

ALINE EDWIGES DOS SANTOS VIANA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA  
DE FUTEBOL: QUANDO O JOGO É POSSÍVEL?**

***GENDERS RELATIONS AT A FOOTBALL SCHOOL:  
WHEN THE GAME HAPPEN?***

Campinas  
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALINE EDWIGES DOS SANTOS VIANA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA  
DE FUTEBOL: QUANDO O JOGO É POSSÍVEL?**

**Orientadora Profa. Dra. Helena Altmann**

***GENDERS RELATIONS AT A FOOTBALL SCHOOL:  
WHEN THE GAME HAPPEN?***

Dissertação apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de Concentração Educação Física e Sociedade.

*Dissertation presented to the PostGraduation Programme of the School of Physical Education of State University of Campinas to obtain the Master's degree in Physical Education Concentration Physical Education and Society.*

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR ALINE EDWIGES DOS SANTOS VIANA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. HELENA ALTMANN.



---

Assinatura da orientadora

Campinas  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
 DULCE INÊS LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991 - BIBLIOTECA  
 “PROF. ASDRUBAL FERREIRA BATISTA”  
 FEF - UNICAMP

V654r	<p>Viana, Aline Edwiges dos Santos, 1984-          As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível? / Aline Edwiges dos Santos Viana. -- Campinas, SP: [s.n], 2012.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Helena Altmann.          Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p style="text-align: center;">1. Relações de gênero. 2. Educação Física. 3. Pedagogia. 4. Esporte. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
-------	--

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Genders relations at a football school: when the game happen?.

**Palavras-chave em inglês:**

Gender relations

Physical Education

Pedagogy

Sport

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Mestre em Educação Física.

**Banca Examinadora:**

Helena Altmann [Orientador]

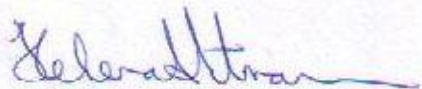
Alcides José Scaglia

Ludmila Nunes Mourão

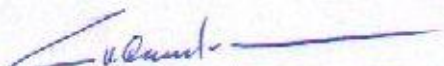
**Data da defesa:** 27-06-2012

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

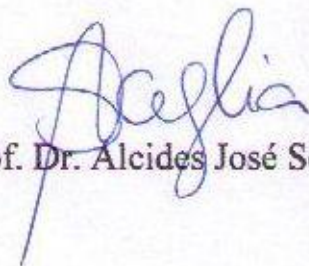
## COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra Helena Altmann  
Orientadora



Profa. Dra. Ludmila Nunes Mourão



Prof. Dr. Alcides José Scaglia

***“Contei tudo, o resto guardei pra mim.”***  
**(Mário Lago)**

*Dedico esta pesquisa à memória de minha avó Maria.  
“Me mostre um caminho agora. Um jeito de estar sem você”*

## AGRADECIMENTOS

*“Como o não sabes ainda. Agradecer é mistério”.*

Fernando Pessoa; Quadras ao Gosto Popular.

*No início da escrita desta dissertação, minha orientadora sugeriu que eu começasse pela parte mais fácil. Com um tom de brincadeira, eu disse que então começaria pelos os agradecimentos. Engano meu! Só agora, vejo como é difícil destacar todas as pessoas que foram fundamentais para a realização deste trabalho.*

Agradeço a Deus, pois tudo que tenho e sou devo a Ti Senhor.

Ao meu pai e a minha mãe que não mediram esforços e abriram mão de muitos sonhos. Sem o sacrifício de vocês, dificilmente, teria sido possível chegar até aqui. Pai e mãe, minha vida depende da existência de vocês.

À minha amada e querida irmã, Ádria, por ser a minha melhor amiga. Você sabe muito bem que “sou mais eu, porque sou você”.

Ao meu cunhado Bruno, por ser, acima de tudo, um grande amigo. Obrigada pelos conselhos e pelas partidas de futebol que jogamos e assistimos juntos. Ainda faço você torcer pelo meu time!

Ao meu lindo sobrinho, Lucca, que com o seu sorriso e jeito de brincar, sempre me lembra que um dia já fui criança.

Aos meus/minhas tios/as, primos/as e avós que tanto amo. Família é tudo!

Ao Ravi, pela paciência, motivação, dedicação e amor. Sem você do meu lado tudo teria sido mais difícil.

Ao seu Lúcidio (*in memoriam*), por me ensinar a dar os primeiros chutes; ao Valdecir, meu primeiro professor de futebol; e ao “Bola”, meu treinador na época em que joguei na Associação Atlética Ponte Preta. Mais do que ensinar futebol, vocês transmitiram valores de cidadania e respeito.

Aos meus amigos de infância que, por sinal, são todos meninos: Ismael (Isma), Wanderson, Samuel (Sá), Matheus, Hugo, Thiago, Jhonny e Rodrigo (Tiguira), por terem me aceito no jogo de vocês e por permitirem que, na Rua Delmira, o jogo tenha sido possível para mim. Ao lado de vocês, o jogo foi jogado e jogante.

Aos meus amigos que não sabem o quanto são meus amigos: Caroline Nogueira, Roseane, Carol (Japa), Cristina (Poia), Linda Rosa, Maria, Sabrina (Saca), Paulinho, Anderson, Glauber, Débora (Debinha), Isabela (Isa) e Marina, pelo carinho e apoio. “A gente não faz amigos, reconhece-os”.

À Elise Batista, por acompanhar todos os passos desse meu processo. Conseguimos, amiga!

À minha amiga Juliana Torres. Mais do que ninguém, você esteve comigo desde o começo e sabe o quanto eu desejei, chorei e me alegrei para chegar até aqui. Amo você, Juba!

À Renata Zuzzi, Marco Ferretti e Jorge Knijnik pelo carinho e atenção em nossos momentos de interlocução no Grupo de Estudos.

Em especial, agradeço meu amigo Riller. Não existem palavras para expressar o meu carinho e admiração por você. Obrigada pelas sugestões efetivas para a realização deste trabalho e por compartilhar as minhas inquietações acerca da Pedagogia do Esporte. Você fez esta pesquisa ser jogante! Riller, simplesmente, você é o cara!



Aos colegas que conheci na UNICAMP, Osmar, Heitor, Camila, Carol Maciel, Liliane, Leonardo, Vitor e Laura, pelos momentos e conversas tão agradáveis.

Às minhas amigas da Ponte Preta, pelos anos que jogamos juntas: Natalia (tatá), Paula (Paulete), Ana Paula (Paulão), Janaina, Joyce, Sandra, Paulinha, Débora (*in memorian*), Ana Paula (Nana), Nádia, Vann Nunes, Vanessa (Almerão), Fernandinha, Nívea, Priscila (Kimba) e Marta. Meninas, não conseguimos realizar o sonho de jogar na seleção brasileira de futebol, mas ainda estamos sonhando com um futebol feminino mais digno, respeitado e valorizado no Brasil.

Aos meus colegas de arbitragem da Liga Campineira de Futsal, pelos valiosíssimos conselhos e momentos de descontração durante nossas viagens de trabalho.

Ao coordenador da escola de futebol, por proporcionar a realização deste estudo. A todos os sujeitos da pesquisa, em especial, aos meninos e as meninas, pelo carinho e aceitação. Continuem sonhando, pois os sonhos são possibilidades esperando para se tornarem reais.

Agradecer a orientadora não é uma tarefa tão fácil, ainda mais quando o agradecimento é para uma pessoa pela qual temos grande admiração. Helena Altmann, o que falar de você? Tenho tanta coisa para agradecer. Enfim, vamos lá! Nossa história começou no final de 2006, depois de eu ter saído da graduação em 2005 cheia de sonhos e querendo estudar as relações de gênero no futebol. Lembro de ir à sua sala na Faculdade com a seguinte dúvida: por que as feministas não lutaram pelo futebol? Essa questão, que embora não tenha gerado um problema de pesquisa, proporcionou nossa aproximação. Depois de alguns anos, consegui ingressar no mestrado e, com carinho, você aceitou me orientar. Hoje, não existem palavras capazes de expressar a minha gratidão pela orientação segura. Mais do que isso, pela amizade, disposição, preocupação, atenção, puxões de orelha e por abrir a porta de sua casa em alguns momentos de “desespero”. Obrigada por me ajudar a crescer. Agora, por favor! Torça por outro time e, se tiver alguma dúvida na escolha, eu te oriento desta vez.



À Professora Claudia Vianna e o Professor Roberto Rodrigues Paes, por participarem da banca de qualificação.

À Professora Heloisa Baldy Reis que, com muita competência, me conduziu aos caminhos da Sociologia do Esporte.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Alcides José Scaglia, com quem tive o prazer de ser orientanda na graduação. Você pode não lembrar, mas foram os teus incentivos que me instigaram a fazer um mestrado e a Prof. Dra. Ludmila Mourão, por aceitar o convite e se dispor a ler o trabalho com tanto carinho.

Aos meus/minhas ex-professores/as da graduação da Faculdade Adventista de Hortolândia/UNASP, em especial, Admilson Almeida, Elaine Cristina Carraro e Helena Brandão Viana e Hermes Balbino, pelas inúmeras contribuições para a minha formação.

Ao Grupo de Estudos Corpo e Educação, pelos debates, encontros e conversas. Simone, Juliana, Marina, Liane e Mariana, vocês foram fundamentais para este trabalho.

Aos colegas de trabalho: Paulo Renato, Marcão, Lurdinha, Izabele, Marcos (Jaburu), Sandra Fagundes, Marcos Panício (Merca), Mara, Ivone, Enielse, Evanira e Kátia.

Aos funcionários da Faculdade de Educação Física da UNICAMP que sempre me atenderam com simpatia e carinho.

À CAPES, pela ajuda financeira

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho e se preocuparam e torceram por mim.

*Muito obrigada.  
Sou feliz e agradeço por tudo que Deus me deu....*

VIANA, Aline Edwiges dos Santos. **As relações de gênero em uma escola de futebol:** quando o jogo é possível? 2012.142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como as relações de gênero perpassam a prática do futebol quando meninas e meninos treinam juntos. Para tanto, realizamos uma pesquisa etnográfica em uma escola franqueada na cidade de Campinas/SP que contou com 22 idas a campo, 15 entrevistas semi-estruturadas e seis filmagens de treinos de uma turma mista de futebol, com alunos/as entre 13 e 28 anos. Estudamos as relações de gênero e observamos a participação de jogadores/as, pais, mães e professores. Os resultados apontam que, na escola pesquisada, os treinos dão ênfase a um ensino tradicional do futebol, enfatizando apenas os fundamentos técnicos. Além disso, os procedimentos utilizados não permitem que todos aprendam a prática do esporte e não consideram as habilidades individuais dos jogadores em relação às fases de ensino do jogo. Observamos que preconceitos de gênero são reproduzidos verbalmente e corporalmente pelo professor e pelos/as alunos/as, reforçando a hegemonia masculina no que tange a prática do futebol. O estudo também abriu novos olhares em relação aos significados da prática desse esporte como, por exemplo, a constatação de três fatores que estimulam o exercício do futebol no grupo pesquisado: jogar profissionalmente, cuidar do corpo e gostar dessa prática esportiva.

**Palavras chaves:** Relações de Gênero; Educação Física; Pedagogia; Esporte.

VIANA, Aline Edwiges dos Santos. **Gender relations at a Football School: when do games happen?**2012. 142f. Dissertation (Master of Physical Education)-Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## ABSTRACT

This study aims to explore how gender relations permeate football practice when girls and boys practice together. To do so, we carried out an ethnographic study in a private school in the city of Campinas (in the state São Paulo in Brazil). This involved 22 visits to the school, 15 semi-structured interviews and filming six training sessions of a class with boys and girls aged between 13 and 28 years old. We examined gender relations and the participation of players, parents and instructors. The results indicate that, for this particular school, training reinforces traditional football teaching, placing emphasis on basic technical skills. In addition, the procedures used do not enable all students to learn the sport equally and do not consider individual skills of players in relation to teaching stages. We found that gender prejudice is both verbally and physically expressed by the teacher and the students, reinforcing male hegemony when it comes to football practice. The study has also opened up new perspectives regarding what the practice of this sport means. For example, we identified three factors that stimulate football practice within this group: to play professionally, to keep fit and pleasure in practicing this sport.

**Keywords:** Gender relations; Physical Education; Sport; Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1-</b> Folder da Paulistana 2001.....	32
<b>FIGURA 2-</b> Familiares e alunos/as assistindo o treino.....	54
<b>FIGURA 3-</b> Lanchonete.....	54
<b>FIGURA 4-</b> A frente da lanchonete (superior) e os vestiários (inferior).....	55
<b>FIGURA 5-</b> Os cabelos de Cristiano Ronaldo, Neymar e David Beckham.....	82
<b>FIGURA 6-</b> Jogador Neymar.....	83
<b>FIGURA 7-</b> Jogador com chuteiras cor de rosa e jogadora com chuteiras pretas.....	84
<b>FIGURA 8-</b> Jogadora Marta .....	89
<b>FIGURA 9-</b> Campo menor.....	98
<b>FIGURA 10-</b> Campo maior.....	98
<b>FIGURA 11-</b> Modelo de exercício.....	101
<b>FIGURA 12-</b> Rede complexa das dinâmicas das relações sociais.....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Estrutura da tabela de <i>scalt</i> .....	51
<b>QUADRO 2</b> - Número de pessoas matriculadas em escolas de futebol por gênero.....	52
<b>QUADRO 3</b> - Experiências corporais das meninas.....	66
<b>QUADRO 4</b> - Experiências corporais dos meninos.....	66
<b>QUADRO 5</b> - Iniciação das meninas.....	68
<b>QUADRO 6</b> - Iniciação dos meninos.....	68

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	27
2 GENERO E FUTEBOL.....	37
2.1 O conceito de gênero.....	37
2.2 A relação entre gênero e futebol.....	41
3 A ETNOGRAFIA EM CAMPO: O PONTAPÉ INICIAL.....	45
3.1 Olheira, eu? A primeira impressão foi a que ficou.....	47
3.2 Apresentando o cenário.....	51
3.3 Escalando os/as personagens para as entrevistas.....	58
3.4 Conhecendo melhor alguns (umas) personagens.....	59
4 AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA DE FUTEBOL.....	65
4.1 A iniciação no futebol das "boleiras" e dos "boleiros" do campo.....	65
4.2 Futebol e força física : " Ah, eles jogam bem forte e esquecem que estão jogando com a gente".....	73
4.2.1 Futebol e força física nos jogos adaptado e formal.....	76
4.3 A beleza em campo: o short da Laura, a caneleira da Giovanna e os topetes dos meninos.....	79
4.4 Discriminações verbais e corporais nas relações entre meninos, meninas, pais, mães e professores.....	85
5 A PEDAGOGIA DO ESPORTE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	95
5.1 Escolas de futebol: possibilidades de aprendizagem?.....	95
5.2 A participação das meninas e dos meninos nos treinos.....	103
5.3 Os jogos adaptado e formal.....	105
5.4 A complexidade do ensino do futebol para turmas mistas.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE .....	133



## 1 - INTRODUÇÃO

*“A espantosa realidade das coisas é a minha descoberta de todos os dias. Cada coisa é o que é. E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra, e quanto isso me basta. Basta existir para ser completo”* (Fernando Pessoa).

Por ser um fenômeno da cultura corporal, o esporte é, talvez, a expressão cultural mais representativa da sociedade contemporânea (GAYA, 2006). No tocante ao seu desenvolvimento, tornou-se plural e, a cada dia que passa, mobiliza pessoas de diferentes idades, nações, classes, raças e gêneros. Fascinante, envolvente, transformador e com múltiplas possibilidades de manifestação em diferentes cenários por diversos/as personagens, o esporte não se restringe a uma prática de alto rendimento, uma vez que existem diversas formas de praticá-lo e vivenciá-lo (PAES, 2006).

Dentre as diversas modalidades esportivas, o futebol se apresenta, indiscutivelmente, como o fenômeno cultural e esportivo mais popular do Brasil. Pessoalmente, expressei meu amor por esse esporte e afirmo, citando Fernando Pessoa, “E é difícil explicar a alguém quanto [ele] me alegra, e quanto isso me basta”.

Todavia, é importante salientar que, academicamente, “o futebol é pouco estudado, pesquisado e seriamente tratado como assunto pedagógico” (KUNZ, 2005, p.11). A literatura trata predominantemente dos grandes feitos do futebol brasileiro e reproduz um modelo hegemônico de treinamento da iniciação ao alto nível (KUNZ, 2005). Dado o contexto em que a pedagogia do esporte é abordada, esta pesquisa parte da percepção da necessidade de dar a esse esporte um tratamento pedagógico, buscando compreendê-lo a partir de uma perspectiva de gênero.

Foi com essa intenção que propusemos observar, analisar e entender as relações entre meninos e meninas em uma escola franqueada<sup>1</sup>, ressaltando a importância de compreender a relação dos professores com os/as alunos/as e as intervenções pedagógicas que

---

<sup>1</sup> Escola de futebol que utiliza a imagem e a marca de um clube profissional de futebol.

permeiam as estruturas e linhas do campo. Afinal, no futebol, ou em qualquer prática corporal que tenha um foco pedagógico, a tarefa principal dos/as personagens envolvidos/as diretamente é ensinar bem e aprender bem, despertando o “saber jogar”<sup>2</sup> de cada jogador/a.

O objetivo desta pesquisa não é discutir a equidade de participação ou analisar apenas a inclusão das meninas nos treinos, mas, sim, verificar se há igualdade de oportunidade no que se refere à aprendizagem na escola de futebol.

Do meu envolvimento com a prática esportiva surgiu o interesse de estudar e falar de um futebol que conhecia apenas na prática, como jogadora, técnica e árbitra. O universo acadêmico me proporcionou o contato com novas reflexões e leituras como, por exemplo, os “estudos de gênero” e a “pedagogia do esporte”. Nesta pesquisa, observo o objeto de investigação aproximando minha experiência esportiva com esses dois campos cruzando, assim, o conhecimento prático esportivo e o teórico científico.

De acordo com Pierre Bourdieu (1990), a ausência de conexão entre prática e teoria é um dos grandes problemas da sociologia do esporte, pois existem pessoas que conhecem o esporte muito bem na forma prática, mas não sabem falar dele e outras que sabem falar, mas não o praticam. Os meus conhecimentos acerca do futebol provém, principalmente, da minha experiência corporal com esse esporte, a qual gerou uma estrutura corporal futebolística. Portanto, “[...] não há outro modo de compreender a transformação a não ser a partir de um conhecimento da estrutura. Eis o primeiro ponto” (BOURDIEU, 1990, p. 210).

Tomadas como indispensáveis, essas experiências foram essenciais para a concepção da ideia inicial bem como para a execução da pesquisa. A necessidade de observar além do jogo, da bola, dos dribles, dos gols e da tática se delineou intensamente ao longo do estudo e abriu espaço para a observação dos corpos, das falas, dos gestos e da posição de quem joga e sente o jogo. Consequentemente, tive que conservar as relações, criar aproximações e, ao mesmo tempo, instituir um distanciamento entre os sujeitos. De certo modo, posso dizer que, como pesquisadora, tive que interpretar as ações e emoções alheias ao mesmo tempo em que controlava e abrigava minhas próprias emoções.

---

<sup>2</sup> Empregamos o termo ‘saber jogar’ em referência à competência (saber fazer, poder fazer) do jogador para resolver os problemas inerentes ao jogo, considerado de natureza essencialmente acontecimental, de forma mais eficiente (REVERDITO; SCAGLIA, 2009), uma vez que o jogo exige respostas às situações que emergem do confronto de objetivos - cooperação e oposição.

Quando jogadora, senti a emoção de estar em campo, de produzir gestos, de dar risadas, abraços e gritos, de fazer gols, amizades e inimizades, de criar valores, entre tantas outras. No entanto, neste estudo, coloco-me como pesquisadora e proponho observar, interpretar e descrever meticulosamente essas ações. Se fosse possível, gostaria de ter sido observada por mim mesma, pois, durante as observações, uma vontade de estar do outro lado do campo, de trocar o caderno de anotações pela chuteira e pela bola, de trocar o olhar escrutinador de pesquisadora pelos olhares dos sujeitos ao marcarem seus gols pulsava incontrolavelmente. De qualquer forma, agora, como pesquisadora, mais importante do que jogar, é buscar respostas para as seguintes questões: ***Como meninos e meninas se relacionam em uma escola de futebol? Como essas relações atravessam as experiências enquanto jogam?***

Antes de adentrar necessariamente no contexto e objetivo da pesquisa, gostaria de apontar algumas experiências que tive com o futebol a fim de mostrar como as experiências pessoais delimitaram a pesquisa e me constituíram como pesquisadora.

Durante muito tempo, invadi um espaço socialmente tido como masculino, pois “O Esporte foi criado por Homens e para Homens” (DUNNING; MAGUIRE, 1997, p. 14). Eric Dunning e Joseph Maguire (1997, p. 4) evidenciam que o esporte é um espaço de valores masculinos e afirmam que:

(...) os homens desviantes que por uma ou outra razão optam pela vida anti-esportista, se arriscam a ser qualificados de forma insultuosa pelos seus pares, de "afeminados" e até mesmo de "homossexuais". A mesma tendência ocorre com a qualificação também insultuosa de "masculinas" ou "lesbicas" feita às mulheres desportistas?

Entretanto, reconheço que há uma construção social das diferenças sexuais. Helena Altmann e Eustáquia Sousa (1999) apontam que além dessas diferenças entre homens e mulheres, existem outras diferenças culturais e sociais que geram expectativas, posturas e movimentos corporais para cada sexo:

Assim, identificamos na história do esporte que a atividade esportiva, enquanto símbolo de um imaginário de força, poder e músculo, se enquadrariam como atividade masculina, portanto a mulher deveria ser poupada deste possível processo de masculinização, ou seja, não deveria estar presente da mesma forma que o homem no mundo esportivo (MARTINS; MORAES, 2007, p.70).

Creio que, por conta dessas premissas, meu envolvimento com a modalidade gerou várias discussões e críticas pelas ruas, escolas e clubes por onde trilhei caminhos com a bola nos pés. As questões de gênero permearam a minha infância e adolescência. Em geral, a preferência por esportes e atividades caracterizadas como “masculinas” geravam preconceitos por parte do meu pai, da minha mãe, dos meus/minhas professores /as e amigos/as. Eles/as afirmavam que o futebol era “coisa” de homem e, “isso”, eu jamais poderia jogar. O que mais me incomodava eram as dúvidas e questionamentos, pois na verdade queria compreender o que eram “*coisas de homem e coisas de mulher*”, se é que elas existiam ou existem. Em meio aos conflitos, equívocos e inquietações, ninguém sabia me responder, tampouco eu conseguia entender “o que era ser feminina” e “o que era ser masculino”.

Quando pequena, dos quatro aos 14 anos de idade, fui estimulada a desempenhar uma prática que conjugava passividade, delicadeza e leveza. O balé clássico não me proporcionava alegria, sorriso no rosto ou vontade de ser a nova bailarina de destaque do *Ballet Bolshoi*<sup>3</sup>. Eu usava meias e collant cor de rosa unicamente para fazer as vontades de minha mãe, pois, para ela, essa era a imagem ideal de “ser e estar feminina”.

Na adolescência, decidi me dedicar ao futebol. No entanto, não tive incentivo para o desenvolvimento dessa prática. Tecnicamente não consegui ir tão longe como gostaria, mas, taticamente obtive a compreensão da lógica do jogo. O entendimento estrutural do jogo é resultado de minha iniciação esportiva e da diversidade de práticas com as quais me envolvi, pois sempre gostei e pratiquei vários esportes coletivos nas aulas de educação física, cujos elementos funcionais são os mesmos: a defesa, o ataque, os/as companheiros/as, os/as adversários/as, a bola e o alvo (GARGANTA, 1995).

Os preconceitos foram inevitáveis. Recordo-me do dia em que disse à minha mãe que iria trocar as sapatilhas pelas chuteiras. Apesar das objeções, não abri mão do esporte. Pelo contrário, busquei conhecê-lo, jogá-lo e ir aos estádios nas tardes de domingo. Contrariando as vontades e expectativas familiares, participei de uma equipe<sup>4</sup> de futebol. O grupo era formado apenas por meninas entre 15 e 20 anos de idade.

Pelo fato do futebol ser essencialmente coletivo, surgiram alguns conflitos no espaço da prática. Por exemplo, algumas jogadoras preferiam jogar com bermudas largas e

---

<sup>3</sup> Companhia de Ballet localizada em Moscou, na Rússia.

<sup>4</sup> Associação Atlético Ponte Preta- Clube de futebol localizado na cidade de Campinas/SP.

camisetas enormes, outras gostavam de usar shorts curtos. Quando uma garota do time tinha cabelos curtos, era excluída, pois, ao julgar pela aparência física, poderia ser uma atleta homossexual e, assim sendo, não era bem vinda à equipe e também corria o risco de ser discriminada pelo público enquanto jogava.

De fato, no âmbito esportivo, além de questões hormonais, sexuais e biológicas, o ser aceito como atleta homem e masculino e mulher e feminina, nos remete a uma questão cultural e social em que se deve preservar um padrão, manter as expectativas de condutas e de aparência corporal. Espera-se que a mulher atleta demonstre atributos “femininos” para ser aceita no universo esportivo, seguindo padrões de beleza que não adotem uma aparência masculinizada (KNIJNIK, 2006).

No futebol, os homens devem demonstrar, dentro e fora de campo, uma virilidade hegemônica. Já as mulheres, diferente da época de Pierre de Coubertin, podem jogar futebol, pois não há leis que as proibam de se inserir neste universo, todavia:

Não raras vezes as jogadoras de futebol são questionadas acerca de sua sexualidade, parecendo ser “natural” essa inspeção. Agrega-se, portanto, ao discurso da masculinização da mulher a associação entre a aparência corporal e a identidade sexual, ou melhor, a suspeição de que a mulher que habita esse corpo “viril” vivencia seus desejos, seus amores e seus prazeres a partir de um referente que não aquele considerado como “normal”, qual seja o da heterossexualidade (GOELLNER, 2006, p. 4).

Para melhor ilustrar as questões da sexualidade e dos padrões de beleza no âmbito esportivo, relato uma experiência pessoal de desvalorização e discriminação com o futebol. Em setembro de 2001, a Federação Paulista de Futebol (FPF) organizou um campeonato para o público feminino, o “*Paulistana 2001*”. O evento foi divulgado por diversos meios de comunicação e reuniu meninas de diversas regiões do país nas redondezas do Ibirapuera e do estádio do Pacaembu. Acreditando que poderíamos impulsionar a carreira, ter salários e “viver do futebol”, eu e mais algumas colegas resolvemos fazer parte do processo de seleção.

O campeonato tinha como objetivo mudar a realidade do futebol feminino no Brasil. O *folder* de divulgação trazia uma frase que mostrava, nitidamente, quais eram as intenções da FPF. A capa tinha uma mulher bonita segurando uma bola; era a atriz Patrícia de Sabrit convidando todas as meninas para fazer parte do “novo futebol feminino”.

Por que uma atriz na capa como referência a uma jogadora? Penso que seria imaginável ver o ator Cauã Reymond segurando uma bola nas mãos, divulgando o campeonato brasileiro. No futebol masculino, as referências são sempre jogadores e não atores.

**CAMPEONATO PAULISTA DE FUTEBOL FEMININO**

Há mais de dez anos, os Campeonatos organizados pela Federação Paulista de Futebol são sinônimos de competência e criatividade. Agora a FPF vai levar ao Futebol Feminino toda a sua experiência, criando um campeonato para as meninas, como nunca se viu no Brasil.

Todas as mulheres que gostam de futebol terão chance de participar. A FPF está organizando um **draft** (Seletiva) nos dias 20, 21, 22 e 23/09, no Estádio Icaro de Castro Mello, ao lado do Ginásio do Ibirapuera. O espírito é o mesmo do draft da NFL, a Liga de Futebol Norte-Americano.

A seleção das candidatas vai contar com ninguém menos que ele, o atleta do século, o Rei do Futebol, Pelé. As escolhidas por um grupo de renomados técnicos de futebol, que trabalharão ao lado de Pelé, serão contratadas pelos clubes que vão disputar o Campeonato Paulista. É realmente uma grande oportunidade para você, que gosta de jogar futebol.

As jogadoras vão usar uniformes especiais. A Topper, uma grande empresa brasileira do setor, está desenvolvendo calções, camisas e chuteiras para deixá-las charmosas e belas também dentro de campo.

