que a Sport Promotion recebeu os direitos de cuidar e explorar o esporte até o Campeonato Mundial de 1999 (LEITE, 1999).

Com o objetivo de formar uma nova geração de atletas para integrar a seleção brasileira, a Sport Promotion organizou em conjunto com a Federação Paulista de Futebol, o primeiro Campeonato Paulista de Futebol Feminino, a Paulistana-97, contando com a presença de oito equipes, dentre elas clubes com tradição no futebol masculino: Corinthians, São Paulo, Santos, Palmeiras e Portuguesa, além das equipes universitárias: Universidade de São Paulo, Universidade Mackenzie e Universidade São Judas Tadeu/Juventus (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997). Este campeonato contou com o apoio de patrocinadores próprios e com a transmissão dos jogos pela televisão.

O SAAD/Indaiatuba, percebendo que o futebol crescia no meio da juventude feminina, fez um projeto de marketing cujo grupo de jogadoras obedeceria ao novo perfil da modalidade, de atletas jovens e, sempre que possível, atraentes. E acrescentava ainda: “não é que as feias não entram mais, a novidade é que as bonitas estão chegando, e são bem-vindas”. Este projeto teria o intuito de minimizar o preconceito existente em relação ao futebol feminino e, assim, desenvolver o esporte no país. Acreditava-se que moças bonitas jogando futebol despertariam nas mulheres de todas as faixas etárias o interesse pela prática deste esporte (REVISTA VEJA, 1996). Clubes tradicionais como Corinthians, Grêmio e Fluminense seguiram esta tendência.

Assim, além da competência técnica das jogadoras, tal qual se exige dos atletas do futebol masculino, as atletas ainda deveriam se encaixar no perfil estético traçado pelos clubes, para que o esporte se transformasse em um empreendimento comercial (REVISTA VEJA, 1996).

A princípio, tal procedimento poderia ser julgado como uma maneira de se dar o pontapé inicial para a popularização do futebol feminino no Brasil, que, apesar da conotação preconceituosa e discriminatória, produziria alguns efeitos positivos, como parece ter produzido. Porém, constatou-se que esta passou a ser uma estratégia recorrente adotada pelas Federações, clubes e empresas de marketing, que a cada temporada vinculam a seleção das atletas a critérios estéticos além dos técnicos.

Prova disso é a “peneira” realizada para a seleção de atletas que disputariam o Campeonato Paulista de 2001, organizado pela FPF (Federação Paulista de Futebol) e pela empresa Pelé Sports & Marketing. O projeto elaborado pelas duas entidades, estabelecia que o embelezamento das atletas estaria entre os objetivos principais para o sucesso do torneio (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001a).

De acordo com o presidente da FPF, Eduardo José Farah, havia a necessidade de se mostrar uma nova roupagem no futebol feminino, que se encontra reprimido pelo machismo. Deve-se tentar unir a imagem do futebol à

feminilidade. Para tanto, colocou-se no regulamento do torneio, entre outras recomendações, que jogadora com a cabeça raspada não jogaria. Por este critério, a meia Sissi, principal jogadora brasileira de todos os tempos e que atualmente atua na Liga Norte-Americana de Futebol (WUSA), estaria de fora do torneio.

Como Sissi, outras atletas brasileiras de destaque optaram por transferir-se para os Estados Unidos, onde além de encontrarem estrutura e condições para seguir a carreira, são cobradas apenas pelo futebol e não pela imagem. Segundo os responsáveis pelas equipes da WUSA (Women's United Soccer Association), a Liga profissional dos Estados Unidos, a habilidade é o fator que atrai a atenção dos dirigentes (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001a).

Mesmo entre as atletas, a estratégia de marketing adotada pela FPF divide opiniões e causa polêmica. Existem aquelas que acreditam que a mudança pode facilitar o desenvolvimento do futebol feminino, alegando que a mídia passaria a interessar-se pela modalidade à medida que fosse mostrada a mulher jogando, ou seja, os traços femininos. As atletas alegam ainda que a imagem das velhas jogadoras trouxe preconceito à modalidade, e, que elas poderiam provar que não há necessidade de ser “masculina” para jogar (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001a). Em contrapartida, uma atleta aprovada na “peneira” critica a forma de realização da seleção de atletas, considerando-a “preconceituosa” e afirma: “Muitas meninas que jogaram muito bem aqui não foram selecionadas por não serem bonitas.”, e reconhece ainda: “Acho que [a beleza] me ajudou sim. Eu mal toquei na bola e fui selecionada.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001b).

Parece-me que a idéia dos organizadores visa quebrar um preconceito criando-se outro. Pois, ao se investir na “nova roupagem” do futebol feminino, preocupou-se demasiadamente com o “feminino” e foi deixado de lado o futebol, esquecendo-se que os espectadores pagam ingresso para assistir a um espetáculo esportivo, caso contrário seria mais prudente comprarem ingressos para um desfile de moda, onde encontrariam modelos desfilando com todo o seu charme e sensualidade.

Transformar os gramados de futebol em passarelas de desfile de beleza, é uma idéia que reforça ainda mais a imagem de mulher objeto, como fica evidente na própria manchete da FOLHA DE SÃO PAULO (2001a), “*FPF institui jogadora-objeto no Paulista*”. Imaginemos tal situação aplicada ao futebol masculino. Seria plausível selecionar os jogadores pela estética, ou proibir de jogar aqueles que tivessem cabelos compridos?

Não me parece que a estética tenha tido alguma influência na massificação do futebol masculino no Brasil e, creio que este não seja o caminho mais indicado para que o futebol feminino se solidifique. A queda de alguns preconceitos e a diminuição da discriminação às praticantes de futebol são os principais fatores para se garantir a popularização da modalidade no país.

Acredito até que a estratégia de marketing da FPF tenha trazido alguns resultados positivos para a popularização do futebol feminino em outros tempos, porém, acredito também que tais resultados poderiam ser alcançados com estratégias menos agressivas e discriminatórias. Entretanto, nos dias atuais o futebol feminino vive um bom momento, sendo bem aceito pela juventude, tendo seu espaço na Educação Física escolar e alcançando grandes resultados em competições internacionais. Será que vale a pena continuar a remar contra a maré?

Em São Paulo, o futebol feminino foi inserido nas Olimpíadas da Associação das Escolas Particulares e o sucesso foi grande. Houve participação de 58 equipes e 520 jogadoras. Em Curitiba, foi realizado um torneio com a participação de 24 times de colégios, universidades e clubes de classe média e alta, denominado Copa Baton (REVISTA VEJA, 1996).

É interessante analisar a conotação preconceituosa do nome escolhido para o torneio, tendo em vista que busca-se exacerbar a feminilidade das participantes, ao invés de enfatizar o futebol. Parece-me que o nome sugestivo pretende atrair a atenção do público para algo diferente ou inédito. Seria mais natural a escolha de nomes como “Copa Curitiba de Futebol Feminino” ou

“Torneio Infanto-Juvenil de Futebol Feminino” ou tantos outros que não trariam consigo tanto preconceito, visto que o nome sugere mulheres maquiadas de salto alto e vestidos jogando futebol. Não se trata aqui de tentar esconder as diferenças entre o futebol masculino e feminino, mas sim mostrar que podemos encontrar caminhos para tratar as diferenças sem estigmatizá-las.

Aliás, o tratamento que a imprensa dispensa para o futebol feminino colabora para a manutenção destes preconceitos e de estereótipos como a figura da mulher-objeto ou sexo-frágil. Na FOLHA DE SÃO PAULO (1997) a manchete *“Dá-lhe peito”* reveste-se de duplo sentido, acenando para a jogada do futebol – “matar” a bola no peito -, mas, trazendo consigo a imagem de mulher-objeto, sugerindo ao leitor um jogo de futebol repleto de atletas com seios fartos. Da mesma maneira, a manchete da REVISTA VEJA (1996) *“Flores do campo”* remete o leitor à idéia do sexo-frágil, de mulheres delicadas jogando futebol, com medo de tomarem boladas ou de serem atingidas pelas adversárias.

Apesar da manutenção de tais estereótipos e de todas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para a prática do futebol, pode-se notar o crescimento do futebol feminino nacional através do aumento dos campeonatos, que estão sendo organizados em vários Estados brasileiros, motivados, além dos fatores já apresentados, pelo impacto dos quartos lugares nas Olimpíadas de Atlanta em 1996 e de Sydney 2000 e a terceira colocação no Mundial dos Estados Unidos em 1999 obtidos pela seleção brasileira, além da conquista da medalha de ouro na Universíade (Olimpíada Universitária) realizada na China em 2001.

Porém, não podemos deixar de notar a superioridade, em relação ao Brasil, de países sem muita tradição no futebol masculino, tais como Estados Unidos e China, reflexo de uma cultura de preconceito, como já citamos, vivida em nosso país. Para se ter um parâmetro, MEYER & SCHWARZ (1965) relatam que o futebol feminino tem uma grande aceitação nos colégios norte-americanos, sendo muito popular e fazendo parte dos programas de Educação Física para meninas desde o “Ensino Elementar”. Levando-se em conta que o

livro destas autoras data de 1965, podemos inferir que o futebol feminino norte-americano tem boas razões para se encontrar em um estágio tão avançado.

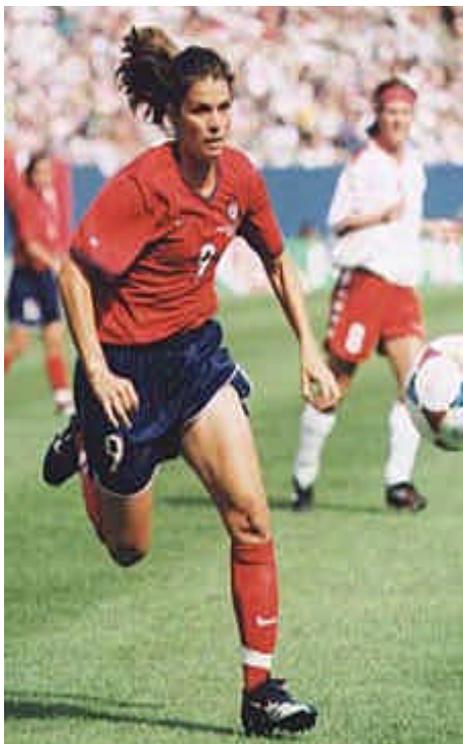


Figura 2- Mia Hamm: jogadora da seleção norte-americana de futebol, considerada a melhor jogadora do mundo.

Atualmente, segundo a CBF, existem no Brasil cerca de 400 mil mulheres jogando futebol. Em São Paulo, o Estado com mais praticantes, só há 206 atletas federadas. E somente 10% delas são profissionais. Já nos Estados Unidos estima-se que existam 12 milhões de praticantes (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001a).

Corroborando para a mudança de cenário que temos acompanhado no Brasil, DARIDO (1999) aponta para a participação da mídia que têm no esporte um espetáculo de fácil produção, baixo custo e grande rentabilidade. A autora afirma ainda que os esportes mais valorizados pela mídia em termos de quantidade de horas de transmissão e em termos qualitativos (horário e canal de exibição), são o futebol (masculino), o voleibol e o basquetebol

(principalmente o profissional dos Estados Unidos), ou seja, justamente as modalidades que são implementadas com mais facilidade pelos professores de Educação Física na escola.

DARIDO (1999) levanta a hipótese de que o futebol feminino tenha passado a fazer parte da programação televisiva a partir da década de 1980 por razões de ordem econômica, ou seja, surgiu como uma solução barata para cobrir a programação de um horário em aberto de uma rede de TV. Porém os desdobramentos indiretos desta iniciativa, os quais provavelmente não fizeram parte dos objetivos da emissora responsável pela sua implementação, foram altamente positivos, haja vista a acentuada disseminação da prática do futebol feminino nas diferentes classes sociais a partir deste período.

Segundo reportagem da REVISTA VEJA (1996), *“as jogadoras (de futebol) se livraram da discriminação e da galhofa apenas nesta década, quando a modalidade lançou raízes na classe média”*, um dos sinais destas mudanças está no fato das escolinhas de futebol que antes só recebiam meninos, estarem cada vez mais sendo procuradas pelas meninas.

Porém, ainda há muitos obstáculos a serem superados para que possamos dizer que a mulher conquistou definitivamente seu espaço na cultura do futebol brasileiro – se é que isto algum dia será alcançado. Ainda existem muitos pais e mães que não admitem que suas filhas joguem futebol. Muitas meninas que não vêem com bons olhos as colegas que jogam futebol e muitos professores de Educação Física que acreditam que o futebol deve fazer parte apenas no programa de aulas dos meninos. Além disso, a mídia ainda não abriu o devido espaço para a divulgação do futebol feminino e, quando abre algum espaço acaba por reforçar alguns preconceitos e estereótipos já existentes, ao invés de contribuir para uma revisão crítica destas idéias.

Para se ter uma idéia, há pouco tempo, minha filha Natalia, então com três anos e dez meses, vendo dois meninos jogando futebol na rua perguntou-me: “cadê os outros meninos do jogo? Tem que ter mais gente no futebol”, eu respondi: “eles estão brincando sozinhos. Tem que ter muita gente pra montar

o time de futebol. Precisa de 11 meninos, ou meninas”, e ela afirmou prontamente: “não pai, futebol é de homem”, e eu novamente respondi: “menina também pode jogar, na escola do pai tem um time de futebol de meninas”.

Refletindo melhor posteriormente, eu me perguntei “quem disse isso para ela?”, e me respondi perguntando “quando ela assistiu a um jogo de futebol feminino na TV?” Ainda mais naquele momento, em que ela estava acompanhando nossa torcida pela seleção brasileira na Copa 2002, cada vez mais ela devia pensar que aquele era um jogo de homem. Por outro lado, ela não faz nenhuma cerimônia para dar seus chutinhos na bola.



Figura 3 – Foto de minha filha Natalia, aos 3 anos e meio de idade.

É importante esclarecermos que o preconceito, os estereótipos e a discriminação não são exclusividade do futebol feminino, porém, estas manifestações encontram-se mais evidentes e explícitas no futebol do que em qualquer outra modalidade esportiva no Brasil. Tornando os resultados do presente estudo ainda mais significativos. Assim, para melhor fundamentar as investigações do presente estudo, senti a necessidade de analisar, além do futebol feminino no Brasil, o contexto das aulas de Educação Física escolar, sob uma perspectiva dos estudos de gênero.

3. GÊNERO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1. Gênero: construção social e histórica dos sexos

Tendo em vista que um dos objetivos do presente estudo refere-se à análise das relações de gênero estabelecidas entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física escolar, faz-se necessário trazer à tona alguns conceitos que possam facilitar o entendimento da categoria de análise gênero.

Sendo um conceito sociocultural e relacional, o gênero enfatiza o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo ..., versando não sobre as diferenças sexuais, mas sobre a forma como a diferença é representada e apresentada, ou seja, referindo-se a tudo aquilo que é socialmente construído sobre o sexo. (ALTMANN, 1998, p. 9).

A ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considerar que, a partir destas, outras são construídas. Como afirma LOURO (1996), a construção de gênero envolve o corpo, havendo uma estreita e contínua imbricação do social e do biológico.

De acordo com LOURO (1995), os estudos de gênero ou de relações de gênero passaram a ocupar algum espaço nas discussões acadêmicas apenas muito recentemente. Os movimentos sociais de contestação das décadas de 1960 e 1970 marcados pela presença feminina maciça, tais como as manifestações estudantis, o movimento operário e as lutas políticas e sociais, podem ser considerados os desencadeadores das discussões centradas na mulher, que deixa de ser focalizada apenas como “estudo de minorias” ou “grupo desviante”, passando a ser analisada como agente social e histórico, como sujeito dos estudos.

SCOTT (1995) afirma que pesquisadoras feministas com uma visão política mais global apelavam regularmente às categorias *classe, raça e gênero* para “a escrita de uma nova História”. A utilização do termo “gênero” pelas feministas americanas, objetivava enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Passou-se, através desta visão, a descentrar a mulher, única e exclusivamente, como o foco de estudos, e a analisar homens e mulheres como definidos em termos recíprocos, não se podendo compreender qualquer um dos sexos de maneira separada.

A categoria gênero assume, assim, o sentido e significado de representar a consideração da construção social e histórica dos sexos, enfatizando-se o caráter social e relacional dessa construção. A apropriação desse conceito objetiva, a princípio, contrapor-se aos partidários de visões biologicistas, que atribuem às características biológicas as diferenças sociais. Além disso, o conceito de gênero possui na sua origem uma motivação estratégica, no sentido de buscar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante (LOURO, 1995).

LOURO (1995) sugere ainda que uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que as pessoas se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico, portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes características das concepções de cada sociedade; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais. O que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc., são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero.

De acordo com LOURO (1995), o ensaio da historiadora Joan W. Scott, *“Gender: a useful category of historical analysis”*, datado de 1986, marcou e teorizou a substituição da História das Mulheres para a História de Gênero, proporcionando a consolidação do gênero como uma categoria essencial de análise histórica.

SCOTT (1995) define gênero considerando que “o núcleo central” dessa definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: *“O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”* (p. 86).

Com relação à primeira proposição, SCOTT (1995) considera que o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que evocam representações simbólicas; os conceitos normativos (doutrinas: religiosas, educativas, jurídicas, políticas, científicas, etc.) que expressam as interpretações dos sentidos dos símbolos; as instituições sociais, a organização social e econômica (o que inclui o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, etc.); as identidades subjetivas, as formas pelas quais as identidades generificadas são construídas pelos sujeitos.

Em sua segunda proposição, a autora sugere a categoria gênero como um domínio primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é

articulado, acrescentando que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ser do gênero feminino ou masculino leva a perceber o mundo de forma diferente, a estar no mundo de modos diferentes e, em tudo isso há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder.

LOURO (1995) discorre, por meio da análise do artigo de SCOTT (1995), sobre a contemporaneidade dos movimentos feministas e pós-estruturalistas, e sua importância para a consolidação do conceito de gênero. Ambos os movimentos (em si mesmos correntes não homogêneas internamente) questionam as chamadas grandes teorias, colocando em cheque não apenas “as estruturas de poder”, “o sistema capitalista”, mas também os projetos de “luta global” e as “teorias universais críticas” que pretendiam dar conta do entendimento da sociedade como um todo.

Se para os movimentos feministas já se tornara claro que as mulheres enfrentavam (e enfrentam) discriminação e dominação em diferentes instâncias sociais – o que levava à concepção da luta em múltiplas frentes -, para os pós-estruturalistas também parecia mais coerente a idéia do poder como disperso e cambiante, e não originário de uma única fonte. (LOURO, 1995, p. 109).

O feminismo buscava tirar do plano inferior da irracionalidade (como haviam sido relegados pela moral racional moderna), os “sentimentos”, o “desejo”, a “empatia”, a “afetividade”, todos elementos considerados ligados às mulheres, entendidos como restritos à esfera doméstica e, portanto, como necessariamente excluídos da esfera pública e das instituições políticas (LOURO, 1995).