Os clubes terão a garantia da FPF de cotas financeiras, para cobrir as despesas com o time. O campeonato também terá a visibilidade garantida por transmissão ao vivo pela televisão e até a venda dos direitos para o exterior. A beleza da mulher brasileira será, mais uma vez, conhecida no mundo inteiro.

É a Administração Eduardo José Farah, que depois de revolucionar, aprimorar e tornar rentáveis os campeonatos masculinos, começa uma nova era para o Futebol Feminino. E para o próprio futebol do Brasil. É o estilo do Presidente entrando em campo.

**NUNCA A MULHER BRASILEIRA QUE JOGA FUTEBOL FOI TÃO VALORIZADA.**

FIGURA 1: Folder do Paulistana 2001

Fonte: Arquivos pessoais

O *folder* não explicava, explicitamente, o que constituía o novo futebol feminino, mas pelas imagens percebe-se que a beleza estava acima do “saber jogar”. Além disso, as imagens eram de mulheres brancas com cabelos longos. Uma delas aparecia abraçando um homem. Os ícones do *folder*, insinuavam, de certa forma, que o objetivo era afirmar socialmente que as jogadoras de futebol sabiam jogar, eram bonitas e heterossexuais.

Durante o período em que fui jogadora, de 1998 a 2002, existiam, na equipe, diferentes identidades sexuais e de gênero. Acredito que algumas jogadoras não revelavam seus desejos com medo de sofrer repressão por parte da equipe, dos familiares, do treinador e do público que nos assistia. Outras se enquadravam no padrão de feminilidade almejado pela sociedade. Algumas até procuravam se “refeminizar” para se adequar às expectativas sociais e do grupo ou, até mesmo, para participar de campeonatos em que a feminilidade e a beleza poderiam

ser critérios de seleção. Embora presentes, as diversidades de gênero e sexualidade eram ocultadas e silenciadas naquele time.

Essa experiência de silenciamento se distingue da descrita por Raquel Silveira (2008) ao realizar uma investigação etnográfica em uma equipe de futsal feminino em Porto Alegre composta por atletas homossexuais, heterossexuais e bissexuais. No espaço investigado, as jogadoras encontravam uma possibilidade de vivenciar seus momentos de lazer, sem preconceitos em relação à sexualidade. A distância temporal entre essas experiências, mais do que geográfica, parece explicar a maior aceitação da diversidade sexual encontrada na pesquisa de Silveira (2008) em relação a minha experiência como atleta.

Cabe registrar que, no ano de 2003, fiz um curso de arbitragem pela Liga Campineira de Futsal a fim de poder atuar como anotadora ou árbitra. Muitas mulheres participaram do curso, sendo que a maioria almejava a função de anotadora. Ao término do curso, optei por ser árbitra.

Durante os três anos em que atuei, arbitrar não foi uma tarefa simples. Confesso que foi mais fácil escorregar nos gramados molhados, lesionar os joelhos inúmeras vezes e sair dos jogos com diversos hematomas pelo corpo do que correr pela lateral da quadra ouvindo constantemente inúmeros xingamentos. Enquanto jogadora também ouvia muitos xingamentos, mas o meu corpo conseguia responder para o público presente que uma mulher também podia jogar futebol. Já em quadra, ao apitar, a situação era bem diferente: não conseguia responder corporalmente que uma mulher tinha capacidade para arbitrar. Minha presença provocava desconfiança, qualquer erro de arbitragem que eu viesse cometer não estaria vinculado à falta de competência, mas, sim, ao fato de eu ser do sexo feminino. Bem diferente da experiência como jogadora, eu tinha medo de apitar, pois ao jogar o erro poderia ser tanto coletivo quanto individual, ao passo que ao arbitrar o erro era individual e, logo, relacionado ao gênero.

De modo ainda mais intenso que nos jogos, os insultos delimitavam que a posição de árbitra não deveria ser ocupada por uma mulher. Quando eu errava uma sinalização, uma cobrança de lateral ou escanteio, escutava algumas pessoas dizendo: “*vai lavar roupa, vai limpar a casa que você ganha mais*”. O erro do árbitro é sempre ligado à falta de competência e quando ele comete os mesmos erros, as frases ditas pela torcida são outras: “*Ô juiz, vai ler o livro de regras que você ganha mais. Se você não sabe apitar, não apita!*”.

Quando eu me destacava mais do que eles, participando do jogo, apitando corretamente os lances ou, até mesmo, dando uma advertência<sup>5</sup> para os jogadores, surgiam inúmeras comparações em relação ao sexo masculino como, por exemplo, “*Parabéns juíza! Parece homem apitando*” ou “*você apita melhor que homem*”. Além disso, piadas e cantadas machistas também eram frequentes. No entanto, vale ressaltar que havia um respeito e admiração entre os colegas de arbitragem e, em nenhum momento, sofri discriminações por parte dos oficiais.

Depois dessa experiência, prestei um concurso público para técnica de futsal. Embora tivesse a formação adequada, por inúmeras vezes, percebi que subestimavam minha capacidade e meus conhecimentos técnicos e táticos acerca do futsal, pois em nenhum momento me atribuíram turmas de treinamento masculino. Sempre trabalhei com turmas menores de iniciação esportiva que não participavam de competições organizadas por ligas ou federações de futsal.

Em um primeiro momento, alguns (umas) alunos/as ficaram desconfiados/as, muitos/as não acreditavam que eu havia sido jogadora de futebol, mas não reclamavam das atividades propostas. No final dos treinos, eu participava do coletivo para mostrar que também sabia jogar e, dessa forma, ganhar a confiança dos/as alunos/as. Embora saber jogar não seja atributo necessário para um treinador de futsal, talvez ainda seja para uma treinadora.

O fato de terem uma treinadora, fez com que muitas meninas da comunidade em que eu trabalhava demonstrassem interesse em aprender futebol, pois a minha presença legitimava certo domínio feminino naquele espaço. No início, os meninos não aceitavam a participação das meninas, afirmavam que elas não sabiam jogar direito. Alguns diziam que futebol não era coisa de mulher e que elas deveriam jogar voleibol.

Fica evidente, nos relatos acima, que não foi fácil jogar futebol, arbitrar e ser técnica de futsal. Contudo, essas experiências me possibilitaram levantar algumas questões que influenciaram a execução desta pesquisa:

- As meninas são discriminadas pelos meninos nos cenários do futebol?
- Os meninos têm níveis de habilidades maiores que as meninas?

---

<sup>5</sup> Repreensão que o juiz faz ao jogador contra o procedimento incorreto, falta técnica ou indisciplina (PENNA, 2008).



- Os ambientes de ensino para a prática do futebol podem reforçar ou desmistificar os preconceitos oriundos das concepções de gênero?

Com base na experiência descrita, formulamos as seguintes questões:

- Em uma perspectiva de gênero, como meninas e meninos se relacionam jogando futebol juntos?
- Será que ambos/as percebem e reconhecem os preconceitos existentes no futebol?
- Como os/as professores/as compreendem e lidam com as questões de gênero e as possíveis diferenças de habilidade?
- Essas questões podem influenciar na desistência dos/as alunos/as?

Quanto à divisão, o trabalho estruturou-se em quatro capítulos:

No capítulo “*Gênero e Futebol*” apresentamos alguns elementos históricos sobre a participação da mulher no futebol, considerando a pouca visibilidade do futebol feminino quando comparado ao masculino. Nesse universo de investigação, o gênero é compreendido como um dos principais marcadores de diferença, associado à inserção tardia, à exclusão e à participação da mulher em algumas modalidades esportivas.

O capítulo “*A etnografia em campo: o pontapé inicial*” ressalta a importância da compreensão das relações de gênero e da relação dos professores com os/as alunos/as em escolas de futebol. Descrevemos o método utilizado nesta pesquisa, o campo (cenário) e os sujeitos (personagens).

O capítulo “*As questões de gênero na escola de futebol: ah, eles esquecem que estão jogando com a gente*” discute as relações entre meninos e meninas na escola de futebol e os diferentes comportamentos apresentados durante a pesquisa de campo como, por exemplo, os gestos, as falas e os diálogos compartilhados entre o grupo analisado. O capítulo apresenta, ainda, uma análise em relação à pluralização do gênero, ou seja, das múltiplas construções dos corpos masculino e feminino para além de um sistema fixo, binário. Ao final, as relações entre beleza, feminilidade, masculinidade e futebol apareceram simultaneamente durante as observações.

O capítulo “*A pedagogia do Esporte e as Relações de Gênero no Futebol*” analisa a organização das aulas de futebol e as relações entre alunos/as e professor. Partindo do

princípio de que as escolas de esportes são locais para a prática educativa não formal do futebol, o texto discute os procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor para o ensino-aprendizagem da modalidade. Por fim, o capítulo aborda alguns estudos da Pedagogia do Esporte (SCAGLIA, 1999 e 2003; REVERDITO, SCAGLIA, 2009; PAES, 2001, 2006) que discutem como o futebol e os demais jogos coletivos devem ser ensinados, considerando os diferentes cenários, personagens e significados.

## 2 - GÊNERO E FUTEBOL

*“Um presente que, por fazer parte de uma história, poderia ter sido outro. Poderá ser outro, dependendo de quem faz a história. Para que essa história possa ser diferente é que olhamos para a história que já foi”*  
(Miguel Arroyo).

### 2.1 O conceito de gênero

Na escola de futebol onde a pesquisa foi realizada, a bola, o jogo, as emoções, os sentimentos e os corpos esportivos<sup>6</sup> estavam presentes em toda dimensão do gramado. O prazer pelo futebol era um dos principais motivos pela presença dos meninos e das meninas. Diante das cenas observadas, que faziam parte do cotidiano daquela escola, novas maneiras de entender os corpos, as relações de gênero, as pluralidades e os significados do futebol despertaram nosso interesse.

Imaginar esse cenário com os/as mesmos/as personagens é quase impossível em outros períodos históricos. No final do século XIX e início do século XX, testemunhar uma mulher jogando futebol era imaginável e intolerável. “Havia uma nítida distinção entre as práticas aconselhadas a mulheres e homens, de forma que a preparação física reforçava as características corporais e comportamentais que distinguiram os sexos, reforçando a construção de gênero” (MATHIAS; RÚBIO, 2010, p. 278).

Além do universo esportivo, a presença da mulher era restrita à esfera pública, política e social. Os discursos científicos, mais precisamente o da medicina, rotulavam a mulher como um ser frágil, indicando sua incapacidade de jogar futebol. Os argumentos médicos conferiam ao homem toda força e virilidade. Evidentemente, criava-se, dessa forma, uma desigualdade social que era justificada como natural. De acordo com Fabíola Rodhen (2003, p. 203), no final do século XIX e início do século XX:

As diferenças biológicas diagnosticadas pelos cientistas passam a oferecer a base para que pensadores sociais dissertem sobre as supostas diferenças inatas entre

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Adroaldo Cesar Gaya (2006) para se referir aos corpos que praticam e gostam de esportes.

homens e mulheres e a conseqüente necessidade de diferenciações sociais. A natureza já tinha se encarregado de postular a divisão e caberia à sociedade respeitá-la e promover um comportamento adequado.

As diferenças sociais eram justificadas como diferenças sexuais: o motivo para a desigualdade social entre homens e mulheres (PISCITELLI, 2002). O direito ao voto, o acesso à educação e ao trabalho público foi negado à mulher, pois ela era considerada, naturalmente, inferior ao homem e incapaz de exercer a cidadania no espaço público; cabendo a ela desempenhar a maternidade como sublime missão.

Esse pensamento exigiu uma grande dedicação do movimento feminista na luta pelos direitos iguais à cidadania. As militantes afirmavam existir uma subordinação feminina e questionavam o caráter natural dessa subordinação, ou seja, o determinismo biológico:

O pensamento feminista colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais destas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito coletivo as mulheres e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação (PISCITELLI, 2002, p.10).

As militantes acadêmicas desenvolveram teorias no cerne do movimento feminista, ganharam expressividade no universo acadêmico, fomentando, assim, os estudos sobre as mulheres (*women studies*) ou estudos feministas (*feminit studies*). Nesses estudos, eram descritas as condições de vida e trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Eles apontavam, argumentavam e criticavam as desigualdades sociais, políticas, jurídicas, econômicas e a opressão da mulher. Essas teorias foram desenvolvidas em diferentes áreas como, por exemplo, a antropologia, a sociologia, a educação, a literatura, dentre outras (LOURO, 2003).

Desta forma, o conceito de gênero surgiu em um momento específico da história das teorias sociais sobre a diferença sexual e marcou os estudos sobre a “mulher”. Além do conceito de gênero, outros conceitos foram utilizados para afirmar que as diferenças sociais entre homens e mulheres não eram biológicas.

De acordo com Adriana Piscitelli (2002), o conceito de patriarcado também indicava que a subordinação da mulher não era natural. Com o tempo, “o patriarcado passou a ser um conceito vazio de conteúdo, nomeando algo vago que se tornou sinônimo de dominação masculina, um sistema opressivo tratado, às vezes, quase como uma essência” (PISCITELLI,

2002, p.15). Ao mesmo tempo, as relações patriarcais singularizavam e universalizavam a categoria mulher. Por esse motivo, não foi suficiente utilizá-lo como uma categoria de análise, pois “as hipóteses explicativas sobre as origens da opressão feminina foram sendo gradualmente questionadas e abandonadas na busca de ferramentas conceituais mais apropriadas para desnaturalizar essa opressão” (PISCITELLI, 2002, p.16).

De forma diferenciada de outros conceitos elaborados na perspectiva dos “estudos da mulher”, o conceito de gênero “desloca-se da figura feminina para o da dimensão da construção relacional e de organização social entre os sexos” (GOELLNER, 2001), e passa a ser referido, fundamentalmente, como a construção social do sexo.

Segundo Guacira Lopes Louro (2003), o conceito de gênero está diretamente relacionado ao movimento feminista contemporâneo e se desenvolveu na denominada “segunda onda” do movimento que teve início no final da década de 1960. Na época, o conceito de sexo foi substituído, teoricamente, pelo conceito de gênero a fim de esclarecer que as desigualdades e a subordinação entre homens e mulheres não eram fundamentadas nas características biológicas.

Elucidamos, a fim de esclarecer eventuais confusões, a diferença entre sexo e gênero: o sexo remete às características biológicas, enquanto o gênero está intrinsecamente ligado a uma construção social. Cada grupo social, por meio de sua especificidade cultural e momentos históricos, constrói identidades de gêneros e formas de relacionamento entre homens e mulheres particulares. Sendo assim, os conceitos masculino e feminino não são relacionados às características sexuais, mas, sim, à forma que essas características são representadas ou valorizadas pela sociedade (LOURO 2003).

Dentro do movimento feminista, o conceito de gênero passa a ser usado como distinto de sexo, como algo socialmente construído. Entretanto, a divisão sexo/gênero é questionada por algumas militantes. No livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003), Judith Butler questiona essa divisão binária e aponta que a distinção entre sexo e gênero não está na natureza, mas, sim, na cultura. Ou seja, tanto o gênero quanto o sexo são produtos culturais e discursivos. Sobre a relação discursiva entre sexo/gênero, Butler (2003) afirma que é impossível considerar sexo/gênero como atributos respectivamente relacionados ao natural e cultural. Para a autora, “talvez o sexo, sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25). Neste caso, o processo de generificação dos corpos acontece antes mesmo do nascimento.

(...) emergência recente de ecografias transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele” ou em “ela”: nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é retirada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER 2003, p. 161).

Em síntese, por onde é discutido, o conceito de gênero consensualmente se refere à construção social do sexo, ou seja, o masculino e o feminino devem ser considerados como construções históricas e sociais. As discussões no campo dos “estudos de gênero” permitiram um deslocamento do uso do termo “mulher” para o conceito das relações de gênero. Desse modo, compreende-se que as diferenças não estão apenas entre a dicotomia homem/mulher, mas entre sujeitos de várias classes, raças, religiões, idades, etc. (GOELLNER, 2001; LOURO, 2003). Sob essa lógica, onde o gênero é uma construção social, pois outras categorias influenciam no processo construtivo dos sujeitos.

Joan Scott (1995) se refere ao conceito de gênero como uma categoria de análise. Para a autora, o gênero é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 3). Essa imposição é demarcada, constantemente, por outras categorias e deve sempre ser analisada. A autora afirma ainda que gênero é a “organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 1) e que é nessa organização surgem as desigualdades sociais, as diferenças, as polaridades e dicotomias sobre os gêneros.

No que se refere à desconstrução do “jogo das dicotomias”<sup>7</sup>, entendemos que:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2003, p.32).

Como afirma a autora, “cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido” e, por isso, as identidades de gênero não são binárias e as diferenças biológicas não podem ser utilizadas como argumentos para justificar as desigualdades entre homens e mulheres.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Scott (1995).

Durante um período longo e sutil, os discursos biológicos influenciaram a área da educação física e dos esportes, e até hoje, estão enraizados na sociedade. Neste capítulo, discutimos a prática do futebol entre as mulheres no Brasil e outros temas que envolveram e envolvem as questões de gênero no esporte.

Para entender o conceito de gênero e a sua relação com o esporte, especificamente com o futebol, foi necessário, antes de tudo, entrar em campo, no sentido literal da palavra, e decifrar sentimentos, emoções, símbolos e valores. Através das observações, percebemos que os polos masculino e feminino não são inerentes e nem fixos.

## **2.2 A relação entre gênero e futebol**

As razões para estudar o conceito de gênero são inúmeras. Além do cotidiano escolar, familiar, profissional e social, as questões de gênero perpassam o ambiente esportivo, e muitas vezes, não percebemos a sua tamanha importância (KNIJNIK, 2010). Essas questões provocam, expõem e levantam problemas pertinentes às dimensões do esporte. Não apenas no esporte-espetáculo, mas também nas práticas corporais que fazem parte do cotidiano de meninos e meninas que exercitam, entregam, escondem e descobrem seus corpos por meio do fenômeno multifacetado que o esporte constitui.

Ainda são poucas as pesquisas que enfocam a relação entre gênero e futebol. Citamos, aqui, alguns trabalhos acadêmicos: Eriberto Moura (2003), Jorge knijnik (2006), Silvana Goellner (2001 e 2005) e Silveira (2008). Alguns pesquisadores/as abordam a temática pelo fato do futebol ainda estar relacionado à dominação masculina e à subordinação feminina. Como já mencionado, durante a história, o público feminino foi privado de algumas práticas esportivas e o futebol foi uma delas.

A medicina higienista exerceu forte influência sobre a inserção tardia da mulher no âmbito esportivo, principalmente nos esportes considerados de domínio masculino. Os discursos da *eugenia* afirmavam que a mulher deveria se dedicar à maternidade e contribuir para a geração de uma “nova raça”. Dessa forma, a mulher era proibida de praticar esportes que pudessem prejudicar sua saúde (MOURA, 2003).

A *suposta* fragilidade da mulher, enraizada no determinismo biológico, teve sustentação na legislação brasileira. O decreto lei 3.199 estabeleceu que a mulher não poderia

praticar algumas modalidades esportivas, dentre elas o futebol. O artigo 54 assegurava que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”<sup>8</sup>. Para este efeito, o CND (Conselho Nacional de Desportos) passou as devidas instruções às entidades desportivas do país.

Durante o governo militar, o CND criou uma nova regulamentação, a 07/65, estabelecendo quais os esportes a mulher não poderia praticar. Dentre as modalidades vetadas estavam às lutas, o futebol, o futebol de salão, o futebol de areia, o polo, o halterofilismo e o baseball. (GOELLNER, 2005; MOURA, 2003; MOURÃO, 2002). Em 1979, foi publicada, no Diário Oficial da União, a deliberação nº 10/79, que revogava a nº 07/65, concedendo às mulheres o direito de praticar futebol, desde que não jogassem com os homens ou contra os homens.

A prática do futebol feminino foi legalizada somente em 1983. O avanço da modalidade em outros países fez com que o CND, por meio da deliberação nº 01/83, especificasse no Art 1º que “O futebol feminino poderá ser praticado nos Estados, nos Municípios, no Distrito Federal e nos Territórios, sob a direção das Federações e Ligas do desporto comunitário, cabendo à Confederação Brasileira de Futebol a direção no âmbito nacional”<sup>9</sup>.

Mesmo não sendo homogêneo o pensamento dessa época, estes documentos oficiais expressam representações sobre o esporte naquele contexto cultural. Reforçavam, também, concepções normatizadas de feminilidade, em geral, associadas à maternidade e à beleza feminina e, para as quais, esportes considerados como violentos deveriam passar ao largo das experiências de sociabilização das meninas e moças (GOELLNER, 2005, p.145 e 146).

Essas leis impossibilitaram os clubes de investirem em políticas de inclusão para o esporte feminino (GOELLNER, 2005). “A legislação, do mesmo modo que os especialistas contribuíram para que o processo de entrada da mulher no esporte mais praticado no país se desse apenas no final da década de 80” (DARIDO, 2002, p.03).

No que se refere à institucionalização do futebol feminino no Brasil, os primeiros campeonatos organizados por ligas e federações estaduais começaram a surgir somente na década de 1980. No ano de 1991, a seleção brasileira participou do primeiro Mundial

---

<sup>8</sup>BRASIL. Lei nº 3199, de 14 de abril de 1941.

<sup>9</sup>BRASIL. Ministério da Justiça, 1988.



Feminino, na China, e em 1996, da 1ª edição da modalidade em Jogos Olímpicos, em Atlanta, nos Estados Unidos (MOREL; SALES, 2006).

Apesar da presença da mulher no futebol, dos bons resultados nos campeonatos e do excelente desempenho das jogadoras, os clubes não têm interesse em divulgar e investir no futebol feminino. Não proporcionam condições para que as meninas tenham as mesmas oportunidades que os meninos.

De acordo com Goellner (2005), o aumento de atividades relacionadas ao futebol feminino permitiu às mulheres diferentes apropriações. Mesmo com muitas dificuldades, aos poucos, elas estão invadindo os cenários futebolísticos, como árbitras, comentaristas, torcedoras e jogadoras. No entanto, embora as conquistas sejam crescentes, elas ainda são alvos de preconceitos por parte de homens e, até mesmo, de mulheres.

A autora ainda afirma que a prática do futebol por mulheres no país, mesmo institucionalizada, transita entre a sombra e a visibilidade. Para Goellner (2005), existem quatro argumentos que podem explicar a pouca visibilidade desta modalidade: (1) ausência de patrocínio, (2) os discursos do futebol como elemento que masculiniza a mulher, (3) o estabelecimento de uma representação naturalizada de feminilidade, (4) os padrões de beleza para as atletas.

Logo, quando pensamos em futebol, observamos um poder masculino, pois existe uma supervalorização do corpo do homem e da masculinidade hegemônica. O futebol feminino no país ainda é marcado por preconceitos e discriminações. Há pouca visibilidade da modalidade feminina na mídia, nos clubes, na educação física escolar, nas políticas públicas de lazer e também nas escolas específicas (GOELLNER, 2005).

Mesmo com tantos obstáculos para a prática do futebol feminino, o jogo já não é mais impossível, não há leis que impeçam a mulher de jogar futebol. Elas jogam nas ruas, nas praças, nos estádios, nas aulas de educação físicas, nas escolas de futebol, ou seja, em diversos cenários. No entanto, destacamos a importância de refletir se, nos ambientes de ensino e aprendizagem, o jogo é possível e como meninos e meninas se relacionam em uma escola de futebol.



### 3 - A ETNOGRAFIA EM CAMPO: O PONTAPÉ INICIAL

*“O que legitima uma investigação científica não é o método, mas, sim, a descoberta”* (Nobert Elias).

Desde a década de 1980, os “estudos de gênero” vêm ganhando relevância acadêmica, todavia na educação física e nos esportes ainda é um campo de estudo em construção (GOELLNER, 2003). Muitas pesquisas, teses e dissertações com abordagem etnográfica foram realizadas no ambiente escolar (SOUZA, 1994; ALTMANN, 1998; SOUZA JR, 2003, WENETZ, 2005; DORNELLES, 2007; UCHOGA, 2012).

Uma vez que, explorar outros espaços contribui para as análises de gênero nas práticas educativas em ambientes não formais de ensino, realizamos uma pesquisa etnográfica, conduzimos entrevistas e analisamos os dados a partir da técnica do *scalt*<sup>10</sup>.

Marli André (1995, p. 28) afirma que na etnografia “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são medidos pelo instrumento humano, o pesquisador”. Por essa razão, a “etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica” (WINKIN, 1998, p. 132) e constitui, desse modo, um fazer artesanal, pois não há uma receita a ser seguida, cada pesquisador/a sabe a melhor maneira de conviver, interagir, observar e interpretar o grupo social a ser pesquisado.

Em 2002, Loic Wacquant publicou *Corpo e Alma*, uma importante contribuição para os estudos etnográficos no meio esportivo. O autor buscou compreender as relações sociais, as táticas e as práticas corporais utilizadas por lutadores de boxe. Para tanto, aprendeu a lutar boxe durante a pesquisa e construiu, assim, uma forma de observação participante que “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada (...) pode se definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 1999, p. 113).

---

<sup>10</sup> Tradução para o português. Instrumento metodológico que busca identificar e registrar o desempenho individual e coletivo dos participantes no transcorrer do jogo (TENROLLER, 2004).

Como já mencionado anteriormente, minha experiência pessoal no futebol exerceu grande influência na escolha do tema da pesquisa, nas observações em campo e na análise dos dados. Embora, os/as personagens, o cenário e os significados fossem distintos na época em que jogava, o jogo exigia as mesmas técnicas corporais. Desta forma, a experiência como jogadora, árbitra e técnica contribuiu para a construção de um conhecimento que permitiu o reconhecimento das exclusões, dos preconceitos e das habilidades de quem estava em campo.

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), afirmam a necessidade do estabelecimento de uma relação continuada entre pesquisador e sujeito, na qual o/a pesquisador/a entra *no mundo do sujeito* e permanece, ao mesmo tempo, fora dele, ressaltando a importância das visitas a campo:

(...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Eu não conseguiria participar dos treinos da escola como aluna sem que meus valores particulares interferissem na pesquisa, como fez Wacquant (2002), na academia de boxe em Chicago. Nesta pesquisa, manter um distanciamento dos valores e aprendizagens pessoais foi fundamental para analisar o grupo. Sendo assim, optei por apenas observar os treinos, sem participar, todavia foi necessário criar uma proximidade e entrar no universo dos sujeitos.

O ponto de partida para entender o significado da etnografia é considerar o método como uma “descrição densa”. Segundo Clifford Geertz (1989, p. 15):

Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever, textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.

Para o autor, o/a pesquisador/a deve observar os costumes e as representações de viver de um determinado grupo, seja este formado por poucos ou muitos indivíduos, e, ao mesmo tempo, buscar interpretar e descrever os hábitos e os significados vinculados ao grupo em questão.

Com base nesse entendimento de prática etnográfica, descrevo, no tópico seguinte, o modo pelo qual o “fazer etnográfico” foi realizado na escola de futebol.

### 3.1 Olheira, eu? A primeira impressão foi a que ficou

“*Sou como você me vê*”  
(Clarice Lispector)

No dia 09 de agosto de 2010, iniciei a pesquisa de campo na escola *Mestre da Bola Futebol Clube (Mestre da Bola F.C.)*<sup>11</sup>. Não queria chamar a atenção das pessoas. Sentei perto de alguns pais e mães e registrei os acontecimentos observados em meu caderno de anotações.

Apesar de permanecer a maior parte do tempo calada, acabei chamando a atenção dos que ali estavam, já que não era comum alguém assistir aos treinos e fazer anotações, ao menos que esse alguém fosse um olheiro<sup>12</sup> do clube. Em um dos treinos, no intervalo do jogo, um menino dirigiu-se até mim e fez a seguinte pergunta: “*Olheira, eu fui bem? Você viu meu chute, quase gol, né?*”. Neste momento, percebi que os/as alunos/as estavam convictos/as de que eu era representante do clube. Para desfazer o mal entendido, disse ao garoto que não era olheira, que estava fazendo uma pesquisa e que iria me apresentar para a turma.

Após o treino, entrei no campo e me apresentei a todos/as, disse que iria ficar alguns meses observando as aulas, mas que não iria atrapalhar o andamento das atividades. Fui bem recepcionada. Alguns meninos e meninas perguntaram, de imediato, se eu iria jogar futebol e a curiosidade para saber o time pelo qual eu torcia era grande. Criou-se, naquele momento, um vínculo positivo entre pesquisadora e sujeitos.

Não era somente a boa localização e a estrutura da escola que influenciavam no contingente significativo de alunos/as, muitos estavam ali matriculados pelo fato do *Mestre da Bola F.C.* ser uma franquia do time para o qual torciam.