O pós-estruturalismo, por sua vez, trazia o discurso para o centro das atenções, provocando uma “virada lingüística”, ou seja, afirmando que a linguagem não seria propriamente uma representação da realidade feita pelos sujeitos, mas sim constituidora dos sujeitos e da realidade. O pós-estruturalismo trazia também a proposta de “desconstrução” dos princípios fundantes sobre os quais se construía os tradicionais sistemas de pensamento. Considerando tais sistemas como metafísicos, iria tentar

desconstruir as “oposições binárias” que os sustentavam. Essa proposta favorece uma abordagem radical a uma das oposições binárias mais solidamente instaladas no pensamento e na prática ocidental, ou seja, a oposição homem-mulher, masculino-feminino, oposição essa tida como natural e imutável, reveladora e desencadeadora de uma hierarquia aparentemente universal e eterna.

Contudo, LOURO (1995) admite que essas possíveis aproximações entre os movimentos feminista e pós-estruturalista não se traduzem em uma identidade entre os dois movimentos, ou mesmo numa convergência “tranqüila”. Ao contrário, a utilização de instrumentos analíticos pós-estruturalistas pelo pensamento feminista foi – e é – bastante polêmica. Enquanto muitos estudiosos feministas rejeitam a visão pós-estrutural por percebê-la como enfraquecedora dos esforços que vêm empreendendo para tornar visíveis os sujeitos dominados (no caso, as mulheres); outros estudiosos, contrariamente, “aderem” ao pós-estruturalismo por perceber nele uma potencialidade analítica e política de tipo novo; e há ainda aqueles que percebem nesse encontro uma articulação que levará a uma profunda transformação de ambos os movimentos (feminismo/pós-estruturalismo).

Os historiadores admitem que a perspectiva pós-estrutural levanta algumas questões emergenciais. A ênfase nas práticas discursivas, a descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um poder “capilar” que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas etc. certamente obrigam a rever muitos dos elementos fundantes da historiografia, a revisar questões e teorias, a ampliar a idéia de fontes, a questionar critérios de periodização, a recuperar ou reconstruir metodologias. Reforçando que o encontro entre os movimentos não se dá sem resistências e contestações.

De acordo com LOURO (1995), o pós-estruturalismo, em especial Jacques Derrida⁷, considera que o pensamento ocidental é metafísico e que

⁷ DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Porto: Rés, s.d.

opera sobre a base de princípios fundantes, geralmente expressados pela ordenação ou hierarquização de pares opostos. Derrida afirma que estes princípios podem ser desconstruídos, na medida em que as oposições binárias, expressas pelo jogo de dicotomias (bom/mau, presença/ausência, unidade/diversidade, masculino/feminino), repousariam, na verdade, na idéia de oposição e de identidade. Ao mesmo tempo em que elas indicam que os dois pólos diferem e se opõem, elas afirmam que cada um é idêntico a si mesmo.

Louro (1995) acrescenta que Terry Eagleton⁸ expõe de modo interessante essa idéia, ao apontar que a mulher é o oposto, o “outro” do homem: ela é o não-homem, o homem a que falta algo, a quem é atribuído um valor sobretudo negativo em relação ao princípio primeiro masculino. A mulher não é somente um outro ser, no sentido de algo fora do seu alcance, mas um outro intimamente relacionado com ele, a imagem daquilo que ele não é e, portanto, uma lembrança essencial daquilo que ele é. Com o exemplo da oposição entre os gêneros, Eagleton nos ajuda a perceber que um pólo não apenas depende do outro, mas, em certa medida, também contém o outro, de modo reprimido, desviado, procrastinado. A interdependência desses termos deveria ser entendida como indicando que um deriva seu sentido do outro e que essa oposição é *construída* e não inerente.

A proposta de desconstrução visa, então, desmontar a lógica das oposições binárias e, a partir daí, desconstruir a lógica dos sistemas tradicionais de pensamento, mostrando que tais oposições são historicamente construídas. O propósito da desconstrução não é reverter as oposições binárias (não se trata de colocar como pólo primeiro a mulher, fazendo do homem, o outro), mas sim problematizá-las, colocando em questão tanto a noção de oposição quanto a noção de identidade que nela estão contidas. O interesse das feministas na aplicação da desconstrução à oposição homem-mulher é o de romper com a “naturalidade” dessa oposição.

⁸ EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Quando nos permitimos pensar que a categoria homem é distinta da categoria mulher, mas que também, ao mesmo tempo, contém e reprime essa última, passamos a empregar a mesma lógica para outros pares de conceito, como, cultura/natureza. Esse processo talvez nos leve a pensar de um modo mais denso que as definições de homem e mulher, do masculino e do feminino são efetivamente construções históricas e não simples reflexo de um fato biológico.

Com relação aos estudos sobre gênero, LOURO (1995) acredita que a oposição homem-mulher ocupa o lugar central, a partir do qual articulações e conseqüências são deduzidas. Assim, seria interessante romper com o caráter fixo dessa oposição. Joan Scott, portanto, apropria-se dessa lógica desconstrutiva, refletindo não apenas na desconstrução da oposição de gêneros, mas também no questionamento de outras oposições hierárquicas.

Quanto às relações de poder entre homens e mulheres, SCOTT (1995) acredita que deve-se substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de poder de Michael Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em “campos de forças” sociais. Prosseguindo no raciocínio foucaultiano, admite-se que pensemos no poder não como algo singular e único, mas como uma rede que se desenvolveria de modo “capilar” por toda a sociedade. Isso não significa deixar de perceber o Estado como exercendo poder sobre os indivíduos, mas admitir que há também muitas outras formas e fontes de poder que são socialmente exercidas e que se cruzam.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede, [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1995, p. 183).

As relações de poder entre homens e mulheres, embora recorrentes, serão sempre carregadas de sentidos próprios de cada sociedade e período histórico. Ao mesmo tempo, não se deve pensar que essas relações caracterizem-se como de “mão-única”, tanto porque o movimento se exerce

nas duas direções entre os gêneros, quanto porque ele é atravessado por outras disputas, provenientes de outros “campos de força” que não o do gênero.

LOURO (1995) afirma que para Foucault, “a liberdade pode muito bem aparecer como condição de existência do poder”. Ela não apenas é pré-condição, como “suporte permanente” para o exercício do poder. Retirando-se a liberdade da relação de poder, esta passa a ser uma relação de coerção, violência. Assim sendo, a resistência está intrinsecamente ligada ao poder, e assim como ele exercita-se de múltiplos e variados pontos.

As relações entre homens e mulheres podem então ser percebidas como relações de poder na medida em que sejam relações entre sujeitos livres e, portanto, que suponham resistências, respostas, reações, transformações.

Ser do gênero feminino ou masculino, como já vimos, implica em perceber e estar no mundo de modos diferentes, do ponto de vista concreto e simbólico o que leva Joan Scott a dizer que há “um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos” e que isso supõe entender que “o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder ...” (LOURO, 1995, p. 124).

3.2. Educação Física escolar sob uma perspectiva de gênero

A história da Educação Física mostra que ela foi sempre discriminatória, mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista.

Segundo ROSEMBERG (1995), durante o Império, a Educação Física era vedada às meninas. O primeiro livro editado no Brasil sobre o assunto, em 1828, explicita desde o título tal tendência: *Tratado de educação física-moral dos meninos*, escrito por Joaquim Jerônimo Serpa. A Lei n.º 630, de 1851, que inclui a ginástica no currículo escolar, não faz referência à discriminação de sexo. Porém, mesmo não constando na lei, e que poucas meninas tivessem acesso ao ensino, a diversidade de discursos e práticas nas províncias parece

indicar a persistência de oposição à ginástica feminina. Por exemplo, o regulamento expedido pelo presidente Toureiro Aranha, da província do Amazonas, em 1852, não deixa dúvidas quanto a esta interdição, ao determinar que a instrução para os meninos compreenderia a educação física, moral e intelectual; ao passo que às meninas seriam vedados os exercícios ginásticos, contemplando-se apenas a instrução intelectual (modificada) e as “prendas próprias ao sexo”.

Segundo MARINHO (1980), em 1874, o conselheiro Josino do Nascimento Silva, então diretor de instrução pública na província do Rio de Janeiro, assinala em seu relatório que:

[...] a repugnância com que foi recebida pela opinião pública a aula de ginástica, principalmente a que se referia ao curso de alunas. Não se acalmaram os espíritos com as instruções provisórias; foi preciso suspender a execução, e ainda assim houve pais que proibiram às suas filhas os exercícios ginásticos tais quais se ensinavam e eram prescritos, ainda mesmo com o risco de perderem o ano e a carreira. Chegou a tal ponto a oposição que algumas alunas, aliás com boa freqüência nas outras aulas, deixavam de ir por acinte à de ginástica, ficando todavia no edifício da escola [...]. (p. 161).

MARINHO (1980) acrescenta ainda que o principal acontecimento (relacionado à Educação Física) de todo o período Brasil-Império é o célebre parecer de Rui Barbosa. A 12 de setembro de 1882, realiza-se na Câmara dos Deputados a sessão em que se discute o Projeto n.º 224, “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. A Rui Barbosa, como membro da Comissão de Instrução Pública, coube relatar e opinar sobre o assunto. E a Educação Física não foi esquecida; pelo contrário, precedeu as outras formas de educação, talvez pelo fato do autor julgá-la a base sobre a qual devessem repousar todos os outros princípios.

O capítulo VII, parágrafo 1.º do parecer intitula-se “Da Educação Física”, e, após um levantamento histórico e uma profunda defesa do tema, Rui Barbosa assim conclui seu parecer:

“1.º- Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.

2.º- Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os

graus, tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.

3.º- Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4.º- Equiparação em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.” (MARINHO, 1980, p. 163)

Rui Barbosa recomendava a calistenia para as meninas visando o seu desenvolvimento muscular harmônico sem prejudicar a graça, a elegância e a forma; para os meninos, ginástica e exercícios militares (CANTARINO FILHO, 1982).

De acordo com SOUSA (1994), a inclusão da ginástica no currículo escolar – já adotada nos países mais avançados – justificava-se por ser considerada um agente eficaz na prevenção e cura *“dos padecimentos nervosos e dos hábitos perigosos da infância”* (p. 25).

Essa concepção de ginástica, oriunda de países europeus, apresentava-se como capaz de, não apenas corrigir os vícios originários do trabalho (precoce), mas de disciplinar, regenerar a raça, promover a saúde, a vontade e a força, necessárias à Pátria e à indústria. Além disso, a ginástica era considerada como forma privilegiada de se desenvolver a moral burguesa *“que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos”* (SOUSA, 1994, p. 26).

CASTELLANI FILHO (1988) considera que a Educação Física no Brasil tem suas origens – desde o início do século XIX - marcadas pela influência das instituições militares, contaminadas pelos princípios positivistas, sendo entendida como elemento importante na formação do indivíduo “forte” e “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, buscava construir seu próprio modo de vida.

Entretanto, esse entendimento, que levou a associar a Educação Física à Educação do Físico e à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente aos militares. A eles, nessa compreensão juntavam-se, os médicos que, mediante

uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se na tarefa de ditar à sociedade os fundamentos da reorganização da instituição familiar. Assim, eles se auto-proclamavam a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira.

Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que “...este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça (...) servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. ...”. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 43).

Após a proclamação da República, em 1889, um dos primeiros atos do novo governo, de acordo com MARINHO (1980), foi a criação de um ministério da instrução pública. O autor acrescenta ainda que, em relatório do inspetor geral da instrução pública, Dr. Ramiz Galvão, a Educação Física é referida da seguinte maneira:

Em relação à Educação Física há um verdadeiro mundo novo a abrir-se nas escolas. Quase em todas elas está esquecido ou comprometido esse ramo da educação; alguns professores mais antigos rezam pela cartilha absoluta da imobilidade da criança como ideal da disciplina; outros, inteligentes e zelosos, nada ou quase nada podem fazer porque é raro o prédio escolar dotado de um pátio, ou jardim anexo que se preste ao recreio e aos jogos infantis. O ensino da ginástica é por via de regra feito dentro das salas de classe, de maneira insuficiente, por consequência. Toda esta parte do programa escolar carece de execução satisfatória, e para isso assim como para muitos fins faz-se urgentíssimo cuidar da construção de prédios apropriados para as escolas. [...]. (p. 166).

Além das já mencionadas influências militares e higienistas que permeavam a Educação Física na passagem do século XIX para o século XX, um outro ideal associado à área refere-se à eugenia da raça brasileira, defendida, entre outros, pelos intelectuais Fernando Azevedo e o próprio Rui Barbosa.

De acordo com CASTELLANI FILHO (1988), à Educação Física, no tocante à questão da eugenia da raça, destinava-se um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de

gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. Fernando de Azevedo deixa claro este posicionamento em citações tais como: “...O que é, pois, preciso, é ver na menina que desabrocha, a mãe de amanhã: formar fisicamente a mulher de hoje é reformar a geração futura...”.

Fernando de Azevedo, apoiado no Parecer de Rui Barbosa, desenha, assim, os perfis dos estereótipos masculino e feminino que – sob influência higienista – se desejava como ideal a ser alcançado. Tanto em Rui Barbosa, quanto em Fernando de Azevedo, em nenhum instante, a figura da mulher aparece dissociada da de mãe. Esta correlação *mulher-mãe*, vista como algo natural, está relacionada com o fato de vincular-se à construção da concepção de mulher, à imagem de seu corpo.

A compreensão de que as atitudes femininas são determinadas, como que exclusivamente, pela influência das suas características biológicas, serviu de anteparo à idéia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de estar tal superioridade calcada essencialmente em determinantes sócio-culturais e não bio-fisiológicos. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 59).

CASTELLANI FILHO (1988), cita ainda, a psicóloga educacional Odete Lourenção que, em 1953 publica um brilhante artigo na revista da Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo, onde alerta para o equívoco da *naturalização do fato social*, dizendo:

[...] em geral, admite-se a fragilidade da filha perante o filho e cuida-se mais de resguardá-la de experiências e contatos [...]. Dão-se brinquedos e jogos diferentes para meninos. São diferentes as leituras e até o enxoval do bebê [...] Esses fatores ambientais, minuciosos até os pormenores, mas operando continuamente através das idades, vão, pouco a pouco, determinando capacidades diferentes entre homens e mulheres. [...] a Educação Física deve se adaptar às diferenças que se apresentam entre os sexos, embora o professor deva lembrar-se que tais diferenças, em sua grande maioria, são frutos, mais das influências culturais de nossa sociedade ocidental, que de fatores fisiológicos realmente diferenciadores [...]. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 59-60).

Desta maneira, ao propor atividades ginásticas distintas aos homens e às mulheres, justificando tal medida pela necessidade que viam de limitá-las,

em relação às mulheres, àquelas que atendessem às suas peculiaridades bio-fisiológicas, Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e todos aqueles que se viram influenciados por aquele ideário, além de oportunizarem aos homens, maiores possibilidades de se desenvolverem em destrezas físicas, acabaram por reforçar o pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira, qual seja, o de gerar filhos saudáveis.

Esta imagem é reforçada, ainda, na própria legislação brasileira contemporânea, visto que, de acordo com CASTELLANI FILHO (1988), a Lei 6503, de 13/12/1977, dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino, da seguinte maneira.

“Art. 1.º É facultativo a prática da Educação Física em todos os graus e ramos de ensino:

Letra f: À aluna que tenha prole.” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 65).

O autor complementa, ainda, dizendo que, ao facultar à mulher com prole o direito de isentar-se da prática da Educação Física, obrigatória em todos os níveis e ramos de escolaridade, por força do Decreto-lei n.º 705/69, deixa transparecer o pensamento de que a educação da prole é de responsabilidade única e exclusiva das mães, sendo que, caso contrário, o pai também deveria merecer o mesmo tratamento oferecido à mãe.

ROMERO (1994) considera que durante o Estado Novo, a Educação Física serviu de instrumento ideológico à ditadura instalada. O governo militar investiu nessa disciplina em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração (entre os Estados) e na segurança nacional, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável, como a desmobilização das forças políticas oposicionistas.

As atividades esportivas também foram consideradas importantes na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Este quadro acabou colaborando para que a participação feminina ficasse restrita às comemorações e desfiles cívicos, já que no campo esportivo, a maior concentração ficava por conta do sexo masculino.

Esta breve análise do contexto histórico brasileiro, focando a escola e mais especificamente a Educação Física, nos ajudará a melhor entender o panorama cultural dos dias atuais.

ROMERO (1994) admite que tanto o pai quanto a mãe não promovem uma educação igualitária para seus filhos e filhas, sendo que a escola também não contribui para uma mudança neste quadro. Deste modo, verifica-se uma forte tendência do indivíduo a se comportar de acordo com seu sexo. Dentro de uma educação diferenciada, os mitos de virilidade e feminilidade assumem importante papel de suporte dentro de uma ordem de diferenças hierárquicas. Esse processo se faz sentir especialmente na adolescência, onde as meninas recebem reprimendas por serem agressivas, fortes e ativas, ao passo que os meninos são por isso premiados.

Neste contexto, é comum observar adolescentes do sexo feminino recusarem-se a participar das aulas de Educação Física na escola, pois seus corpos são preparados e educados para a dependência e submissão, aliados ao ideal de feminilidade. Assim, o conflito entre esporte e padrões de feminilidade torna-se intenso, na medida que a adolescente carece de encontrar padrões de comportamento social condizentes com os vinculados pela sociedade.

Quanto à atuação do professor de Educação Física na rede escolar, ROMERO (1994) julga que sua meta esteja voltada para a formação global do ser humano, numa perspectiva social, política, econômica, biológica e psicológica. E, nesta perspectiva os objetivos e a prática das atividades deve ser igual para todos. No entanto, na prática, há um tratamento diversificado para meninos e meninas, perpetuando os modelos sexualmente tipificados pela família e pela sociedade.

Este tratamento diferenciado, segundo a autora, acaba resultando em um desempenho motor igualmente diferenciado. Portanto, enquanto os meninos, através das atividades físicas, têm possibilidades de ampliar suas experiências motoras no que diz respeito à relação espaço-tempo, as meninas,

educadas num padrão de comportamento que reforça a atitude de submissão, vaidade, dependência e repressão ao corpo, passam a desenvolver menor possibilidade de domínio do corpo em relação a atividades motoras amplas, mas em compensação, adquirem uma motricidade fina mais apurada, melhor verbalização e melhor desempenho nas tarefas que requerem os pequenos músculos.

A título de comparação, observa-se comumente que os meninos são completamente livres e libertos. Jogam bola nas ruas, escalam muros, arremessam pedras, andam livremente de bicicleta, sobem em árvores e desenvolvem outras atividades que lhes favorecem o desenvolvimento da motricidade ampla. Essa conduta tem total anuência dos pais, vizinhos e amigos. (ROMERO, 1994, p. 229).

Portanto, é perfeitamente compreensível a expectativa que geralmente se constrói quanto ao bom desempenho de meninos nas atividades esportivas das aulas de Educação Física, visto que desde cedo eles recebem grande quantidade de estímulos que facilitam o desenvolvimento das habilidades esportivas. Em contrapartida, o desencorajamento e restrição das meninas quanto à participação nestas atividades, contribui para a formação das “antas” que à primeira oportunidade preferem ver-se livre das aulas de Educação Física.