A fala de Ricardo, um dos alunos, enfatiza a paixão, principalmente dos meninos, pelo clube: “*Escolhi a escola “Mestre da Bola”, porque eu torço para o “Mestre”. É*

<sup>11</sup> Utilizamos nomes fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos e da escola pesquisada.

<sup>12</sup> Pessoa que tem como função observar atletas, especialmente no futebol, para descobrir novos talentos.

*meu time do coração. Se fosse para jogar em outro lugar, eu não jogaria. [...] Meu pai também é “Mestre”<sup>13</sup>”. As meninas, embora torcessem pelo clube, apresentavam outros motivos para a escolha da escola:*

*“Eu escolhi jogar aqui por causa da Bia, sobrinha do Cesar<sup>14</sup>. Eu comecei a fazer com ela, aí eu gostei, porque também tinha outra menina comigo. Aí, ficamos super unidas. Eu continuei aqui, mas tive que parar quando rompi um ligamento. Quando voltei, ela não estava mais aqui. Bom, mas depois eu conheci a Priscila [aluna] e ficamos super amigas.”*

Na escola não se falava de mais nada a não ser de futebol e da situação do time no campeonato brasileiro, pelo menos quando eu estava por perto. Sem querer ser excluída do universo da escola, optei por realizar uma observação participante. Passei a me vestir e a me comportar clubisticamente de modo similar aos alunos, alunas, pais, mães e professores que ali frequentavam.

Foi necessário, como pesquisadora, torcer pelo time da franquia. Deixei do lado de fora do campo a fidelidade e o amor por outro time e me tornei uma torcedora do *Mestre F.C.*. Uma vez interiorizada, passei a ir uniformizada para a escola e, aos poucos, comecei a ter afinidade e adquirir a confiança de todos/as. Acompanhei a tabela e a classificação do time ao longo do campeonato brasileiro (Brasileirão). Sabia das principais transferências dos jogadores.

Aos poucos, a amizade e a confiança tornaram-se importantes durante a pesquisa, pois eu ganhei a liberdade de conversar sobre vários assuntos com os/as alunos/as. Além disso, fui convidada para alguns eventos, tais como: aniversários, excursões, passeios e festa de confraternização.

Em uma das ocasiões, participei de um churrasco na escola com pais, mães, alunos, alunas e professores. Havia cerca de 30 pessoas nas redondezas da lanchonete, a maioria uniformizada, pois o coordenador tinha combinado de assistir um dos maiores clássicos do futebol: o *Mestre F.C.* jogaria contra um grande time rival e a partida seria decisiva para a classificação no Brasileirão. Gritei e torci como todos/as, mesmo contra minha vontade, já que a vitória do *Mestre F.C.* prejudicaria o meu verdadeiro time do coração no campeonato. Em momentos como esse, a importância da mudança da minha identidade clubística ficou clara: ser

<sup>13</sup> Trecho da entrevista realizada em 8 nov. 2010.

<sup>14</sup> Coordenador da escola.

torcedora de outro time poderia constituir um sério obstáculo à integração no grupo, uma vez que a maioria dos presentes torcia loucamente enquanto assistia ao jogo.

Assim como os/as alunos/as, alguns professores pareciam me ver como olheira. Em uma ocasião, enquanto esperava iniciar o treino da que observava, o professor me perguntou: “*Aline, o que você acha desse garoto? Tem talento, né?*”<sup>15</sup> Além de pedir minha opinião sobre o garoto, o professor também perguntou o que eu havia achado da sua aula e das atividades propostas. Acreditamos que o fato de eu pertencer a uma instituição conceituada, como a UNICAMP, e estar realizando uma pesquisa sobre futebol, contribuiu para que o professor me considerasse como detentora de conhecimento neste campo de saber.

O conhecimento sobre futebol acumulado ao longo dos anos foi suficiente para que eu pudesse compreender a distribuição dos/as jogadores no espaço da prática, as regras, as táticas, as técnicas e o jogo. Contudo, essas qualidades tinham que ser exploradas e reforçadas constantemente. Mesmo tendo conhecimento futebolístico e papo de boeira<sup>16</sup>, eu sentia a necessidade de dizer que havia sido jogadora, árbitra e técnica para reforçar a confiança das pessoas quanto o meu entendimento sobre futebol. Necessidade que parecia estar relacionada ao fato de ser mulher naquele espaço. Imagino que as exigências não seriam as mesmas na hipotética situação da pesquisa ter sido realizada por um homem.

De fato, adquiri a confiança das pessoas e a liberdade de estar e permanecer dentro do campo. O professor Guilherme, responsável pela turma escolhida, desde o primeiro dia, mostrou-se receptivo: auxiliou-me durante as entrevistas, liberando os/as alunos/as para serem entrevistados durante os treinos. Além disso, tínhamos a liberdade de conversar, brincar e discutir sobre futebol.

Durante a pesquisa, registrei 22 diários de campo, 13 entrevistas e seis jogos coletivos filmados. Para a aplicação desses instrumentos, tive o consentimento dos/as alunos/as e de seus responsáveis. As entrevistas aconteceram antes, durante e após os treinos. A maioria ocorreu antes, pois alguns sujeitos conseguiam chegar à escola antes do início das atividades e não queriam ser atrapalhados durante os treinos, uma vez que esses aconteciam apenas duas vezes por semana.

---

<sup>15</sup> Anotações feitas no diário de campo em 27 set. 2010.

<sup>16</sup> Pessoa entendida em futebol. (Penna 1998).

Alguns meninos se ofereciam para serem entrevistados durante a primeira parte do treino, pois não precisariam participar do treinamento físico, às segundas-feiras, ou do alongamento e do aquecimento para o jogo coletivo, às quartas-feiras. Alguns não gostavam de correr em volta do campo e ceder a entrevista era uma maneira de fugir das obrigações enquanto alunos. Por outro lado, realizar as entrevistas durante os jogos coletivos era algo fora de cogitação.

As gravações ocorreram em quiosques próximos à secretaria. Para Antonio Carlos Gil (1999, p.117), “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Optamos por utilizar entrevistas semi-estruturadas. Tipo de entrevista em que o/a pesquisador/a não segue um roteiro fixo de perguntas e conduz a entrevista em um contexto similar ao de uma conversa informal, fator que possibilita o surgimento de questões inesperadas a partir das respostas espontâneas dos entrevistados (BONI; QUARESMA, 2005). Além disso, “[...] uma entrevista torna-se uma fonte de pesquisa porque alguém, a partir de um tema e uma questão, lhe conferiu voz” (JAEGER; GOELLNER, 2011, p. 957).

Para utilizar o *scalt* como instrumento metodológico, foi necessário filmar alguns jogos. Nos dias em que eu entrevistava os/as alunos/as, uma prima filmava as partidas que tinham a presença de meninas jogando. Devido às chuvas, filmar os jogos mostrou-se uma atividade extremamente complicada, pois a filmadora não poderia ser molhada. Por esse motivo, muitos treinos deixaram de ser filmados. Além disso, como não possuíamos um *software* para tabular as informações, a análise dos dados foi bastante laboriosa.

A tabulação foi realizada com a ajuda de um bolsista do Serviço de Apoio ao Estudante da Universidade. Juntos, assistimos os vídeos várias vezes para contabilizar o número de passes, cabeceios, finalizações, dribles, conduções, desarmes, cobranças de lateral, escanteios e faltas realizados pelos/as alunos/as. O objetivo principal era registrar o desempenho individual dos meninos e das meninas. Essa análise quantitativa nos possibilitou visualizar as diferentes formas de participação nos treinos registrando o nível de habilidade técnica no futebol. Para armazenar as informações, elaboramos um modelo de tabela que é apresentado no quadro abaixo:



QUADRO 1: Estrutura da tabela de *scalt*  
Elaboração própria

<b>Data:</b>	<b>Tipo de jogo:</b>	
<b>Local:</b> Escola de Futebol <i>Mestre da Bola F.C.</i>		
<b>Jogadores/as</b>		
<b>Fundamentos e elementos</b>	<b>Aluno/a</b>	<b>Aluno/a</b>
cobrança de escanteio		
cobrança de lateral		
cobrança de falta		
cabeceio		
domínio de bola		
passê		
finalização		
desarme		
condução de bola		
drible		

### 3.2 Apresentando o cenário

Na apresentação do projeto de mestrado, não especificamos o local em que a pesquisa seria realizada, apenas sugerimos que fosse uma franquia de algum clube de futebol que tivesse uma quantidade significativa de meninas em turmas mistas. Realizamos um levantamento de todas as franquias localizadas na cidade de Campinas naquele período e constatamos uma discrepância entre o número de meninas e meninos matriculados nas escolas de futebol, limitando, de certa forma, as observações dos treinos mistos.

A partir das observações obtidas junto às secretarias das escolas, elaboramos um quadro com a quantidade de matriculados/as nas franquias pesquisadas durante o mês de julho de 2010. Devido ao baixo número de alunas matriculadas, as secretarias foram capazes de nos fornecer o número preciso de meninas. Ao passo que, em relação aos meninos, os números fornecidos eram sempre aproximados. Observemos o quadro que segue:

QUADRO 2- Número de pessoas matriculadas em escolas de futebol por gênero

ESCOLA <sup>17</sup>	Matriculados/as		Turmas mistas			CIDADE
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Categoria	
Mestre da Bola (A)	15	500	05	21	83/91/92/93/94/95/96/97	Campinas
Escola El Mago (A)	20	450	02	15	97/98	Campinas
Escola El Mago (B)	18	350	02	18	99/00/01	Campinas
Craques da bola	08	480	03	20	00/01	Campinas
Projeto Camisa 10	05	355	02	17	97/98/99	Campinas
Escola Golaço (A)	15	385	05	19	99/00/01	Campinas
Escola Golaço (B)	10	320	02	20	97/98/99	Campinas

Em algumas franquias, a faixa etária dos/as alunos/as não era condizente com a proposta central do trabalho e, por esse motivo, o local foi descartado. Não encontrávamos nenhuma escola de futebol cujas turmas fossem equitativamente mistas na faixa etária acima de 12 anos. O recorte da faixa etária foi extremamente importante para a seleção, pois cremos que com essa idade as alunas praticam futebol por vontade própria.

A escola *Mestre da Bola* foi a última franquia com a qual entramos em contato. Após verificar pela internet que havia três unidades na cidade de Campinas, conversamos, por telefone, com o secretário da escola que nos informou que em uma das franquias havia uma turma mista com cinco meninas e todas com idade acima de 12 anos.

O motivo principal da escolha foi a quantidade de meninas que participavam dos treinos com os meninos. Além disso, as aulas aconteciam no período noturno e a escola funcionava todos os dias; de segunda à sexta, em todos os períodos, e aos sábados na parte da manhã e da tarde.

A franquia pertence a um clube da primeira divisão estadual e nacional do futebol e está localizada em uma região central e nobre da cidade. Os/as alunos/as, em sua maioria, eram de bairros distantes, desprovidos de infraestrutura e, muitas vezes, utilizavam mais

<sup>17</sup> Para preservar a identidade das escolas, os nomes das escolas são fictícios.

de uma condução para chegar até o local. No momento em que a pesquisa foi realizada, o clube e alguns de seus jogadores eram os destaques do cenário futebolístico brasileiro e a equipe feminina havia sido campeã de um campeonato internacional. Fatos fundamentais para que a escola mantivesse uma média significativa de meninos e meninas matriculados/as, quando comparada às demais.

Em uma conversa por telefone, César, coordenador e proprietário da *Escola Mestre da Bola*, permitiu a realização da pesquisa perante a apresentação de alguns documentos, tais como: cópia do projeto, cópia dos termos de consentimento e uma carta de apresentação. Além disso, após o projeto ter sido aprovado pelo CEP (Comitê de Ética e Pesquisa), notificamos o coordenador que as informações seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e que, em nenhum momento, divulgaríamos o nome da escola, dos professores e dos/as alunos/as.

No dia seguinte, fui até o local para conhecer o espaço e os possíveis sujeitos a serem observados:

Hoje estive na escola de futebol Mestre da Bola para conhecer o professor e os sujeitos da minha pesquisa. O Coordenador Cesar me recebeu muito bem. Entreguei a carta de apresentação, as cópias dos termos de consentimento e uma cópia do projeto de pesquisa. Após uma conversa na secretaria, Cesar me levou pra conhecer o espaço e me apresentou para alguns funcionários (Diário de campo, 9 ago. 2010).

Enquanto caminhávamos pelo local, percebi que o espaço carecia de algumas reformas. A grama sintética estava muito danificada, em um dos campos havia poças d'água devido às chuvas e, a qualquer momento do treino, alguma pessoa poderia tropeçar nos buracos. Ademais, a iluminação dos dois campos dificultava o trabalho do professor, pois o local não era suficientemente iluminado.

A *Mestre da Bola* se diferencia das outras escolas que visitamos durante a escolha do local da pesquisa, pois possui, no mesmo espaço físico, um ginásio e uma sala bem ampla de ginástica, que, na verdade, não pertence à escola, mas faz parte da estrutura de um clube militar com o qual divide o mesmo espaço. O clube oferece aulas de ginástica localizada, caratê e voleibol. Fato que proporciona um ambiente bem familiar, pois algumas mães faziam aula de ginástica enquanto seus/suas filhos/as treinavam futebol.

Alguns pais e mães permaneciam no local dos treinos, assistindo e cobrando rendimento dos/as jogadores/as. Outros, não tendo o interesse em observar seus filhos, se reuniam

na lanchonete localizada dentro da escola para conversar, ler revistas e assistir aos jogos que estavam sendo televisionados. Vale ressaltar, para os fins da presente pesquisa, que os pais e mães das meninas não costumavam se envolver com as atividades da escola. Essa ausência de interesse e, em alguns casos, desinteresse dos familiares em relação à participação das meninas no futebol será problematizado ao longo da dissertação.



FIGURA 2: Familiares e alunos/as assistindo o treino



FIGURA 3: Lanchonete



FIGURA 4: A frente da lanchonete (superior) e os vestiários (inferior)

A presença dos pais e das mães era tão habitual que quase todos/as que frequentavam o bar eram amigos/as. Na época, percebi que os treinos acabavam e os pais e as mães permaneciam no local conversando. Em determinado momento da pesquisa, consciente de que não poderia estar em vários locais ao mesmo tempo, solicitei a ajuda do meu pai e pedi a ele que ficasse nas extremidades da lanchonete a fim de ouvir o que as pessoas falavam e discutiam naquele espaço. Entendendo a minha necessidade e sendo real torcedor do *Mestre F.C.*, meu pai aceitou o convite prontamente.

Hoje meu pai foi comigo para a escola. Ficou na parte de cima conversando com os pais e mães dos (as) alunos (as). Fiquei um pouco chateada com ele, pois ele não observou o que havíamos combinado. Assim que chegou fez amizade com o coordenador que logo o convidou para assistir o jogo do “Mestre FC”. Como estou me passando por torcedora do clube tive que ficar no local até o jogo terminar (Diário de campo, 22 set. 2010).

Como podemos observar, a tentativa não foi bem sucedida. Meu pai fez amizade com o pai de um aluno e esqueceu de observar a conversa dos demais. Sendo assim, mudamos a estratégia e foi preciso que eu me infiltrasse no espaço durante alguns dias para tentar conhecer os discursos presentes naquele local. No entanto, de modo semelhante ao meu pai, também caí na conversa e na simpatia daqueles pais e mães. Conversávamos sobre tudo: o capítulo anterior da novela, as eleições e as rodadas do campeonato brasileiro. Aquele ambiente era muito prazeroso, talvez seja por isso que muitos faziam questão de ir aos treinos todas as semanas.

A observação do comportamento e da opinião de alguns sujeitos ali presentes contribuiu de forma significativa para nossa análise. Dona Rosa<sup>18</sup>, uma senhora de aproximadamente 50 anos de idade, que não perdia um treino do seu filho Gabriel, chamou minha atenção durante a pesquisa de campo. Mesmo nas noites frias do mês de agosto, lá estava ela, sentada, observando seu filho jogar. Apesar de não demonstrar muita habilidade com a bola, para ela, seu filho era o melhor. Dona Rosa também era contra a presença das meninas na escola: *“Futebol não é coisa para mulher. Você me desculpe, Aline! Não dá pra misturar vaidade com futebol. Elas usam caneleira! Os meninos gostam de jogar junto porque se mostram para elas. Mostram que futebol é coisa para macho<sup>19</sup>”*.

O início da pesquisa de campo foi difícil e incerto, a angústia, o medo e a ansiedade tangenciavam o campo, pois a desistência de algumas meninas me fazia cogitar a possibilidade de que a pesquisa poderia ser paralisada pela falta de meninas para serem observadas e entrevistadas. O afastamento de algumas alunas foi desanimador, mas, ao longo da pesquisa de campo, percebi que esse constante afastamento poderia ser problematizado e discutido. Ressaltamos, aqui, que antes da minha inserção na escola outras alunas já tinham desistido.

A turma escolhida começou com cinco meninas e dezoito meninos, era uma turma grande que agregava todas as idades. Os treinos aconteciam às segundas e quartas-feiras, das 19h30 às 21:15 e eram divididos em duas partes: em um dia era realizado um treino físico com fundamentos técnicos do futebol e no outro apenas o coletivo. Cada professor era responsável por uma turma, mas sempre que possível um ajudava o outro. Como na escola só

---

<sup>18</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos todos os nomes são fictícios.

<sup>19</sup> Anotações feitas no diário de campo em 23 ago. 2010.

havia dois campos de futebol, algumas turmas compartilhavam o mesmo espaço para o alongamento e o aquecimento, independente da faixa etária das turmas.

Em relação aos eventos da escola, durante o período observado, foram organizados dois campeonatos internos, uma viagem para assistir um jogo do campeonato brasileiro no estádio do clube e um torneio em uma cidade próxima. Porém, devido ao valor da taxa de inscrição, muitas crianças e adolescentes não puderam participar.

No *folder* de divulgação do campeonato interno supracitado, três coisas nos chamaram atenção. Primeiro, se o campeonato era destinado também às meninas, por que elas não apareceram nas imagens? Segundo, os troféus<sup>20</sup> tinham apenas nomes de jogadores do sexo masculino: o destaque do campeonato ganharia o troféu Ganso; o artilheiro receberia o troféu Borges; o/a melhor jogador/a ficaria com o troféu Valdivia; e o melhor goleiro/a ganharia o troféu Rogério Ceni. Em uma escola de turmas mistas, esses troféus não poderiam ter também nomes de jogadoras? Será que os organizadores não pensaram na possibilidade de uma menina ganhar? Por fim, a redação do texto não é inclusiva, pois em nenhum momento faz referência ao sexo feminino.

Além de não serem mencionadas no *folder*, as meninas foram excluídas da peneira<sup>21</sup> que foi organizada pela escola em parceria com o clube a fim de selecionar jogadores para as categorias de base do time profissional do *Mestre da Bola F.C.* Apesar da exclusão das meninas, poucos meninos foram selecionados pelos olheiros<sup>22</sup>.

Conheci dois ex-jogadores de futebol do clube. Durante a peneira eles ficaram sentados fazendo anotações em uma prancheta e nos intervalos do jogo deram autógrafos para as pessoas. O professor Bruno foi o responsável pela organização e arbitragem dos jogos. Ele separou os meninos de acordo com o posicionamento e depois entregou os coletes para as equipes. Devido à quantidade de meninos, o professor teve que fazer rodízio durante os jogos e alguns jogaram mais tempo que outros. O campo era enorme e as traves eram imensas, os jogadores não conseguiram correr e cansaram logo, pois o espaço era bem diferente do qual estavam acostumados a treinar. Por determinação do coordenador, os pais e as mães ficaram nas arquibancadas, gritando e cobrando rendimento das crianças e dos adolescentes. Muitos saíram nervosos a ponto de brigarem com seus filhos (Diário de campo 22 out. 2010).

<sup>20</sup> Os nomes dos troféus são fictícios para preservar a identidade da franquia, pois os nomes utilizados pela escola referem-se aos jogadores que atuam no time principal do clube.

<sup>21</sup> Seleção que o clube de futebol faz para descobrir novos talentos

<sup>22</sup> Neste caso, ex-jogadores.

Do ponto de vista financeiro, a escola tinha quase 500 matrículas, somando um capital financeiro significativo quando comparado ao de outras franquias. Porém, a quantidade excessiva de alunos/as por turma afetava a qualidade dos treinos. Contudo, essa era uma questão que não parecia preocupar a coordenação da escola.

Em uma de nossas conversas informais, o coordenador/proprietário me informou que para obter uma franquia é necessário pagar um imposto ao clube e que a escola em funcionamento deve registrar no cadastro de franqueados todos/as os/as alunos/as ativos/as para que o clube de futebol tenha ciência da quantidade de pessoas matriculadas nas escolas e do lucro obtido. Conversando com alguns pais e mães, obtive a informação de que o valor aproximado da mensalidade era R\$ 70,00. Os que tinham mais de um/a filho/a matriculado/a ganhavam um desconto. Além da mensalidade, havia outros gastos como, por exemplo, uniformes, torneios, viagens e campeonatos.

### **3.3 Escalando os/as personagens para as entrevistas**

Ao assistir jogos pela televisão, seja de futebol ou de qualquer outra modalidade coletiva, uma das primeiras curiosidades do torcedor é saber quem estará em campo: Será que o Valdivia joga o clássico contra o Corinthians? Será que o técnico da seleção brasileira vai escalar Neymar e Luis Fabiano para jogarem juntos?

Saber quem estará em campo e conhecer os/as personagens é uma das curiosidades que permeia o universo do esporte e, principalmente, do futebol. Sendo assim, nesta seção, apresentamos ao leitor o professor e os/as jogadores/as que estiveram em campo e que aceitaram ser entrevistados durante a pesquisa.

Durante as observações, cheguei à conclusão de que todos/as alunos/as seriam interessantes para as entrevistas. No cotidiano dos treinos, meninos e meninas apresentavam falas, comportamentos e atitudes que me instigavam, a saber, um pouco mais de cada um. Sendo assim, entreguei o termo de livre consentimento<sup>23</sup> a todos/as.

---

<sup>23</sup> Documento que garante que os direitos dos participantes sejam respeitados. Disponível em <<http://www.sbppc.org.br>>. Acesso em: 18 nov. 2012.



Acreditamos que, dessa forma, foram entrevistados os que se sentiam mais seguros em colaborar com a pesquisa, uma vez que devolveram o termo assinado e se prontificaram em participar.

Durante as entrevistas, contei com a participação de quatro alunas: Letícia, Laura, Priscila e Bárbara. Letícia pouco frequentava os treinos, mas sempre estava presente no local, pois seu filho era aluno da unidade e treinava em outra turma. Já a aluna Giovanna não estava mais matriculada na escola no período das entrevistas. Em relação aos meninos, apenas dez participaram das entrevistas, os demais se recusaram. Além dos/as alunos/as, o professor Guilherme, após muita insistência, aceitou ser entrevistado.

### **3.4 Conhecendo melhor alguns (umas) personagens**

Assim como nos filmes e peças teatrais, há também no futebol personagens protagonistas e coadjuvantes. No caso da escola pesquisada, os alunos que conseguiam efetuar com sucesso as tarefas propostas durante os jogos coletivos eram os protagonistas. Já os que não conseguiam realizar as tarefas, mas que nem por isso eram excluídos daquele cenário, eram os coadjuvantes.

Os/as personagens que dividiam o jogo – negros/as, brancos/as, altos/as, baixos/as, gordos/as, magros/as e de diferentes classes sociais - trocavam sorrisos, emoções, sentimentos, valores e contracenavam cenas reais do espetáculo futebolístico, trazendo no corpo uma mesma marca: o prazer de jogar futebol.

Os meninos eram os protagonistas da bola. Careca, tido pelos/as colegas como o “fominha”<sup>24</sup>, era o garoto que tinha o “saber jogar” mais desenvolvido da escola; sua inteligência para resolver os problemas do jogo, seu domínio corporal em explorar diversos movimentos segmentares e sua intimidade com a bola, encantavam quem o assistia. Ele driblava um, dois, três, quatro ou cinco adversários/as em um único lance do jogo, depois seguia sozinho do meio campo até a área oponente e marcava um golão. Ele era fantástico e irritava qualquer um/a que tentasse impedi-lo de prosseguir adiante com a sua ginga.

---

<sup>24</sup> Jogador que de posse de bola procura decidir sozinho uma jogada, mesmo tendo um companheiro ao seu lado em melhor condição de jogo. Individualista (PENNA, 1998).

João Murilo, 16 anos, também protagonizava cenas espetaculares com a bola nos pés. Todavia, suas pretensões em campo e no jogo eram bem diferentes das de Careca. João era o tipo de jogador que deixava os/as companheiros/as na cara do gol e passava a bola para todos. Em alguns momentos do jogo, o garoto estava na cara do gol, frente ao goleiro e com condições plenas de marcar o tento para a sua equipe, mas não o fazia. João preferia tocar a bola para um/a companheiro/a e fazer dele um goleador/a.

De fato, a maior parte das cenas mais belas do jogo era protagonizada pelos meninos. Eles reproduziam e reinventavam, nos campos da escola, as jogadas que costumam ser reprisadas inúmeras vezes nos programas esportivos: o domínio da bola no peito, quando a bola é amortecida levemente, e sem deixá-la cair no chão, o/a jogador/a bate para o gol de maneira que uma defesa fica quase impossível e os dribles desconcertantes como, por exemplo, o da vaca<sup>25</sup>, a pedalada<sup>26</sup>, a chaleira<sup>27</sup> e o lençol<sup>28</sup>.

Com o passar do tempo, percebi que nem todos os meninos eram protagonistas. Existiam aqueles que não atingiam às expectativas das pessoas ali presentes. Não conseguiam dominar, chutar e nem, simplesmente, tocar a bola para o/a companheiro/a de equipe.

Marcelo, aos 19 anos, sonhava em jogar no time profissional do *Mestre F.C.* No entanto, uma experiência tardia e o tempo restrito de vivência no futebol, restringiu a aquisição de diversos *saberes*. O garoto não jogava bola com destreza. O problema não estava apenas na técnica, mas também na compreensão e leitura do jogo. A dificuldade de Marcelo chamava atenção do público presente, algumas pessoas ficavam espantadas com a facilidade com que ele perdia a bola. O espanto maior não era por perder a bola, mas sim por perdê-la para uma menina. Contudo, mesmo não tendo habilidades, ele não era rejeitado pelos/as colegas.

As meninas não eram coadjuvantes e nem protagonistas, pois não tinham a não tinham oportunidade de aprender pedagogicamente o futebol para interpretá-lo nos campos da escola ou em outros locais. Quando conseguiam tocar na bola, os gritos dos meninos eram mais rápidos que o domínio corporal: “*Já toca a bola, toca rápido!*”. Às vezes, conseguiam realizar

---

<sup>25</sup> Jogada na qual jogador de frente para o oponente, toca ou chuta a bola para um lado, e corre para o lado oposto, buscando a bola novamente (PENNA, 1998).

<sup>26</sup> Jogada na qual o atleta indo em direção ao seu marcador, passa várias vezes o pé sobre a bola, com o intuito de enganar o (a) adversário (a) em relação ao lado para onde ele prosseguirá com a jogada (PENNA, 2008).

<sup>27</sup> Jogada que a bola é rebatida com a perna dobrada para trás e usando a face externa da chuteira próxima ao calcanhar.

<sup>28</sup> Jogada na qual o atleta encobre o (a) adversário (a), ao passar a bola à meia-altura, apanhando-a mais à frente como no ato de estender um lençol (PENNA, 2008).

uma cena bonita durante o jogo, um drible, um passe perfeito ou um golaço. Ainda assim, raras eram as vezes que recebiam elogios pela boa apresentação em campo.

As meninas não eram vistas, elogiadas, aplaudidas e nem observadas por seus pais e mães durante suas exibições em campo. Laura, que aos 19 anos cursava o ensino médio, era uma das poucas que chegava à escola na companhia de seu pai. Ele, porém, não passava do portão, parava o carro em frente à escola e Laura se despedia: “*Até daqui a pouco pai. Eu te ligo quando estiver terminando*”<sup>29</sup>.

Já Ricardo, 13 anos, tinha a sorte ou, talvez, o azar de contar com a presença da família. Durante os treinos, pelo menos um integrante da família permanecia sentado ao redor da lanchonete torcendo, elogiando ou criticando os erros considerados banais que o futuro zagueiro da seleção brasileira, como ele mesmo dizia ser, cometia. O pai do menino tentou ser jogador de futebol, mas não conseguiu fazer parte do cenário profissional. Todavia, com vontade e paixão, ele jogava junto com seu filho e, pelo seu olhar, era possível perceber tamanha a obsessão em fazer de Ricardo um jogador de futebol.

Ainda é cedo para dizer se Ricardo será o novo zagueiro do *Mestre da Bola F.C* ou o substituto do zagueiro Lúcio, seu ídolo, na seleção brasileira. Jogar bem, ele até jogava. Conseguia desarmar os/as adversários/as, tirar a bola adversária da área e concluir com êxito os fundamentos exigidos para a sua posição.

Será que isso é tudo? Afinal, o que é necessário para ser um/a jogador/a de futebol? De acordo com Ricardo, para ser um profissional, não basta jogar bem. É preciso “*Ter caráter, não ter muita ganância e levar o futebol e os treinos a sério*”<sup>30</sup>. A mesma pergunta foi feita por todos/as os/as alunos/as e as respostas foram diferentes. Todavia, Ricardo foi o único que apontou outras questões além da técnica como, por exemplo, o caráter.

João Batista Freire (2001, p.1) afirma a importância dos valores na vida dos/as personagens do esporte: “[...] não vale a pena aprender se não for para viver melhor individualmente e em sociedade”. Neste caso, não faz sentido aprender um esporte para ser um (uma) jogador (a) em uma aula ou treino, seja no clube ou na escola, se os conteúdos não contribuirão para a vida e para formação humana.

---

<sup>29</sup> Anotações feitas nos diários de campo.

<sup>30</sup> Trecho da entrevista realizada em 8 nov. 2010.

Ronaldo, 19 anos, o pagodeiro e capoeirista da turma, companheiro de Careca na habilidade com a bola, chegou a fazer inúmeras peneiras, mas nunca teve chance de jogar em um clube. Segundo ele, para ser um/a jogador/a de futebol é necessário: “*Humildade, habilidade e jogar bem*”.<sup>31</sup> Já para o seu colega Madson, um garoto conhecido por todos/as como o “riquinho”, para ser um/a jogador/a profissional é necessário dedicação e potencial técnico. Lucas, um menino quieto e tranquilo, acredita que para ser um grande profissional da bola é preciso dedicação, não perder as oportunidades e participar de todas as peneiras, campeonatos e torneios que surgirem.

Como podemos observar na fala dos garotos, técnica, dedicação e oportunidade são fatores essenciais para a profissionalização no futebol. Partindo dessas premissas, questionamos se esses fatores seriam suficientes para fazer de um menino um jogador profissional. De acordo com Arlei Sander Damo (2007), o talento e a técnica, nomeados pelo autor como capital futebolístico, são atributos que garantem o acesso de um menino a um centro de formação, mas não garantem que esse menino será um profissional já que “[...] nos centros de formação, entram meninos com reconhecido talento futebolístico, mas apenas alguns jogarão em clubes de primeira linha; alguns serão excluídos do processo sem nem mesmo terem tido a chance de atuar” (DAMO, 2007, p. 113). Para o autor, existem outros capitais, além do futebolístico, que influenciam na formação de um/a jogador/a profissional. O interesse não é apenas do menino em querer seguir uma carreira, mas também dos pais, mães, agentes, empresários e dos próprios clubes.

A técnica, o talento e a oportunidade não foram apontados pelas meninas como fatores essenciais para a profissionalização do futebol. Partindo da fala das alunas, evidenciamos a desvalorização do futebol feminino no Brasil. De acordo com Priscila<sup>32</sup>, 15 anos, para ser jogadora de futebol é preciso ter força de vontade.

*“[...] Estou decidida. Eu quero isso (ênfase), vou permanecer firme e não me deixar abalar por nada! [...] Tipo assim, tipo: - ah futebol não é pra menina. Menina tem que ficar em casa. Menina que não sei o que [...] (tom de ironia e indignação). Para mim, menina tem que fazer o que gosta, se gostar de vôlei ou de futebol, tem que praticar. Então eu persisto no que gosto de fazer, pois um dia vou chegar lá! Por isso que eu não quero desistir agora, pois eu tenho fé que eu vou conseguir”.*

<sup>31</sup> Trecho da entrevista realizada em 27 out. 2010.

<sup>32</sup> Trecho da entrevista realizada em 8 nov. 2010.

Durante a entrevista, Bárbara falou sobre o quanto é difícil ser jogadora de futebol no Brasil. Disse que para realizar seu sonho ela teria que jogar em outros países que apoiam essa modalidade e que, enquanto estiver jogando aqui, força de vontade não pode faltar para seguir em frente.

[...] apesar desses significativos avanços, ainda é precária a estruturação da modalidade no país, pois são escassos os campeonatos, as contratações das atletas são efêmeras e, praticamente, inexistem políticas privadas e públicas direcionadas para o incentivo às meninas e mulheres que desejam praticar esse esporte, seja como participantes eventuais, seja como atletas (GOELLNER, 2005, p. 149).

A contratação dos professores era de responsabilidade do franqueado. Ter experiências corporais futebolísticas era a única exigência da escola. Por esse motivo alguns eram formados em educação física, outros eram ex-jogadores de futebol que adquiriram licença profissional para atuarem como treinadores. O professor observado tem formação em educação física:

*“Eu fiz um estágio no SESI de Campinas por uns dois anos. Lá a gente vê de tudo! Eu ficava mais na parte do futebol. Fiquei dois anos trabalhando com tudo, mas procurei me especializar mais no futebol. **Quando me formei já vim trabalhar no “Mestre da Bola F.C.”.** Já vim trazer um currículo, pois já tinha jogado em uma escola do “Mestre F.C.”. Ai o Cesar (coordenador e proprietário) falou: - ah vem dá uma aula pra mim.; aí eu comecei a dar aulas, eu já tinha trabalhado com futebol. Ele perguntou: -você é experiente? Eu falei: - Ah, eu fiquei dois anos trabalhando com futebol lá na minha cidade. Sempre gostei de futebol. Eu já joguei e não deu certo de ser jogador profissional, fui fazer faculdade pensando em ficar no futebol”<sup>33</sup> (Professor Guilherme, 29 anos).*

Podemos observar a vasta experiência prática com o futebol. O discurso do professor nos permite entender que ele converte a experiência e o saber adquirido como atleta para a prática como técnico. A entrevista com Guilherme reforçou a constatação da presença de ex-jogadores que atuam como professores nas escolas de futebol na região de Campinas apontada por Alcides José Scaglia (1999) em sua pesquisa de mestrado.

---

<sup>33</sup> Trecho da entrevista com o professor Guilherme realizada em 10 nov. 2010.

Para Carlos Augusto Homrich e Júlio Cesar Souza (2005), grande parte dos professores e treinadores são ex-atletas profissionais ou jogadores que passaram por categorias de base e que foram subordinados a uma vida de treinamentos intensos e técnicos, sem tempo de se preparar para outra profissão além do futebol. As categorias de base surgem como oportunidade de tentarem uma carreira profissional. No entanto, quando o sonho não se realiza, a experiência adquirida na categoria de base é, muitas vezes, reproduzida e aplicada quando o ex-futuro-jogador passa a atuar como treinador em uma escola.

Na *Mestre da Bola F.C.*, a formação acadêmica não influenciava na ação pedagógica e na organização dos treinos, pois todos os professores realizavam o mesmo treinamento e mantinham uma rotina semelhante a dos clubes profissionais. Deste modo, eles não reconheciam a necessidade de adaptar, organizar e sistematizar os conteúdos a fim de atender as necessidades imediatas para que o jogo se tornasse possível a todos, independente do gênero, idade ou nível de habilidade. Scaglia (1999) afirma que a ausência da formação acadêmica nos espaços das escolas de futebol pode tornar-se um problema, pois alguns conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica são fundamentais no exercício da prática educativa.

## 4 - AS QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA DE FUTEBOL

### 4.1 A iniciação no futebol das “boleiras” e dos “boleiros” do campo

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

Nesta seção, discutimos e problematizamos algumas questões levantadas a partir da afirmação do professor Guilherme: *“Quando colocamos uma menina de 16 anos para treinar com um menino da mesma idade, perdemos muito. Ninguém atinge o desempenho máximo. Elas têm muita dificuldade e eles muita facilidade<sup>34</sup>”*. Por que, na opinião do professor, apenas os meninos têm facilidade em jogar futebol? 2) Será que somente as meninas têm dificuldades? Os meninos são, de fato, melhores?

A fala do professor explicita uma percepção bastante presente entre os sujeitos pesquisados: os meninos têm habilidades futebolísticas mais bem desenvolvidas que as meninas. Decorrente dessa percepção, deparamos com a generalização da ideia de que as meninas não são boleiras e não possuem competência para jogar futebol. Os meninos, ao contrário, são boleiros, habilidosos e, por esse motivo, aprendem e jogam com mais facilidade. No entanto, as observações construídas durante a pesquisa de campo nos permitem afirmar que essa interpretação não pode ser generalizada.

Na escola pesquisada, nem todos os meninos exibiam saberes corporais futebolísticos perante a bola, adversários/as e companheiros/as, assim como nem todas as meninas apresentavam ausência ou deficiência desses saberes. Os dados da pesquisa nos mostram que as habilidades dos corpos esportivos que jogavam naquele espaço eram constituídas por experiências corporais distintas, vivenciadas durante os processos de socialização, e não por diferenças biológicas.

---

<sup>34</sup> Conversa com o professor Guilherme em 10 nov. 2010.

Através das entrevistas, constatamos que, além da iniciação esportiva no futebol, os/as alunos/as traziam outras experiências corporais. Nos quadros abaixo apresentamos os meninos e as meninas que alegaram ter vivenciado outras práticas corporais em espaços formais e informais:

QUADRO 3: Experiências corporais das meninas

Meninas	Práticas corporais	Local
Bárbara (15 anos)	basquete	escolas de esportes
Laura (19 anos)	balé, capoeira, hip hop, vôlei, handebol.	clube e escolas de dança
Letícia (28 anos)	vôlei	escolas de esportes
Priscila (16 anos)	atletismo	clube

QUADRO 4: Experiências corporais dos meninos

Meninos	Práticas corporais	Local
Fernando (13 anos)	basquete e vôlei	praça de esporte e ruas
Gabriel (15 anos)	basquete	praças de esporte
Ronaldo (19 anos)	capoeira	escolas específicas
Marcelo (19 anos)	vôlei	praça de esporte e ruas
Madson (15 anos)	vôlei	escolas específicas
Ricardo (13 anos)	vôlei e tênis	projeto social

Essas experiências possibilitaram o desenvolvimento de outras habilidades corporais que, de alguma forma, contribuíram na constituição das habilidades futebolísticas desses alunos/as.

Durante as observações, alguns meninos e meninas, não conseguiam realizar, com eficácia, determinados fundamentos do futebol. Porém, conseguiam compreender a estrutura do jogo. Temos, como exemplo, Gabriel e Bárbara que, antes de participarem dos treinos da escola, tiveram uma experiência corporal com o basquetebol. Em casos como esse, nos perguntamos: por que os/as alunos/as apresentavam dificuldades nas habilidades técnicas e amplo domínio das habilidades táticas do futebol?

De acordo com Claude Bayer (1994), os jogos coletivos possuem características funcionais e estruturais, sendo que as semelhanças podem ser transferíveis de uma modalidade para a outra. No caso, o basquetebol e o futebol são jogos coletivos de invasão que possuem os



mesmo princípios operacionais. De acordo com o autor, esses princípios são divididos em dois grupos, o ataque e a defesa. Enquanto o/a jogador/a ou equipe está no ataque, três princípios operacionais são enfatizados: conservação individual e coletiva da bola, progressão ao campo do adversário e finalização da meta na tentativa de marcar pontos. Em relação à atuação na defesa, os três princípios operacionais são: recuperação da posse de bola, conter a equipe adversária e defender a meta.

Os conhecimentos adquiridos em um esporte coletivo podem ser transferidos para outro quando o/a aluno/a encontra, na estrutura de um jogo, uma identificação com uma estrutura já conhecida (GARGANTA, 1995). Se tomarmos a premissa de Júlio Garganta, as situações vivenciadas durante os treinos por Gabriel e Laura permitiram o reconhecimento das características funcionais e estruturais comuns entre o basquetebol e o futebol.

Observamos também que o local da iniciação esportiva do futebol e as relações que se estabelecem entre o indivíduo e o contexto no qual ele está inserido influenciam, de forma direta, na constituição dos saberes corporais de meninos e meninas, desempenhado, dessa forma, um papel central no desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas futebolísticas. Para aprofundar a discussão, apresentamos, nos parágrafos seguintes, o conceito da iniciação esportiva.

Gisele Viola-Machado et al. (2011) trazem a definição de Domingo Blázquez (1995, p. 41, tradução nossa) de iniciação esportiva: “Primeiro contato sistemático com um esporte, supervisionado por um adulto, que tem a responsabilidade de orientar os aprendizes (jogadores/alunos), e que visa o alcance da autonomia no domínio dos processos esportivos por parte do aluno.”<sup>35</sup>

Para Santana (2005), a iniciação esportiva é o período em que a criança começa a aprender, de maneira orientada, sistematizada e organizada uma ou mais modalidades esportivas.

---

<sup>35</sup> *primera toma de contacto sistemática com um deporte, dirigida por um adulto que tiene la responsabilidad de ejercer dicha función em relación com unos aprendices (jugadores/alumnos), y que tiene como objetivo que el aprendiz logre su autonomía en el dominio de los procesos básicos del deporte.*

Em nossa pesquisa, observamos que os/as jogadores/as que apresentavam habilidades futebolísticas mais desenvolvidas tiveram experiências práticas com o futebol em ambientes informais que antecederam o processo de iniciação esportiva.

As entrevistas nos permitiram constatar que, em virtude dos processos de socialização, as experiências corporais futebolísticas dos meninos e das meninas aconteceram em diferentes cenários. No quadro a seguir, apresentamos informações detalhadas sobre essas experiências.

QUADRO 5: Iniciação das meninas

Meninas	Local das primeiras experiências com o futebol	Idade das primeiras experiências	Local de iniciação esportiva no futebol
Bárbara (15 anos)	aulas de educação física	12 anos	aulas de educação física
Laura (19 anos)	aulas de educação física	11 anos	aulas de educação física
Letícia (28 anos)	aulas de educação física	13 anos	aulas de educação física
* Priscila (16 anos)	rua	09 anos	escola de futebol

QUADRO 6: Iniciação dos meninos

Meninos	Local das primeiras experiências com o futebol	Idade das primeiras experiências	Local de iniciação esportiva no futebol
Fernando (13 anos)	rua	09 anos	escola de futebol
Gutierrez (13 anos)	rua	06 anos	escola de futebol
Gabriel (15 anos)	rua	07 anos	escola de futebol
Luiz (15 anos)	rua	08 anos	escola de futebol
Leandro (15 anos)	rua	10 anos	escola de futebol
Ronaldo (19 anos)	rua	05 anos	escola de futebol
José Murilo (16 anos)	rua	06 anos	escola de futebol
*Marcelo (19 anos)	escola de futebol	12 anos	escola de futebol
Maison (15 anos)	rua	07 anos	escola de futebol
Ricardo (13 anos)	rua	07 anos	escola de futebol

Ao observar os quadros, fica evidente que quase todos os meninos entrevistados tiveram o primeiro contato com o futebol de maneira espontânea, na rua e, a iniciação esportiva em escolas específicas, quase sempre antes dos dez anos de idade. Somente Marcelo teve o primeiro contato com o futebol em uma escola de futebol e após os 12 anos. Por outro lado, a

maioria das meninas teve a iniciação nas aulas de educação física e após os onze anos. Apenas Priscila teve uma experiência semelhante a dos meninos.

Refletindo sobre essa questão, Damo (2006) afirma que os meninos são incentivados por questões simbólicas. Certos de que o futebol é um jogo culturalmente definido como masculino, desde a infância ou, até mesmo, antes do nascimento, tendem a assumir um compromisso com essa prática esportiva. As mesmas questões simbólicas, quando estendidas a uma reflexão de gênero, podem explicar a iniciação tardia das meninas, já que não são incentivadas a praticar futebol na infância.

Diego Moura et al. (2010), ao entrevistar um grupo de meninas que pratica futebol em um clube localizado na zona norte do Rio de Janeiro, observam que o grupo é heterogêneo em relação ao tempo de vivência, pois grande parte das jogadoras iniciou a prática do futebol nos clubes somente na puberdade. Além disso, poucas meninas tinham vivenciado o futebol na rua com os amigos antes de se inserirem no clube.

Durante as entrevistas, Bárbara, uma das alunas, ressalta os motivos que a levaram a ter uma inserção tardia nas escolas de futebol<sup>36</sup>:

*“[...] Sofri um pouco de preconceito por parte dos meus pais quando decidi jogar futebol. Eles falavam que era coisa de menino - jogar futebol. Na escola, a mesma coisa. Só que daí, quando eu estava com 14 ou 15 anos, decidi que iria jogar futebol, mesmo que sozinha (fazendo referência às escolas). Não importava o que os outros falavam ou não”!*

O depoimento demonstra, claramente, a necessidade de autonomia para escolher o futebol como uma prática esportiva. A iniciativa foi individual, da própria menina, sem o apoio de pessoas próximas. Ao contrário, houve um desincentivo por parte dos familiares, fundamentado na crença de que o futebol não é uma prática adequada às mulheres.

De acordo com Jennifer Hargreaves (2003), no esporte ainda existem atividades definidas como apropriadas e inapropriadas para cada sexo/gênero. A autora afirma que alguns valores machistas influenciam na decisão dos pais sobre quais práticas corporais são permitidas ou aconselháveis para seus/suas filhos/as, principalmente para as meninas. Dessa forma, determinadas práticas corporais são negadas a meninos e meninas, os privando do contato com novas experiências.

---

<sup>36</sup> Trecho da entrevista realizada em 08 de novembro de 2012.

Acreditamos que, devido à resistência dos familiares e dos colegas, as aulas de Educação física possibilitaram o primeiro contato corporal com o futebol para a maior parte das meninas. Diante do quadro apresentado, a escola passa a constituir um local mais democrático para a vivência de algumas práticas corporais, pois a intervenção docente muitas vezes facilita o acesso das meninas aos jogos e atividades com os meninos. Na entrevista<sup>37</sup>, Bárbara diz:

*“[...] Era só eu de menina, por isso que eles tinham mais preconceito, não queriam que eu jogasse junto por eu ser menina. Daí, depois que o professor conversou e pediu para eles deixarem eu jogar, eles começaram a deixar”.*

Apesar dos preconceitos presentes no futebol feminino, não podemos generalizá-los. Nem sempre as exclusões e discriminações assumem posições importantes nas vivências futebolísticas dos corpos femininos. Múltiplas experiências, relações e pluralidades dos corpos, tanto masculino quanto feminino, são vivenciadas pelos sujeitos.

Destacamos, nos trechos abaixo, as experiências de um jogador e uma jogadora com habilidades futebolísticas diferenciadas. Priscila era a menina que apresentava maior domínio das técnicas corporais futebolísticas. Já Marcelo, dentre os alunos entrevistados, era o que mais apresentava dificuldades, tanto coletivas quanto individuais, durante os treinos.

**Pesquisadora:** *Como você começou a jogar futebol?*

**Priscila:** *Foi assim, eu vi meus amigos e minhas amigas jogando bola e passei a tomar gosto, porque é uma coisa que eu me sinto bem fazendo. Conheci muitas pessoas, é um esporte bom que ajuda a fortalecer bastante o corpo. Quando eu quis jogar futebol, eu tinha uns 09 ou 10 anos. Mas só comecei a pegar firme (escolas de futebol) a partir dos 11 anos.*

**Pesquisadora:** *Onde você começou a jogar?*

**Priscila:** *Jogava no bairro, nas pracinhas perto de casa. Juntava um pessoalzinho, molecadinha (risos), e brincava lá na rua.*

**Pesquisadora:** *Você teve apoio dos seus pais?*

**Priscila:** *Sim! Ele (referência ao pai) me apoia bastante, ele até quer que eu continue seguindo em frente. Não quer que eu pare.*

**Pesquisadora:** *E a sua mãe?*

**Priscila:** *Também! Ela gosta muito que eu jogue futebol.*

---

**Pesquisadora:** *Como você começou a jogar futebol?*

**Marcelo:** *Comecei a jogar bola com 12 anos de idade em uma escolinha*

**Pesquisadora:** *Mas antes você nunca havia jogado?*

**Marcelo:** *Não! Meu pai não ligava.*

**Pesquisadora:** *Nem na escola (aulas de Educação Física)?*

<sup>37</sup> Trecho da entrevista realizada em 08 de novembro de 2012.

*Marcelo: É (pensativo). Só jogava quando os moleques me chamavam porque faltava gente, caso contrário eu não jogava*<sup>38</sup>.

Ao ler os trechos acima, podemos perceber que a iniciação à prática do futebol vai além de um sistema binário. A ocupação dos espaços informais e formais, o apoio dos familiares e o domínio das técnicas corporais também podem estar ligados ao universo feminino. Da mesma forma que a iniciação tardia, as dificuldades para jogar futebol, a exclusão nos jogos e a ausência de incentivos podem estar vinculadas ao universo masculino.

Para uma constatação mais eficaz do domínio das técnicas corporais dos/as alunos /as, utilizamos o *scalt* como instrumento metodológico na observação de alguns jogos. Método que quantificou os acertos dos fundamentos técnicos do futebol, ou seja, construiu outra forma de visão e leitura das habilidades técnicas<sup>39</sup> dos/as jogadores/as. Durante um jogo coletivo, aplicado com a regra dos dois toques<sup>40</sup>, verifiquei que Priscila conseguiu dominar e tocar a bola para seus companheiros/as doze vezes. No mesmo jogo, Marcelo e Gustavo tocaram três vezes e Fernando apenas duas. Nesse jogo, Priscila participou mais que os meninos mencionados e concretizou as jogadas com eficiência, acertando os fundamentos de passe e domínio de bola.

O *scalt*, não nos permitiu nesta pesquisa olhar para as dimensões táticas, igualmente importantes para a experiência do jogo. Saber jogar futebol é resultado do domínio dos saberes técnico e tático dessa modalidade, os quais devem ser igualmente desenvolvidos durante a iniciação e o treinamento esportivo. Para Garganta (2002, sem página), a aprendizagem dos procedimentos técnicos é apenas uma parte dos pressupostos necessários para que, no jogo, os praticantes sejam capazes de resolver os problemas que lhe são colocados pelo contexto específico<sup>41</sup>.

Durante a observação das partidas, ficou claro que o desempenho de Priscila era melhor do que o desempenho de alguns meninos. Enquanto ela operava as técnicas corporais específicas exigidas durante o jogo, Marcelo, Gustavo e Fernando faziam o oposto. Portanto, entre esses sujeitos da pesquisa, foi fácil perceber quem era a/o boleira/o.

<sup>38</sup> Entrevistas realizadas em 08 nov. 2010.

<sup>39</sup> No futebol, as técnicas constituem ações motoras especializadas que permitem resolver as tarefas do jogo (Garganta, 1997).

<sup>40</sup> O jogador pode dar no máximo dois toques quando a bola vier em sua direção, ou seja, deve dominar e tocar.

<sup>41</sup> No capítulo seguinte, mostramos que, além da técnica, a compreensão tática influenciava no modo como os meninos e as meninas participavam dos jogos e tentamos compreender os diferentes desempenhos durante os jogos adaptado e formal.

Essas constatações desconstruem a ideia de que os meninos são mais habilidosos e sábios quando o assunto é o futebol. Nesta pesquisa, buscamos romper com essa crença, a qual admite que as diferenças de habilidades e os saberes futebolísticos dos/as alunos/as estão relacionados ao determinismo biológico de que os meninos nascem feitos para jogar futebol. Essa concepção desconsidera importantes fatores que interferem na construção de um corpo habilidoso para a prática do futebol como, por exemplo, o processo da iniciação esportiva e os aspectos culturais e sociais que se aliam ao processo.

Acreditamos ser importante, dentro dos cenários do futebol, identificar os/as alunos /as como corpos esportivos que tiveram experiências sociais, culturais e corporais distintas. Assim, discursos semelhantes ao do professor Guilherme, citado no início do capítulo, podem ser desmistificados e as personagens envolvidas no jogo podem enxergar que existem muitas “*Priscilas*” e “*Marcelos*” no futebol. Defendemos a ideia de que não há uma legitimação da facilidade dos meninos e da dificuldade das meninas em jogar futebol.

Entre os sujeitos entrevistados, Laura, Bárbara, Letícia, Giovanna e Marcelo apresentaram falta de familiaridade com a bola e foram os que tiveram uma experiência tardia no futebol e não vivenciaram sua prática em ambientes não institucionalizados. Dada a relação entre experiência tardia, ausência de prática em ambiente institucionalizado e falta de jeito com a bola, nos questionamos se o cenário da iniciação e a pouca vivência podem interferir na qualidade do jogo do atleta, já que os/as alunos/as mencionados/as só conseguiam passar e dominar com a bola rolando no chão. Com exceção de Bárbara, todos tinham dificuldade em assimilar e construir uma sequência de aprendizagem estrutural, a qual exigia o domínio de outros elementos e fundamentos do futebol.

Laura, Letícia, Giovanna e Marcelo estavam vivenciando as primeiras fases do jogo, as quais Riller Silva Reverdito e Alcides José Scaglia (2009, p. 90) identificam como anárquica e descentralizada já que no:

Jogo anárquico [...] os alunos apresentam dificuldades para compreender o jogo; concentram-se unicamente em função da bola; caracteriza-se pela comunicação verbal. Descentralização já apresenta certa compreensão do jogo, mas ainda determinada pelos elementos do jogo, prevalecendo à comunicação verbal.

Além do Marcelo, outros meninos apresentavam essas mesmas características no modo de jogar. Entretanto nenhum aceitou ser entrevistado, por esse motivo não temos

propriedade para afirmar se a razão pela qual não conseguiam resolver os problemas inerentes ao jogo deve-se à experiência tardia, ao cenário e ao tempo de vivência. Acreditamos ainda que alguns meninos podem ter recusado a ceder a entrevista devido à falta de habilidade para jogar.

Percebemos que, de alguma forma, as experiências iniciais com jogos de bola em locais sem um caráter educativo intencional, cuja prática é espontânea, são importantes para a constituição de um corpo habilidoso para a prática do futebol. Outro ponto que podemos considerar é o fato da rua aparecer como um ambiente espontâneo e eficaz para a aprendizagem do jogo.

Indubitavelmente, nesta pesquisa, os sujeitos que iniciaram a prática do futebol quando pequenos e que tiveram experiências corporais em espaços não institucionalizados, como a rua, tinham mais habilidade para jogar do que aqueles que começaram a jogar mais tarde e em escolas de futebol. Logo, quem teve mais oportunidade, mais tempo de vivência e qualidade nesse cenário bricolado joga melhor. Assim, a prática do futebol em locais não institucionalizados favoreceu a constituição dos saberes futebolísticos desses/as alunos/as, pois a menina que jogava melhor teve experiência na rua e o menino menos habilidoso não jogou na rua, somente em escolas de futebol.

Concluimos, então, que as diferentes experiências e os locais em que os meninos e as meninas iniciaram a prática do futebol foram fundamentais para compreender as dificuldades do ensino-aprendizagem do futebol na escola pesquisada. Acreditamos, ainda, que o mesmo fato também deve ocorrer em outros cenários, porém com outros/as personagens e significados.

#### **4.2 Futebol e Força Física: “Ah, eles jogam bem forte e esquecem que estão jogando com a gente”**

Durante a pesquisa de campo, percebemos que alguns discursos biológicos influenciavam o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, já que os meninos eram reconhecidos como fortes e viris e as meninas frágeis e delicadas. Tais atributos justificavam a dificuldade de algumas meninas em jogar e aprender determinados fundamentos.

A partir das entrevistas, constatamos que as próprias meninas afirmavam ser mais frágeis em relação aos meninos. Tomemos, como exemplo, a fala de Priscila<sup>42</sup>, *“Treinar com um menino dá muita diferença, porque você corre mais, porque eles exigem mais que a gente se esforce para correr, tocar e passar a bola. Tudo isso uma menina não tem”*. Bárbara, em uma das conversas disse *“Jogar com os meninos só é bom porque a gente ganha mais condicionamento físico. Eles são bem mais fortes, né? Por isso tocam rápido na bola e tal”*. Como pesquisadoras, questionamos: será que as meninas não estavam reproduzindo uma dominação masculina ao assumirem que eram inferiores?

Uma possível explicação para a percepção da fragilidade feminina pode estar relacionada à forma como o professor se dirigia verbalmente ao grupo. Em grande parte das atividades propostas e durante os jogos, ele exigia dos/as alunos/as força e velocidade enquanto treinavam; no entanto as meninas não conseguiam ser tão velozes e fortes como os meninos.