Por outro lado, as meninas, de um modo geral, são decididamente desencorajadas e, até mesmo proibidas de praticarem essas brincadeiras e atividades. Ao serem incentivadas a costurar, pintar, auxiliar a mãe nas tarefas domésticas e a desenvolver outras atividades “tipicamente femininas”, desenvolvem, como consequência, a motricidade fina. (ROMERO, 1994, p. 229).

Pelo fato de permanecer um período significativo de seu dia na escola, a criança recebe por parte desta uma contribuição importante no seu processo de desenvolvimento. No sistema escolar, o professor que mantém contato direto com a criança, torna-se elemento decisivo na sua formação. Neste contexto o professor é a figura de importância fundamental já que é a pessoa que vai veicular idéias, percepções e conceitos formados sobre a adequação ou não do comportamento de seus alunos.

Admitindo que a escola reforça os estereótipos através de atividades curriculares, também estará fazendo por meio de atividades físicas, pois nem

sempre o planejamento curricular de Educação Física é elaborado prevendo atividades sem distinção de sexos.

Em estudo realizado com 407 professores de Educação Física da rede oficial de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, que buscava identificar a presença de estereótipos masculinos e femininos nestes professores com relação a alunos e alunas, ROMERO (1990) inferiu que os professores pesquisados não demonstraram ser os agentes de transformação no que diz respeito à visão igualitária de seus alunos, e evidenciaram uma tendência à adoção de uma política segregacionista em relação às atividades escolares. Concluindo, portanto, que não apenas a escola atua como reprodutora da ideologia sexista dominante e discriminadora dos papéis sexuais, mas também o professor de Educação Física que tem uma atuação direta no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos.

ROMERO (1994) argumenta que em uma observação da prática dos professores constata-se, muitas vezes, a insistência de discriminação entre os sexos para as atividades físicas. Isto leva à compreensão do porquê da falta de habilidades motoras envolvendo os grandes músculos, evidenciada pelo grupo feminino. Estas alunas, ao chegarem no 5º ano de escolarização, quando normalmente são trabalhadas por professores da área, apresentam um estágio de habilidades motoras significativamente inferior aos meninos. Muitas delas não conseguem sequer lançar a bola, quicá-la contra o solo, arremessá-la a um alvo, e muito menos chutá-la. Driblar com a bola é, muitas vezes, penoso sacrifício para uma aluna e desoladora decepção para o professor. Quanto aos meninos, estimulados desde cedo a todo tipo de atividade ao ar livre, ao chegarem nesta fase, normalmente não apresentam dificuldades, bastando-lhes os fundamentos e as regras específicas dos desportos.

Em contrapartida, vários autores estudados por KUNZ (1994) mencionam que dentro de um mesmo sexo podem ser encontradas diferenças maiores do que entre alguns indivíduos de sexos diferentes. Isso é mais observável na faixa etária dos 10-11 anos de idade: pode-se comparar uma

menina robusta, forte, ativa, que gosta de jogar futebol, muito mais com os meninos ativos da mesma idade do que com as meninas fisicamente mais frágeis, que não gostem de movimentos expansivos como os desse jogo. Da mesma forma, meninos tímidos e inibidos, que evitam contatos corporais mais fortes no jogo, possivelmente têm mais afinidades com a forma de agir da média das meninas, do que com os de seu próprio sexo. Isso leva à necessidade de consideração e respeito às respectivas capacidades dos até aqui “típicos” meninos e meninas, e de entender que um mundo de movimento mais “masculino” e um mais “feminino” pode trazer luz à interação dessas capacidades na aula de Educação Física.

KUNZ (1994) sugere a possibilidade da superação desta dualidade de papéis sexuais através da androginia:

O ideal seria que ambos os sexos aspirassem à incursão na cultura do outro sexo, como um alargamento de suas potencialidades. Ao mesmo tempo, como um aprendizado de que não existe uma superioridade e uma inferioridade nas diferentes formas de se praticar o esporte. (KUNZ, 1994, p. 250).

O princípio da androginia pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento de propostas co-educativas na Educação Física escolar, na medida em que contribui para a revisão de conceitos e normas delineadoras de uma Educação Física pautada no universo masculino. No atual quadro, as meninas, na maioria das vezes, já incursionam pela cultura masculina, porém, estas incursões têm sido feitas de maneira brusca e sem a devida “preparação do terreno”. Por outro lado, os meninos ainda sofrem com alguns bloqueios culturais que impedem às incursões no universo feminino.

A dualidade primordial se expressa na Androginia, um conceito que pode ser culturalmente resgatado, para uma possível nova forma de relacionamento entre os sexos, a ser transposta para o esporte, para o jogo e para as demais atividades da Educação Física. (KUNZ, 1994, p. 250).

ALTMANN (1998), em seu estudo que incluiu alunos e alunas de 5.^a série, com idades entre 11 e 15 anos, discorre sobre a exclusão nos esportes e aponta características muito interessantes que revelam não ser o gênero o principal motivo de exclusão nas aulas de Educação Física e nos esportes. Em

seu estudo, a autora observou que apesar de os meninos, em média, participarem dos jogos mais do que as meninas tanto quantitativa como qualitativamente, podia-se notar meninas que tinham um nível de participação próximo ao dos meninos e vice-versa. Com isso, acontecia, por exemplo, de meninos serem excluídos dos jogos dos meninos tendo que jogar com as meninas, e até gostarem desta circunstância e, por outro lado, pôde-se observar meninas que eram aceitas nos jogos dos meninos. Qual seria o motivo destas incursões de meninos e meninas no terreno “alheio”? A autora sustenta que, mais do que exclusão de gênero – ou ao menos além dela - há aí exclusão por habilidade.

Corroborando esta dedução, ABREU (1995), em pesquisa com alunos de idades entre 7 e 12 anos do Rio de Janeiro, constatou que, ao considerarem as meninas não habilidosas, meninos têm uma predisposição em não aceitar sua participação nos jogos. O fato delas serem mais aceitas quando demonstram saber jogar mostra que a discriminação nas aulas deve-se mais à falta de habilidade que ao fato de serem mulheres.

Um dos fatores apontados por ALTMANN (1998) que leva a esta exclusão por habilidade é o caráter competitivo presente na prática esportiva escolar. Este caráter competitivo acaba por promover uma “seleção natural” onde apenas os mais aptos são aceitos. Assim, acoplados à habilidade, têm-se a idade, a força e o gênero agindo como critérios determinantes desta “seleção natural”. Neste caso, o gênero agiria como critério de seleção, principalmente pela imagem estereotipada, da qual a sociedade está permeada, de que as meninas não sabem jogar nada.

Recorremos novamente à citação de DAOLIO (1995), na qual o autor afirma que, segundo o senso comum, no Brasil além de os meninos já nascerem sabendo jogar futebol, as meninas nunca o aprendem. O autor ainda comenta estes estereótipos, afirmando que, além do primeiro brinquedo ganho por um menino ser uma bola, ele será incentivado constantemente a chutá-la, enquanto que para as meninas, além de não receberem tais estímulos, são muitas vezes proibidas de brincar com bola utilizando os pés.

Assim, o que podemos constatar é que, por força do processo de transmissão cultural, reforçam-se os preconceitos colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos, criando-se então uma cadeia de situações que levam à exclusão e à falta de motivação por parte das mesmas quanto à prática da Educação Física, tendo em vista que o conteúdo predominante consiste nas modalidades esportivas.

Assumindo que os fatores responsáveis pela perpetuação deste quadro são de ordem cultural e não biológica, como se costumava inferir para torná-lo “natural” e “imutável”, faz-se necessário romper com alguns conceitos que de certa forma já se encontram arraigados em nosso imaginário coletivo. Não podemos mais, concordar com o argumento que justifica a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física pelas diferenças físicas e performáticas. Há de se assumir que existem diferenças, e elas não podem ser negadas, porém, tais diferenças devem ser mostradas e discutidas em favor de uma proposta de desenvolvimento da cidadania, do respeito e da tolerância. O convívio, reflexão e discussão diários com as diferenças e semelhanças, poderão trazer muitas contribuições na formação de cidadãos críticos e atuantes.

Como esperar que os meninos aceitem as meninas em seus jogos de futebol, se durante as aulas e eventuais jogos eles sempre foram separados? Como evitar comentários preconceituosos, tais como, “essa menina joga muito, parece homem”, se não existe a oportunidade de alunos e alunas se inter-relacionarem em aula, construindo juntos uma visão real quanto às limitações e potencialidades do outro. O conflito não deve ser visto como um obstáculo para as aulas mistas, mas como uma possibilidade pedagógica a mais, onde a problematização gera a reflexão e o conhecimento do outro.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) da área de Educação Física colocam que:

As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a

compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias. (p. 42).

Partindo-se deste pressuposto, propus-me a analisar a forma como meninos e meninas se relacionam nas aulas de Educação Física a partir do desenvolvimento de um programa de futebol que torna mais evidente os estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero do que qualquer outra modalidade esportiva no Brasil. As oportunidades pedagógicas propiciadas por estas propostas co-educativas e as dificuldades que o professor e os alunos enfrentam no seu encaminhamento, conduzem para uma problematização de uma cultura escolar já viciada por padrões sexistas de comportamento.

Assim, as oportunidades para que meninos e meninas descubram-se, conheçam-se, observem-se e tornem-se tolerantes, respeitando as diferenças só poderão ser viabilizadas através de aulas de Educação Física mistas, como estaremos discutindo posteriormente por meio da análise dos resultados.

4. METODOLOGIA

4.1. A utilização do estudo etnográfico

Como já foi ressaltado, o pano de fundo para o presente estudo situa-se na prática do futebol em turmas mistas, na Educação Física escolar. Assim, o estudo realizou-se a partir da implementação de um programa de futebol para uma turma de 8.^a série de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, do município de Rio Claro. A aplicação deste programa – cujas aulas foram ministradas pelo próprio professor/pesquisador - teve por finalidade proporcionar ao pesquisador uma vivência das dificuldades e das facilidades inerentes a uma proposta co-educativa. Além de vivenciar a experiência da co-educação sob a ótica docente, o estudo permitiu uma análise das relações de gênero que permeiam este contexto.

A partir deste panorama, tornou-se necessário, para efeito de uma investigação que corresponda à realidade apresentada e construída - com base na proposta implementada -, um instrumento que filtre a realidade tornando-a

clara, sem que se perca a essência. Assim, optou-se pela utilização da pesquisa do tipo etnográfico.

De acordo com ANDRÉ (1995), a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, tendo o significado etimológico de “descrição cultural”. A autora sugere uma adaptação da etnografia, que se interessa em descrever a cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, à educação, concluindo que o que se faz em educação, na verdade, são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Segundo GEERTZ (1989), o estudo etnográfico consiste em estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear áreas, manter um diário, e assim por diante. O etnógrafo encara uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas das quais estão sobrepostas ou ligadas entre si, e, ao mesmo tempo, estranhas, irregulares, implícitas, cabendo-lhe captar primeiro essas estruturas, para depois explicá-las.

Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

ANDRÉ (1995) considera que, o que caracteriza um estudo como etnográfico é a utilização das técnicas características da etnografia, que são:

- 1) Observação Participante: o pesquisador em contato com a realidade da pesquisa a influencia e é influenciado por ela.
- 2) Entrevista Intensiva: tem por objetivo aprofundar e esclarecer os problemas observados.
- 3) Documentos: contextualizam, clarificam e complementam as informações sobre o fenômeno através de outras fontes.

De acordo com a autora, subjacente ao uso das técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto

pesquisado, atribuindo, assim, ao pesquisador, a qualidade de principal instrumento na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador, permitindo que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenvolvimento do trabalho. Adaptações estas, que não seriam possíveis dependendo do tipo de instrumento.

ANDRÉ (1995) aponta ainda como características importantes da etnografia: a ênfase no processo (naquilo que está ocorrendo) em detrimento dos resultados finais; a visão pessoal dos participantes; a necessidade do desenvolvimento de um trabalho de campo (o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado); a descrição e indução.

Finalmente, segundo a autora, a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

GEERTZ (1989) acrescenta ainda que não basta apenas descrever os sentidos e significados observados, como também esta descrição não deve ser feita de maneira casual, é preciso considerar os contextos (cultura) em sua profundidade e por isso é necessário que haja uma descrição “densa” para que essa realidade seja compreendida.

4.2. A escolha dos caminhos

“Cada história que se escolhe contar funciona como uma espécie de censura, impede que se contem outros contos...” (Salman Rushdie)

Inicialmente, pensei em desenvolver o estudo no colégio particular em que leciono, o que facilitaria a investigação. Porém, após algumas reflexões entendi que o estudo se tornaria uma espécie de “experimento de laboratório”, tendo em vista o fato das aulas deste colégio não serem mistas, diferente das situações reais das escolas públicas. Assim, acabei optando por uma escola da rede pública estadual do segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo que a incongruência entre a legislação - *que estabelece turmas de Educação Física iguais às demais disciplinas (portanto mistas)* - e a prática da maioria dos professores destas escolas - *que separam meninos de meninas* – traz ainda maior significância para as situações que traremos à tona.

Para escolha da escola admiti que bastaria que a mesma fosse da Rede Pública Estadual e oferecesse aulas de 8.^a série do ensino fundamental, trabalhando com turmas mistas de Educação Física. Como a escola na qual estudei do pré a 8.^a série, localizada próxima à minha residência, cumpria com estas condições, optei por desenvolver o estudo lá mesmo, caso o projeto fosse aceito pela coordenação/direção escolar. Fato que se concretizou.

A escola pesquisada funciona em três períodos, sendo que nos períodos matutino e vespertino oferece aulas do ensino fundamental, de 5.^a à 8.^a série. O Plano de Trabalho do ano de 2001 da unidade escolar descreve que ela pertence a um bairro residencial de Rio Claro, recebendo alunos deste bairro, de outros mais próximos e alguns mais afastados e inclusive da zona rural. Existe uma diferenciação entre os alunos do período da manhã e os da tarde:

- Alunos do período da manhã: são na sua maioria (80%) provenientes dos bairros mais próximos e recebem a atenção e o incentivo dos pais nos seus estudos, resultando em um aproveitamento satisfatório

e em uma maior adequação dos alunos à faixa etária correspondente à série que estão cursando;

- Alunos do período da tarde: em sua maioria (75%) provém de bairros mais distantes e da zona rural, sendo trazidos por transporte coletivo municipal, muitos deles trabalham para complementar a renda familiar, aumentando o índice de evasão e retenção por faltas. Os pais, na maioria das vezes, não completaram seus estudos, encontrando dificuldades para acompanhar e orientar os estudos dos filhos, o que acaba resultando em um aproveitamento regular, porém, devido à falta de opções de lazer e cultura, estes alunos aproveitam ao máximo todas as atividades oferecidas pela escola.

O estudo foi desenvolvido com a 8.^a série D do período vespertino. A escolha recaiu sobre uma turma de 8.^a série, pois na idade em que estes alunos se encontram – entre 13 e 16 anos – acredita-se que a sexualidade se manifeste de maneira exacerbada, o que para muitos pode servir como álibi para se evitar a co-educação, e, pelo fato dos alunos de 8.^a série já freqüentarem aulas de Educação Física em turmas co-educativas desde a 5.^a série, possibilitando uma bagagem de três anos para avaliar e criticar tal processo. No início do ano de 2002, a turma escolhida era formada por 37 alunos, sendo 15 meninos e 22 meninas. Porém, durante o período de implementação do programa ocorreu a saída – por desistência ou transferência - de dois meninos e uma menina.

O programa de futebol teve início em 19 de fevereiro de 2002, sendo realizadas semanalmente duas aulas (às terças e quartas-feiras) com a duração de 60 minutos cada, totalizando 27 encontros até 21 de maio de 2002, dos quais em 20 eu ministrei aulas, em duas, as aulas foram suspensas para atividades extras, em outras duas, apenas observei às aulas sem intervir, uma serviu para a realização de uma partida amistosa de futebol feminino contra o colégio particular em que leciono, em uma foram realizados os jogos interclasses e no último encontro foi realizada uma entrevista em grupo com nove alunos.



Figura 4- Alunos da 8.^a série D, da escola pesquisada.

Inicialmente eu havia preparado um programa de 24 temas para aulas, dos quais já haviam doze aulas planejadas antecipadamente para nortear o desenvolvimento do projeto. Porém, após algumas aulas optei por abandonar o planejamento e preparar as aulas conforme o andamento das mesmas, pois, percebi que os alunos não aceitariam bem a proposta, criando-se assim um entrave para minha aproximação e análise do contexto.

Considereei que não seria viável sustentar o planejamento, a partir do momento em que detectei nos alunos uma postura de resistência que poderia resultar em antipatia, criando-se assim um ambiente desfavorável para que se estabelecesse relação de confiança entre professor/pesquisador e alunos/participantes.

A duração do programa – três meses –, levou em consideração o fato de cada uma das modalidades esportivas tradicionalmente implementadas nas aulas de Educação Física – futebol, basquetebol, voleibol e handebol –

ocuparem, normalmente, o período de um bimestre do ano letivo, e, a necessidade de se estabelecer com os alunos e alunas relações que propiciassem o conhecimento da realidade pesquisada. Ao final deste período pude notar que as situações passaram a se tornar repetitivas.

O espaço físico disponível para as aulas de Educação Física na escola inclui uma quadra poli-esportiva descoberta, uma pequena área cimentada atrás da quadra, onde se adaptou uma rede de voleibol e uma grande caixa de areia com encaixe para colocação dos postes da rede de voleibol. Esta área, apesar de situar-se no mesmo prédio/quadra da escola, encontra-se separada da mesma por uma grade e um portão que permanece trancado com cadeado fora dos horários das aulas de Educação Física. Assim, espera-se que durante as aulas de Educação Física os alunos restrinjam-se a este espaço, o que nem sempre ocorre, como veremos mais adiante.



Figura 5 - Quadras da escola pesquisada: em primeiro plano a mini-quadra de voleibol, em segundo plano a quadra poli-esportiva e ao fundo o prédio da escola e o portão que o separa das quadras.

Na investigação, foi utilizado um diário de campo para a análise descritiva de comportamentos e atitudes a partir da observação das relações interpessoais entre alunos e alunas no ambiente escolar, em especial durante as aulas de Educação Física. Porém, devido à minha condição de professor-pesquisador, não foi possível a utilização do diário durante as aulas. Adotei então, a prática de, logo após o término das aulas, escrever no diário tudo aquilo que observei de mais importante. Foram realizadas, também, entrevistas abertas em grupos mistos, para contemplar as opiniões de meninos e meninas com relação às aulas mistas e a outras questões relativas ao relacionamento generalizado. As entrevistas, bem como algumas aulas, foram filmadas para facilitar a análise.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Da cultura escolar à cultura das aulas de Educação Física

DAOLIO (1995) afirma que todo e qualquer homem será sempre influenciado pelos costumes de lugares particulares, não existindo um homem sem cultura. O autor complementa, afirmando ainda que a cultura torna-se necessária para a regulação do comportamento público do homem.

É a perspectiva de cultura como um mecanismo de controle, segundo o autor, ou como sistemas organizados de símbolos significantes, que permite afirmar que o comportamento humano possui uma dimensão pública e “que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade” (GEERTZ, 1989, p. 57). No caso deste estudo é o espaço escolar e, mais especificamente, o espaço da aula de Educação Física.