Dada a cobrança de força e rapidez, percebemos que as meninas gostavam de participar dos treinos às segundas-feiras, pois queriam fazer os exercícios para adquirem mais condicionamento físico e se igualarem aos meninos.

*“Eu gosto dos treinos de segunda-feira em que ele (professor) nos separa em grupos. Fazemos o treino físico e com a bola vamos batendo com um pé e depois com outro. Depois a gente corre no campo. Também é legal o incentivo dele cobrando: Vai, vai, vai! Força, Força! Porque aí eu tenho que fazer rápido e bem feito para jogar”*<sup>43</sup>.

Durante alguns momentos, foi possível identificar a reprodução do discurso da superioridade masculina e a percepção dos sujeitos sobre essa questão. Em um dos treinos observados, Laura não queria jogar na linha e pediu para o professor Guilherme que a deixasse jogar como goleira. Enquanto as equipes jogavam, Ronaldo sofreu um pênalti, pegou a bola e foi em direção ao gol de Laura para realizar a cobrança, mas foi proibido pelo professor:

Após a marcação do Pênalti o professor pediu para o Ronaldo deixar Priscila fazer a cobrança, alegou que Laura estava no gol e que poderia se machucar se ele cobrasse. A garota se recusou e Ronaldo pediu para bater o pênalti. Após a cobrança e com o tento realizado, ele foi advertido por seu colega: *“Porque você não chutou mais fraco, você não percebeu que tinha uma menina no gol.”*<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Trecho da entrevista realizada em 8 nov. 2010.

<sup>43</sup> Trecho da entrevista com Laura em 8 nov. 2010.

<sup>44</sup> Anotações feitas no diário de campo em 20 out. 2010.



A atitude de pedir para uma menina bater o pênalti no lugar de um menino define a expectativa que o professor tinha das meninas, tanto da batedora quanto da defensora. No caso de Laura, Guilherme estava convicto de que a garota seria incapaz de defender o chute cobrado por um menino. Já Priscila foi convocada, não porque o professor confiasse em sua capacidade de acertar o gol, mas, sim, pela percepção da fragilidade feminina presente na formação do professor.

De um ponto de vista didático, o professor pode ter tentado criar uma condição de igualdade, sendo conveniente para ele que uma menina chutasse e outra tentasse defender. Se por acaso, o chute saísse errado ou a defesa não fosse concluída, a justificativa seria o sexo das jogadoras, ou seja, quem estava no gol era uma menina e quem chutou também.

É importante destacar que jogando no gol, tanto os meninos quanto as meninas, estariam sujeitos a chutes fortes, altos, rasteiros, à quedas, a arranhões e a divididas do jogo. Assim sendo, por que o professor escolhia apenas meninos para jogar no gol, mesmo Laura gostando de ser goleira? Por que apenas as meninas eram vistas como sensíveis às atividades realizadas nos treinos que exigiam riscos e força física?

Embora os meninos não gostassem de jogar no gol, o professor ordenava que eles se revezassem durante as partidas. No que refere as qualidades técnicas, a preparação física e à especificidade do treinamento de goleiro, os treinos não ofereciam um aprendizado específico para este posicionamento. Portanto, nenhum dos/as alunos/as tinha um “saber jogar” que fizesse deles especialistas na posição.

Como sabemos, o goleiro necessita de habilidades manuais para manipular a bola e impedir que a equipe adversária marque o gol. A preferência de Laura em jogar nesta posição pode estar relacionada ao fato dela apresentar habilidades menos desenvolvidas com os pés quando comparadas às suas habilidades manuais. Antes de frequentar a escola de futebol, praticou handebol em um clube da cidade. Se o professor considerasse essa experiência corporal prévia e o seu prazer de jogar como goleira, poderia proporcionar a ela um treinamento específico, dentro da posição por ela apreciada, tornando o jogo possível.

Após entrevistar e observar o professor Guilherme, verificamos que ele tinha o mesmo entendimento dos/as outros/as alunos/as. Destacou, ainda, que sua dificuldade de ensinar futebol para turmas mistas deve-se à força física dos meninos:

*“[...] treinar junto é complicado por causa da força física. Então, você junta uma turma de meninos e meninas, e os meninos não se desempenham tanto por medo de machucar. Eles, sabendo que sua força física é maior, até fazem um pouquinho mais de graça. As meninas às vezes desanimam por ter menos força física. Elas tocam pouco na bola e participam pouco dos treinos. Se a gente for fica em cima das meninas para elas participarem mais do treino, acaba ficando meio frouxo, entendeu? Meio solto, entendeu?”<sup>45</sup>*

De fato, para o professor, as meninas desistiam de praticar futebol por causa da suposta fragilidade:

*“[...] quando eu tenho meninas na turma, a maior dificuldade é incentivá-las a chegar a um nível igual ou próximo do nível dos meninos. Tenho que colocar vontade nelas, demonstrar que elas podem também ter essa força física. Mas elas acabam desanimando. A gente começa a incentivar, incentivar, mas muitas meninas vêm treinar e acabam parando.”<sup>46</sup>*

Durante a pesquisa de campo, percebemos que os diferentes níveis de habilidade em uma única turma, a falta de organização e sistematização do ensino e a ausência das interferências pedagógicas impediam que os sujeitos aprendessem a jogar melhor.

Por fim, acreditamos que a desistência das meninas não está relacionada à inferioridade física, tal como afirmou o professor, pois alguns meninos que eram fortes fisicamente também desistiam de praticar futebol naquele espaço. Cremos que neste ambiente de ensino-aprendizagem o jogo não se tornou possível para alguns meninos e meninas e, por isso, sentiram-se desmotivadas para continuar o treinando.

#### **4.2.1 Futebol e Força Física nos jogos adaptado e formal.**

O jogo adaptado é um jogo que remete a uma forma simplificada do jogo principal de futebol, ocorre em um espaço menor e apenas um fundamento é enfatizado, embora os demais possam ser exercitados (FREIRE, 2003).

<sup>45</sup> Trecho da entrevista realizada em 10 nov. 2010.

<sup>46</sup> Trecho da entrevista realizada em 10 nov. 2010.

Na escola *Mestre da Bola*, o jogo adaptado era realizado às segundas-feiras, após os exercícios de condicionamento físico e de fundamentos técnicos. O professor separava as equipes para a realização do jogo e sempre dava ênfase ao passe.

Laura, Priscila, Giovanna, Letícia e Bárbara raramente faltavam às segundas-feiras, diziam gostar de fazer os exercícios voltados para o condicionamento físico e participar do jogo adaptado. Essa mesma disposição não acontecia às quartas-feiras, dias em que as garotas pouco frequentavam a escola, pois neste dia o treino era destinado apenas ao jogo formal. Quando estavam presentes, tinham dificuldades em participar do jogo, recebiam pouco a bola e a dominavam por um curto período de tempo.

Já a maioria dos meninos, inclusive Marcelo, se ausentava às segundas-feiras. Por outro lado, nunca faltavam às quartas-feiras, eram pontuais, pareciam jogadores profissionais em finais de campeonato de tão ansiosos que ficavam antes dos treinos. Tal comportamento pode ser explicado pelo fato do professor realizar apenas o jogo formal, sem limitações dos toques na bola.

Por meio das observações e das filmagens, evidenciou-se que, durante os jogos, tanto o adaptado quanto o formal, Laura, Bárbara, Letícia e Giovanna quase não se aproximavam corporalmente dos meninos. Elas não faziam obstruções<sup>47</sup>, não calçavam<sup>48</sup>, não marcavam o adversário, apenas o cercavam<sup>49</sup>, ou seja, não tentavam desarmar o adversário.

Quando um menino realizava um drible, elas demonstravam aceitação, “perdiam a viagem”, não seguiam adiante para tentar recuperar a posse da bola. Dificilmente, tentavam paralisar a jogada cometendo alguma falta indireta ou direta. Priscila era a única menina que em alguns momentos se arriscava.

O ato de desarmar exige além da habilidade, força física por parte dos/as jogadores/as, pois quase sempre obriga um contato físico entre o/a jogador/a e o/a adversário/a. Talvez, por esse motivo, as meninas raramente arriscavam um desarme. Segundo Freire (2003, p. 46/47), o desarme:

---

<sup>47</sup> Ficar na frente do adversário para impedir que ele se aproxime da bola e a controle. Falta punida com dois lances. (PENNA, 1998).

<sup>48</sup> É uma das infrações puníveis com tiro direto e que constitui um pênalti se praticado dentro da área de pênalti. (PENNA, 1998).

<sup>49</sup> Ação na qual o jogador de futebol fica a uma pequena distância do adversário com a posse de bola e, mesmo sem ir para o combate direto, impede que ele tenha sucesso na finalização de um lance (PENNA, 1998).

É o principal recurso de defesa. O jogador desarma seu adversário sendo mais veloz que este (velocidade de deslocamento e de segmentos corporais), ou sendo mais forte, ou sabendo desequilibra-lo. Esse desarme pode ser feito também antecipando a bola antes que ela chegue ao adversário. Pode ser um desarme por baixo, utilizando os pés, como pode ser feito no alto utilizando a cabeça. As tentativas de desarme resultam frequentemente em penalizações ao defensor quando o corpo do adversário é atingido em vez da bola. São muitas as qualidades requeridas de um defensor. A habilidade de desarmar deve superar as habilidades do atacante no momento da jogada.

Levantamos duas questões para justificar o comportamento das meninas: 1) Será que elas não conseguiam realizar o desarme? 2) Será que por se sentirem mais frágeis fisicamente pressupunham que na tentativa de um desarme não conseguiriam paralisar as jogadas?

As preciosas vezes em que as meninas conseguiram ou tentaram desarmar foram durante os jogos adaptados ou quando ocorriam situações de desarme entre duas meninas. O jogo adaptado tem limitação de toques e é realizado em espaço menor, exigindo, assim, uma maior proximidade entre os/as jogadores/as, tanto adversários/as quanto companheiros/as. Além disso, os passes tendem a ser rápidos e recíprocos nas equipes.

Analisando os três jogos adaptados filmados, Priscila realizou seis desarmes, Laura apenas um e Bárbara, dos dois jogos filmados que participou, efetuou três desarmes. Nas situações de desarmes, alguns meninos erravam o passe, ao tentar tocar para o/a companheiro/a e as meninas conseguiam antecipar a bola antes de chegar ao (à) adversário/a. Sobretudo, evidenciou-se que elas superavam as habilidades dos meninos no momento em que conseguiam paralisar a jogada e recuperar a posse de bola para a sua equipe.

Em relação ao jogo formal, que ocorria em um campo maior, constatei poucas tentativas de desarme por parte das meninas. Pelo fato do jogo não ter limitações de toque, os meninos conduziam mais a bola e ousavam driblar seus/suas adversários/as. Suspeitamos que as meninas não tentavam desarmar os meninos, pois correriam o risco de serem surpreendidas pelas diversificações de dribles - fato que poderia as colocar em uma situação humilhante perante as equipes e as pessoas que assistiam aos treinos. Outra hipótese levantada é a de que, tendo maior posse de bola, os meninos corriam mais no campo e, para as meninas acompanhá-los na marcação, teriam que ter um condicionamento físico igual ou semelhante ao dos meninos

### 4.3 A beleza em jogo: o short da Laura, a caneleira da Giovanna e os topetes dos meninos

Preocupações com a beleza e com o corpo ficaram evidentes durante as observações. Nos parágrafos que seguem, mostraremos como a aluna Giovanna e os alunos Ricardo e Madson, além de jogar, se preocupavam em estar belos dentro de campo.

Giovanna frequentava a escola *Mestre da Bola* às segundas-feiras. Gostava de fazer todos os exercícios físicos, principalmente os abdominais e as flexões de braço. Entretanto, raros eram os momentos em que ela se empenhava para aprender a jogar melhor. O seu “saber jogar” era inferior ao “saber jogar” dos/as demais alunos/as: não conseguia acompanhar o grupo na questão da aprendizagem; tecnicamente, não tinha competência para chutar, dominar, driblar e conduzir uma bola; taticamente, não compreendia o jogo. Contudo, em nenhum momento ela perdeu o interesse em participar das atividades propostas pelo professor.

O interesse de Giovanna em jogar futebol não era profissional. Seu interesse em praticar uma modalidade esportiva estava relacionado aos benefícios estéticos proporcionados pela atividade física realizada, como podemos observar nas anotações no diário de campo:

Ao final do treino, Giovanna me perguntou o que eu fazia naquele local. Em seguida, me identifiquei e expliquei o meu objetivo naquele espaço. Ora, já sabendo a minha identidade, fiz a mesma pergunta para a garota. O que ela fazia naquele local? Para minha surpresa, Giovanna disse que só jogava futebol para manter a forma, pois se achava gorda e precisava emagrecer. Também disse que seu pai queria que ela fizesse ballet, mas que ela preferia o futebol<sup>50</sup>.

Julia Gama et al. (2011) e Maria Cristina Paim e Marlene Strey (2005) apontam que, na sociedade, a magreza virou padrão de beleza e estereótipo da verdade absoluta de estar saudável. Consequentemente, estar gorda tornou-se sinônimo de doença. Ser obeso é estar fora do padrão social e ser tratado de forma diferenciada. Existe, nos dias de hoje, uma forte influência social e cultural sobre o padrão de beleza ideal:

O mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele diz respeito às instituições masculinas e ao poder institucional dos homens. As qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são

---

<sup>50</sup> Anotações feitas no diário de campo em 16 ago. 2010.

apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável (WOLF, 1992, p. 17).

Diferente de outros momentos históricos, atualmente, a preocupação com a beleza já não é vista apenas como um sinônimo de saúde, também está relacionada à erotização do corpo. No caso do futebol, o apelo à beleza das jogadoras e a erotização de seus corpos têm como um dos pilares de sustentação o argumento de que sendo bonita e atraente a mulher consegue se inserir no âmbito futebolístico:

Nesse sentido, é possível afirmar que, se por um lado, a inserção feminina no futebol pode ser vista como uma atitude transgressora porque as mulheres fizeram valer suas aspirações, desejos e necessidades, enfrentado um universo caracterizado como próprio do homem, por outro, pode significar uma adaptação aos valores e práticas comuns a esse esporte visto que, em algumas situações, essa inserção esteve atrelada a afirmação de uma representação hegemônica de feminilidade “medida”, como se pode esperar, pela aparência dos corpos das jogadoras (GOELLNER, 2006, p.2)

É interessante observar que além da preocupação em emagrecer e se adequar no padrão ideal de beleza, Giovanna buscava manter uma feminilidade dentro de campo. Em um dos treinos, notei que a garota transportava na caneleira itens de maquiagem tais como: rímel, lápis, delineador e blush. Ademais, suas atitudes impressionavam todos/as que estavam presentes naquele espaço. Giovanna, em alguns momentos, nem esperava as jogadas ou as sequencias dos exercícios acabarem, ou mesmo que o professor desse uma pausa nas atividades para que ela pudesse retocar a maquiagem dos cílios, dos olhos e dos lábios. Seu time ganhando ou perdendo, no ataque ou na defesa, o mais importante para Giovanna era estar bela dentro do campo. As outras meninas questionavam seu jeito jogar e de se comportar enquanto treinava.

Hoje o professor Guilherme trabalhou o fundamento chute. Muitos garotos faltaram, porém todas as meninas estavam presentes. Giovanna chegou atrasada e o professor pediu para ela dar dez voltas em torno do campo, pois os/as demais alunos/as já haviam corrido. Enquanto os meninos estavam em fila, consegui ouvir algumas conversas. Gabriel fez o seguinte comentário para Ricardo: - Nossa! Você viu como a Giovanna está bonita? Já as meninas Laura, Priscila e Bárbara comentaram que o cabelo (franja) da garota atrapalhava sua visão, pois tampava os olhos. Priscila, no final da conversa comentou: - **Não sei por que ela**

**vem desse jeito, que frescura!** Logo após os exercícios o professor separou as equipes para o jogo adaptado<sup>51</sup>.

Durante a escolha dos/as alunos/as, Giovanna e Laura, mesmo não jogando bem, eram disputadas pelos meninos.

As demais alunas não demonstravam preocupação em emagrecer ou estar bonita dentro de campo. Laura, por exemplo, não usava maquiagem para treinar, utilizava apenas brincos e *piercing* no umbigo. Gostava de usar um short que não fazia parte do uniforme da escola, diferente, um pouco curto e que chamava muito a atenção dos meninos.

A vestimenta de Laura gerava polêmica. Alguns meninos apreciavam, diziam que ela ficava “gostosa” com aquele short. Outros meninos não concordavam, diziam que era curto e não servia para jogar futebol, uma roupa inapropriada para a ocasião. Em um dos treinos, um dos meninos perguntou para Laura se o “shortinho” curto não lhe incomodava, pois parecia machucar as nádegas.

Bárbara não gostava de maquiagem e nem de brincos. Priscila chegava à escola usando saia ou vestido, calçando sandália ou tamanco. Gostava de usar maquiagem e brincos de argola, mas para treinar retirava a maquiagem e os acessórios.

No decorrer das observações, percebi que os cabelos presos, os brincos pequenos na orelha, os lábios e bochechas rosados e o short curto encantavam os garotos de tal modo que a alguns meninos queriam jogar e realizar as atividades em dupla com a Giovanna e a Laura.

O comportamento dos meninos em relação às duas meninas mais vaidosas nos levaram a questionar o porquê Giovanna e Laura, não tendo um capital futebolístico, eram aceitas no grupo. Será que o fato de serem bonitas e de se preocuparem com a aparência era o principal motivo para serem aceitas pelos meninos?

Diferente das outras garotas, Giovanna e Laura tinham um capital de beleza. Capital, esse, responsável pela aceitação no grupo. Ser bonita, naquele espaço, também garantia a possibilidade de serem inclusas no jogo. Nossas especulações sobre o capital de beleza podem ser comprovadas pela afirmação de Helena Altmann (2009, p. 63): “o corpo feminino como objeto de admiração masculino se confunde e, em alguns momentos, até se sobrepõe ao corpo de atleta”.

---

<sup>51</sup> Anotações feitas no diário de campo em 13 set. 2010.

Outro fato que me chamou atenção é que as meninas imitavam os meninos com o gesto de posição na barreira, protegendo a genitália, e não os seios. Tal fato nos permitiu constatar o quanto o futebol masculino é visto como modelo pelas meninas, principalmente no que se refere aos gestos que fazem parte da prática.

Observamos que, além das meninas, alguns meninos, mesmo que em um número reduzido, demonstravam preocupação com a estética e com a beleza.

Em um dos treinos, cheguei cerca de 15 minutos mais cedo, sentei próximo aos vestiários e, pelas circunstâncias, fui incentivada a observar o “campo fora de campo”. Percebi que dois alunos entraram no vestiário para se prepararem para o treino. Após alguns minutos os dois saíram e ficaram nas proximidades aguardando o início dos treinos. Tive a oportunidade de ouvir a conversa dos garotos. Eles conversavam sobre modelos de corte de cabelo e de marcas de hidratantes corporais. Enquanto falavam, Ricardo passava gel no cabelo e perguntava para Madson se estava bom, pois havia cortado muito curto e não estava conseguindo fazer o penteado moicano corretamente. Já Madson, sentado no banco, se preparava para entrar em campo massageando as pernas e os braços com hidratantes. Na ocasião, pensei: Será que terá algum evento importante na escola?

O moicano adotado por Ricardo, Madson e outros meninos da escola pareciam inspirados em alguns jogadores do futebol profissional, famosos e bem sucedidos, que, além de serem consagrados como craques, são alvos de especulações midiáticas constantes.



FIGURA 5: Os cabelos de Cristiano Ronaldo, Neymar e David Beckham<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> As fotos foram retiradas de três sites distintos:



Durante os treinos, eram os meninos, e não as meninas, que calçavam chuteiras cor de rosa, as quais estão sendo utilizadas por esses craques.



FIGURA 6 : Jogador Neymar<sup>53</sup>

Os meninos imitavam os jogadores, pois de acordo com Marcel Mauss (1974), as pessoas imitam as outras quando os atos, o comportamento e o corpo obtiveram êxito no contexto social. De acordo com o autor, é através da imitação prestigiosa que os indivíduos constroem seus corpos e comportamentos. Portanto, o conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que caracterizam uma determinada cultura também se referem ao corpo.

Uma questão a ser pensada é que na construção do corpo há alguns atributos e comportamentos que são mais valorizados que os outros. Sendo assim, existe uma tendência do surgimento de um corpo desejado, que servirá como modelo para os indivíduos. Esse corpo se insere na sociedade por meio da imitação prestigiosa e varia de acordo com a cultura e com o contexto histórico (MAUSS, 1974).

---

Foto do Cristiano Ronaldo – disponível em: <<http://moicanocabelo.blogspot.com.br>>. Acesso em: 8 mai. 2012.

Foto do Neymar – disponível em: <<http://www.humorgeral.com>>. Acesso em: 8 ma. 2012.

Foto do Beckham – disponível em: <<http://www.ideiasdahora.com/>>. Acesso em: 8 mai. 2012.

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://voudesaia.com/2011/02/chuteira-rosa-no-mundo-da-bola/>>. Acesso em 7 maio. 2012.

Assim, no esporte, mais especificamente no futebol, é comum os/as atletas serem imitados/as, seja no modo de jogar, na comemoração de um gol, na vestimenta ou no corte de cabelo. Podemos citar o exemplo da Copa do Mundo em 2002, quando o corte de cabelo do Ronaldo, o Fenômeno, tornou-se modelo para os meninos de nosso país e todos resolveram cortar o cabelo estilo “cascão”<sup>54</sup>. Outro exemplo clássico é a chaleira<sup>55</sup>, realizada pelo jogador Leandro Damiano durante uma partida da seleção brasileira contra a Argentina, que muitos meninos passaram a imitar nas escolas de futebol, ruas e aulas de educação física.

Enquanto registrava os costumes, comportamentos e tudo aquilo que o campo de pesquisa permitia minutar nas linhas do caderno, me perguntava: Como tudo aquilo estava acontecendo? As observações eram bastante diferentes das minhas experiências. Recordo que quando trabalhava como técnica de futebol, os meninos não usavam e rejeitavam qualquer roupa ou calçado cor de rosa e tinham medo de qualquer piada que pudesse prejudicar a imagem da masculinidade. Observemos o exemplo que segue:



FIGURA 7: Jogador com chuteiras cor de rosa e jogadora com chuteiras pretas

Na escola de futebol, a vaidade e a preocupação de alguns meninos com a beleza não foi rejeitada e nem alvo de piadas ou comentários homofóbicos. O fato da

<sup>54</sup> Personagem infantil criado por Mauricio de Souza.

<sup>55</sup> Jogada que a bola é rebatida com a perna dobrada para trás e usando a face externa da chuteira próxima ao calcanhar.

masculinidade dos garotos não ser colocada em questão, nem mesmo pelo uso de cores e adoção de práticas socialmente mais próximas do universo feminino, como o rosa e as práticas de embelezamento, rotulam o cenário futebolístico como um espaço masculino.

Apresentadas as vaidades dos jogadores e meninos que praticam futebol, nos questionamos se as práticas de embelezamento no âmbito futebolístico não anunciam uma ruptura com o modelo hegemônico de masculinidade. Para responder a questão, ressaltamos que na sociedade contemporânea, desde meados de 1990, surgiu um “novo homem”, um “homem consumidor”, um “homem vaidoso” que passou a fazer parte de um mercado masculino da beleza, exclusivo ao público feminino no século passado (GARRINI; HOFF, 2007). De acordo com as autoras, o “novo homem”, preocupado com a aparência física, é fruto das transformações socioculturais de gênero e das que estão ocorrendo no modelo masculino e patriarcal, voltado para o trabalho, ausente e alheio às práticas de consumo:

Entretanto, não se pode dizer que os paradigmas do modelo de masculinidade patriarcais foram demolidos totalmente: há pequenas rupturas, sinalizadas pela forma como o homem contemporâneo é instado a cuidar do corpo para além dos músculos. Assim, se em décadas passadas bastava ser forte e musculoso, hoje é necessário, além de ser forte e ter músculos bem delineados, cuidar do aspecto dos cabelos, unhas, dentes, pele, bem como da vestimenta (GARRINI; HOFF, 2007, sem página).

Em uma primeira tentativa de compreender as rupturas da masculinidade, percebemos a necessidade de manter o corpo do “novo homem”, preocupado com a estética, a aparência física, a virilidade, a força e a agressividade.

No próximo item, mostramos que na escola *Mestre da Bola*, as dúvidas e questionamentos em torno da sexualidade dos meninos apareciam nos treinos quando eles não apresentavam as características impostas socialmente ao sexo masculino.

#### **4.4 As discriminações verbais e corporais nas relações entre meninos, meninas, professores, pais e mães.**

Ao tomar como tema de pesquisa as relações de gênero em uma escola de futebol, consideramos, em um primeiro instante, analisar as relações entre meninos e meninas em outro espaço. Nas aulas de educação física alguns (umas) alunos/as não gostam de determinados

conteúdos e são “obrigados/as” a participar. Ademais, conforme analisado por Liane Uchoga (2012), essas aulas muitas vezes não propiciam o aprendizado dos conteúdos, os/as alunos/as simplesmente praticam o que foi aprendido em outro local.

Embora as escolas de futebol nem sempre garantam o aprendizado, os/as alunos/as que ali estão praticam o esporte por livre e espontânea vontade. Alguns querem adquirir um “saber jogar” para se tornarem profissionais; fato que, em alguns casos, está ligado à pressão de familiares e treinadores e o jogar bem passa a ser uma obrigação.

No que se refere ao futebol no ambiente escolar, algumas pesquisas apontam conflitos, discriminações, desigualdades e diferenças de gênero em aulas mistas. Em sua dissertação de mestrado, Altmann (1998) constatou a resistência dos meninos em jogar futebol com as meninas, pois se sentiam ameaçados por aquelas que jogavam com destreza. Em relação aos espaços da quadra, a autora observou uma ocupação e dominação masculina.

Neíse Abreu (1995) aponta o desnível de habilidade das meninas como um dos maiores problemas nas aulas, pois surgia uma hierarquia, já que os meninos apresentavam um nível de habilidade maior, e as garotas ficavam inibidas para participar das atividades propostas.

Uchoga (2012) identificou dificuldade de alguns meninos em relação à prática do futebol nas aulas de educação física. Além de os impedir de vivenciar o jogo, a falta de habilidade colocava em risco a imagem da masculinidade perante os demais colegas.

As pesquisas citadas contribuem para a premissa de que as classificações, conflitos, hierarquias e diferenças de gênero atravessam a educação física escolar em diferentes momentos históricos. No entanto, o discurso da superioridade masculina e da fragilidade feminina ainda está presente na escola e é entendido pelos docentes como algo “natural”.

É importante salientar que quando as meninas são hábeis ou superiores aos meninos em determinadas práticas corporais, a feminilidade delas é questionada pelos colegas e, até mesmo, pelos professores. Por outro lado, quando os meninos não apresentam um desempenho esperado, a masculinidade deles também é colocada em questão. Tais comportamentos são, de certa forma, esperados já que “a escola, não é uma ilha isolada do mundo, as expectativas de gênero, não só são incitadas em seu espaço, mas emergem do olhar da sociedade sobre o gênero” (SCHWENGBER, 2009, sem página).

Compartilhamos com as autoras supracitadas a ideia de que a escola é um espaço de relações, diferenças e hierarquias, tanto de gênero como de classe, de raça e de outros

marcadores. No entanto, cremos que a escola pode ser um local em que os preconceitos podem ser rescindidos para que novas relações de igualdade e respeito se configurem.

Partindo dessa premissa e considerando que a escola de futebol é, também, um local de socialização de gênero, nos perguntamos: Como são as relações entre meninos e meninas quando treinam a mesma modalidade, partilhando o mesmo espaço, tempo e metodologia? Podem ocorrer discriminações, exclusões e diferenças? Será que na escola de futebol também emergem discursos advindos de uma construção simbólica do que é ser homem/ser mulher? Afinal, os professores estão preparados para desmistificar os preconceitos inerentes às questões de gênero?

Durante a pesquisa de campo, por meio das conversas e observações, identifiquei a presença de um discurso da inferioridade feminina e a reprodução de expectativas sociais distintas sobre os corpos. Mas, afinal, quais eram as expectativas corporais em relação aos meninos e meninas no jogo? Como eram vistos pelos pais, mães e professores? Ficou claro que, no *Mestre da Bola F.C.*, havia definições e características para o universo masculino e feminino.