MORAES (2002) admite que as condutas humanas, muitas vezes, estão condicionadas por padrões e normas criadas e sustentadas pela coletividade, as quais não estão baseadas na individualidade dos sujeitos, sendo que a

educação poderia agir no sentido de conformação padronizada ou de reflexão e emancipação dos indivíduos.

Segundo FORQUIN (1993), é incontestável que exista uma relação entre educação e cultura, tanto quando se contempla a educação como a formação e socialização do indivíduo nas diversas instâncias sociais, quanto no momento em que esta fica restrita ao domínio escolar.

Se toda a educação é sempre a educação de alguém para alguém, e ela supõe sempre, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa, quais sejam estas “coisas”, competências, conhecimentos, crenças, hábitos, valores, o autor reconhece-as como conteúdos da educação. Esta, portanto, é sempre alguma “coisa” que nos precede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos, conteúdo que o autor define como cultura.

FORQUIN (1993) admite ainda que a educação se apropria de alguns elementos da cultura para formar a sua própria cultura. Deste modo, diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura.

Partindo-se do mesmo pressuposto, PÉREZ GÓMEZ (2001) reporta-se à cultura escolar ressaltando que a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, ou seja, um conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. Fazem parte desse conjunto as tradições, os costumes, as rotinas e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir. Segundo o autor, os docentes e os estudantes, mesmo vivendo em contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, e é necessário entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

VIÑAO-FRAGO (2000) entende como cultura escolar um conjunto de aspectos institucionalizados, quais sejam as práticas e condutas, modos de

vida, hábitos e rituais, a história cotidiana do saber escolar, objetos materiais, distribuição dos espaços, materialidade física, simbologia, modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. Afirma que a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer.

Eu acrescentaria ainda que para facilitar a análise, a cultura escolar poderia ser estudada sob diferentes prismas, sendo que encontraríamos diversas instâncias desta cultura, distribuídas nos mais variados espaços e situações do contexto escolar com suas características e particularidades. Assim, poderíamos vislumbrar a cultura do recreio escolar, a cultura da aula de matemática, a cultura do sinal batido entre as aulas, a cultura das aulas vagas, a cultura da chegada e da saída da escola, e, entre tantas outras nuances da cultura escolar de um modo geral, a cultura das aulas de Educação Física, que aqui pretendemos analisar.

Meu primeiro contato com a cultura das aulas de Educação Física da escola pesquisada ocorreu em 19/02/2002. E, logo de início, senti a necessidade de promover algumas alterações em meu plano de ação para a implementação do programa. A princípio eu havia planejado doze aulas, e montado um programa com 24 temas para aulas. Nestas aulas estariam sendo abordados os fundamentos técnicos e táticos do futsal, as regras, a criação e reprodução de jogos, além de discussões sobre o futebol com relação à mídia e ao gênero, e da apresentação de um filme – “Boleiros” – que trata de vários temas relacionados ao futebol.

Entretanto, este programa acabou sendo paulatinamente deixado de lado, em virtude da dificuldade de aceitação por parte dos alunos de atividades que fugissem à sua rotina – cultura – de ter na aula de Educação Física o momento para se jogar futebol – ou de não se fazer nada, no caso de alguns -, o máximo de tempo possível. Após haver feito algumas concessões na tentativa de encontrar um equilíbrio entre aula planejada – professor – e aula desejada – aluno -, decidi que seria mais significativo assegurar um bom relacionamento com a turma em detrimento do cumprimento de um programa,

pois assumi que minha análise iria recair sobre as relações de gênero e as dificuldades/facilidades encontradas pelo professor em aulas de Educação Física co-educativas e não nas mudanças ou resultados provocados pela implementação de um programa.

⁹Meu primeiro contato com a turma ocorreu em 19/02/2002, quando da realização da primeira aula de Educação Física do ano letivo. Ao chegar à quadra, alguns alunos já pegaram a bola e começaram a chutá-la, enquanto outros sentaram-se nos dois degraus de arquibancada ao lado da quadra. Uma das alunas disse em voz alta: “Vamos dividir os times!”, e, em seguida o professor pediu as bolas – uma de voleibol e outra de futebol – e começou a chamar os alunos para reunirem-se na “mini-arquibancada”. Quando quase todos estavam reunidos, ele me apresentou, dizendo que eu iria dar aulas para a turma junto com ele, e faria um trabalho diferenciado, ensinando fundamentos, posicionamentos e discutindo sobre o futebol. Para os alunos se situarem, o professor citou as aulas que eles haviam tido em outros anos, com os estagiários da Unesp. Em seguida eu comentei apenas que iria desenvolver um projeto que integrasse meninos e meninas na aula, jogando e treinando futebol. Os alunos observaram e escutaram tudo em silêncio, e podia-se notar em suas fisionomias um misto de curiosidade, espanto e estranhamento.

Em seguida, sentei-me também na “mini-arquibancada”, e passei a observar o andamento da aula. O professor estipulou, então, que a quadra de futsal seria das meninas na primeira metade da aula e dos meninos na metade final. Enquanto as meninas jogavam futebol na quadra principal, os meninos ficaram jogando vôlei na mini-quadra, invertendo-se os papéis na segunda metade da aula.

Existia, também um terceiro grupo de alunos, além do masculino e do feminino, que era formado por várias meninas e alguns meninos que não participavam da aula e ficavam sentados distantes conversando.

⁹ As formatações de texto com recuo de um centímetro da margem esquerda e itálico indicam transcrições feitas do diário de campo.



Figura 6 – Em primeiro plano a mini-quadra de voleibol, e, ao fundo, na lateral da quadra poli-esportiva, a mini-arquibancada.

Pareceu-me claro, desde este primeiro contato, que eu teria muitas dificuldades para desenvolver o programa planejado, pois estaria interferindo na cultura daquelas aulas de Educação Física, mudando radicalmente sua estrutura. Havia ali algumas rotinas, costumes, tradições e inércias, como descreve PÉREZ GÓMEZ (2001), sustentadas pelo professor e seus alunos que formavam e reproduziam uma já cristalizada cultura, permeada por tensões, aberturas, contrastes e restrições de várias culturas que se cruzavam. Este cruzamento de culturas, ao mesmo tempo em que solidifica uma cultura escolar, onde de alguma maneira todos passam a “obedecer certas regras”, provoca aberturas para a transformação cultural, na medida em que diferentes culturas trazem consigo diferentes modos de agir e de pensar, provocando

conflitos que podem ser propícios para a reflexão, revisão e reestruturação da cultura vigente.

Porém, acredito que este processo de reestruturação pode demandar um período indeterminado de tempo, e, como já foi dito anteriormente, não sendo o objetivo do estudo provar a eficácia do programa, assumi que a análise da cultura vigente traria contribuições mais significativas em vista dos objetivos traçados. O próprio professor da turma alertou-me para as dificuldades que eu poderia enfrentar, caso optasse pela tentativa de transformação da cultura das aulas de Educação Física. Ele advertiu-me das tentativas de mudanças radicais nas aulas, que ocorreram em anos anteriores com estagiários da Unesp, nas quais os alunos ofereceram muitas resistências.

“Os estagiários vinham aqui, faziam um monte de coisa diferente, mas não deixavam eles jogarem. Aí eles ficavam doidos. Tem que saber levar, você dá um pouquinho de fundamento e deixa eles jogarem uma parte da aula, senão eles não aceitam.” Declarou o professor da turma.

Receando a possibilidade de estar batendo de frente com a cultura dos alunos, prejudicando a análise do contexto, optei por já de início fazer algumas concessões. Decidi que, ao invés de dirigir toda a aula com base no programa, eu ocuparia apenas a primeira metade das aulas, condensando o conteúdo planejado inicialmente, e deixaria a segunda metade livre para que meninos e meninas jogassem futebol livremente como costumavam fazer. Acreditei que, com tal estratégia, estaria aos poucos conquistando a confiança dos alunos para o desenvolvimento do programa, e, além disso, teria metade da aula para uma observação mais atenta e detalhada das relações de gênero.

Apesar do acordo estabelecido com os alunos de dividir a aula em duas partes, sendo a primeira para que eu desenvolvesse minhas propostas e a segunda para eles jogarem livremente, me senti pressionado pelos alunos o tempo todo, e chegou um momento no qual decidi mudar a estratégia para procurar “tomar as rédeas” das aulas em minhas mãos. Esta mudança ocorreu

no dia 20/03/2002, quando foi sugerido pelo professor Jocimar Daolio que eu deveria dirigir a aula toda, pois da maneira como eu vinha procedendo os alunos poderiam assumir que eu seria o responsável pela parte “chata” da aula enquanto que eles teriam a parte “legal”, a partir do momento que eu não estivesse mais intervindo, e esta postura poderia prejudicar em muito o desenvolvimento do programa.

Propus, então, aos alunos e às alunas que as aulas deveriam, a partir daquela data, ser o tempo todo dirigidas por mim. Houve discordância por parte de alguns alunos – todos meninos – que disseram preferir a aula livre, e decidi que a proposta seria colocada em votação, sendo que, no caso da maioria optar por aulas livres, eu deixaria de desenvolver o programa com aquela turma e levaria a proposta a uma outra turma que se mostrasse interessada. Ao final da aula, apurei os votos que apontaram que 19 alunos preferiam que eu desse continuidade ao trabalho, enquanto 7 alunos gostariam de fazer aulas livres. A partir de então procurei intervir durante o período todo das aulas, tomando o cuidado de não ser muito radical nas mudanças, para não correr o risco de aumentar o número de alunos não participantes.

Estes resultados demonstraram que, apesar da “cultura do fazer nada” ser predominante naquele contexto, os alunos mostraram-se carentes com relação a alguma figura ou mecanismo de controle, que estabelecesse uma ordem, regras, enfim, de algo que pudesse trazer uma nova dinâmica para a desgastada rotina de chegar à quadra, dividir os times, dividir o horário, jogar e voltar para a sala.

Ficou clara, então, a possibilidade de mudanças na cultura das aulas de Educação Física em particular e da cultura escolar em geral. Apesar de encontrar resistência para a implementação do programa, a maioria mostrou-se aberta à transformação. Não podemos esperar que as mudanças ocorram sem tensões ou traumas, porém, devemos assumir que as aberturas para “a novidade” refletem a carência de transformar algo que nem sempre é agradável.

MORAES (2002) descreve um episódio ocorrido em uma escola pública de São Paulo que fez parte de seu estudo, que demonstra até que extremo as tensões causadas pelas mudanças na cultura escolar, especificamente das aulas de Educação Física, podem causar.

Pude perceber que os alunos, em sua maioria, têm uma relação conflituosa com a escola. [...] Aliás, há um tempo atrás, o professor de Educação Física saiu da escola escoltado por policiais devido à ameaça dos alunos. Fui informada por professores de outra escola e também pela própria coordenadora da escola, que esse professor começou a impor outros tipos de atividades em aula que não fossem o futebol. (MORAES, 2002, p. 88).

SOUSA & VAGO (1999) admitem que a Educação Física deva participar da cultura escolar como um tempo e espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural, constituindo-se em um espaço para se produzir cultura, sendo os professores e alunos os sujeitos desta produção.

Como nas outras escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, as aulas de Educação Física da escola pesquisada ocorriam no próprio período de aulas, ficando “encaixadas” entre as aulas das demais disciplinas na grade de horário da escola. Se, por um lado este fator favorecia a presença maciça dos alunos, pelo fato dos mesmos já se encontrarem na escola, não precisando retornar em outro período, por outro lado, trazia o inconveniente destes alunos freqüentarem as aulas de Educação Física vestidos inadequadamente, devido à proibição do uso de shorts e bermudas muito curtas em salas de aula e da não disponibilidade de infra-estrutura, como vestiários, para que eles pudessem trocar de roupa para as aulas e tomar banho para voltar à sala após a Educação Física.

Um aspecto que me chamou bastante a atenção no primeiro contato com os alunos foi a falta de vestimenta apropriada para uma aula de Educação Física. Quase todos os alunos vestiam calças compridas (em sua maioria jeans), sendo que algumas meninas ainda estavam de saias. Quanto aos calçados, os tênis eram usados pela minoria enquanto que a maioria jogava descalça, sendo que algumas meninas usavam sandálias ou

chinelos. Dentre as que não participavam da aula, viam-se tamancos, chinelos e sapatos de salto. O professor explicou-me que muitos dos alunos jogavam descalços, por ser aquele calçado que vinham à aula o mesmo que usavam para sair, quando não era o único que tinham. Mesmo assim, pedi ao professor para que conversássemos com a turma ao final da aula sobre a importância de se utilizar uma vestimenta adequada.

A falta de vestimenta adequada pode causar desde desconforto até assaduras, bolhas e lesões mais graves que podem levar o aluno ao desinteresse e à recusa quanto à participação nas aulas de Educação Física. A orientação quanto à importância de se vestir adequadamente para as aulas de Educação Física poderia contribuir para a mudança neste quadro, pois acredito que apesar do baixo poder aquisitivo da grande maioria dos alunos, muitos não usam tênis, e bermudas ou shorts, por fatores culturais e ligados às razões estéticas, além dos aspectos estruturais e burocráticos da escola acima apresentados.

MORAES (2000) descreve o mesmo problema enfrentado nas duas escolas em que esteve pesquisando em São Paulo, apontando a importância do trabalho conjunto de professores, direção e coordenação para o encaminhamento de soluções práticas.

[...] Segundo relato da mesma professora, no início do trabalho nessa instituição, a relação professor/aluno foi tensa, pois sentiu uma certa resistência principalmente dos alunos da 8.^a série, pois “eles pensam que mandam na escola”. Aos poucos ela foi impondo obrigatoriedade quanto ao uso de uniformes porque as alunas participavam das aulas com calça jeans, salto alto e mini-blusa. Ela ressalta que conseguiu estas mudanças com o apoio da coordenação. Ela afirma que para exigir uniforme dos jovens, precisou dar condições para eles adquirindo tênis e calça de agasalho para os alunos mais carentes. (MORAES, 2002, p. 152).

A conversa realizada na aula anterior parece ter surtido algum resultado, pois nesta aula (20/02/2002) o número de “descalços” era bem pequeno. Porém, a aula anterior debaixo de forte sol deixou algumas seqüelas. Alguns alunos tiveram que abandonar o jogo antes do seu final, devido às bolhas nos pés. Quanto à recomendação para o uso de shorts, bermudas

ou calças de materiais mais leves e elásticos, o resultado não foi tão animador, como mostra a figura 7. Uma menina que arriscou-se a trazer uma bermuda, ficou constrangida em usá-la por ter sido a única, e acabou preferindo ficar de calça. As demais alegaram que não era permitido vir à escola de bermuda curta ou shorts e que era complicado ter que ficar se trocando antes e depois da aula de Educação Física em um banheiro pequeno. Já alguns meninos estão acostumados a usar bermudões à altura dos joelhos.

De acordo com a concepção de um dos professores de Educação Física pesquisado por MORAES (2002), as aulas de Educação Física não deveriam ocorrer no horário escolar, porque os alunos vão arrumados, com sapatos, e não querem suar. Dessa forma, segundo ele, o professor não pode obrigar os alunos a participarem das aulas porque a escola não dispõe de vestiário nem ducha.

O grande problema que vejo nesta colocação e acredito não ser apenas a visão particular deste professor, mas de muitos outros, localiza-se na palavra “obrigar”. Se o professor precisa obrigar seu aluno a fazer a aula, a simples troca de horário passando a Educação Física para o período invertido das demais aulas, provavelmente, iria motivar uma grande evasão de alunos, talvez por faltas, ou talvez por pedidos de dispensas como ocorre em muitas escolas particulares. A Educação Física dentro da grade de horário das demais disciplinas, ao meu ver, facilita a identificação desta disciplina como um componente curricular, ao passo que a mudança de horário traz consigo inerente um tratamento de atividade extra-curricular.

Há de se garantir, na verdade, condições para que o professor possa desenvolver suas aulas com a mesma prioridade que se dá às demais disciplinas. Para as aulas destas disciplinas não é necessário que o aluno traga livros/apostilas, lápis, canetas, borracha, apontador, lápis de cor, réguas, compasso, transferidor e tantos outros materiais didáticos? Pois então, para as aulas de Educação Física dever-se-ia considerar o uniforme como o material didático que, na medida do possível, a escola poderia de alguma forma prestar

auxílio aos alunos mais carentes assim como o faz com o restante do material didático. A possibilidade de se incorporar este uniforme ao cotidiano escolar, procurando adequá-lo à realidade e às normas escolares, poderia ser uma solução paliativa com relação à falta de infra-estrutura que possibilite aos alunos tomarem banho e trocarem-se na própria escola. Entretanto, estas medidas só se tornarão eficazes e práticas através de um trabalho conjunto de direção, coordenação, professores e alunos.



Figura 7 – *Joogo das meninas na aula do dia 26/02/2002.*

Apesar de trabalhar com o esporte mais praticado na escola e com uma boa adesão por parte dos alunos, a cultura dos alunos da escola pesquisada, especificamente nas aulas de Educação Física era pautada na regra do “faz quem quer, quando quer e da maneira que quer” que refletia na atitude que será classificada como “cultura do fazer nada”.



Figura 8 – Jogo dos meninos na aula do dia 26/02/2002.

Na aula de 27/03/02 após havermos discutido a falta de confiança dos meninos em passar a bola para as meninas nos jogos de futebol, foi realizada uma brincadeira de pega-pega e exercícios de alongamento como aquecimento antes dos jogos de futebol. Adverti a todos que, quem não participasse do aquecimento não poderia jogar futebol e, isto fez com que alguns alunos que não estavam fazendo o alongamento se juntassem ao grupo que estava aquecendo. Porém, outros três alunos que costumavam participar das aulas continuaram sentados, negando-se a participar.

Após o aquecimento, durante a divisão das equipes, um menino que não havia feito o alongamento foi escolhido, e já ia se dirigindo à sua equipe, quando eu intervi dizendo que ele não iria jogar por não ter feito os exercícios. Ele sentou-se e não contestou minha decisão.

Em outro jogo, uma menina que não havia feito alongamento pediu-me para jogar, alegando que até fazia os exercícios, como já havia feito em outra aula, mas só não fez por não gostar de ser obrigada a fazer nada. Com isso, expliquei-lhe as razões de criar certas regras e ela se propôs a

fazer o aquecimento nas aulas seguintes. Com este acordo, permiti que ela jogasse nesta aula, gerando o protesto de algumas meninas.



Figura 9 – Brincadeira de pega-pega em roda (quarteto) na aula de 20/03/2002.

Na realidade, o objetivo desta estratégia de se condicionar a participação no jogo à vivência das demais atividades do programa, seria mostrar aos alunos a necessidade de organização, e de se assumir e cumprir compromissos, pois, esta era uma das grandes dificuldades que eu encontrava para a implementação do programa planejado.

Em todo início de aula perdia-se muito tempo para juntar os alunos e explicar a atividade a ser desenvolvida, e sempre conseguia-se juntar apenas parte da turma, pois, muitos se negavam a participar e outros ficavam dispersos pela escola, chegando à quadra com muito atraso, ou deixando o

material na quadra e descendo para o pátio alegando ter de resolver algum problema.

A falta de organização era um dos maiores obstáculos à implementação de propostas inovadoras, que permeava a cultura das aulas de Educação Física da escola pesquisada. Os alunos não tinham parâmetros para se orientar e se organizar, dentro daquela cultura, cada um fazia a sua regra, tornando praticamente impossível o desenvolvimento de propostas em grupo.

No final da aula de 20/02/02, reuni a turma e solicitei que analisassem através da mídia (TV, rádio, jornais ou revistas) esportes que fossem praticados por homens, por mulheres e mistos, para que pudéssemos discutir o assunto na aula seguinte.



Figura 10 – Alunos participando de discussão na aula de 26/02/2002, e, ao fundo alunos não-participantes da aula.

Na aula seguinte (26/02) poucos alunos participaram da discussão, sendo que a maioria era de meninas. Entretanto, ficou claro que a discussão baseou-se nas experiências anteriores dos alunos, parecendo-me, pelos depoimentos, que não houve preocupação em cumprir a tarefa proposta. Para se ter uma idéia, a discussão centrou-se basicamente no futebol, além de referir-se à corrida de São Silvestre, que já havia se passado há quase dois meses. A discussão durou cerca de 15 minutos e foi filmada.

Na aula de 10/04/02 dividi a turma em três grupos que deveriam criar jogos ou brincadeiras com bola para a próxima aula (16/04), como dever de casa. Senti que os grupos não se mostraram muito interessados e motivados com a tarefa.

Na aula seguinte (16/04/02), como eu já havia previsto, ninguém preparou o dever proposto na aula anterior. Alguns diziam ter se esquecido, outros alegaram não ter tido tempo ou não conseguiram se reunir com o grupo e outros ainda assumiram que não queriam fazer a tarefa mesmo. Propus então que a tarefa fosse desenvolvida nos 15 minutos iniciais da aula. Porém, a desorganização e a pressão que quase todos exerciam de várias formas para jogar, fez-me mais uma vez abrir mão de uma atividade do programa.

Em 24/04/02 iniciei a aula reunindo todos os alunos e propondo a realização de uma gincana ou olimpíada da classe, onde teríamos que contar com a participação do maior número possível de alunos. A turma, composta por 37 alunos, mas que na prática apenas 15 a 20 costumavam participar, mostrou-se bastante motivada, sendo que 30 alunos propuseram-se a participar. Optei por formar quatro equipes com oito componentes cada incluindo o meu nome e o do professor titular. As modalidades por mim sugeridas e aceitas pelos alunos foram: futebol, voleibol, handebol e pique-bandeira. Apesar da motivação inicial, observei

que a desorganização seria um grande obstáculo para o desenvolvimento da competição.

Já no início da Olimpíada (30/04/02), esta desorganização ficou nítida. A modalidade definida para iniciar os jogos, a pedido da maioria dos alunos, foi o futsal. Muitos alunos faltaram à aula, o que acabou prejudicando uma das equipes que ficou sem o número mínimo de cinco componentes para jogar. Tentei em vão colocar em votação para o grupo se a equipe poderia ser completada e como seria. O assunto não foi sequer discutido, sendo a equipe rapidamente completada por aqueles que se ofereceram, sem se preocupar com as conseqüências que tal situação poderia causar no prosseguimento da Olimpíada.

Outro exemplo da falta de organização e de comprometimento da turma, foi a não participação nos jogos de alguns alunos que haviam se inscrito na aula anterior e estavam presentes nesta aula. Só não pude ter certeza se estas pessoas se excluíram ou foram excluídas, mas, ao que tudo indica, ocorreu uma combinação de ambas as coisas, pois eram justamente aquelas pessoas que não participavam das aulas.

Considerando que todas estas dificuldades já se apresentaram na modalidade preferida pela maioria da turma – das 30 pessoas inscritas, apenas 18 jogaram -, a expectativa para as próximas modalidades não poderia ser das melhores, o que acabou se confirmando.

A segunda modalidade a ser disputada foi o voleibol e, apesar de não haver faltado muitos alunos, muitos – principalmente meninos – negaram-se a jogar. Participaram do voleibol 19 alunos, eu e o professor, portanto, 21 dos 30 inscritos.

A terceira modalidade seria o pique-bandeira. Após haver adiado os jogos por duas vezes, devido aos pedidos dos alunos para deixá-los treinar futebol para os jogos inter-classes, acabei optando por desistir de algo que já havia perdido o sentido. A esta altura eu já havia conseguido até uma pequena premiação para a equipe vencedora, em uma padaria próxima à escola,

contudo, a falta de interesse fez com que eu agradecesse à generosidade do doador e cancelasse o pedido.

MORAES (2002) também reporta em seu estudo às dificuldades enfrentadas pelos professores com relação ao bloqueio por parte dos alunos à possibilidade de vivenciarem outras atividades da cultura corporal nas aulas de Educação Física, que não sejam o futebol.

A professora 1B relatou que as atividades sugeridas pelos alunos se restringem ao futebol: - “é outra coisa que eu não concordo. Eu, como profissional, não concordo em dar futebol. Eu acho que nós temos que entrar em todos os esportes, na parte de dança, na parte de primeiros socorros, higiene, orientação sexual. Eu acho que tudo isso envolve o professor de Educação Física”. (MORAES, 2002, p. 151).

A autora relata ainda que estes professores advertem para a importância de se conquistar a confiança dos alunos para assegurar um bom relacionamento e um trabalho tranquilo. Segundo um desses professores, quando os alunos estão jogando futebol, eles já possuem algumas regras, e se o professor fizer intervenções, isso pode causar mais problemas que soluções. Como foi o caso do professor que precisou sair da escola escoltado por policiais.

Apesar do apoio da coordenação e direção, um dos professores considerou que não podia impor normas e regras de comportamento, tendo em vista que os alunos de sua escola já sabiam do poder que possuíam de transgredir e manipular as regras, na medida em que foram, inclusive, responsáveis pela “expulsão” de um professor de Educação Física. Assim, de acordo com as declarações do professor pesquisado, para que um professor consiga trabalhar, é necessário primeiro um trabalho de aproximação, de investigação e conhecimento prévio dos alunos, para depois iniciar outro tipo de trabalho (MORAES, 2002).

Acredito que o caminho para a implementação de novas propostas nas aulas de Educação Física, realmente deva passar inicialmente pela aproximação e o conhecimento dos alunos e da cultura escolar vigente, para que se possa planejar e efetivar transformações. Porém, há de se trabalhar no

sentido de que estas mudanças, mesmo que em um ritmo lento, possam estar ocorrendo, pois conformar-se com a cultura escolar sentindo-se impotente frente as forças contrárias, irá apenas contribuir para a manutenção e perpetuação de uma cultura “anti-pedagógica”.



Figura 11 – Alunos assistindo a um jogo de futebol, sentados na mini-arquibancada.

5.2. Relações de gênero nas aulas de Educação Física

A estratégia adotada pelo professor, de dividir o tempo para utilização da quadra pela metade, para atender a meninos e meninas separadamente, acabava criando algumas situações interessantes. Enquanto os meninos jogavam futebol, as meninas dividiam-se entre jogar voleibol, conversar, e, às vezes, dançar; já os meninos, quando estavam de fora da quadra principal, ficavam jogando voleibol ou conversando. Desta maneira, eram poucos os

momentos na aula em que meninos e meninas desenvolviam atividades em conjunto.

Contando com esta possibilidade, um dos motivos por eu ter assumido a função de professor-pesquisador, foi justamente a de procurar criar situações nas aulas em que meninas e meninos interagissem mais efetivamente.

A partir da observação da primeira aula, optei por utilizar apenas metade da aula para desenvolver os conteúdos programados, deixando a outra metade para os alunos jogarem livremente, procurando verificar, inclusive, se ocorreriam mudanças nesta segunda metade, tendo em vista que ficou clara a divisão entre meninos e meninas, pois, mesmo quando não estavam jogando, as meninas ficavam em um canto da arquibancada e os meninos em outro, havendo poucos momentos em que os grupos se juntavam.

Era muito comum encontrar algumas meninas completando os times durante os jogos dos meninos, por outro lado, era muito raro encontrar um menino nos jogos das meninas. A justificativa das meninas para não aceitarem os meninos em seus jogos, era que eles não passavam a bola para elas, além de serem, segundo algumas delas, muito “cavalos” (brutos). Já os meninos admitiam que preferiam completar os times com meninas, pois preferiam jogar com as equipes completas.

Estes dados, até certo ponto, contradizem ABREU (1995) que afirma que os meninos têm uma predisposição em não aceitar meninas em seus jogos, pelo fato de as considerarem inabilidosas. Porém, a autora admite que as meninas passam a ser aceitas pelos meninos na medida em que demonstram saber jogar.

Vejo que esta segunda afirmação de ABREU (1995) está de acordo com a realidade da escola aqui estudada, pois, se por um lado ainda existe a exclusão das meninas no momento em que elas próprias admitem não receber a bola quando jogam com os meninos, por outro elas garantem seu espaço nos

jogos deles, entre outros fatores, pelo fato de demonstrarem saber jogar futebol.

Por outro lado, vejo a predisposição das meninas em não aceitarem meninos em seus jogos mesmo correndo o risco de jogarem com times incompletos (menos de cinco jogadoras em cada equipe) como uma forma de protecionismo. Deste modo, elas procuram garantir um espaço onde possam desenvolver seus jogos de maneira mais efetiva, ou seja, elas passam a ter a posse de bola por mais tempo, têm maior possibilidade de êxito em suas jogadas e conseguem marcar um maior número de gols, que seria o principal objetivo do jogo. Porém, cabe ressaltar que entre as próprias meninas existem situações de exclusão, como iremos analisar mais adiante.

Na aula do dia 12/03/02, após alguns exercícios para treinamento do chute a gol, foi realizado primeiro o jogo das meninas, no qual havia apenas oito jogando (quatro para cada time), sem que nenhum menino tenha se oferecido e nenhuma menina tenha os convidado para completar os times. Já no jogo dos meninos, como também havia oito pessoas, eles convidaram duas meninas para jogar. Como sempre, várias meninas se ofereceram, mas eles deixaram apenas duas jogarem, ficando uma para cada time. Perguntei para as meninas que estavam de fora o motivo delas não terem completado os times com meninos no jogo das meninas como eles haviam feito e uma delas me respondeu dizendo que não dá para colocar os meninos no jogo delas porque eles não deixam elas jogarem, eles não passam a bola.

Na aula de 23/04/02, os meninos estavam em oito para jogar e chamaram duas meninas (uma para cada lado) para completar os times. Já as meninas estavam em nove, mas não quiseram chamar um menino para completar os times, e completaram o time insistindo e convencendo uma menina que não queria jogar a participar do jogo. Eu procurei saber, durante o jogo dos meninos, o motivo delas não chamarem meninos nos jogos delas, e elas justificaram dizendo que eles querem jogar sozinhos, não passam a bola para elas. Por outro lado, percebi que as meninas

gostam de jogar nos jogos dos meninos e até comemoram quando são chamadas para completar os times.

No jogo das meninas, perguntei a dois meninos se eles achavam melhor completar o time com meninas, como haviam feito, ou jogar com um jogador a menos, e um deles afirmou que preferia jogar com o time completo, pois as meninas pelo menos podiam atrapalhar o outro time. Neste momento, comentei com estes alunos que havia meninas na turma que jogavam bem, e, eles concordaram comigo citando os nomes de algumas delas.



Figura 12 – Jogo dos meninos com as equipes completadas por meninas em 27/03/2002.

ALTMANN (1998) refere-se à ameaça que representa para os meninos jogar futebol com as meninas, afirmando que a expectativa de superioridade masculina externada pelo estereótipo de que as meninas eram, a priori, consideradas más jogadoras, fazia com que o jogo com as meninas deixasse

de ser desafiador, oferecendo apenas riscos à soberania masculina. Porém, no caso deste estudo, pela naturalidade com que os meninos aceitavam as meninas em seus jogos, admitindo, inclusive, que algumas delas eram boas jogadoras, percebe-se que eles não se sentiam ameaçados, chegando a valorizar a importância das meninas na realização de seus jogos.

Já as meninas, apesar de se sentirem lisonjeadas ao serem convidadas para jogar com os meninos, admitiam que só tinham lugar nos jogos masculinos por falta de meninos para completar as equipes, ou seja, elas se reconheciam como “quebra-galho”, mas não aceitavam os meninos em seus jogos, pois acreditavam que eles queriam fazer tudo sozinhos durante o jogo, não passando a bola para elas, mostrando claramente que se utilizavam dos jogos delas para fazer exibicionismo.

Um outro aspecto que contribuía para aumentar a aversão que as meninas tinham em chamar os meninos para jogar no “horário delas” era a falta de confiança que os meninos tinham em relação às meninas. E esta situação ficou evidente para mim em uma das aulas, onde, durante um jogo, ocorreu um lance que mostrou como os meninos estão predispostos, ainda, a julgar as meninas como más jogadoras. Este lance tornou-se, inclusive, alvo de uma discussão que promovi com o grupo durante a aula posterior.

Na aula de 26/03/2002, após alguns exercícios de aquecimento e brincadeiras de passe, dividi os alunos participantes (15, sendo oito meninas e sete meninos) em três equipes mistas que jogaram entre si. Os jogos transcorreram bem, mas notei que os meninos não jogam de maneira diferente por estarem jogando com as meninas, eles dividem as bolas com todo vigor e chutam a gol com violência, mesmo sendo as três goleiras meninas (elas também não tiram o pé de nenhuma dividida). Uma delas, defendeu um chute muito forte e a outra levou um gol, no qual a bola passou bem próxima ao seu rosto “feito um foguete”. Neste momento eu comentei com o garoto: “pega leve Rabicó¹⁰, assim pode até machucar

¹⁰ Os nomes utilizados durante o estudo para designar os alunos são fictícios e foram inspirados em personagens de histórias em quadrinhos, desenhos animados e da literatura infantil.

a goleira”. E ele me respondeu: “foi mal, chutei sem querer”. Porém, as próprias meninas não costumam reclamar deste tipo de lance, elas ficam mais irritadas de não receberem a bola dos meninos durante os jogos.

Em um lance do jogo isto ficou claro. O goleiro de uma das equipes (que neste momento era um menino, Cebolinha) defendeu uma bola, e preparou-se para ligar um contra-ataque rápido. O jogo à sua direita estava todo embolado, não havendo ninguém livre. Do lado esquerdo, uma garota de sua equipe (Magali, que havia feito dois gols na aula anterior jogando com os meninos) estava sem marcação alguma próxima ao meio da quadra. Ele olhou para ela, mas preferiu jogar para um menino marcado do outro lado da quadra. A menina percebeu que eu havia flagrado a cena e comentou comigo: “tá vendo professor! Eles não confiam na gente, não dá nem vontade de jogar”.

A aula do dia seguinte (27/03) foi aberta com uma discussão sobre o lance da aula anterior. Inicialmente, descrevi como havia ocorrido o lance, e, em seguida pedi à Magali – menina que não recebeu a bola do goleiro – para que repetisse o que ela havia me dito naquele momento. A Magali pensou um pouco e afirmou: “que ninguém confia em mim”, e eu novamente questionei: “que ninguém confia em você só?” Neste momento várias meninas manifestaram-se afirmando: “nas meninas!” ou “nas mulheres”. O próprio menino que foi protagonista no lance – Cebolinha – “soltou” um comentário no ar: “cagada”. Novamente, eu me manifestei, comentando em tom de questionamento: “espera aí, os meninos não fazem “cagada”?” Magali fez o seguinte comentário, lembrando duas aulas atrás, quando havia jogado com os meninos: “o senhor viu que naquele time que tava, eu fiz dois gols e eles não fizeram “bosta” nenhuma”.

Resolvi então fazer a seguinte pergunta aos meninos: “vocês não confiam porque é menina, ou porque a pessoa não sabe jogar?” Um deles – Pedrinho - respondeu: “porque elas não sabem jogar”. Perguntei, então: “se você olhar prá uma menina, e ela sabe jogar, você passa a bola pra

ela, ou não?”. Ele respondeu: “passo” e uma menina – Penélope - imediatamente entrevistou: “ela sabe jogar, e como é que ele não passa? Pra Mônica”. Reformulei novamente a pergunta para os meninos: “e se tiver um menino ruim, você prefere passar pro menino ruim, ou pra uma menina que ...?” Os meninos afirmaram: “prá menina, né?” Mas uma das meninas - Emília - imediatamente comentou: “é, mas eles passam pro ruim”, seguida do comentário de outra menina – Mônica - que disse: “o Saci é ruim, porque vocês passam pra ele?”



Figura 13 – Alunos durante a discussão sobre a falta de confiança dos meninos em relação às meninas nos jogos de futebol (27/03/2002).

Perguntei aos meninos, se eles não têm um preconceito de ligar as meninas à imagem de ruins de bola e eles afirmaram que não, admitindo que as meninas da turma até jogam bem futebol. Perguntei, então, ao goleiro da aula anterior – Cebolinha -: “se elas jogam bem, até que daria

para confiar. Então porque você não passou a bola para a Magali na outra aula?”. Ele respondeu: “sei lá? É menina, é ruim”. Neste momento fiz o seguinte comentário: “estão vendo, voltamos ao começo. Não é porque é menina que é ruim, tem menina ruim e tem menino ruim”, uma das meninas – Vilma – levanta-se e defende um dos meninos dizendo: “o Visconde é o único que toca pras meninas, eu sou a favor dele. Ele joga muito bem, e ainda lembra das meninas e toca pras meninas”. Com ar de dúvida, o menino protagonista do lance – Cebolinha – “solta” no ar um último comentário: “ah, nem sei porque eu não toquei”.

No lance analisado, em especial, ficou nítida a falta de confiança que os meninos têm em relação ao futebol das meninas, mas provavelmente este tipo de cena repete-se várias e várias vezes durante os jogos, e, talvez nem estivesse sendo notado pelos próprios meninos e para as meninas não seriam alvo de discussão, pois haviam se tornado “naturais” (leia-se culturais) na aula. Ao se problematizar, discutir e refletir sobre este tipo de situação, tem-se a impressão que os meninos não “neutralizam” as meninas em seus jogos intencionalmente, mas, talvez, haja um ranço daquela associação entre a figura feminina e a falta de habilidade para o futebol já citada por DAOLIO (1995a, p. 40) “... podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca conseguem aprender a jogar futebol”. Deste modo, podemos assumir que nem mesmo os próprios meninos se dão conta dos fatores que, muitas vezes, os levam a ignorar as meninas em seus jogos.

Entretanto, não se pode ignorar todo um século em que a mulher permaneceu à margem da prática do futebol sendo discriminada e impedida de praticá-lo através de argumentos biológicos, psicológicos e culturais, e, inclusive por meio de legislações que proibiam a prática do futebol feminino no país, enquanto que os homens construíam em torno do futebol não apenas mais um esporte, mas a tão comentada identidade cultural do povo (masculino) brasileiro.