Uma enxurrada de perspectivas sobre o comportamento dos/as alunos/as pairava em todos os espaços da escola. Discursos sobre o que tinham que fazer durante os jogos, como deveriam se comportar durante os treinos e o que pertencia a meninos e meninas foi suficiente para perceber que todos/as estavam condicionados e orientados a um padrão e norma social. Um exemplo, entre tantos outros, pode ser encontrado em uma conversa que tive com a mãe de um aluno.

Desde os primeiros dias de observação, bastava olhar para o banco mais próximo dos alambrados do campo para encontrar Dona Rosa, aguardando o início dos treinos. Com o passar dos dias, tendo estabelecido um contato mais próximo com aquela senhora, constatei que ela não era a favor das meninas jogarem futebol. Em um dos treinos, Dona Rosa fez o seguinte comentário:

*“Nossa, acabei de sair do banheiro e vi as meninas sentadas no chão, colocando as chuteiras e o meião. Não dá pra misturar as coisas, né? Elas chegam de salto e logo se transformam nisso. Futebol e mulher não dá! Quando colocam o salto, ninguém fala que elas jogam futebol”<sup>56</sup>.*

---

<sup>56</sup> Anotações feitas no diário de campo em 25 ago. 2010.

O comentário de dona Rosa é uma maneira de explicitar que o comportamento das meninas era tido como desviante e não representava a figura feminina construída e imposta no simbolismo social e cultural. Ou seja, sentar no chão sujo do vestiário, prender os cabelos longos que antes estavam soltos, tirar os brincos e pulseiras para jogar, substituir as sandálias e os tamancos por chuteiras, era complexo e desafiador demais para ser aceito.

Dentre os diversos comentários, citamos também o do Sr. Geraldo que, sentado nas cadeiras da lanchonete bebendo cerveja e comendo porções de amendoins junto com o Sr. Paulo, observava seu filho. No dia em questão, Laura e Priscila jogavam em equipes opostas, situação problemática para seu Geraldo que questionou: “*Como pode duas meninas jogarem e uma marcar a outra? Desse jeito não tem jogo, elas vão só ficar conversando sobre namorados*”<sup>57</sup>. Ressaltamos que Priscila estava marcando Laura por uma questão de posicionamento, uma era atacante e a outra zagueira, não havia outro motivo para a aproximação das duas garotas no campo a não ser a posição em que operavam naquela partida.

Em outra ocasião, Priscila conduziu a bola até o meio de campo, com a perna esquerda driblou Luiz, deu um corte em Ricardo e chutou forte e certo com a perna direita em direção ao gol. A atuação da garota chamou a atenção do Sr. Paulo que disse: “*Olha, se bobear ela joga igual os meninos*”<sup>58</sup>. Vale lembrar, que alguns meninos tinham um nível técnico inferior ao de Priscila e que, durante esse jogo, eles tentaram finalizar, mas não obtiveram sucesso, desviando os chutes da meta.

Esperava-se dos/as alunos/as hábitos corporais distintos em relação ao “saber jogar”. Para o professor, alguns (umas) alunos/as e familiares presentes, os meninos deveriam acertar os chutes, ser mais rápidos, velozes, resistentes e fortes em relação às meninas. Por causa dessas características atribuídas ao jogo dos meninos, quando uma menina conseguia jogar bem, realizando as atividades propostas e tendo domínio dos fundamentos, seu desempenho era reconhecido a partir do desempenho masculino.

No que se refere à visão do futebol feminino a partir do masculino, Silveira (2008) afirma impossibilidade de falar do futebol feminino sem fazer referência ao masculino. Quanto às comparações, a autora afirma que elas reforçam a tese do futebol, no Brasil, ser

---

<sup>57</sup> Anotações feitas no diário de campo em 25 ago. 2010.

<sup>58</sup> Anotações feitas no diário de campo em 1 set. 2010.

destinado aos homens. Tomemos como exemplo os Jogos Olímpicos em 2008, quando Marta foi descrita pelos jornalistas como a “Pelé do futebol feminino”:



FIGURA 8: Jogadora Marta<sup>59</sup>

Na escola, durante os treinos, era comum o professor se dirigir aos (às) alunos (as) com uma postura e linguagem militarista: “*Vamos! Eu quero é força, velocidade! Aqui é homem a homem na marcação! Aqui não é moleza!*”. É evidente que os meninos, ao serem comandados dessa forma, também cobravam de seus colegas desempenho e reproduziam o mesmo discurso em campo.

Em um dos treinos, Rodrigo e Letícia não conseguiram terminar a atividades propostas, correr durante dez minutos em volta do campo e fazer abdominais em duplas utilizando as bolas de futebol. A atuação individual do menino chamou a atenção dos demais, não concordaram com a queda do seu rendimento e por isso o chamaram de “*boneca doce*”. Como

<sup>59</sup> Disponível em < <http://veja.abril.com.br/blog/copa-2010/jogadores/marta-e-a-versao-feminina-de-pele/>> Acesso em: 16 abr. 2012.

podemos observar, ao parar de correr e se comportar diferente dos meninos e, conseqüentemente, semelhante a uma menina, a masculinidade de Rodrigo foi questionada pelos demais colegas.

No que se refere à hostilização em campo, Damo (2006, p. 2) afirma que:

Todos, meninos e meninas, são hostilizados no jogo, com a diferença de que se espera dos meninos que eles permaneçam no jogo, de que eles importem-se com as hostilidades e reajam a elas, que eles sintam-se ridicularizados ao serem driblados por entre as pernas, que façam ameaças e por vezes às cumpram, e assim por diante.

É interessante notar que a linguagem utilizada pelo professor e pelos meninos reflete e reforça as desigualdades de gênero à medida que há, naquele espaço, uma legitimação do domínio masculino em relação ao “saber jogar” futebol através dos discursos. Ademais, as piadas e os ditos populares estavam vinculados a um território rigorosamente limitado à masculinidade. Nesta perspectiva, José Eustáquio Alves (2004), afirma “toda a linguagem corrente está impregnada por um dimorfismo cultural, que transforma o universo numa dualidade sexuada e hierarquizada”.

Em relação ao conceito de masculinidade, Robert Connell (1997, p. 31), faz algumas reflexões. Segundo ele:

Todas as sociedades contam com registros culturais de gênero, mas nem todas têm o conceito masculinidade. Em seu uso moderno o termo significa que a própria conduta é resultado do tipo de pessoa que se é. Isto quer dizer que uma pessoa não masculina se comportaria diferentemente: seria pacífica em vez de violenta, submissa em vez de dominante, quase incapaz de chutar uma bola de futebol, indiferente na conquista sexual, e assim sucessivamente.

Ante o exposto, a perspectiva dos meninos na escola de futebol era a de assumir riscos corporais e ter um conhecimento técnico-tático superior ao das meninas. Portanto, qualquer conduta diferente poderia desconstruir os significados, conceitos e imagens da masculinidade dos meninos que praticam futebol.

Tendo em mente o histórico dos alunos com o futebol, fica evidente o porquê apenas Marcelo, Fernando e Gustavo não sabiam jogar tão bem e não gostavam de realizar os exercícios de fundamentos técnicos com as meninas. Quando o professor pedia para formar duplas, eles eram os primeiros a procurar outros meninos. Não seria grande ousadia admitir que se eles fizessem junto com elas, o desempenho poderia ser igual ou inferior. Desse modo, não se



destacariam e ficariam com uma imagem negativa. Por outro lado, se realizassem a atividade com os meninos, a posição deles perante o grupo poderia ser neutra, uma vez que havia entre eles uma grande discrepância de habilidades, de saberes e leituras do jogo e também outros atributos valorizados no futebol.

Neste momento, identifiquei dois tipos de discriminações de gênero reproduzidas na escola: *verbal e corporal*. Algumas evidências permitem identificar a discriminação *verbal* vinculada aos dois sexos, ou seja, ao se desviarem e romperem com as normas e expectativas sociais, meninos e meninas eram discriminados verbalmente. Destaco três diários de campo que nos permitem aguçar o olhar sobre as questões de discriminação:

Durante o jogo, Rodrigo levou uma bolada nas nádegas, levantou a bermuda e perguntou para o professor se havia ficado com hematomas na pele. O professor então fez o seguinte comentário: Que coisa é essa Rodrigo? Que bichice! É meio gay, meio Richarlyson, ficar levantando o shortinho assim. To estranhando você, hein! (Diário de campo, 13 set. 2010).

Laura falou um palavrão após sofrer uma falta. O professor não gostou da atitude da garota e lhe deu uma bronca: Laura, mulher não pode falar palavrão, viu! Tem que ser delicada e, às vezes, nem futebol jogar. Laura, respondeu (brincando): tá bom! Vou ser mais delicada e não vou jogar mais, tá! (Diário de campo, 27 set. 2010).

Hoje cheguei mais cedo na escola e pude observar o treino do sub 13. Havia, naquela turma, três meninas e 11 meninos treinando. Durante o alongamento, o professor perguntou para as meninas se elas tinham limpado a casa e lavado a louça para mãe antes de virem para o treino, pois “para jogar futebol mulher deve lavar a louça antes”. (Diário de campo, 8 set. 2010).

Como podemos observar, nem todo comportamento era adequado na escola. As meninas, para jogarem futebol, tinham que manter as expectativas sociais, ou seja, delicadeza, feminilidade e não podiam deixar de exercer funções que socialmente são atribuídas à mulher como, por exemplo, lavar a louça. Já os meninos poderiam ter a sexualidade questionada por qualquer atitude que fugisse do ideal de ser masculino

As discriminações corporais de gênero ocorriam no momento do jogo. Os meninos, independente se tinham ou não habilidades, eram considerados competentes para jogar futebol. Já as meninas, por mais que jogassem bem, não eram percebidas dentro de campo, não

recebiam a bola com frequência, não protagonizavam cenas de cobrança de falta, de lateral e de pênalti. Ademais, eram as últimas a serem escolhidas para os jogos, pelo professor.

O fato de pertencerem ao sexo feminino era o principal motivo das alunas não participarem ativamente do jogo e de não receberem a bola com a mesma frequência que os alunos, ao passo que os meninos, independentemente se sabiam jogar ou não, conseguiam participar. Nessas situações, o que estava em jogo não era o “saber jogar”, mas, sim, o sexo de quem jogava. É fato que as diferenças físicas e biológicas influenciavam negativamente na participação das meninas nos jogos.

Nesta perspectiva, uma lógica dicotômica e um discurso binário permeavam os espaços da escola. Conforme Louro (2003, p. 33) “[...] essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado e essa seria a única forma de relação entre os dois elementos”. Deste modo, mesmo escapando do binarismo, todos os meninos eram vistos e reconhecidos como os “bons de bola” quando comparados a qualquer uma das meninas. O trecho abaixo, retirado do diário de campo do dia 18 de agosto de 2010, exemplifica essa questão:

Após o treino físico, o professor Guilherme pediu para todos/as os/as alunos/as sentarem próximos ao centro do campo para separar as equipes que iriam jogar (jogo adaptado). O professor escolheu primeiro todos os meninos para as equipes e, devido à quantidade de alunos, colocou as únicas meninas que compareceram ao treino para jogarem na mesma equipe. Dessa forma, uma equipe ficou formada só por meninos e a outra mista. Madson não concordou e se dirigiu da seguinte maneira para o professor: **“Manda uma menina para lá, três meninas no mesmo time não dá! O time está fraco!”**

A postura do garoto ao questionar a formação da sua equipe, mesmo tendo meninos não habilidosos, mostra claramente uma discriminação verbal de gênero.

Ressalto que as meninas não questionaram nem se defenderam com a atitude do garoto em não aceitá-las na sua equipe. As garotas tinham condições de jogar tão bem quanto alguns meninos, algumas eram superiores, mas aceitavam as definições de serem frágeis e incompetentes para jogar futebol. Desse modo, vinculamos essas discriminações ao conceito de “violência simbólica” (BOURDIEU, 1990, p. 15);

[...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que

as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder.

De acordo com Bourdieu (1990), na violência simbólica o dominado não se opõe ao seu opressor e não se percebe como vítima, pois acredita que as situações que ocorrem no espaço são naturais e inevitáveis. Entretanto, em nossa pesquisa, as meninas se percebiam como vítimas, mas não questionavam nem enfrentavam os meninos.

As meninas, por mais que se destacassem em um drible, uma finalização, uma defesa ou um desarme, dificilmente eram elogiadas. Para o professor, o melhor desempenho das meninas no jogo era consequência do fracasso dos meninos.

Durante o jogo formal, Bárbara deu um lindo drible de “lençol “ em Fernando - motivo de “zoeira” para o professor e os espectadores que ali estavam. O professor Guilherme elogiou a garota, porém culpou o garoto pelo ocorrido: **“ohh loco, heim! Vai deixar agora? Ta fácil assim?”** Alguns alunos de outras turmas zoaram Fernando dizendo: **“volta para o 2000”**- se referindo às turmas menores. Fernando respondeu: **“Fica quieto aí! Eu que deixei, tá!”** Após o ocorrido, o jogo continuou. E o professor, durante todo o tempo, incentivava Bárbara a dar novamente outro lençol nos meninos (Diário de campo 11 ago. 2010).

Alguns jogos são atravessados pelo engedramento dos papéis sexuais que causam tensões, já que existem consensos estabelecidos em torno do significado de certos códigos. Nos jogos realizados no *Mestre da Bola F.C.*, jogar bem e ter um desempenho melhor do que o dos meninos, faz das meninas uma ameaça nos jogos de futebol e, certamente, podem modificar os significados de certos eventos que ocorrem no interior do jogo e colocar em risco a masculinidade dos meninos. Portanto, diante dessa situação, os meninos tendem a buscar outras estratégias para se afirmarem como meninos (DAMO, 2006). No contexto em questão, compreendemos os motivos que levaram Fernando a dizer que o drible de Bárbara foi uma permissão dele, pois o reconhecimento da superioridade da menina poderia colocar em risco sua masculinidade.



## **5 - A PEDAGOGIA DO ESPORTE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.**

*“Mas enganam-se aqueles que só vêm nos corpos esportivos manifestações da força, da velocidade, da flexibilidade, da existência, da agilidade, do equilíbrio, enfim das destrezas corporais. Nos corpos esportivos habitam a tristeza, a angústia, o medo, a segurança lado-a lado, separados por uma invisível fronteira, com a alegria, a esperança, a coragem, a persistência”*  
(Adroaldo Gaya).

### **5.1 Escolas de futebol: possibilidades de aprendizagem?**

O Futebol é um fenômeno esportivo que envolve valores culturais, morais, econômicos, sociais, ideológicos e políticos. Cada vez mais ganha adeptos/as e manifesta-se na mídia, na escola, nas ruas e nos parques próximos de nossas residências. Tornou-se um patrimônio da humanidade e deve ser compreendido como um fenômeno complexo, plural e sociocultural.

Nas últimas décadas, o futebol tornou-se objeto de pesquisa em diferentes campos de estudo. A antropologia, a educação física, a medicina, a psicologia, a fisiologia, a informática, a sociologia e a pedagogia são exemplos de algumas áreas acadêmicas que transformaram o futebol em tema a ser estudado (HOMRICH; SOUZA, 2005). Segundo os autores, a explicação do interesse acadêmico pode estar vinculada à manifestação social que esta modalidade esportiva passou a desempenhar no país.

Contudo, a dimensão desse fenômeno fez com que o futebol-espetáculo exercesse uma grande influência na esfera social. No entanto, Roberto Paes (2006, p. 171) argumenta a necessidade de conceder ao esporte um tratamento pedagógico: “[...] uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos”.

Este capítulo observa o processo de ensino-aprendizagem do futebol na escola de futebol a partir da perspectiva do gênero, articulado aos pressupostos da pedagogia do esporte, entendida, aqui, como um processo sistematizado, organizado, aplicado e avaliado.

As escolas de esportes são espaços cuja prática esportiva se caracteriza como não formal, todavia estruturada e sistematizada. Diferenciam-se da prática formal de ensino, que ocorre no ambiente escolar, pois as aulas de educação física abordam conteúdos educacionais específicos, em uma ação intencional institucionalizada (REVERDITO, SCAGLIA, 2009).

Questionamos se existe, no espaço da escola de futebol, uma prática organizada e sistematizada do processo de ensino e se esse processo observa, em seus aspectos pedagógicos, as questões inerentes ao gênero. É cada vez maior o número de meninas praticando essa modalidade. Embora o contingente de meninos ainda seja superior, a participação delas não deve ser ignorada. Em suma, será que os professores/as estão preparados/as para lidar com as diferenças de gênero durante as aulas de futebol?

Ressaltamos que, dentro dos gramados sintéticos, quadras e campos, não são apenas os meninos que sabem jogar e são mais habilidosos ou apenas as pessoas do sexo masculino que correm atrás da bola e carregam sonhos. Na atual conjuntura, os cenários mudaram e ganharam novos/as personagens. Jogam, nesses espaços, corpos esportivos que habitam tristeza, angústia, medo, segurança, alegria, esperança, coragem, persistência. Ademais, além de diferenças biológicas, existem diversidades culturais e sociais. Sendo assim, é preciso tornar o jogo possível para todos os corpos esportivos, tanto meninas quanto meninos.

Partindo do pressuposto de que, nesses ambientes, o futebol recebe um tratamento pedagógico, queremos saber: como ele é ensinado? Questionamos se o ensino atinge todos/as alunos/as, como defende Freire (2003, p. 9): “aqueles que já sabem jogar devem ser orientados para aprender jogar melhor; aqueles que sabem muito pouco ou nada de futebol devem receber toda atenção até que aprendam no mínimo o suficiente”. A fim de responder essas questões, e as demais que surgiram ao longo da pesquisa, fomos a campo para conhecer o cenário, os/as personagens e os significados da prática do futebol na escola *Mestre da bola*.

É fato que muitas transformações ocorreram no futebol desde o seu surgimento no país: sua proibição para negros, pobres e mulheres; sua profissionalização; as mudanças durante os Campeonatos Mundiais; do futebol da rua ao futebol-empresa; enfim, muita coisa mudou, inclusive a maneira de aprender e ensinar a jogar futebol (HOMRICH; SOUZA, 2005).

O futebol que hoje conhecemos deixou de ser jogado com frequência nas ruas, nos campinhos de várzea e nos terrenos baldios. Há algumas décadas, muitas crianças e adolescentes aprendiam a jogar apenas nesses locais e, da várzea, eram recrutados muitos futuros jogadores profissionais, já que os meninos da várzea apresentavam uma maneira toda particular de jogar futebol (FREIRE, 2003).

Os locais em que o futebol era aprendido, em que crianças chutavam latas e tampas de garrafas e faziam traves com chinelos e tijolos, foram substituídos por prédios, casas e indústrias.

As escolas de futebol foram criadas somente quando pessoas dos grandes centros urbanos, constatando a escassez do espaço para jogar bola, perceberam que podiam reinventá-los. E foi assim que surgiram as primeiras tentativas de ensinar futebol em escolas; os craques se aposentavam e viravam professores dessas escolas (FREIRE, 2003, p. 2).

Crianças e adolescentes que aprendiam a jogar, regidos por suas próprias regras e valores, conectados ao universo das brincadeiras infantis com a bola, aprenderam a jogar e socializar por meio do futebol em outros locais além da rua como, por exemplo, as escolas de futebol (FREIRE, 2003).

De acordo com Claudemir José dos Santos (2009), tendo em vista os empreendimentos e investimentos industriais, algumas escolas de futebol são apoiadas pelas estruturas que dirigem o futebol profissional. Nesses casos, faz-se necessário refletir sobre os objetivos da propagação desses espaços, pois podem ter um caráter pedagógico-educacional ou uma relação comercial e lucrativa pela busca de novos talentos, acarretando, muitas vezes, na especialização precoce de algumas crianças (SCAGLIA, 1996).

Retomando o contexto da pesquisa, os treinos costumavam ocorrer por etapas, seguindo, tradicionalmente, o mesmo roteiro: às segundas-feiras, no campo menor, os treinos seguiam a seguinte ordem: (1) aquecimento; (2) alongamento; (3) exercícios para o condicionamento físico e treino técnico dos fundamentos; (4) jogo adaptado com a regra dos dois toques. Às quartas-feiras, no primeiro momento do treino, eram realizados o aquecimento e o alongamento no campo menor. No segundo momento, o jogo formal de futebol no campo maior (sem adaptações de regras).

Geralmente após o término dos treinos, o coordenador pedia ao professor permissão para falar com as/os alunas/os e transmitia recados referentes aos campeonatos, excursões ou a outros eventos que seriam organizados pela escola. Entretanto, devido aos valores cobrados por esses acontecimentos muitos/as alunos/as não participavam.



FIGURA 9: Campo menor



FIGURA 10: Campo maior

Os materiais utilizados durante os treinos eram de boa qualidade e quantidade era significativa em relação ao número de participantes; havia mais bolas do que alunos/as. Todos os professores possuíam um kit com bolas de futebol *society*, cones, tartarugas<sup>60</sup>, apitos e coletes, que era utilizado por todas as turmas.

---

<sup>60</sup> Material usado para demarcar os espaços do campo.



Ao longo da pesquisa, tive a oportunidade de observar alguns treinos de outras turmas. Durante um jogo, percebi que os/as alunos/as de cinco, seis e sete anos jogavam o futebol com a mesma bola utilizada por alunos/as das categorias maiores. Para essas crianças, ter forças para chutar em direção ao gol ou tocar para os/as companheiros/as em campo parecia ser tão ou mais difícil do que dominar a bola. Quando jogavam no gol, não conseguiam realizar a defesa, pois a altura das traves não era compatível ao tamanho deles/as. Diante das dificuldades, logo desanimavam e pediam para jogar em outra posição. Fica evidente que, em casos como esse, o jogo estava longe de ser possível.

Durante o levantamento das escolas de futebol para a pesquisa de campo, constatamos que as outras escolas alugavam seus campos no período noturno para jogos não organizados pela escola, exceto a *escola El mago B* que oferecia aulas para meninas duas vezes por semana à noite. A escola *Mestre da Bola* era a única que oferecia treinos noturnos para turmas mistas.

O nível de competência (saber fazer, poder fazer) dos/as alunos/as e o gênero não compunham os critérios para a formação das turmas. A data de nascimento era o principal critério para a organização das turmas mistas, que eram divididas nas seguintes categorias: fut-baby (4-5-6-7 anos); sub-8 (8-9 anos); sub-10 (10-11 anos), sub-12 (de 12-13 anos), sub-14 (14-15 anos), sub-16 (16 -17 anos).

A turma pesquisada era a única formada por meninos e meninas de diferentes faixas etárias, dos 13 aos 28 anos de idade. Tal formação ocorreu pelo fato de muitos/as alunos/as estudarem ou trabalharem durante o dia, tendo somente o período noturno para praticar futebol.

A diferença de idade, nível de habilidade e história de vida dos/as alunos/as influenciavam no processo de aprendizagem do futebol criando, muitas vezes, dificuldade na aprendizagem, pois, para alguns (umas) os exercícios eram complexos e exigentes e, para outros/as fáceis demais.

No que se refere à questão pedagógica, Paes (2001, p. 9) afirma que:

A prática do esporte na educação formal e não formal descontextualizada pode até mesmo torná-lo uma prática singular e de exclusão. No entanto, é preciso deixar claro que este problema não pode ser atribuído ao fenômeno esporte, mas sim, à incompreensão de compreendê-lo melhor.

O problema da aprendizagem não estava relacionado ao fenômeno futebol, mas sim à forma inadequada de organização da turma e ao procedimento pedagógico adotado pelo professor. A sistematização e a organização dos conteúdos não consideravam os diferentes níveis de ensino como, por exemplo, a faixa etária, as características e o conhecimento dos sujeitos. O nível de competência dos/as alunos/as era diversificado e alguns (umas) evoluíam mais do que os outros/as durante os treinos. Ademais, o professor não elaborava exercícios que considerassem essas diferenças com o objetivo de propiciar um aprendizado técnico e tático dentro das reais necessidades de cada um.

João Murilo, quando questionado sobre os treinos, afirmou que a diferença de idade no grupo era um sério problema: *“Muito difícil...! É difícil treinar a noite, né? Porque a noite tem o problema da idade, uns sabem jogar mais, outros menos, fica ruim treinar com categoria menor. Quando eu vinha de sábado, tinha bastante gente da minha idade e era bacana; dava para jogar sossegado”*<sup>61</sup>. Nesse trecho, é possível constatar a dificuldade do garoto em treinar com alunos/as mais novos/as. O trecho que segue expõe a dificuldade de Leandro, outro aluno da turma, em treinar com pessoas mais velhas: *“[...] Ahhhh... O que eu mudaria são as pessoas mais velhas, né? Separação de idade. Porque eles acabam estragando, poxa! Eles ficam reclamando da gente e assim você não têm muita vontade de fazer as coisas. Só mudaria isso, porque de resto está muito bom!”*<sup>62</sup>.

De acordo com Rubens Venditti Jr. e Marlus Sousa (2008), para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, garantindo a aprendizagem e o bem-estar dos indivíduos envolvidos no processo, é necessária uma prática de ensino que respeite as características particulares das diferentes idades e suas diferenças sócio-culturais. O professor/a deve elaborar procedimentos pedagógicos adequados à sua realidade de trabalho, criar propostas de ensino com base nas experiências corporais vivenciadas por meninos e meninas a fim de criar caminhos viáveis para a aprendizagem de todos/as (NISTA-PICCOLO, 1999).

Durante o período observado, houve planejamento pedagógico. No entanto, o professor fazia um planejamento frágil e imediatista que não contemplava todos os/as alunos/as. Observemos o diálogo que segue:

---

<sup>61</sup> Trecho da entrevista realizada em 27 out. 2010.

<sup>62</sup> Trecho da entrevista realizada em 18 out. 2010.

**Pesquisadora:** Como que você organiza os seus treinos?

**Professor:** Ahhhh...Eu faço um planejamento meu, que não está relacionado com a escola, né! É mais meu. Eu faço meu cronograma. Não tenho nada escrito, não tenho nada! Mas eu procuro dar uma sequencia ao trabalho. Exercícios que eu passei hoje, eu procuro dar um tempo para passar de novo. Eu procuro dar um intervalo. Em um dia da semana faço trabalho (exercícios) e no outro faço o coletivo, como é normalmente nas escolas.

**Pesquisadora:** Um dia coletivo e outro dia fundamentos é uma exigência da escola “Mestre da Bola F.C” ou o professor escolhe o planejamento?

**Professor:** É um costume já. (...). Já virou moda fazer um dia trabalho e um dia mais coletivo, quase todas as escolas acabam fazendo isso. E a “Mestre da bola” acaba levando assim também. A minha escola, que eu sou dono, é assim também. Os dois trabalhos são importantes. Tem que ter o coletivo e tem que ter os fundamentos.

**Pesquisadora:** Você lê livros para elaborar as aulas?

**Professor:** Eu assisto vídeos (...)de treinamento de times profissionais. A gente procura trabalhar com eles. Procura alguns treinos diferentes para estar passando, né! Livros não! Assisto mais os vídeos do youtube (risos).<sup>63</sup>

Esquematizamos como os exercícios analíticos que o professor copiava dos vídeos do youtube<sup>64</sup> eram aplicados durante os treinos:

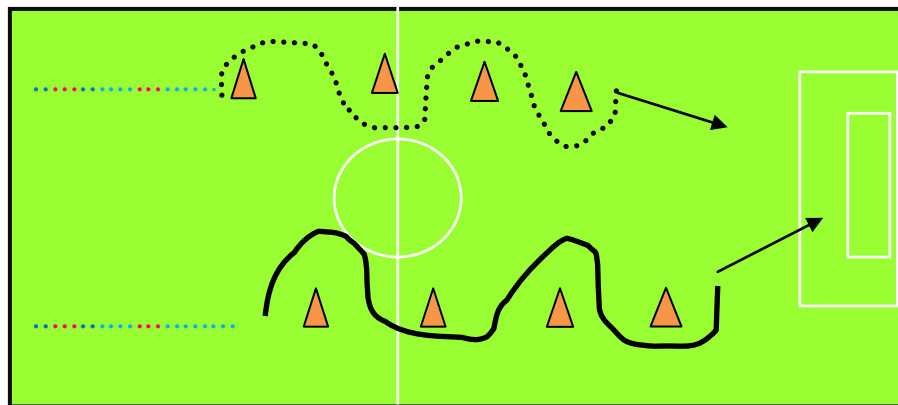
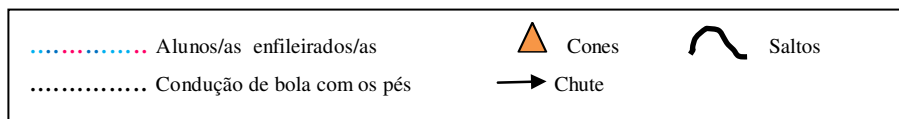


FIGURA 11: Modelo de exercício  
Fonte: elaboração própria diário de campo



Durante os treinos, os meninos reclamavam constantemente das atividades propostas pelo professor. Analisemos o trecho do diário de campo do dia 30 de agosto de 2010:

<sup>63</sup> Trecho da entrevista realizada em 10 nov. 2010.