O simples fato de se problematizar tais situações pode contribuir para uma reestruturação das relações de gênero durante os jogos ou das próprias

aulas de Educação Física. Ao ignorar situações como estas ou a do episódio de DAOLIO (1995b) onde a menina se auto-critica considerando-se uma “anta”, o professor estará reforçando a cultura escolar vigente e perpetuando valores carregados de preconceito e discriminação. Cabe a ele, professor, propiciar aos alunos oportunidades de refletir e discutir sobre estes fatos, levando-os a considerar as razões culturais e históricas que contribuem para a manutenção deste quadro. O professor poderia levantar questões do tipo: *Todos os meninos são melhores do que todas as meninas? Menino já nasce sabendo jogar futebol? Porque em geral os meninos são mais habilidosos do que as meninas na maioria dos esportes? Quais as diferenças dos brinquedos e das brincadeiras de meninas e de meninos durante a infância? Estes brinquedos e brincadeiras influenciam de alguma maneira nas habilidades esportivas?*

Considero que apesar da falta de confiança dos meninos, aquelas meninas não poderiam ser classificadas como as “antas” descritas por DAOLIO (1995b), porém, tendo em vista que até mesmo estas meninas consideradas “habilidosas” encontram dificuldades para conquistar seu espaço no futebol jogado pelos meninos, o que poderíamos esperar daquelas que não se arriscam a entrar na selva/quadra repleta de feras/meninos, estas sim as “antas”, prontas para serem devoradas. É, também, para estas alunas que a reflexão, revisão e reestruturação das aulas de Educação Física poderia estar abrindo espaços.

5.2.1 Exclusão nas aulas e exclusão das aulas de Educação Física

Para facilitar a análise das situações que levam à exclusão dos alunos nas aulas de Educação Física, optei por dividi-las em duas categorias, quais sejam, aquela dos alunos não participantes das aulas, que nunca ou quase nunca se envolvem nas atividades das aulas, e aquela dos alunos participantes, que se excluem ou são excluídos de determinadas atividades.

No caso dos alunos não participantes, tratavam-se de 14 (a turma toda era composta por 37 alunos), dos quais três meninos e onze meninas, que

costumavam faltar às aulas, não subir para a quadra no horário de Educação Física, ou simplesmente sentarem-se na arquibancada em um ponto distante de onde estivessem os participantes da aula. Ficavam conversando indiferentes ao que ocorria na aula e negando-se a juntar aos participantes, quando solicitados. Os fatores que levam estes alunos a excluírem-se ou a serem excluídos das aulas de Educação Física, podem ser inúmeros e sugerem uma investigação mais aprofundada que possibilite uma reflexão caso a caso, facilitando a inclusão destes alunos nas aulas de Educação Física, e/ou, o redimensionamento das aulas de Educação Física para incluí-los.



Figura 14 – Alunos não participantes da aula sentados na arquibancada, próximos à professora substituta, conversam e assistem a um jogo de futebol dos meninos com as equipes completadas por meninas (27/03/2002).

No início da aula do dia 12/03/2002, procurei conversar com algumas meninas que não participavam das aulas, para saber quais os motivos desta não participação. Primeiro, perguntei se elas não participavam pelo

fato das aulas serem mistas, mas elas afirmaram não ser este o motivo. Algumas disseram que não gostam de futebol, gostam de vôlei e, neste momento, lembrei a elas que enquanto parte da turma está jogando futebol, sempre ficam alguns meninos e/ou meninas jogando vôlei na quadra de trás, e eu nunca havia notado elas jogando nestes momentos. Então, prontamente uma das meninas já apresentou uma nova dificuldade, dizendo que com o sol muito quente não dava para jogar e ainda sugeriu que se cobrisse a quadra com uma lona. Ficou evidente, assim, que estas alunas não tinham a mínima motivação para participar das aulas de Educação Física. Pelo menos não das aulas nos moldes em que estas ocorriam.

BETTI (1992) observa que os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar raramente ultrapassam a esfera esportiva e ainda possuem o agravante de contemplar apenas algumas poucas modalidades esportivas, quais sejam, o futebol, o voleibol e o basquetebol. A autora verificou ainda que os alunos, em sua maioria, gostariam de aprender outros conteúdos.

Sendo a cultura predominante na Educação Física escolar a cultura esportiva, BETTI (1995) alerta para a necessidade dos professores adquirirem uma nova forma didática de ensinarem o esporte, abordando a teoria (cognitiva, social e cultural) juntamente com a prática e introduzindo novas modalidades esportivas, os diferentes tipos de dança e as atividades expressivas. Deste modo o esporte poderia agir como uma ferramenta pedagógica ao invés de tornar-se um fim em si próprio, visto que o objetivo do esporte, a princípio, não é educativo, sendo necessário torná-lo educativo.

Optei por seguir esta linha de raciocínio, tendo em vista a dificuldade encontrada ainda hoje por muitas mulheres em relacionarem-se com o universo esportivo e, em especial, o universo do esporte de competição – talvez ainda reflexo de todo um passado de preconceito e discriminação com relação à prática esportiva feminina - que, na maioria das vezes, é trazido de maneira errônea para a Educação Física escolar, com todas as mazelas veiculadas pela mídia e apreciadas e reproduzidas pela juventude.

Em minhas tentativas de colher informações que pudessem esclarecer os motivos para a não participação de alguns alunos – a grande maioria meninas – nas aulas de Educação Física, não obtive respostas consistentes ou esclarecedoras. Porém, pude observar que estes alunos são aqueles menos habilidosos e indispostos a assumir os riscos de participar de atividades competitivas, nas quais as cobranças serão feitas sobre uma boa performance. Muito provavelmente a intervenção do professor procurando minimizar o caráter competitivo das atividades esportivas poderia facilitar a inclusão destes alunos.

É importante resgatar neste momento, os resultados do estudo de COSTA, SILVA & ÁVILA (2000) que afirmam que as aulas de Educação Física reproduzem uma cultura sexista, trabalhando com o modelo masculino e, desta forma, contribuindo para a neutralização das meninas. Os autores admitem ainda que estes fatos inviabilizam a participação das mesmas, que terminam por atuar como figurantes nas aulas.

No dia 21/05/2002, realizei uma entrevista em grupo com alguns alunos e alunas, sendo três meninos participantes das aulas de Educação Física, três meninas participantes e duas meninas e um menino não participantes. Durante a entrevista, perguntei se os alunos preferiam fazer aulas com meninos e meninas juntos, ou se preferiam fazer aulas só entre meninas ou só entre meninos. Uma das meninas não participantes das aulas – Narizinho – afirmou que preferiria fazer somente com as meninas. Eu prossegui, perguntando a ela: “separado você acha que seria melhor? Você acha que assim, você que não faz, teria mais vontade de fazer?” Ela balançou a cabeça afirmativamente dizendo: “acho que sim”.

Apesar da afirmação desta aluna, que considera a aula mista como obstáculo para a sua participação, acredito ainda que o verdadeiro obstáculo encontra-se na combinação entre o caráter competitivo do esporte escolar, a falta de intervenção do professor e a cultura escolar que estabelece algumas normas que favorecem alguns, obrigam outros a se adaptarem e excluem aqueles que não se dispõem a “dançar conforme a música”, ou para ser mais

claro, “jogar conforme as regras”. Outras meninas que se mostraram indiferentes ao fato das aulas serem mistas ou separadas, ou ainda mostraram-se favoráveis às aulas mistas, não me deixam dúvidas em afirmar que o simples fato de separar as turmas por sexo não garantiria a participação daqueles alunos excluídos, pois, não se mudando a dinâmica das aulas, dentro destas turmas separadas, meninas excluiriam meninas e meninos excluiriam meninos, e em ambos os casos haveria aqueles que se auto-excluiriam.

Em outro momento desta entrevista comentei que algumas meninas que não participam das aulas me afirmaram que no ano passado elas costumavam jogar futebol, mas deixaram de jogar este ano porque havia muitas panelinhas e as meninas que jogam não as chamam para jogar. Nisto, uma das meninas participantes – Mônica – imediatamente negou minha afirmação dizendo: “mentira, mentira. Eu sempre convidava as meninas”, e eu perguntei para ela: “agora, se vocês estão com os dois times completos, e têm mais duas ou três meninas que estão de fora, como os times estão completos, vocês não vão chamar elas?” Outra menina participante – Emília - me respondeu: “se elas querem brincar, aí já muda, aí a gente chama. Mas quando elas falam que não querem, aí eu não vou insistir, o time já está completo”. Eu reformulo a pergunta dizendo: “mas na hora que vocês vão montar os times, vocês chamam todo mundo? Ou vem quem quer, dividem os times e jogam?”. Mônica afirma: “vem quem quer”. Outra participante – Pedrita - discorda: “a gente chama todo mundo, só que sempre que a gente chama, elas falam que não querem”, e Mônica completa: “uma fala que tá com dor no pé, a outra tá de chinelo”.

Perguntei à Narizinho – que não havia jogado em nenhuma das aulas – se ela já havia jogado futebol com as meninas da turma, e ela respondeu: “com elas não, eu já joguei no ano passado”. Perguntei então às meninas que costumavam jogar se, caso a Narizinho viesse a jogar com elas, elas passariam a bola para ela durante o jogo, elas responderam que passariam. Então, coloquei a seguinte situação: “se vocês passam a bola

para ela, ela não sabe o que fazer com a bola e alguém do outro time rouba a bola dela e faz o gol. O que vocês fazem?” Mônica responde prontamente: “lógico que eu ia xingar, isso é normal no futebol”, e eu faço o seguinte comentário: “certo, isso é normal. Mas vocês devem pensar em quem vocês estão xingando. Ela nunca jogou, estou dando um exemplo, se ela nunca jogou, é lógico que ela vai errar, se vocês que jogam sempre erram, ela vai errar muito mais. Se vocês querem que esta pessoa volte a jogar com vocês, vocês têm que ajudá-la”.

ALTMANN (1998) admite que a competitividade presente na prática esportiva escolar – um dos valores do chamado esporte moderno – tem sido um fator de exclusão nas aulas de Educação Física. A autora admite ainda como fatores de exclusão gênero, idade, força e habilidade, dentre outros, que formam um emaranhado de exclusões.

A autora relata ainda, em sua pesquisa, que na escola estudada ocorria de meninos serem excluídos dos jogos dos meninos e terem que jogar com as meninas porque, supostamente, não sabiam jogar, e meninas indo jogar entre os meninos porque sabiam jogar.

É o caráter competitivo do esporte escolar que constrói esta cadeia de exclusões e inclusões. Façamos, então, a seguinte analogia, o mais alto grau da “hierarquia” seria o jogo dos meninos, sendo que os meninos considerados “ruins de bola” são “rebaixados” para o jogo das meninas, já as meninas “boas de bola” são “promovidas” para o jogo dos meninos, admitindo que só existam estes dois patamares, as meninas “ruins de bola” são aquelas excluídas do jogo. Esta pode não ser uma regra, porém, em muitos casos, é uma representação fiel da realidade provocada pelo esporte competitivo na escola.

ALTMANN (1998) adverte, ainda, para o risco das generalizações que desconsideram variações no interior dos gêneros ao dicotomizar os comportamentos de meninos e meninas. Ao se considerar os meninos *a priori* violentos e “fominhas”, desconsidera-se o fato de haver, também, meninas violentas e “fominhas” e meninos leais e solidários nos jogos. Em síntese, a

autora afirma que meninos e meninas excluem e são excluídos nos jogos; as exclusões não acontecem somente entre gêneros diferentes, mas no mesmo gênero.



Figura 15 – Alunos participando da entrevista em grupo (21/05/2002).

Como podemos observar, o diagnóstico das causas que levam alunos e alunas a não participar das aulas de Educação Física não é tão simples, nem tampouco generalizável. Os fatores que influenciam para que tenhamos um quadro onde quase 40% dos alunos da turma estudada não participem das aulas de Educação Física, variam desde os conteúdos e a dinâmica das aulas até a motivação própria do aluno ou da sua identificação com o professor e com a turma, turma esta que também interfere na participação ou não destes alunos, na medida em que os aceita e os incentiva para participar ou os exclui e os hostiliza/ridiculariza. Deste modo constrói-se, modifica-se e perpetua-se a cultura escolar.



Figura 16 – Alunas participando da entrevista em grupo (21/05/2002).

Existem também aqueles alunos que demonstram interesse em participar da aula, mas que por algum motivo não são aceitos, não se sentem a vontade, ou de algum modo são excluídos mesmo estando participando das aulas. ALTMANN (1998) admite que a exclusão gerada pela competitividade nos esportes não se restringe apenas ao gênero, o que se observa na maioria das vezes é um emaranhado de exclusões, no qual dentre outros critérios possíveis, figuram o gênero, a idade, a força e a habilidade. Assim, era possível observar nas aulas meninas se excluindo e sendo excluídas por meninas, meninos sendo excluídos por meninas, meninas sendo excluídas por meninos, meninos excluindo meninos e preferindo que uma menina jogue no lugar de um menino, demonstrando que realmente o gênero é apenas mais um dentre os inúmeros critérios que provocam a exclusão nas aulas de Educação Física.

O acontecimento que foi alvo de uma discussão em aula, onde o goleiro preferiu passar a bola para um menino marcado a passá-la para uma menina de sua equipe livre de marcação e mais próxima ao gol adversário, exemplifica a ação do gênero como critério de exclusão. Apesar dele não saber explicar o verdadeiro motivo pelo qual não passara a bola para a menina, podemos assumir que existe, ainda, uma forte associação da figura feminina à fragilidade e à falta de habilidade para os esportes.

Na aula do dia 02/04/02, no jogo dos meninos, cada equipe colocou uma menina para completar o time. Durante o jogo, o Cebolinha, que estava jogando de goleiro, sofreu um gol, e o Pedrinho que era do seu time reclamou bastante com ele. Cebolinha ficou bastante aborrecido e saiu do gol dizendo para Pedrinho: “vem jogar no gol, então!” Eu insisti para que ele ficasse, mas ele não me deu ouvidos, e Pedrinho ainda comentou: “deixa sair, eu não vou ficar adulando não”. Vendo que a equipe estava sem goleiro, a Mônica, que estava de fora, entrou no gol, e, imediatamente os meninos do time disseram satisfeitos: “Deixa, não precisa, a Mônica já entrou”. A Mônica era considerada uma boa goleira na turma, e, neste caso os próprios meninos a preferiram, excluindo do jogo um menino.

Na aula de 03/04/02, enquanto apitava o jogo em que os times eram mistos, passei por uma menina que sempre costumava jogar – Beth -, mas desta vez estava de fora sentada ao lado de outras duas não participantes, e perguntei-lhe: “não quis jogar hoje?” Ela me respondeu reclamando que não jogou porque estava com raiva das meninas, alegando que elas estariam fazendo “panelinha”. Cuca, que estava ao lado e não participa das aulas quase nunca, afirmou que não queria jogar porque ela era “mulher feminina”, e não ia jogar jogo de homem.

As duas situações descritas acima são exemplos práticos de como a generalização das exclusões por gênero pode causar impressões equivocadas ao desconsiderar as variações no interior dos gêneros. Um menino sendo excluído do jogo pelos próprios meninos, que preferem que uma menina entre

em seu lugar, e a menina que se recusa a jogar com as outras meninas, por considerar que as mesmas formam “panelinhas” e não lhe passam a bola, contradizem as expectativas de que apenas os meninos são “fominhas” nos jogos de futebol e que todos os meninos sabem jogar futebol bem enquanto todas as meninas jogam mal.

Quanto à afirmação de outra menina que preferia não jogar por se considerar uma “mulher feminina”, dizendo ainda que futebol era jogo para homem, fica evidente o conflito entre o desporto e os padrões de feminilidade que, segundo ROMERO (1994), torna comum a recusa de adolescentes do sexo feminino a participar das aulas de Educação Física, em virtude de uma preparação de seus corpos para a dependência e submissão, aliados ao ideal de feminilidade.

Prova disso são as estratégias adotadas por Federações, clubes e empresas para a seleção de jogadoras de futebol, que buscam associar a imagem das jogadoras aos atributos estéticos vinculados à beleza feminina.

Durante muito tempo procurou-se manter a mulher afastada da prática do futebol argumentando que este esporte tenderia a masculinizar o seu corpo e seria incompatível com sua “fragilidade”, porém, atualmente, o acesso a informações mais concretas sobre o assunto e a postura crítica das participantes tornam infundados tais argumentos. Entretanto, podemos ainda encontrar uma herança de preconceito deixado por aquele período, como mostra a manifestação isolada desta menina.

Na aula do dia 09/04/02, eu havia conversado com os alunos sobre a importância de incentivar as pessoas não participantes a participarem mais dos jogos, para tornar a aula mais atrativa a todos, considerando-se que quanto mais equipes fossem formadas, mais motivantes seriam os jogos. Porém, já durante a divisão das equipes, percebi que para muitos meu discurso não havia surtido efeito, pois quando coloquei em uma das equipes – na qual estavam as meninas mais habilidosas - a Rosinha - que era uma das não participantes das aulas, que naquele dia pareceu-me

disposta a enfrentar alguns obstáculos e jogar -, imediatamente as meninas da equipe começaram a sugerir para que ela trocasse de equipe e viesse um menino em seu lugar.

Rosinha ficou chateada de não ser aceita pelas meninas da equipe e foi se sentar dizendo que não queria mais jogar. Neste momento eu intervi, dizendo que tudo o que acabara de ser dito no início da aula não havia servido para nada. As meninas que a haviam dispensado justificaram-se dizendo que ela é que não queria jogar. Mas, eu as repreendi dizendo que ela queria sim, mas desistiu porque não foi aceita no time. Imediatamente, algumas meninas de outra equipe chamaram-na para jogar e ela acabou aceitando, principalmente porque estas meninas a trataram bem e a consolaram da decepção (neste momento, ela já estava com lágrimas nos olhos).

Durante o jogo, Rosinha cometeu algumas falhas – como já era de se esperar – e se auto-criticou dizendo que não sabia jogar e ia sair do jogo, mas as meninas de seu time incentivaram-na e não criticaram suas falhas, deixando-a mais a vontade para jogar até o final da aula, encarando as falhas com bom-humor. Porém, na aula do dia seguinte ela preferiu não jogar, dizendo-se muito ruim e, mesmo eu colocando-lhe que ninguém era obrigado a jogar bem para fazer parte do time e que só jogando para melhorar, ela não se animou.

Por esta passagem, podemos observar a dificuldade encontrada pelas excluídas em conquistar o seu espaço nos jogos (é o caso da anta no meio das feras). Partindo-se do princípio de que esta, assim como outras alunas e alunos, sente-se insegura para jogar com a turma, acredito que ela já enfrentou alguma dificuldade para em algum momento estar disposta a participar da aula, porém, a partir do momento que ela é “empurrada” de uma equipe para a outra, sentindo-se descartável e indesejável, sua auto-estima despedaça-se de vez, reforçando ainda mais sua aversão às aulas de Educação Física. Ficou evidente que todo o estímulo positivo que esta aluna recebeu pela equipe que a acolheu, não foi suficiente para apagar as marcas deixadas pelo desprezo

com que foi tratada durante a divisão das equipes. Prova disso é sua atitude na aula seguinte de preferir não jogar por considerar-se muito ruim.

Mais uma vez torna-se oportuno problematizar a situação, procurando levar a turma à reflexão de todas as dificuldades enfrentadas por esta e outros alunos na tentativa de serem aceitos e conquistar seu espaço, pois, desta maneira, este tipo de situação poderia ser encarado sob uma nova ótica pela turma, tornando a experiência menos traumática para os excluídos que tentam incluir-se nas aulas.

Na aula de 10/04/02, durante a divisão das equipes, que eram mistas, percebi que um aluno não estava sendo aceito pela equipe para a qual havia sido escolhido. As meninas não queriam o Pedrinho em sua equipe. Pedrinho era um dos meninos que melhor jogavam na turma, porém, elas afirmavam que ele era muito “exibido” e não passava a bola. Ele acabou mudando de equipe e sendo aceito em outra que contava com seus amigos.

A situação apresentada acima refere-se a mais um exemplo que foge à lógica do senso comum, segundo o qual poderíamos afirmar que sempre são os meninos que excluem as meninas dos jogos de futebol. Neste caso, o principal critério de exclusão não foi o gênero, nem tampouco a habilidade, mas sim uma característica indesejada do menino em questão que seria o fato dele, segundo as meninas, ser muito “exibido”. Assim, podemos admitir que os critérios que levam à exclusão podem ser os mais variados, combinando-se entre si para formar aquilo que ALTMANN (1998) chamou de “emaranhado de exclusões”.

Nesta aula (10/04/02), a maioria dos participantes era formada por meninos, e as meninas que estavam de fora assistindo ficaram torcendo contra e hostilizando o Pedrinho. Uma menina comentou: “eu queria ser homem, só pra ser forte e dar umas porradas nele. Apesar de que eu não tenho medo de homem, não!” Outra afirmou: “eu queria ser homem é pra

ficar folgado no sofá assistindo TV, enquanto a mulher faz o serviço de casa e ainda trabalha fora”.

A visão estereotipada com relação à divisão de papéis sociais entre os gêneros fundamenta-se, de acordo com BRUHNS (1995), no fato da construção cultural da divisão sexual do trabalho elaborar-se sobre diferenças biológicas.

Desta maneira, o gênero passa a agir como critério de exclusão da mulher da esfera esportiva, pois, assumindo-se que os afazeres domésticos são de responsabilidade da mulher e que cada vez mais ela está presente no mercado de trabalho para reforçar o orçamento familiar, o seu tempo de lazer – que seria aquele no qual, entre outras atividades, ela poderia dedicar-se à prática esportiva – torna-se bastante reduzido.

Segundo BRUHNS (1995), para a mulher participar da esfera do lazer – em especial no esporte – significa freqüentemente desafiar expectativas de comportamento (e de desempenho) que são fortemente referidas a definições estereotipadas de masculinidade.

Novamente cabe aqui ressaltarmos o risco de incorrerem em generalizações que desconsiderem as variações dentro dos gêneros e dentro de cada cultura, pois a divisão de papéis sociais sofre variações de homem para homem, de mulher para mulher e de uma cultura para outra, ou seja, podemos encontrar famílias onde os maridos dividem os afazeres domésticos com suas esposas fazendo o mesmo com seus filhos e filhas, ou mesmo sociedades onde estas situações sejam a regra e não a exceção.

5.3. Co-educação nas aulas de Educação Física escolar

[...] o mesmo corpo que torna os homens iguais e membros da mesma espécie também os torna diferentes, e não há nisso qualquer paradoxo, porque a igualdade e a diferenciação são dois aspectos de uma mesma questão. Na medida em que a igualdade é tomada como critério, é possível perceber a diferenciação e vice-versa. (DAOLIO, 1995a, p. 80).

Por duas vezes - uma durante a discussão sobre a falta de confiança dos meninos em relação às meninas nos jogos e outra na entrevista final – perguntei aos alunos se eles preferiam fazer aulas em turmas mistas ou separadas. Mas as respostas encontradas não possibilitam um julgamento da real opinião dos alunos, na medida em que não se demonstram coerentes e podem sofrer alterações dependendo dos fatores que forem levados em conta.

Durante a discussão que promovi no início da aula do dia 27/03/02, levantei a seguinte questão: “você sempre fizeram aulas mistas: meninos e meninas juntos?” Os alunos responderam que sim. Perguntei então: “o que vocês preferem: fazer aulas meninos e meninas, como é, ou fazer aulas separados? Por exemplo, no horário da Educação Física das meninas os meninos ficam na classe e vêm para a quadra as meninas das 8.ªs D e E, depois as meninas ficam na sala e os meninos vêm para a quadra?” Imediatamente os alunos manifestaram-se contrários, dizendo que é melhor do jeito que está mesmo, uma menina até fez o seguinte comentário: “deixa só a gente mesmo que é melhor”, parecendo temer que eu fosse propor uma mudança no formato das aulas.

Na entrevista final do dia 21/05/02 perguntei novamente se os alunos preferiam fazer aulas de Educação Física em turmas mistas ou separadas por sexo e obtive respostas diferentes. Meninas e meninos que participam da aula afirmaram que para eles tanto faz, sendo que uma das meninas afirmou que era melhor fazer aula mista mesmo. Já uma das meninas que não participa das aulas disse preferir que as aulas fossem separadas por sexo, concordando, ainda, que desta maneira ela se sentiria mais a vontade para participar das aulas.

Estes depoimentos, apesar de demonstrarem um certo grau de incerteza e incoerência, apontam para uma necessidade de reestruturação das aulas em turmas mistas, tendo em vista que, apesar das manifestações em favor da manutenção desse formato das aulas, em alguns casos ele está diretamente ligado à exclusão.

Entretanto, é necessário lembrar que, apesar da preferência demonstrada por algumas alunas pela separação das turmas por sexo, esta decisão é tomada, talvez, sem um conhecimento prévio da dinâmica deste formato de aulas, visto que, caso estas alunas tenham estudado sempre em escolas públicas, provavelmente suas aulas de Educação Física sempre tenham sido em turmas mistas.

Deste modo, nada garante que a simples mudança na formação das turmas poderia garantir a participação de alunos e alunas que atualmente não participam das aulas.

De acordo com ABREU (1995), existe uma legislação arcaica sobre a separação das turmas por sexo, que é ou não cumprida, e isso depende exclusivamente da direção da escola, da disponibilidade docente ou da decisão individual dos mesmos.

Portanto, o fato de trabalhar com turmas mistas ou separadas e, em ambos os casos, desenvolver ou não questionamento sobre os conflitos emergentes advindos dessas relações, em um contexto socioesportivo, dependerá do próprio docente, sem nenhum tipo de censura.

Assim, as concepções e opiniões expressadas pelos docentes – sejam elas reprodutoras ou transformadoras da cultura vigente - trazem veracidade, pois estes não são supervisionados em suas ações metodológicas, ou seja, o professor de Educação Física possui um maior grau de liberdade para implementação de suas propostas em relação aos professores das demais disciplinas, o que por um lado abre possibilidades de experimentações, inovações, transformações, mas também de acomodação. Esse fato talvez não possa ocorrer com tanta espontaneidade e liberdade na rede privada de ensino em virtude da existência de pressões diretas para seguir determinado procedimento de ensino.

ABREU (1995) acrescenta ainda que a Educação Física com perfil tecnicista está preocupada com o aprendizado formal do esporte e suas regras oficiais, sem qualquer adaptação, usando-o como fim principal a ser

alcançado e não como meio para uma educação integral. Haveria, portanto, coerência na separação de grupos em masculino e feminino nessa prática tecnicista, em virtude simplesmente de seus objetivos, pois estes visam mais acirradamente a performance. Justamente por isso, há maior necessidade de turmas homogêneas. Pelo senso comum, o fator sexo é um dos critérios eleitos para garantir homogeneidade.

FREIRE (1989) afirma que os principais argumentos usados para a separação por sexo nas aulas de Educação Física referem-se à superioridade dos meninos em quase todas as qualidades físicas. Porém, segundo o autor, este argumento só se justificaria se o objetivo exclusivo da Educação Física fosse o rendimento físico. Outro argumento freqüentemente utilizado diz que, por questões culturais, as crianças já chegam à escola separadas por sexo. Em casa e nas ruas, meninos não brincam com meninas e, portanto, poderia haver recusa de atuarem juntos em aulas. Contra este argumento FREIRE (1989) adverte que, por mais que se compreenda a questão cultural envolvida no contexto social, manter esta separação seria o mesmo que reforçar o preconceito já existente, e conformar as pessoas à sociedade, inclusive aos seus vícios.

DARIDO (1999) lembra que a separação por sexo, nas aulas de Educação Física, nem sempre é uma decisão tomada exclusivamente pelo professor. Em alguns casos, a comunidade escolar, na figura dos diretores e coordenadores pedagógicos, impõem esta separação, em outros casos, os órgãos públicos ligados ao ensino determinam esta separação através de leis.

É importante ressaltar que a escolha entre separação dos alunos por sexo ou turmas mistas, não é uma decisão fácil de ser tomada, pois traz consigo tantas soluções quanto problemas. Ao optar pelo encaminhamento de uma proposta co-educativa, o professor deve preparar-se para enfrentar inúmeras dificuldades provocadas pela heterogeneidade da turma, porém, ao assumir este desafio, terá a possibilidade de desenvolver projetos impossíveis de serem realizados em turmas separadas, tais como a contextualização das

diferenças de gênero e a reflexão quanto às causas e implicações deste tratamento diferenciado.

DARIDO (1999) em entrevistas de seu estudo afirma que, alguns professores mostraram-se favoráveis à separação tendo como critério o sexo, pela facilidade de homogeneizar os grupos. Os argumentos utilizados por estes professores, referem-se à maior motivação e habilidade dos meninos em relação às meninas.

A autora admite ainda que estas constatações não são totalmente incorretas, até porque são resultantes de um longo processo construído socialmente. Segundo ela, há diferenciação efetiva em termos de experiências de movimento vivenciados por meninos e meninas, e eu acrescentaria ainda que a experiência de vida dos professores, geralmente pautada na separação por sexo, contribui para a dificuldade enfrentada pelos mesmos em encaminhar propostas co-educativas.

Em estudo recentemente desenvolvido por mim e por minha orientadora (SOUZA JR & DARIDO, 2002) procuramos diagnosticar a prática do futebol por meninas de 7.^a série do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual do município de Rio Claro-SP. Neste estudo, foi possível detectar que as aulas de Educação Física, na maioria das vezes, na verdade não são mistas, apenas o horário de Educação Física é misto. Pois ao chegar à quadra ou ao local de realização da aula, os meninos separam-se das meninas desenvolvendo atividades diferentes, às vezes em locais diferentes ou, como é o caso da escola aqui estudada, divide-se o horário de utilização da quadra entre meninos e meninas.

Estes dados reforçam ainda mais a dificuldade encontrada por professores no encaminhamento de propostas co-educativas, provocadas pela influência de um “paradigma esportivista competitivista” voltado para a performance e o rendimento. Este paradigma cristaliza-se na atuação docente através de uma história de vida e de uma formação profissional tecnicista e poderia ser transformado, ou pelo menos amenizado, através da formação

continuada, que poderia proporcionar a revisão de conceitos e o redimensionamento de sua prática.

ABREU (1995) estabelece três hipóteses que podem nos auxiliar na compreensão quanto à importância do desenvolvimento de aulas co-educativas. A primeira hipótese foi a de que tanto meninos quanto meninas de turmas separadas por sexo privam-se da convivência integrativa e da possibilidade de discussão de conflitos e confrontos que poderiam surgir em aulas mistas. Na segunda, a autora admite a possibilidade de criação de oportunidades para discutir a discriminação associada aos estereótipos sociais, variando de acordo com a metodologia adotada pelo docente. E a terceira suposição foi a de que através das aulas mistas a discriminação por habilidade ainda se manifesta, porém, a partir do momento em que as meninas demonstram habilidade para desempenhar determinadas tarefas, o bloqueio dos meninos em aceitá-las desaparece, transparecendo que na verdade a discriminação não é de gênero – como se costuma convencionar de maneira estereotipada -, e sim, de habilidade.

No presente estudo, evidenciou-se - apesar da relativa separação informal por sexo que os próprios alunos ditavam às aulas - um grande leque de situações de conflitos, confrontos, questionamentos e discussões relativos à discriminação, reflexões quanto a mitos e preconceitos, e outras possibilidades que só poderiam ser vislumbradas de maneira concreta através do convívio propiciado por aulas mistas.

Episódios como a discussão sobre a falta de confiança que os meninos demonstraram com relação às meninas ao jogar futebol, ou o reconhecimento por parte dos meninos de que algumas meninas da turma eram habilidosas o bastante para jogar futebol com os meninos, ou as meninas que excluíram um dos meninos por acharem-no muito convencido e pouco “solidário” durante os jogos, ou do menino que foi substituído por uma menina durante um jogo, e o seu time mostrou-se mais satisfeito em contar com ela do que com ele, ou da opinião de algumas meninas que, ao manifestarem sua revolta contra um dos meninos, analisaram os “privilégios” que nossa sociedade machista

proporciona aos homens, ou ainda a atitude das meninas de preferirem jogar com as equipes incompletas a aceitar em seus jogos meninos que usavam destes jogos para monopolizar a posse da bola e exibir suas habilidades futebolísticas; são fortes argumentos para justificar a implementação de propostas co-educativas nas aulas de Educação Física.

Entretanto, tais situações serão trazidas a tona somente com a intervenção do professor que deve criar estratégias para tirar proveito das aulas mistas e estar sempre atento às possibilidades de discussão e reflexão que são permitidas por determinados fatos ocorridos em aula. O simples fato de juntar meninos e meninas nas aulas de Educação Física não garante a melhoria na qualidade destas aulas, e pode, inclusive, trazer prejuízo às aulas na medida em que os preconceitos, estereótipos e situações de exclusão podem estar sendo reproduzidos e reforçados.

COSTA, SILVA & AVILA (2000) afirmam que as aulas de Educação Física reproduzem uma cultura sexista, através da priorização de atividades consideradas masculinas, que inviabilizam a participação feminina. Portanto, a auto-exclusão de algumas meninas que não se “sujeitam” a participar de aulas construídas a partir de um referencial masculino, e inclusive de alguns meninos que não são adeptos desta padronização, torna-se naturalmente compreensível. Segundo os autores, é necessária uma intervenção que busque maior equilíbrio entre o universo masculino e feminino da cultura corporal.

Acredito que não se trata apenas de incentivar as meninas a jogar futebol e os meninos a dançar, mas de promover uma reflexão e revisão dos referenciais culturais que “rotulam” determinadas atividades como masculinas ou femininas. A proposta da desconstrução trazida pelo pós-estruturalismo, que busca uma virada lingüística através da revisão das oposições binárias, como masculino-feminino, até então tidas como naturais, contribuiria para o redimensionamento das relações de gênero e, portanto, para a revisão da cultura das aulas de Educação Física.

Através da proposta de desconstrução, seria possível problematizar a lógica dos pensamentos até então tidos como naturais, mostrando que as oposições sustentadas por tais pensamentos são, na verdade, construídas histórica e culturalmente. A discussão em aula com os alunos e a contextualização por parte do professor, dos motivos que levam o esporte a ser considerado por muitos como parte da cultura masculina, possibilitaria uma revisão de conceitos a este respeito e uma redefinição das relações de gênero, possibilitando assim uma Educação Física transformadora.



Figura 17 – Jogo de futebol com equipes mistas (20/03/2002).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos qualquer estudo acadêmico, faz-se necessário traçarmos metas que orientem o desenvolvimento desta pesquisa para que não nos percamos pelos “caminhos do conhecimento”. Porém, a pesquisa de campo nos abre possibilidades que vão muito além dos objetivos traçados. Assim, nem sempre nosso objeto de estudo consolida-se naquele, proposto meses ou anos antes, quando iniciamos nossa caminhada.

No caso deste estudo, especificamente, podemos visualizar esta transformação de um trabalho que investigaria a prática do futebol feminino na escola – título sustentado até o momento de minha qualificação -, para uma análise da co-educação na Educação Física escolar do ponto de vista docente e discente.

Para isso, foi necessário inicialmente descrever a cultura escolar, para depois analisar as relações de gênero que permeiam e dão significado a esta cultura e apontam para os elementos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de propostas co-educativas.

A cultura escolar apresenta-se como elemento fundamental no desenvolvimento de qualquer proposta de Educação Física, seja ela partidária da co-educação ou da separação por sexo. O primeiro grande desafio do professor é buscar um equilíbrio entre a aula desejada pelos alunos e a aula por ele desejada. A simples imposição de cima para baixo de mudanças radicais em uma cultura já cristalizada pode provocar reações catastróficas e, por vezes irreversíveis, como ficou evidente no estudo de MORAES (2002), que descreve a expulsão por parte dos alunos, de um professor que procurou fazer mudanças radicais na cultura escolar vigente.

Entretanto, o professor também não pode acomodar-se frente a esta cultura, subjugando-se e apenas reproduzindo o que ela determina. No caso do programa de aulas do presente estudo, optei pela “acomodação” a algumas práticas da cultura escolar, abandonando boa parte do planejamento, devido ao pouco tempo disponível para se tentar uma transformação e pela priorização da análise do contexto vigente em detrimento das mudanças provocadas pelo programa.

Através de concessões de um lado (professor) e do outro (alunos) acredito que aos poucos o professor pode conquistar a confiança dos alunos, e, sem traumas, passo a passo, realizar transformações na cultura escolar. A negociação e os limites que se deve respeitar para obter estes avanços dependem do bom senso e do “tato” de cada professor.

Não se deve esperar que os alunos aceitem de maneira passiva e unânime as mudanças – mesmo que sensíveis e graduais – na cultura vigente. O professor deve sempre estar pronto para a possibilidade de subir um degrau e cair dois na negociação, e, assim, ter que repensar sua tática.

Alguns aspectos da cultura escolar estudada que me chamaram a atenção foram: a “cultura do fazer nada”, a falta de compromisso dos alunos com as atividades propostas e a inadequação das vestimentas para a prática da Educação Física.

A “cultura do fazer nada” manifestava-se através da constante “briga” que eu travava com os alunos para que eles se “sujeitassem” a participar de atividades dirigidas e com regras estabelecidas por terceiros (no caso eu). Acredito que o grande obstáculo que enfrentei para quebrar esta barreira situa-se em dois pontos: em primeiro lugar, apesar de ter ficado responsável pelo desenvolvimento das aulas pelo período de realização do projeto, não era eu quem fazia a chamada e dava as notas, não tendo, neste caso, a autoridade de professor titular da classe; e, em segundo lugar, o pouco tempo destinado à implementação do programa impossibilitou uma maior negociação com os alunos na busca de um equilíbrio entre aula desejada e aula idealizada.

A falta de compromisso dos alunos com as atividades propostas está diretamente ligada à “cultura do fazer nada” e remete aos mesmos obstáculos enfrentados já descritos. Em ambos os casos, é necessário que se crie estratégias para aproximar-se, conhecer e conquistar a confiança dos alunos, possibilitando desta maneira o estabelecimento de acordos e a delimitação de papéis, levando ao reconhecimento da importância do respeito à hierarquia e autoridade do professor que, assim, poderá encaminhar seus projetos e propostas de maneira mais efetiva e sem traumas.