<sup>64</sup> Site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

Em um momento do treino, um dos alunos reclamou dos exercícios e “zombou” do professor em relação às atividades propostas para o domínio e condução de bola: “Haa... professor, você pega tudo no youtube, aprende esses exercícios e passa para a gente.” O professor Guilherme ficou irritadíssimo com a atitude do garoto, pois o mesmo fez esse comentário na frente dos (as) demais colegas e, além disso, alguns pais mães também ouviram. Logo, Guilherme respondeu ao aluno: “Para o seu entendimento, aqui é uma escola de futebol e em time profissional os jogadores fazem isso todos os dias.

Podemos perceber, por meio da fala do professor, o quanto ele privilegiava atividades pautadas em modelos de atletas profissionais, desconsiderando a realidade dos alunos/as.

Entendemos que os vídeos da internet podem auxiliar a construção de um plano de aula, porém nos perguntamos se os/as personagens, os significados e o cenário eram propícios à adaptação e aplicação dos exercícios.

Embora todos/as gostassem de jogar futebol, nem todos/as queriam ser jogadores/as . Por esse motivo, questionamos a possibilidade de ensinar futebol sem submeter os/as alunos/as a uma aprendizagem de gestos técnicos. De acordo com Paes (2001), modelos de ensino do gesto técnico são limitadores, estereotipados e não permitem que o/a aluno/a adquira um novo conhecimento.

O ensino do futebol não deve se limitar à fragmentação dos conteúdos, à repetição de gestos, à especialização precoce e à exclusão, priorizando apenas o gesto técnico. É necessária uma proposta pedagógica que transcenda o referencial técnico-tático do esporte, sem desmerecer sua importância, e que considere o referencial sócio-educativo. Dessa forma, além dos aspectos técnicos, táticos e físicos, referenciais como a participação, a inclusão, a diversificação, os valores, a coeducação, a cidadania, o respeito aos demais, a superação, a perseverança e a autonomia devem ser trabalhados (PAES, 2001; 2006).

Freire (2003) sugere quatro princípios norteadores para o ensino do futebol: ensinar futebol a todos/as; ensinar bem a todos/as; ensinar mais que futebol a todos/as; ensinar a gostar do esporte. Para o autor, é necessária uma pedagogia do futebol que atinja todos/as e que dê importância à formação do/a aluno/a como um cidadão/ã, por meio do desenvolvimento de princípios éticos, morais, afetivos e sociais. Scaglia (1999, p. 5) compartilha a mesma opinião e ressalta que:

As escolinhas devem ensinar às crianças o esporte de futebol desde os jogos passando pela competição e atingindo a transmissão e construção de valores éticos e morais, aliada à busca de uma autonomia e cidadania, permitindo que os alunos ao final do processo possam usufruir do conhecimento adquirido, independente do seu fim imediato, ou seja, utilizando ao longo da vida.

A pedagogia do Esporte é a disciplina da ciência do esporte que, em se tratando do ensino-aprendizagem, propõe analisar, interpretar, compreender e refletir pedagogicamente a educação, formação e o desenvolvimento dos/as alunos/as em diversas manifestações (MATOS, 2006). O objetivo da pedagogia do esporte é a aprendizagem social, pois ela está presente em todos os segmentos da sociedade como, por exemplo, na iniciação e no treinamento esportivo, na educação formal e na educação não formal (PAES, 2006).

Reconhecemos que as escolas são espaços em que o futebol pode ser abordado pedagogicamente. Contudo, para uma abordagem pedagógica eficaz, é necessário desenvolver, organizar, aplicar e sistematizar uma proposta de treinamento esportivo que não seja amparada apenas pelo método analítico de *como treinar*. cremos que uma abordagem eficaz deve levar em conta: *o que treinar, quando treinar, como treinar e para que treinar* (OLIVEIRA; PAES, 2005).

Scaglia (1999, p. 24 e 25), que partilha da mesma opinião dos autores, afirma que a “pedagogia vincula-se às concepções metodológicas, construídas, refletidas e discutidas teoricamente, relativas ao como ensinar, ao que ensinar e para quem ensinar”. Com base nas definições e explicações sobre a pedagogia do esporte, levantamos a seguinte questão: Como optar por um ensino de futebol que contemple meninos e meninas, reconhecendo as particularidades dos níveis de compreensão e das experiências e vivências distintas?

Priscila Dornelles e Vicente Molina Neto (2005) sugerem que durante as aulas de futebol, o/a professor/a ofereça as mesmas experiências de prática corporal para os /as alunos/as a fim de possibilitar que meninos e meninas vivenciem diferentes formas e alternativas de jogar. Contudo, nos perguntamos se, oferecendo as mesmas experiências corporais, meninos e meninas aprenderiam da mesma forma.

## **5.2 A participação das meninas e dos meninos durante os treinos**

Rejeições e dificuldades de interação eram comuns a todos/as. Nos treinos técnicos, o professor Guilherme pedia que os/as alunos/as formassem duplas para executarem os

exercícios analíticos aplicados aos fundamentos do futebol. Na maioria das vezes, os meninos que tinham nível de habilidade compatível ou inferior ao das meninas relutavam em juntar-se a elas para realizar as atividades. Por outro lado, os alunos mais habilidosos faziam questão de formar duplas com as meninas, principalmente com a Laura e a Giovanna.

Os meninos e meninas faziam o aquecimento e o alongamento separados. Eles/as gostavam de conversar enquanto realizavam essas tarefas, talvez pelo fato de poderem falar de outros assuntos além do futebol e darem risadas sem o professor achar ruim.

As meninas realizavam os exercícios com dedicação e sem reclamar. Nos exercícios de fundamentação técnica, apresentavam certa dificuldade na execução. Laura, por exemplo, em um dos treinos<sup>65</sup> mostrou ter problemas em dominar a bola de futebol.

Para praticar o domínio de bola, o professor pediu que os/as alunos/as formassem duplas. Eles/as tinham que ficar frente a frente e um/a tinha que lançar bola para o/a outro/a dominar na coxa ou no peito. Laura estava fazendo o exercício com o João Murilo; o tempo todo, o garoto incentivou a menina e parou várias vezes a atividade para explicar o movimento. Todavia, o professor Guilherme em nenhum momento auxiliou a garota. Pelo contrário, se referiu à Laura da seguinte maneira: **“Você está fazendo tudo errado! Vê-la treinar me dá sono, faz oito anos que você treina e os oito anos são iguais”**.

Ante o exposto, nos questionamos os motivos pelos quais Laura, treinando já há oito anos, não havia desenvolvido essa habilidade individual nem as habilidades de atuação no jogo como um todo. Habilidades, essas, que seriam táticas e estratégicas (REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Será que as deficiências eram responsabilidade individual da garota ou também do processo de iniciação esportiva ao qual foi sujeita?

Em uma proposta pedagógica, as habilidades do futebol devem ser desenvolvidas a partir dos seis anos de idade (FREIRE, 2003). Devem ser adquiridas e vivenciadas de maneira prazerosa, diversificada, planejada, sistematizada, organizada e com múltiplas possibilidades de aprendizagem que objetivem a aquisição das habilidades básicas e específicas (PAES, 2001).

A deficiência de determinadas habilidades pode justificar a ausência de algumas meninas nos treinos das quartas-feiras, pois o jogo formal exigia dos/as jogadores/as

---

<sup>65</sup> Anotações feitas no diário de campo em 30 ago. 2010.

competências individuais e coletivas, tais como: finalização, passe, controle, condução, desarme, drible, lançamento, cruzamento e cabeceio.

Durante as observações, constatei que as meninas não tinham competência para dominar a bola área, não arriscavam chutes em direção ao gol e raramente conseguiam driblar os meninos. Quando tentavam conduzir a bola, na maior parte das vezes, eram “impedidas” de seguirem adiante, pois os meninos, que conseguiam tocar e executar com destreza os fundamentos, comandavam as jogadas exigindo que elas tocassem rapidamente para o companheiro mais próximo.

As atitudes dos meninos e das meninas durante os treinos eram bem diferentes. Eles reclamavam que o jogo adaptado e os treinos aplicados para o desenvolvimento das habilidades eram maçantes e repetitivos. Já as meninas não reclamavam, no entanto, só realizam com facilidade os exercícios que exigiam o passe rasteiro e o domínio da bola com os pés.

### **5.3 Os jogos adaptado e formal**

Com o objetivo de controlar a equivalência de habilidades e o nível técnico das equipes, o professor não permitia que os próprios /as alunos/as escolhessem as equipes para os jogos adaptado e formal. A separação era feita, segundo o professor, por critérios de habilidade, mas ele sempre escolhia os meninos primeiro e as meninas por último descaracterizando, de certa forma, o critério de divisão proposto. Dificilmente as meninas jogavam na mesma equipe, eram sempre adversárias em campo. Por que será que isto acontecia? Será que as meninas eram consideradas menos habilidosas do que os meninos?

Nos treinos observados, alguns meninos, principalmente os que levavam o jogo sério, não gostavam de jogar no mesmo time que as meninas e quando eram obrigados, pela divisão realizada pelo professor, reclamavam e afirmavam que a outra equipe estava mais forte. É interessante destacar que Marcelo, garoto que não tinha tantas habilidades, não era craque, muito menos bom de bola, e jogava menos do que algumas meninas, era aceito e participava ativamente pelo fato de ser menino. Já as meninas que não jogavam bem só eram aceitas pela beleza.

Para Damo (2007), o futebol naturalizou-se como uma prática masculina em que se espera, de meninos e meninas, atitudes diferentes, ou seja, espera-se que eles saibam jogar e dominar o jogo, ao contrário das garotas. O autor afirma que o futebol não é um jogo sexuado,

mas é um jogo culturalmente definido como masculino e masculinizante. Nesta pesquisa, a predominância do gênero evidencia-se nos critérios de formação das equipes e no fato de uma menina ter mais habilidade que um menino não influenciar na ordem de escolha do professor nem em sua participação no jogo. Por motivos como esses, afirmamos que o futebol ainda é caracterizado como um jogo de homens (DAMO, 2007).

No que se refere à participação dos meninos e meninas no jogo adaptado, que exige limitações de toques, observamos que a participação das meninas era maior do que alguns meninos. Por meio do *scalt*, verificamos que, durante um jogo, Priscila realizou 12 passes e um desarme. Bárbara fez nove passes, uma finalização, três desarmes e um cabeceio. João Murilo, um dos “bons de bola”, fez cinco passes, quatro desarmes, uma finalização e um drible. O jogo adaptado tinha todas as características de um jogo de futebol, porém os/as jogadores/as podiam dar, no máximo, dois toques na bola antes de passá-la ao companheiro/a da equipe.

Os meninos não gostavam das limitações impostas. Durante um jogo, o professor exigiu que todos/as os/as alunos/as dessem apenas dois toques na bola e que os passes fossem rasteiros. Caso alguém não cumprisse a regra, teria a equipe punida com uma falta direta. As meninas aprovaram a ideia, disseram que se os passes fossem rasteiros, não precisariam cabecear nem dominar a bola no alto e que o jogo seria mais legal. Os meninos reclamaram e pediram que as meninas dessem mais que dois toques na bola ou que a regra dos dois toques fosse retirada do jogo. Na ocasião, o professor manteve a regra.

Como dito anteriormente, Laura, Letícia, Giovanna e Bárbara não conseguiam realizar outros fundamentos além do passe e do domínio rasteiro. Cremos que essas deficiências contribuíram para o gosto das meninas por jogar futebol com as limitações exigidas pelo professor, pois, nessas circunstâncias, as técnicas corporais que dominavam eram enfatizadas. Quanto aos meninos, a maioria conseguia realizar todos os fundamentos durante os jogos.

Tendo em mente a diferença no nível de habilidade dos meninos e das meninas, acreditamos que se, por acaso, o pedido dos meninos para que as meninas dessem mais toques na bola fosse aceito pelo professor, as chances das meninas perderem a posse de bola seriam maiores, pois passar e dominar de forma rasteira eram os únicos fundamentos que elas conseguiam realizar com eficiência. Além disso, os meninos teriam a oportunidade de explorar outros fundamentos que só eram dominados por eles.



De acordo com Scaglia (2005), a imprevisibilidade, a incerteza e a tensão são intrínsecas ao futebol, pois enquanto o jogo acontece ocorrem inúmeras modificações, alternâncias e sucessões. Sendo assim, a regra dos dois toques tiraria, claramente, a imprevisibilidade do jogo, já que os meninos saberiam que o/a adversário/a, ao tocar na bola, não poderia driblar e nem conduzir.

Careca era um dos “craques” da escola, uma de suas habilidades era inventar dribles que deixavam o/a adversário/a no “chão”. Os meninos que jogavam contra a equipe de Careca ficavam tensos, pois não sabiam o que o garoto seria capaz de fazer com a bola nos pés. Ninguém sabia se Careca passaria a bola quando se sentisse pressionado por um, dois, ou três marcadores ou se ele tocaria na bola e a lançaria por cima de seus oponentes, realizando um lindo lençol<sup>66</sup>. Careca, além de ser craque, era um jogador muito inteligente, pois se adaptava às situações imprevisíveis, aleatórias e diversificadas que coabitavam o ambiente do jogo. Entretanto, no jogo adaptado, ordenado sempre pela regra dos dois toques, os colegas de careca sempre sabiam o que o menino faria quando pegasse a bola.

Por que os meninos gostavam de participar mais do jogo formal e as meninas do jogo adaptado? Encontramos uma possível “explicação” em uma das falas de Ricardo: “*O coletivo (referência ao jogo formal) é muito mais legal, porque brincamos, jogamos sério, fazemos gol, fazemos tudo*”<sup>67</sup>. O “fazemos tudo” está relacionado às habilidades individuais e coletivas do futebol que eram ilimitadas enquanto jogavam.

Encontramos, na fala de Ricardo, outra característica do jogo: a ludicidade. De acordo com Lucas Leonardo et al. (2009), o jogo é lúdico, é sério; possui uma ordem em sua organização, apesar de representar uma aparente desordem; possui regras claras, imprevisibilidade e incerteza. Entendemos que o jogo adaptado para os meninos e o jogo formal para as meninas, embora apresentem características do jogo, não podem ser considerados como tal, pois “[...] mesmo que uma atividade se pareça com um jogo, ela só será jogo se for ‘jogada plenamente’ e isso deve ser percebido como algo diferente de exercitar-se em uma atividade, pois ao se exercitar, o praticante pode não estar jogando” (LEONARDO et al. 2009, p. 236).

Durante o jogo formal, meninos e meninas apresentavam comportamentos distintos. Eles conseguiam tocar na bola, conduzir, driblar, cabecear e compreendiam a lógica do

<sup>66</sup> Jogada na qual o atleta encobre o adversário, ao passar a bola à meia-altura deste, apanhando-a mais na frente, como o ato de estender um lençol (PENNA, 1998).

<sup>67</sup> Trecho da entrevista realizada em 8 nov. 2010.

jogo. Elas até entendiam a estrutura do jogo, mas não conseguiam realizar todos os fundamentos. Alguns meninos ficavam irritadíssimos com as meninas queriam vencer o jogo a qualquer custo e paravam de tocar a bola para elas. Os meninos também perdiam o domínio da bola ou eram desarmados pelo/a adversário/a, mas um menino perder a bola era algo normal, pois esses apresentavam outros atributos importantes para o jogo, tal como a força e a velocidade durante a marcação.

Enquanto participavam do jogo formal, as meninas não conseguiam realizar os fundamentos exigidos. Em uma das análises dos *scalts*, verifiquei que Priscila realizou apenas quatro passes, uma finalização e um desarme. Já Fernando fez 16 passes, uma finalização, um desarme, sete conduções de bola e quatro dribles.

O prazer dos meninos em participar do jogo formal pode estar relacionado ao entendimento e à boa execução dos fundamentos e o modo como se envolviam no mundo do jogo. Observemos a citação de Scaglia (2003, p. 62):

No mundo do jogo se tem a oportunidade de extravasar aquilo (conhecimentos – os possíveis) que não se tem certeza de que é possível acontecer e fazer, e nesse ínterim, por exemplo, é que as jogadas, até antes nunca vistas, se realizam, como num passe de mágica, dando azo à arte; valorizando-se assim, o estético em detrimento ao funcional e pragmático.

Dado o distinto desempenho dos meninos e das meninas no jogo formal, os primeiros dominando a partida e as segundas sem receber a bola, fica evidente que as meninas não eram absorvidas. O ambiente não era favorável nem facilitador para que elas compreendessem a lógica técnica-tática. Desse modo, elas não conseguiam interagir com os demais jogadores e o jogo não era jogante<sup>68</sup> e, talvez, por esse motivo muitas meninas desistiam de jogar futebol. Tomemos a fala do professor Guilherme:

*“[...] muitas meninas vem treinar, mas acabam parando, porque tocam pouco na bola. Elas chegam e falam: “- professor ninguém toca a bola para mim”, mas é complicado você ficar cobrando o grupo para tocar a bola pra elas, fazendo elas participarem, correndo atrás. Até certo ponto elas vão fazer, só que vai chegar um momento em que vão se sentir em desvantagem. Então, acho que a maior dificuldade é motivá-las a jogar com os meninos”.*<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Jogante é usado para expressar a entrega do jogador ao jogo – “ao desejo de jogar” (REVERDITO; SCAGLIA, 2007, p. 52).

<sup>69</sup> Trecho da entrevista realizada em 10 nov. 2010.

As meninas atuavam em diferentes posições: Priscila jogava sempre na lateral direita; Bárbara no meio campo; e Laura no ataque. Não conseguimos identificar o posicionamento das outras meninas, pois essas corriam sempre em direção à bola. Tal fato ressalta o descompasso entre a teoria e a prática, uma vez que, teoricamente, todas tinham funções definidas pelas posições que jogavam, mas não conseguiam efetuar-las na prática.

Priscila, jogando na lateral direita, nunca cobrava um lateral ou um cruzamento para a área, pois sempre um menino de sua equipe, que não jogava nessa posição, realizava essas jogadas. Bárbara, no meio campo, não recebia passes dos colegas para efetuar um lançamento, uma finalização ou um chute a gol. Laura não marcava gols e muito menos causava preocupação à defesa adversária. Em geral, as meninas não participavam de algumas ações do jogo: não cobravam falta, escanteio, pênalti, lateral e, raras eram as vezes que conduziam a bola ou driblavam.

Em um jogo formal, durante o intervalo, Bárbara reclamou que ficou sozinha, que não recebeu a bola dos seus companheiros nenhuma vez e que, quando roubava a bola do/a adversário/a, os meninos pediam pra ela tocar rápido. Em seguida, a garota desabafou dizendo que não queria mais jogar na escola, já que o professor não fazia nada.

Acreditamos que a prática do jogo, quando orientada corretamente pelo professor, induz o desenvolvimento de capacidades tático-cognitivas, técnicas e sócio-afetivas. A cooperação, capacidade de comunicação que o ambiente do jogo estabelece entre jogadores/as da mesma equipe, e a contracomunicação entre jogadores/as de equipes adversárias são essências do jogo, pois permitem que “[...] o jogo [constitua-se] como um campo privilegiado para que os praticantes expressem a sua individualidade, manifestem as suas capacidades e simultaneamente aprendam a subordinar os interesses pessoais aos interesses da equipe” (GARGANTA, 1995, p.12).

De acordo com Garganta (1995), a atuação de um/a jogador/a em campo está condicionada aos seus modelos de explicação, ou seja, ao modo pelo qual ele concebe e percebe o jogo. Os meninos se adaptavam às situações aleatórias, imprevistas e diversificadas que eram apresentadas e, dado o contexto em que o jogo ocorria, eram capazes de se adequar às diferentes situações de ordem e desordem que emergiam no ambiente jogo. Ambiente que provocava um sentimento de exaltação, tensão e alegria no Ricardo, no João Murilo, no Careca, no Gustavo e nos demais.

A fim de dar continuidade às atuações dos meninos e das meninas em campo, narramos, no trecho que segue um momento do jogo<sup>70</sup>.

Autoriza o professor. O time de colete laranja mexe na bola. Gabriel toca para Lucas que, em seguida, tenta devolver o passe, mas é desarmado por Fernando. Fernando toca na lateral para Priscila, que resolve tocar lá na zaga e recomeçar o jogo. João Murilo, improvisado na zaga, domina a bola no peito - que domínio lindo! Os pais e a mães aplaudem e vão à loucuraaaa! João lança a bola na linha de fundão. Felipe recebe a bola, tenta driblar o primeiro, o segundo, mas é puxado por careca. O professor não marcou a falta! Irritadíssimo, Felipe reclama com o professor. Careca pega a bola e sai tocando com Ricardo. Madson aparece para receber a bola e devolve para Ricardo, que toca na lateral para careca. Careca olha de longe Gustavo, que está livre. Gustavo tem o meio de campo todo aberto; carrega a bola, vai arriscar! Vai arriscar o chute, vai bater, mais é travadoooo por João Murilo, que já domina a bola e sai jogando na lateral com Priscila. Priscila está livre e pede jogo. Priscila recebe a bola, toca para Lucas. Ronaldo aparece no meio para receber o passe, mas está marcado e, sem espaço, recomeça o jogo.

Destacamos que o professor não obrigava nenhum/a aluno/a participar dos treinos nem dos jogos. Todos/as participavam de livre e espontânea vontade. Para Leonardo et al. (2009, p. 237), o jogo apresenta uma voluntariedade, sendo que a ocupação voluntária é uma das principais características do jogo.

Em decorrência dessa característica, o jogador pode suspender o jogo a qualquer momento, ficando livre de imposições externas, sendo a obrigatoriedade advinda de estímulos internos, que absorvem inteiramente os praticantes e os levam a um fim que pode ser diferente para os demais envolvidos no jogo. Logo, o jogo não comporta coação externa.

A complexidade do jogo e os estímulos internos que absorvem inteiramente os/as praticantes, são essenciais para a compreendermos o motivo pelo qual, muitas vezes, as meninas paravam de jogar no meio do jogo formal e os meninos durante o jogo adaptado: sem desafios, imprevisibilidade, ordem e desordem, o jogo era só jogado e não jogante. Para os meninos, dar somente dois toques na bola era muito chato, pois quebrava a dinâmica do jogo. Já as meninas paravam durante o jogo formal porque não sabiam jogar tão bem, ou seja, não tinham habilidades para realizar os fundamentos que eram enfatizados.

---

<sup>70</sup> Jogo Formal filmado no dia 06/10/2010.

Creemos que o nível de eficiência pedagógica dos jogos adaptados não era relevante aos alunos/as. Em nenhum momento a regra dos dois toques proporcionou os/as uma aquisição gradual de conhecimento, pois eles já sabiam muito mais do que tocar e dominar a bola. No caso das meninas, criou-se uma adaptação, a qual permitiu que o futebol se tornasse possível, uma vez que elas participavam do jogo utilizando os fundamentos que sabiam, repetindo o que já sabiam fazer.

Ante o exposto, acreditamos que algumas questões devem ser discutidas e repensadas em relação aos treinos de futebol na escola *Mestre da Bola*. No caso do jogo adaptado, o professor deveria diversificar a regra, proporcionando a meninos e meninas novos desafios. Se o objetivo da prática fosse unicamente a inclusão das meninas nos treinos, o objetivo teria sido alcançado.

Nesta pesquisa, desconsideramos a inclusão como a finalidade da pedagogia do futebol. O objetivo central é fazer com que todos/as aprendam a jogar melhor. Para tanto, é necessária uma proposta que permita sistematizar os conteúdos de acordo com o nível de complexidade dos/as alunos/as. Deve haver uma sequência do fácil para o difícil; do mais simples para o mais complexo; e do conhecido para o desconhecido a partir daquilo que eles/as já conhecem e são capazes de fazer (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Garganta (1995) afirma que o professor ou treinador deve estar ciente do potencial de cada aluno/a. O autor propõe a organização do jogo em forma de unidades funcionais, as quais não permitem que o/a professo/ar identifique as etapas em que os/as alunos/as se encontram. Durante o processo de ensino-aprendizagem, essas etapas devem ser respeitadas e consideradas nas práticas educativas propostas.

Ao elaborar uma proposta pedagógica para o ensino do futebol, não devemos limitá-la apenas ao ensino da técnica ou às padronizações de movimentos. De acordo com Freire (2003), devemos pensar em uma metodologia que leve o indivíduo a compreender suas próprias ações. Portanto, o ensino da técnica não deve ser separado do ensino da tática e o “como fazer” deve estar vinculado às “razões do fazer”:

(...) uma das principais características dessa metodologia seria a desmontagem do jogo, não em elementos técnicos, mas em unidades funcionais, possibilitando sua reconstrução ao longo do processo, garantindo, assim, que os princípios do jogo regulem toda a aprendizagem. As unidades funcionais seriam expressas por níveis de relação entre o aluno, a bola, os colegas e os adversários, níveis de

relações esses que garantiriam a compreensão da lógica do jogo por parte do aluno (DAOLIO; MARQUES, 2003, p.170).

A desmontagem do jogo deve acontecer em unidades funcionais - não elementos técnicos - que permitam a sistematização do conteúdo de acordo com o nível de complexidade. Garganta (1995) apresenta a seguinte proposta de organização estruturada: **eu-bola** e **eu-bola-alvo**. Nessa proposta, o/a aluno/a se familiariza com a bola e direciona a atenção ao objetivo do jogo: marcar gols e somar pontos para sua equipe. Esse nível de complexidade era bastante presente nos/as alunos/as das categorias menores da escola, pois todos queriam estar onde a bola estava para marcar os gols.

Nos níveis **eu-bola-adversário** e **eu-bola-colega-adversário** o/a aluno/a tem compreensão das ações coletivas e da necessidade de conservar a posse de bola. Gosta de conduzir a bola, driblar e também de marcar gols. Já no último nível, **eu-bola-equipe-adversários**, o/a os aluno/a compreende todo ambiente formal do jogo, a assimilação e a aplicação dos princípios ofensivos e defensivos (GARGANTA, 1995).

Durante as observações, identifiquei que os níveis de complexidade **eu - bola**, **eu-bola-alvo**, **eu-bola-adversário**, **eu-bola-colega-adversário** e **eu-bola-equipes-colega-adversário** estavam presentes tanto no jogo adaptado quanto no jogo formal. Tive a impressão que algumas meninas compreendiam todo âmbito formal e as estruturas funcionais, porém não tinham domínio das técnicas corporais para resolverem os problemas inerentes ao jogo. Cremos que como tinham a compreensão da lógica do jogo e o domínio dos fundamentos enfatizados e exigidos, as meninas gostavam e se entregavam ao jogo adaptado.

No que se refere ao “saber jogar” de alguns meninos, Marcelo foi um dos que me chamou a atenção durante os treinos. Ele era um dos alunos mais velhos da turma e queria muito ser jogador de futebol. No entanto, como já mencionado, teve uma experiência tardia no campo das práticas corporais coletivas: durante a infância não brincou na rua e, na escola, era chamado para jogar somente quando faltava alguém para completar a equipe. Quando resolveu aprender a jogar, pediu para ser matriculado em uma franquia de um time bem conceituado na cidade de Campinas. Lá, Marcelo jogou futebol com meninos da sua idade, entretanto não estava no mesmo nível ou fase de complexidade dos/as companheiros/as.

Um dos grandes problemas relacionados à organização das categorias no *Mestre da Bola* é ter a idade como principal critério para a divisão das turmas. Embora tivesse 12

anos de idade, Marcelo não havia praticado futebol antes. Portanto, pela proposta didática apresentada por Garganta (1995), ele deveria ter iniciado a aprendizagem nas etapas que lhe permitissem conexões entre os elementos do jogo, a bola e o alvo.

É preciso que estas etapas sejam respeitadas, pois um aluno que se encontra no “jogo anárquico” (onde todos correm atrás da bola e ainda verbalizam demais, além de não conseguirem distribuir funções e posicionamentos), não irá compreender a “descentração” (onde se abre mão do objeto primordial que é a bola, para assumir funções e compreender a lógica do jogo) e nem a “estruturação” deste jogo (cujas funções entre os participantes precisam ser coordenadas) (VENDITTI JR; SOUSA, 2008, p. 53).