O terceiro ponto analisado foi a falta de uma vestimenta apropriada à prática de atividades físicas. Alunos descalços, de chinelos, calça jeans, sapatos, sandálias etc., “sofriam” com conseqüências que iam desde o desconforto até lesões que impossibilitavam a participação em aulas seguintes, como era o caso das bolhas formadas nos pés, por jogarem descalços na quadra muito quente. Refiro-me ao termo “sofriam” entre aspas, pois, para os alunos, estes fatos não eram vistos como sofrimento, na medida em que pareciam não imaginar uma outra maneira de fazer as aulas, que não esta que já fazia parte da cultura e tornara-se normal. Porém, para mim esta realidade adquiriu contornos mais chocantes, pelo fato de trabalhar em um colégio particular onde os alunos não podem freqüentar as aulas de Educação Física se não estiverem com o uniforme completo (tênis, meia, shorts e camiseta), o

que, por si só não garante a qualidade das aulas, mas torna as condições mais favoráveis para o desenvolvimento destas aulas.

Com certeza, o baixo poder aquisitivo dos alunos da escola estudada é um dos principais fatores que contribui para a manutenção desta cultura da falta de uniforme. Porém, acredito que a falta de iniciativa por parte de professores, direção e coordenação também contribui para que este quadro torne-se “normal” na grande maioria das escolas públicas.

Para se assegurar o status e a importância das aulas de Educação Física é necessário lutar pela valorização da disciplina como componente curricular, abandonando-se, assim, o tratamento que recebe de atividade extra-curricular. Acredito que a disposição das aulas de Educação Física dentro da grade curricular e do mesmo período das demais disciplinas contribui para este reconhecimento, na medida em que impossibilita o aluno de ser dispensado das aulas. Entretanto, faz-se necessário criar condições para que essa aula possa ser desenvolvida junto com as demais sem que traga prejuízos para uma ou para outra.

Da mesma maneira que o professor de Educação Física tem por hábito tratar a quadra poli-esportiva como sua sala de aula, deveria-se exigir que o uniforme adequado para a aula fosse seu material didático, pois, assim como nas outras disciplinas o aluno necessita de canetas, lápis, borracha, régua, livros, cadernos etc., na Educação Física ele necessita de uma roupa adequada para ter um bom aproveitamento das aulas.

A escola e o Estado devem, na medida do possível, buscar soluções que possibilitem ao aluno carente ter acesso a este material. Não cabe aqui discutir políticas de auxílio à educação, mas é necessário que se reflita sobre algo que já é cultural e precisa ser transformado.

Esta cultura escolar acabava influenciando e sendo influenciada pelas relações de gênero estabelecidas nas aulas de Educação Física. A estratégia adotada pelo professor de dividir o tempo para utilização da quadra entre meninos e meninas revela-se ao mesmo tempo como fruto e elemento da

cultura escolar. Esta estratégia, assim como outras, como a de dividir o espaço disponível para a Educação Física entre meninos e meninas, acaba gerando uma confusão na cabeça dos alunos que não entendem a diferença entre aulas mistas e separadas. Afinal, qual destas é a aula deles?

Uma situação que tornou-se constante nas aulas e me chamou a atenção, foi a incursão das meninas nos jogos de futebol masculinos, contrastando com a não aceitação dos meninos nos jogos das meninas, mesmo quando seus times estavam incompletos. A primeira destas situações evidencia a predisposição dos meninos em aceitar meninas em seus jogos, a partir do momento em que eles as consideram habilidosas, como eles próprios relataram em algumas aulas, o que corrobora os resultados encontrados por ABREU (1995). Já, no caso das meninas não aceitarem os meninos, considero que elas procuram garantir um momento na aula em que possam jogar o futebol de maneira mais efetiva, passando a ter mais tempo de posse de bola, maior êxito em suas jogadas, menor possibilidade de fracasso e discriminação, maior possibilidade de fazer gols; sendo que a inclusão dos meninos nestes jogos é encarada por elas como um momento no qual eles aproveitam para exibirem-se, procurando fazer tudo sozinhos e excluindo-as do jogo.

Outra situação discutida em aula que reforça a imagem negativa das meninas quanto à participação dos meninos em seus jogos, refere-se à falta de confiança que eles demonstram com relação a elas durante os jogos.

Como ficou evidente em um jogo, que inclusive foi alvo de discussão na aula seguinte, os meninos não excluem as meninas apenas por serem individualistas e não passarem a bola. Mesmo quando passam a bola, geralmente, os meninos excluem as meninas procurando passá-la, na maioria das vezes, para outro menino, mesmo que haja uma menina melhor posicionada. Esta “neutralização” das meninas durante os jogos, parece ter se tornado “natural”, apesar das constantes reclamações das meninas. Atitudes como estas são repetidas pelos meninos, de maneira muitas vezes inconsciente e, portanto, não intencional, pois já fazem parte da cultura do futebol nas aulas de Educação Física. São questões como estas que devem

ser trazidas à tona pelo professor para reflexão buscando a revisão de conceitos e a transformação desta cultura, propiciando o redimensionamento das relações de gênero nas aulas de Educação Física.

Este redimensionamento das relações de gênero, consequência da problematização e discussão de questões e situações de aula até então vistas como naturais, mas que, no entanto, reforçam preconceitos, estereótipos, e discriminações, iria contribuir, provavelmente, para a diminuição das exclusões nas aulas de Educação Física, determinadas, entre outros fatores, pelo caráter competitivo destas aulas, que valorizam a performance e o rendimento físico.

A intervenção do professor, procurando minimizar o caráter competitivo das atividades esportivas, utilizando o esporte como ferramenta pedagógica poderia facilitar a inclusão dos alunos menos habilidosos.

A exclusão está presente nas aulas de Educação Física, sendo influenciada e determinada por uma combinação de diversos fatores. Assim como ALTMANN (1998) acredito que gênero, idade, força e habilidade, entre outros fatores, encabeçados pelo caráter competitivo das aulas de Educação Física, formam um emaranhado de exclusões que permeiam a cultura escolar.

A associação do esporte – em especial o futebol – ao universo masculino, também contribui para a exclusão de algumas meninas que evidenciam um conflito entre o esporte e os padrões de feminilidade. A recusa destas alunas em participar das aulas, reforça a idéia de que as aulas de Educação Física pautadas em valores masculinos, neutraliza ou submete as meninas a adaptarem-se à “cultura masculina”, porém, acredito que a simples revisão de conteúdos equilibrando-os entre o universo masculino e feminino não seja suficiente para a inclusão destas meninas. O caminho passa novamente pela problematização da cultura escolar pautada em estereótipos e preconceitos.

A proposta da desconstrução das oposições binárias trazida pelo pós-estruturalismo, traria inúmeras contribuições à cultura da Educação Física escolar, na medida em que provocaria uma revisão de conceitos tidos como

naturais na oposição masculino-feminino. A contextualização história da prática do futebol por homens e mulheres e do tratamento diferenciado atribuído a meninos e meninas nas diversas instâncias sociais auxilia na transformação cultural e no redimensionamento das relações de gênero.

O desenvolvimento destas ações transformadoras, só se torna possível através de propostas de aulas de Educação Física co-educativas. Quanto às discordâncias apresentadas pelos alunos com relação à formação das turmas nas aulas de Educação Física - mistas ou separadas -, evidencia-se o descontentamento de alguns com o caráter competitivo atribuído ao esporte nestas aulas.

A mudança de um referencial competitivo para um outro pedagógico, onde houvesse espaço tanto para os menos quanto para os mais habilidosos, através da problematização das diferenças entre gêneros tidas como naturais, e, através de estratégias que possibilitem tanto atividades que integrem meninos e meninas quanto, se necessário, atividades separadas, possibilitando – ao invés de negar – momentos de catarse competitiva, traria significativas contribuições tanto para a inclusão destes alunos como para o desenvolvimento de uma Educação Física efetivamente transformadora.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, N. G. Análise das percepções de docentes e discente sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 157-176.

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

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente.** Campinas: UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz.** Vol. 1, N. 1, junho, 1995, p. 25-31.

BETTI, M. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo.** Ijuí: Unijuí, 1997.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação Física**, Terceiro e Quarto Ciclo, 1998.

BRUHNS, H. T. Corpos femininos na relação com a cultura. In ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 71–98.

CANTARINO FILHO, M. R. **A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina.** Dissertação de mestrado, Brasília, UnB, 1982.

CARDOSO, M. **100 anos de Olimpíadas.** São Paulo: Scritta, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1988.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. & AVILA, A. B. Relações de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física de 5.^a a 8.^a Série do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8, 2000, Lisboa. **Anais...** Lisboa: UTL, 2000. p. 167-168.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995a.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995b. p. 99–108.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

DUARTE, O. **História dos esportes**. São Paulo: Makron Books, 2000.

FARIA JÚNIOR, A. G. Futebol, questões de gênero e co-educação – Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural, **Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol**, Rio de Janeiro: UERJ, n. 2, 1995, p. 17-39.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Dá-lhe peito.** 17 mar., 1997, 5º caderno, p. 3.

FOLHA DE SÃO PAULO. **FPF institui jogadora-objeto no Paulista.** 16 set., 2001a, Caderno de Esportes, p. D5.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Paulista feminino acha o ‘futebol bonito’ em peneira.** 21 set., 2001b, Caderno de Esportes, p. D2.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** Campinas: Scipione, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUÉRIOS, E. F. M. **Educação Física feminina.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2. ed, 1974.

KUNZ, M. C. S. O gênero: confronto de culturas em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 15, n. 3, jan., 1994.

LANCELLOTTI, S. **Jogos de Atlanta**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

LEITE, J. F. K. **Proposta de um programa em iniciação ao futebol feminino**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1999. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 101-131.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta. et al. (Org.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARINHO, I. P. **História geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MEYER, M. H. & SCHWARZ, M. M. **Team sports for girls and women**. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 4th Edition, 1965.

MORAES, V. P. **O Lazer de jovens em escolas públicas da rede Estadual da cidade de São Paulo.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002. Dissertação de Mestrado em Educação.

MYOTIN, E. A participação da adolescente brasileira em esportes e atividades físicas como forma de lazer: fatores psicológicos e socioculturais. In ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 177–197.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

REVISTA VEJA. **Flores do campo.** Editora Abril, 30/10/1996, p. 72-73.

ROMERO, E. **Estereótipos femininos e masculinos em professores de Educação Física.** São Paulo: USP, 1990. Tese de Doutorado em Psicologia.

_____ A Educação Física a Serviço da Ideologia Sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 15, n. 3, jan., 1994, p. 226-234.

ROSEMBERG, F. A Educação Física, os esportes as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 271–308.

SALLES, J. G. C.; SILVA, M. C. P. & COSTA, M. M. A Mulher e o Futebol: Significados Históricos. In: VOTRE, S. (Coord.) **A representação social da mulher na educação física e no esporte**. Rio de Janeiro: Editora Central da UGF, 1996.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Campinas: UNICAMP, 1994. Tese de Doutorado em Educação.

SOUSA, E. S. & VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 1, 1999, Campinas, **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 1999, p. 29.

SOUZA JR., O. M. **Implementação de um programa de futebol feminino na Educação Física escolar**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1991. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.

_____ Futebol feminino em competições escolares. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8, 2000, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2000. p. 292.

SOUZA JR., O. M. & DARIDO, S. C. A Prática do Futebol Feminino no Ensino Fundamental. **Motriz**. Jan-Abr 2002, vol.8, n.1, Rio Claro, 2002. p. 1-8.

TAFFAREL, C. N. Z. & FRANÇA, T. L. A Mulher no Esporte: O espaço social das práticas esportivas e de produção do conhecimento científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 15, n. 3, jan, 1994.

TÓDARO, L. G. **Considerações acerca do futebol feminino no país**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física.

VIÑAO-FRAGO, A. Por uma história de la cultura escolar. **Culturas y civilizaciones**. III Congreso de la Asociación de História Contemporánea. Valladolid, 1996, pp. 167-183.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 1991.

ANEXO

RESUMO DO PROGRAMA DAS AULAS DE FUTEBOL

AULA 1 – 19/02/2002

Observação da dinâmica da aula ministrada pelo professor titular da turma estudada. Nesta aula fui apresentado aos alunos, apresentei minha proposta e observei que o professor tinha a estratégia de dividir o tempo da aula pela metade deixando os meninos utilizarem a quadra em uma das partes e as meninas na outra.

AULA 2 – 20/02/2002

Estabeleci nesta aula um acordo com os alunos, onde ficou determinado que na primeira metade das aulas eu desenvolveria atividades dirigidas, como a vivência dos fundamentos técnicos do futebol e, na segunda metade eles jogariam livremente. Nesta aula descrevi a mecânica da realização da condução de bola e os alunos praticaram a condução de diferentes formas e, na segunda metade jogaram futebol livremente. No final desta aula, propus aos alunos como tarefa de casa que assistissem, ouvissem ou lessem sobre diferentes tipos de esportes, procurando observar aqueles que eram praticados por homens, por mulheres e mistos.

AULA 3 – 26/02/2002

A aula iniciou-se com a discussão da tarefa deixada na aula anterior. Após a discussão os alunos jogaram livremente.

AULA 4 – 27/02/2002

Nesta aula foi realizada uma brincadeira de pique-bandeira e no final os alunos jogaram livremente. Como eles não conheciam a brincadeira, foi demandado algum tempo para explicá-la. Houve muita motivação e ótima adesão por parte dos alunos.

AULA 5 – 05/03/2002

A primeira parte da aula destinou-se à explicação da mecânica de execução e à vivência prática do fundamento técnico passe. Na segunda parte os alunos jogaram livremente.

AULA 6 – 06/03/2002

A aula novamente iniciou-se com exercícios técnicos de passe e brincadeiras de bobinho e pique-bandeira com os pés. Na parte final, novamente os alunos jogaram livremente.

AULA 7 – 12/03/2002

Primeiramente descrevi as técnicas de execução e os tipos de chutes a gol, para em seguida realizar alguns exercícios que desenvolvem este fundamento técnico. Em seguida foram realizados os jogos dos meninos e os jogos das meninas, como de costume.

AULA 8 – 13/03/2002

No início desta aula procurei discutir com os alunos sobre a necessidade do estabelecimento de algumas normas para o bom funcionamento das aulas e, em seguida expliquei o funcionamento do jogo base 4. Em seguida os alunos jogaram uma partida de base 4 e, na parte final da aula jogaram futebol livremente.

AULA 9 – 19/03/2002

Iniciei a aula desenhando na quadra com giz o posicionamento de uma equipe de futsal e, explicando a função de cada jogador e do treinamento dos fundamentos técnicos para que a tática tenha êxito. Em seguida foram executados mais exercícios técnicos de passe e ao final da aula foram realizados os jogos dos meninos e das meninas.

AULA 10 – 20/03/2002

Nesta aula procurei redefinir o acordo feito inicialmente com os alunos, explicando que para o bom desenvolvimento de minha pesquisa seria

necessário que eu assumisse o controle da aula durante o tempo todo. Esta decisão provocou polêmica entre os alunos fazendo com que eu realizasse uma votação para saber da opinião da maioria. Com o aval da maioria 19 a favor e 7 contra, decidi já a partir desta aula assumir a direção das aulas inteiras. Nesta aula foram realizadas duas brincadeiras de pegador e de agilidade e, a turma foi dividida em três equipes mistas que jogaram futebol entre si.

AULA 11 – 26/03/2002

Iniciei a aula com exercícios de alongamentos e os jogos de 10 passes com as mãos em grandes equipes e de 5 passes com as mãos em pequenas equipes. Em seguida, novamente realizei jogos de futebol em equipes mistas.

AULA 12 – 27/03/2002

No início desta aula foi feita uma discussão em grupo sobre um lance da aula anterior que evidenciou a falta de confiança dos meninos em relação às meninas nos jogos de futebol. Em seguida foram realizados exercícios de alongamento e jogos de futebol.

AULA 13 – 02/04/2002

Utilizando alguns botões (de futebol de mesa) em uma quadra desenhada com giz, demonstrei aos alunos o posicionamento de saída de bola e a marcação, além dos deslocamentos dos jogadores e as principais regras do futsal. Em seguida realizei jogos de futebol com equipes masculinas e com equipes femininas.

AULA 14 – 03/04/2002

Foram realizados inicialmente exercícios de alongamento, em seguida fiz uma breve explicação sobre as regras do handebol e um jogo da modalidade. No final da aula foi realizado um jogo de futebol misto que ficou prejudicado pelo pouco tempo e grande número de participantes.

04/04/2002 – Neste dia não houve aula, mas foi realizado um jogo de futebol feminino contra um colégio particular da cidade.

AULA 15 – 09/04/2002

Iniciamos a aula com uma discussão sobre o jogo contra o colégio particular e sobre a exclusão nas aulas de Educação Física. Em seguida a turma foi dividida (através de escolhas dos alunos) em quatro equipes mistas que jogaram entre si, sendo que na escolha das equipes houve um caso de exclusão que motivou uma nova discussão.

AULA 16 – 10/04/2002

Nesta aula dividi a turma em três grupos que deveriam criar jogos ou brincadeiras com bola para a aula seguinte. Em seguida realizei exercícios de alongamento e expliquei que esta aula seria de responsabilidade dos alunos desde a divisão das equipes até a realização dos jogos. Devido à grande dificuldade de organização evidenciada pelos alunos, senti a necessidade de interferir na formação das equipes e organização da aula.

AULA 17 – 16/04/2002

No início desta aula foi perdido muito tempo, pois os alunos não haviam cumprido a tarefa determinada na aula anterior criando um impasse sobre a falta de compromisso dos alunos. Após alguma discussão dividi o tempo da aula entre jogo de meninos e jogo de meninas como o professor da turma costumava fazer, para analisar como seria a participação dos alunos.

AULA 18 – 23/04/2002

Inicialmente foram feitos exercícios de alongamento e ensinei os alunos a verificar a frequência cardíaca, praticando depois em repouso e após uma corrida de velocidade. Em seguida foram feitos exercícios de condução de bola e jogos de futebol masculino e feminino.

AULA 19 – 24/04/2002

Iniciei a aula propondo aos alunos a realização de uma olimpíada com quatro modalidades: futebol, voleibol, pique-bandeira e uma quarta modalidade de acordo com a preferência dos alunos escolhida entre queimada e handebol. Assim, a primeira metade da aula foi utilizada para a explicação e divisão da turma nas 4 equipes da olimpíada e na segunda parte foram realizados jogos de futebol masculino e feminino.

AULA 20 – 30/04/2002

Foram realizadas as competições de futebol da olimpíada.

AULA 21 – 07/05/2002

Foram realizados os jogos de voleibol da olimpíada.

AULA 22 – 08/05/2002

Os alunos pediram-me para adiar a competição do pique-bandeira da olimpíada para que treinassem futebol para os jogos inter-classes da escola que ocorreriam no dia seguinte. Concordei com eles e fiquei apenas assistindo aos jogos de futebol que eles realizaram como treinamento.

09/05/2002 – Não houve aula, mas auxiliei o professor na organização dos jogos inter-classes.

14/05/2002 e 15/05/2002 – Não houve aulas, pois os alunos foram assistir a palestras fora da escola no horário das aulas de Educação Física. Devido aos constantes contratemplos optei por cancelar a continuação da olimpíada.

AULA 23 – 21/05/2002

Realizei a entrevista em grupo com três meninos e três meninas participantes das aulas de Educação Física e duas meninas e um menino não participantes.