É preciso respeitar as experiências que os/as alunos/as carregam em seus corpos, pois antes de se inserirem nos ambientes de ensino do futebol, eles/as tiveram outras vivências corporais. Sendo assim, podemos concluir que o processo de socialização é um aspecto bastante significativo na formação de um corpo habilidoso e que o ensino do futebol para turmas mistas deve ser pensado de maneira complexa.

#### **5.4 A complexidade do ensino do futebol para meninos e meninas**

Ao refletir sobre o ensino do futebol, percebemos a necessidade de inter-relacionar a pedagogia do esporte às questões de gênero. Devemos considerar que as habilidades futebolísticas de meninos e meninas são constituídas por experiências corporais distintas, vivenciadas durante os processos de socialização, e não por diferenças biológicas.

De acordo com Maria da Graça Setton (2002, p.109),

O processo de socialização pode ser considerado então como um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado.

Uma vez que o processo de socialização constitui um fenômeno complexo, o ensino do futebol para meninas e meninos deve ser pensado de maneira complexa e deve considerar as questões de gênero dada a magnitude do ensino do futebol.

Durante o processo de socialização, os agentes e as instituições sociais interagem. Transmitem padrões de comportamento, crenças, valores e normas distintas ou semelhantes para a construção dos corpos de meninos e meninas. Desconsiderar essas interferências e interações significa reduzir o gênero a uma lei, a uma ideia simples e reducionista que nos limita a uma única maneira de olhar os corpos, pois estabelece uma polaridade fixa.

Dada a natureza cultural do gênero, faz-se necessário reconhecer a pluralidade de cada polo (LOURO 2003). Dentro de cada polo, há múltiplas formas de ser feminino e masculino. Essas formas são constituídas dentro de uma rede complexa de dinâmicas das relações sociais e não podem ser compreendidas de maneira isolada.

A figura abaixo ilustra a complexidade da dinâmica das relações sociais que participam da construção dos corpos masculino e feminino. Seria ingenuidade pensar que apenas um agente ou instituição é responsável pela exclusão e pela inserção de meninos e meninas nesta modalidade esportiva.

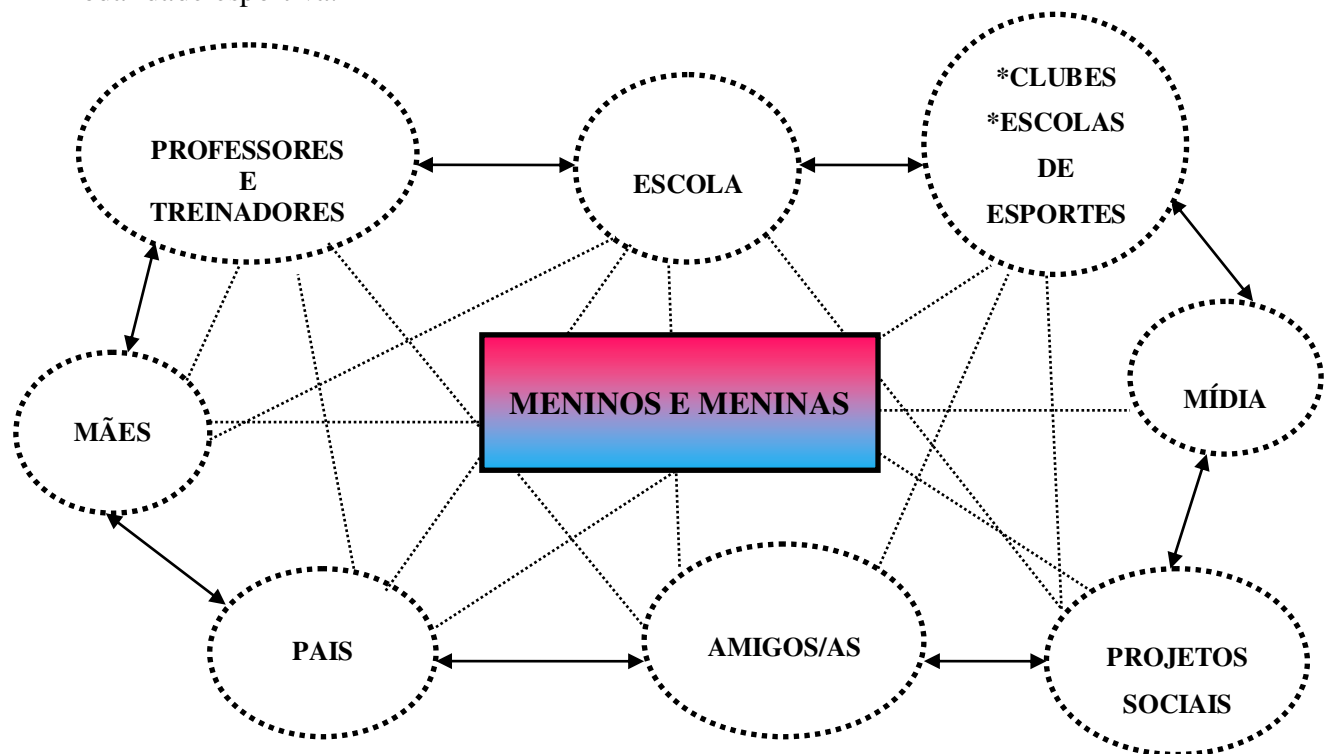


FIGURA 12: Rede complexa das dinâmicas das relações  
Fonte: elaboração própria

A mídia é um dos agentes de grande influência no âmbito esportivo, pois se tornou um veículo de comunicação com a finalidade de divulgar, de forma massificada, o esporte;



atingindo um público numeroso e significativo sem considerar sua individualidade. (SURDI, 2009).

De acordo com Mauro Betti (2002), a televisão é um dos principais meios de comunicação, contudo desconsidera as múltiplas manifestações do esporte à medida que tenta defender seus interesses econômicos, políticos, sociais e ideológicos perante os telespectadores. Desse modo, não reproduz o esporte *na* mídia, mas sim o esporte *da* mídia. Esporte em que a espetacularidade influencia e se infiltra em cenários que promovem o rendimento a personagens que não são atletas.

Durante a pesquisa, o entusiasmo e a vontade dos meninos de serem jogadores profissionais ficou evidente. Betti (2002) afirma que uma das características do esporte *da* Mídia é a “falação esportiva”, ou seja, o indivíduo, ao assistir um programa de televisão, não necessariamente esportivo, é informado sobre os aspectos da vida social dos atletas, as previsões de contratações dos clubes e o salário dos jogadores. Enfim, a mídia atualiza as pessoas sobre os bastidores do mundo esportivo.

No caso do futebol, as notícias são referentes ao prestígio social e financeiro de alguns jogadores. Além disso, existe, muito frequentemente, uma dramatização de suas histórias de vida, mostrando que vieram de uma infância humilde e dos campos de várzea e que conseguiram fortunas por meio do capital futebolístico apresentado nos estádios nacionais e internacionais.

Para exemplificar essa influência midiática, apresentamos, abaixo, algumas falas dos meninos:

*“Jogar futebol porque que é meu sonho. Meu sonho mesmo é ser jogador de futebol. É um sonho, sabe? Eu vejo os caras lá, na televisão, jogando e aí... Um dia sonho ser um daqueles jogando bola.” (Gutierrez, 13 anos).*

*“Quero ser um profissional e dar uma vida melhor para a minha mãe e para o meu pai” (Gabriel, 15 anos.).*

*“Pretendo seguir carreira, né?! Poder ter a oportunidade de jogar na seleção e até ganhar o hexa e o hepta. Eu quero, também, é (...) jogar no Santos e seguir carreira que nem o Neymar” (Luiz, 15 anos).*

*“[...] Ahhh, virar um jogador de futebol profissional é meu sonho. Sei lá, é que eu ainda não tive a chance de mostrar para os times que podem me levar pra ser profissional. Eu ainda não tive essa oportunidade” (Ronaldo, 19 anos).<sup>71</sup>*

Em relação ao futebol feminino, percebe-se, na mídia esportiva, uma diferença hierárquica entre os sexos, pois os aspectos enfatizados são bastante distintos: as dificuldades das jogadoras em jogar futebol; os salários baixos; a ausência de patrocínio; a falta de apoio dos clubes e das ligas e federações na organização de campeonatos. Quando surge uma jogadora de futebol bem sucedida, a “falação esportiva” é que ela teve que jogar em países que investem nessa modalidade para obter sucesso. Tomemos algumas falas das meninas durante as entrevistas:

*“Eu sei que aqui no Brasil não tenho muita oportunidade. Eu quero me aperfeiçoar aqui e, quando eu tiver uns 17 ou 18 anos, ir para fora do país. Pois lá tem mais colaboração do país e do governo, essas coisas...” (Bárbara, 15 anos).*

*“Aqui (se referindo ao Brasil) a gente não tem sorte! Se eu conseguir chegar ao meu objetivo, que é um time profissional, vou continuar com o futebol. Caso contrário na, eu vou fazer outra coisa” (Priscila, 16 anos).*

O apelo à beleza e a erotização dos corpos das jogadoras também se mostraram presentes na mídia. Se as jogadoras forem atraentes, atraem mais público aos estádios, mais patrocínio e propagandas. Marco Ferretti et al. (2011) discutem a questão ao analisar as reportagens do caderno Pequim 2008 do jornal Folha de São Paulo durante os Jogos Olímpicos. Os/a autores/as constataram que as atletas de futebol não são erotizadas pela mídia como em outras modalidades esportivas, pois não se enquadram no padrão de beleza imposto socialmente à mulher, já que a maior parte das jogadoras são negras, possuem cabelos curtos e utilizam uniformes que não destacam a feminilidade, além de as deixar com uma aparência masculina.

A mídia é um agente social que não impulsiona as meninas a praticarem futebol. Recentemente, os canais de televisão apresentaram o comercial<sup>72</sup> de um banco fazendo referência à prática do futebol no país. A propaganda tinha o tema “*Vamos jogar bola!*” e apresentava um menino jogando futebol. Com a bola nos pés, o menino saía do campo de várzea e se deslocava para o centro da cidade. Driblava e trocava passes com os homens que

<sup>71</sup> Trecho das entrevistas realizadas em 27 nov. 2010.

<sup>72</sup> Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=ctlmN7NOWgE>>. Acesso em: 08 mai. 2012

caminhavam. Apesar de haver mulheres na propaganda, elas não apareciam, em nenhum momento, jogando - simplesmente observavam o jogo.

Nesse exemplo, as diferenças de gênero saltam aos nossos olhos. De um lado, como demonstrou a propaganda, o menino é incentivado, desde a infância, a jogar futebol; e esse incentivo prossegue até a vida adulta. Do outro lado, não é possível identificar a participação da mulher como protagonista no âmbito do futebol. De acordo com Moura (2003), no cenário do futebol, a mulher ainda está em segundo plano, ou seja, é a mãe que leva o filho para treinar; a esposa que lava o uniforme do marido para as partidas amadoras; e a namorada que vai ao treino ver o jogo do amado.

Os efeitos do processo de socialização são diversos, pois todos os agentes e instituições sociais possuem características e valores particulares, agindo de maneira diferente em cada indivíduo.

O fato é que, em geral, há alguns discursos que se legitimam como verdades absolutas que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem do futebol. Quantas vezes não ouvimos pessoas dizerem que futebol é coisa de menino? Que meninos já nascem com a bola nos pés e que as meninas não sabem jogar? Quantas vezes nos deparamos com alguns preconceitos referentes aos meninos que não gostam de jogar futebol e as meninas que gostam de jogar? Essas indagações não sinalizam um pensamento reducionista ao considerarmos o processo de ensino e aprendizagem do futebol para as meninas e meninos?

Entendemos perfeitamente que há uma construção cultural em torno dos corpos masculino e feminino. Entretanto, não podemos assumir que todas as meninas são iguais, da mesma forma que os meninos também não são, pois nos deixaríamos influenciar por um pensamento determinista que nos limita a uma única maneira de olhar os corpos.



## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: O “TIRA- TEIMA DA PESQUISA”

*“Você não sabe o quanto eu  
caminhei pra chegar até aqui”<sup>73</sup>*

Para chegar até aqui, a caminhada foi longa. Pisei em um campo de futebol sem poder jogar; vivenciei tristezas; saboreei alegrias; tablei com duas áreas de estudo: a pedagogia do esporte e os estudos de gênero; chutei os problemas particulares; driblei os empecilhos; joguei na posição de pesquisadora, na qual nunca havia atuado; e finalizei esta dissertação tentando fazer uma “bela jogada”. Enfim, o jogo da pesquisa foi jogado e também jogante.

Este estudo buscou compreender como as relações de gênero perpassam a prática do futebol quando meninas e meninos treinam juntos. Dentre as questões que emergiram durante a pesquisa, analisamos a interferência pedagógica em relação às questões de gênero e ao processo de ensino/aprendizagem desenvolvido no cenário das escolas de futebol.

A observação dos treinos nos possibilitou concluir que o espaço pedagógico era inspirado em técnicas de treinamento de clubes profissionais. O ensino do gesto técnico predominava por meio da repetição de exercícios distantes da situação real de jogo. A técnica não era trabalhada em conjunto com aspectos táticos e dentro do contexto de jogo e, conseqüentemente, não priorizava a resolução de problemas inerentes ao jogo. As análises nos mostram que a forma como o treinamento era desenvolvido propiciava conhecimento e domínio corporal dos saberes futebolísticos bastante limitados, que pouco qualificavam os jogadores e, principalmente, as jogadoras para a prática do futebol.

O futebol não era ensinado a todos, pois alguns (umas) alunos/as não conseguiam realizar os exercícios propostos e apresentavam dificuldades durante os jogos. Ademais, os treinos propostos pouco alteravam essa situação. As intervenções ali realizadas não consideravam as diferenças corporais, culturais, sociais, de habilidade, dentre outras. As práticas não eram construídas a partir das necessidades concretas de cada jogador/a a fim de qualificá-lo/a.

---

<sup>73</sup> Trecho da canção “A estrada” composta por Toni Garrido.

Ao questionar os/as alunos/as sobre as experiências com o futebol, a rua foi mencionada como um espaço de prática, considerada um ambiente prazeroso e favorável para o aprendizado dessa modalidade. De acordo com Freire (2003), a diferença entre a rua e a escola de futebol é que, na primeira, o espaço lúdico, a cultura popular do futebol e a brincadeira, importante para a aprendizagem, são preservados. Além disso, a sistematização e a organização não são externas, mas, sim, internas, ou seja, dos próprios indivíduos envolvidos com o jogo.

Observamos que as pessoas que apresentavam um melhor domínio técnico e tático tiveram experiências com o futebol em espaços informais, e não apenas em escolas esportivas e instituições de ensino. Sendo assim, a experiência lúdica e espontânea com o futebol como, por exemplo, a vivenciada na rua, desempenha um papel significativo na aquisição dos saberes futebolístico, melhor qualificando os indivíduos para a prática. Cabe ainda observar que essa experiência é uma experiência de jogo – e não de exercícios técnicos –, o qual, segundo propõe alguns autores da pedagogia do esporte, deveria ser o eixo central do ensino de qualquer esporte. Assim, os dados da pesquisa apontam a importância da experiência do jogo nos seus diversos estágios e nas suas diversas configurações para a aquisição das habilidades corporais.

As habilidades exigidas na rua são diversificadas e, conseqüentemente, influenciam diretamente na aquisição dos saberes futebolísticos. Não foi possível identificar, nesta pesquisa de mestrado, a cultura lúdica desses/as praticantes e a forma como vivenciaram o futebol no ambiente informal. O reconhecimento que os/as alunos/as mais habilidosos/as tiveram experiências corporais na rua indica um novo possível campo de investigação a ser explorado em pesquisas futuras.

Observamos que as meninas não eram as únicas que apresentavam dificuldade para jogar ou ausência das habilidades, alguns meninos também não tinham domínio corporal das técnicas futebolísticas. O cenário nos possibilitou observar os corpos além de um sistema binário, ou seja, reconhecer que nem todos os meninos eram hábeis e nem todas as meninas eram inábeis.

No que se refere à maneira como os/as alunos/as participavam dos jogos, constatamos que as meninas só conseguiam jogar e se entregar ao jogo adaptado, pois a adaptação respeitava suas características e níveis de compreensão. Além disso, exigia somente habilidades corporais já adquiridas. As lacunas nas habilidades corporais ocasionavam menor participação das meninas no jogo formal, pois essas não conseguiam resolver os problemas

inerentes ao jogo devido à falta de domínio dos fundamentos exigidos. Embora as dificuldades não fossem exclusivas das meninas, elas representavam o maior número de indivíduos com dificuldades e não se mostravam motivadas nos jogos formais, já que, para elas, o jogo era apenas jogado e não jogante.

O fato da maior parte dos meninos ter vivenciado a prática do futebol na rua e ter mais tempo de vivência influenciou, de forma direta, no domínio que tinham dos aspectos técnico-táticos em suas mais diversas variações. Ademais, tinham outros atributos positivos como, por exemplo, a força, a velocidade e a coragem de se arrisarem nas atividades propostas. O jogo adaptado não proporcionava prazer aos meninos, que acabavam não se entregando ao jogo, pois a regra adaptada quebrava a dinâmica do jogo e os garotos eram impedidos de jogar o futebol que já sabiam e de utilizar todos os atributos e técnicas corporais. Como podemos observar, o comportamento dos meninos e das meninas nos jogos adaptado e formal era bastante distinto.

Ainda acerca da participação dos/as alunos/as nos jogos, observamos que as experiências corporais com outras modalidades coletivas de invasão também pode exercer influência na compreensão tática do futebol, uma vez que os princípios operacionais são os mesmos e podem ser transferidos de uma modalidade para a outra. Durante os jogos, alguns (umas) alunos/as não apresentavam tantos saberes técnicos, todavia compreendiam a tática devido à percepção das estruturas comuns entre o futebol e o outro esporte coletivo já praticado. Observamos que uma iniciação esportiva diversificada propicia aos/às jogadores/as um desenvolvimento mais amplo das habilidades corporais e esportivas.

Quanto às questões de gênero, podemos afirmar que o cenário da escola é permeado pelos significados sociais e culturais que são atribuídos socialmente aos corpos masculino e feminino. O discurso biológico que diferencia e hierarquiza um sexo em detrimento do outro, evidenciando ser o masculino supostamente superior ao feminino é abertamente reproduzido. Neste cenário, o futebol é considerado uma atividade mais apropriada aos meninos e menos apropriada às meninas.

Identificada a questão, investigamos como os significados que eram reproduzidos em relação aos gêneros influenciavam os treinos e constatamos que embora as meninas fossem inclusas e aceitas nos jogos, os meninos e o professor ditavam a forma como elas deveriam/poderiam participar. Sendo assim, o fato de treinarem juntos, não implicava em

igualdade de condições para meninas e meninos. A prática pedagógica não era pautada em princípios de equidade ao que se refere o ensino e aprendizagem do futebol. O ensino e a aprendizagem do futebol estavam vinculados às concepções de gênero, ou seja, a aprendizagem não era possível a todos, pois um discurso biológico e “natural” atravessava e permeava a prática docente.

A ação do professor de Educação Física, por mais progressista que seja, ainda não conseguiu se liberar da dicotomia criada culturalmente entre o masculino e o feminino, prosseguindo a atual ação pedagógica a limitar o pleno desenvolvimento motor dos indivíduos, norteadas pelos atributos aceitos socialmente para cada sexo (CARDOSO, 1994, p. 267).

As discriminações de gênero também eram adversárias dos/as alunos/as dentro de campo, pois se entrelaçavam com o universo investigado. No contexto dos treinos, as meninas sofriam discriminação verbal e corporal e os meninos apenas a verbal. Essas discriminações se caracterizavam como uma forma de legitimar que o futebol, no ambiente observado, era uma prática masculina.

Quando meninos e meninas apresentavam um comportamento que pudesse desconstruir significados pré-concebidos, eram discriminados verbalmente e conceitos e imagens estereotipados de masculinidade e feminilidade eram trazidos à tona. No que se refere à discriminação corporal, observamos que a diferença sexual implicava em diferentes direitos de praticar o jogo. Os meninos participavam ativamente dos jogos, não eram excluídos das ações coletivas e não recebiam críticas dos seus companheiros, mesmo os que apresentavam dificuldades e ausência de algumas habilidades futebolísticas; atributos como a coragem e a força substituíam a ausência das habilidades. Para serem aceitos no jogo, a presença desses atributos em campo era tão importante quanto o saber jogar.

Dentre os atributos necessários para jogar futebol, a força estava presente no cotidiano dos treinos. O discurso de que as meninas eram inferiores fisicamente em relação aos meninos era reproduzido e, conseqüentemente, as próprias meninas assumiam a inferioridade a elas imposta e reconheciam que era preciso ser forte fisicamente para jogar futebol.

Sendo o futebol um esporte coletivo de encontros e desencontros corporais, a força não deve ser ignorada, pois está presente no jogo. Nossa análise não tem como objetivo verificar a força muscular dos/as alunos/as, mas, sim, entender os motivos que levaram as



meninas a se considerarem frágeis, partindo da premissa de que a fragilidade é usada por elas para justificar a deficiência de algumas habilidades.

Por que as meninas se preocupavam tanto com a força física? A força é um atributo indispensável para jogar futebol? As meninas se preocupavam com a força física para serem reconhecidas dentro de campo por seus companheiros e adversários. Observamos que, para o professor, o jogo não era possível para as meninas devido à superioridade física dos meninos.

Por fim, partindo do ponto de vista pedagógico, cremos que o jogo só será possível quando meninos e meninas forem vistos dentro dos ambientes de ensino e aprendizagem como corpos esportivos; quando as experiências vividas por eles/as durante os processos de socialização forem reconhecidas; quando as características individuais forem respeitadas; quando as questões de gênero tiverem um significado complexo na iniciação esportiva; e quando os aspectos corporais, culturais e sociais desses corpos influenciarem, da mesma forma, na prática docente, ou seja, no modo de ensinar futebol.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Neise. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, Elaine (Org.) **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALTMANN, Helena. Corpo, gênero e esportes. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009, p. 57-66.

\_\_\_\_\_. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. 1998. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALVES, José; Eustaquio. Diniz. **A linguagem e as representações da masculinidade**. Texto para Discussão (Campinas). Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-33, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

BETTI, Mauro. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 17, p. 107-111, 2002.

BLÁZQUEZ SANCHEZ, Domingo. **La Iniciación Deportiva**. Barcelona: INDE, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, vol.2, n. 1, p 68-80, jan./jul.2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo país. **Constituição Federal**. Brasília, art. 180.

BRASIL, Deliberação CND 10/79 de 31 de dezembro de 1979. Baixa as instruções às entidades do país, para a prática de desportos pelas mulheres. **Diário Oficial**. Brasília, p. 20220.

BRASIL. Deliberação CND 01/83 de 11 de abril de 1983. Dispõe sobre normas básicas para a prática de futebol por mulheres. **Diário Oficial**, Brasília, p.5794.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **Programa para uma sociologia do esporte.** In: \_\_\_\_\_. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CARDOSO, Fernando Luis. O gênero e o movimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 265-268, jan. 1994.

CONNELL, Robert William. “La Organización Social de la Masculinidad”. In: VALDÉS, Teresa; OLIVARRÍA, José (eds.) **Masculinidad/es: Poder y Crisis**, Santiago: Ediciones de las Mujeres, 1997, p. 31-48. [Também publicado em Connell, 1995a, capítulo 3].

DAMO, Arley Sander. As dramatizações do gênero numa configuração futebolística. In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO 7, Santa Catarina. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.p.1-7. Disponível em : < [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Arlei\\_Sander\\_Damo\\_21.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Arlei_Sander_Damo_21.pdf)>. Acesso em: 10 jan.2011.

\_\_\_\_\_. **Do dom a profissão: formação de futebolistas no Brasil e na França.** São Paulo: Anpocs, 2007.

DARIDO, Suraya. Futebol Feminino no Brasil: Do seu Início à Prática Pedagógica. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 6-15, 2002.

DAOLIO, Jocimar; MARQUES, Renato Francisco. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.169-174, set./dez, 2003.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, Priscila Gomes; MOLINA NETO, Vicente. O ensino do futebol na escola: A perspectiva das Estudantes com Experiências Positivas nas Aulas de Educação Física em Turmas de 5ª a 7ª séries. In: KUNZ, Elenor (Org.) **Didática da Educação Física 3: Futebol.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 89-131.

DUNNING, Eric; MAGUIRE, Joseph. As relações entre os sexos no esporte. **Revistas de Estudos Feministas**, v.5, n. 2, p.321-348, 1997.

FERRETTI, Marco Antonio de Carvalho. et al. O Futebol Feminino nos Jogos Olímpicos de Pequim. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p.117-127, 2011.

- FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003.
- GAMA, Julia Fátima et al. A ditadura da beleza: coneito estereotipado de estética e os níveis de satisfação com a imagem corporal em aulas do instituto federal fluminense. **Revista Linkania Master**, v.1, p. 01-14, 2001.  
Disponível em: < <http://linkania.org/index.php/master/article/view/18> > Acesso em: 2 fev. 2012
- GARGANTA, Júlio. Competência de ensino e treino de jovens futebolistas. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 8, n.45, 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm>> Acesso em: 25 abr. 2012.
- GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.
- GAYA, Adroaldo Cezar. Corpos Esportivos: O Esporte Como Campo de Investigação Científica. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.p. 101- 112.
- GARRINI, Selma Peleias Felerico; HOFF, Tânia Márcia. **Precisa-se de homens bonitos: a disciplinarização no discurso da beleza masculina**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Koogan, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (5. Ed). São Paulo: Atlas, 1999.
- GOELLNER, Silvana. Gênero, Educação Física e esportes: do que falamos quando em gênero falamos? In: VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila (Orgs.). **Imaginário & representações sociais em Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.
- \_\_\_\_\_. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.2, 2005, p.143-51.
- \_\_\_\_\_. Na “Pátria das chuteiras” as mulheres não têm vez. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7, Florianópolis, UFSC. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: gênero e preconceitos. Florianópolis: Editora Mulheres ,2006, p.1-7. Disponível em: <[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Silvana\\_Vilodre\\_Goellner\\_21.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Silvana_Vilodre_Goellner_21.pdf)>. Acesso em: 20 mar.2011.
- HARGREAVES, Jennifer. **Sporting Females: critical issues in the history and sociology of women’s sports**. London and New York: Routledge, 2003.
- HOMRICH, Carlos Augusto; SOUZA, Júlio Cesar. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: **Didática da Educação Física 3: futebol**. Ijuí: Editora: Ijuí, 2005.p. 41- 87.

JAEGER, Angelita Alice; GOELLNER, Silvana . O músculo estraga a mulher? a produção de feminilidades no fisiculturismo. **Revista Estudos Feministas**. vol.19, n.3, 2001, p. 955-976. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n3/16.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2011.

KNIJNIK, Jorge (Org). **Gênero e Esporte: Masculinidade e Feminilidade**. São Paulo: Apicuri, 2010.

\_\_\_\_\_. **Femininos e masculinos no futebol brasileiro**. São Paulo, 2006. 475 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.  
KUNZ, Elenor. Apresentação. In: **Didática da Educação Física 3: futebol**. Ijuí: Editora Ijuí, 2005.

LEONARDO, Lucas. et al. O ensino dos jogos coletivos: metodologia pautada no ensino da família dos jogos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.05 n.2, p. 236-256, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. (6. Ed). Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, Leonardo; MORAES, Laura. O futebol feminino e sua inserção na mídia: a diferença que faz uma medalha de prata. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.10, n.1, p.69-81, 2007.

MATHIAS, Milena; RUBIO, Kátia. As mulheres e as práticas corporais em clubes da cidade de São Paulo do início do século XX. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v.9, p.195-202, 2010.

MATOS, Zélia. Contributos para a compreensão da pedagogia do esporte. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 154 - 184.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. Sociologia e antropologia. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MOREL, Márcia; SALLES, José. Geraldo. Futebol feminino. **Atlas do esporte no Brasil**. In: CONFED: Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFED, 2006. p. 8264-8265.

MOURA, Diego Luz. et al. Esporte, mulheres e masculinidades. **Esporte e Sociedade**, ano.5, n. 13,p. 1-22,Nov. 2009/fev.2010.

MOURA, Eriberto. **As relações entre lazer, futebol e gênero**. 2003.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MOURÃO, Ludmila. Vozes femininas e o Esporte Olímpico no Brasil. **Coletânea de textos em estudos olímpicos**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 831-849. Rio de Janeiro, 2002.

NISTA-PICCOLO, Vilma. *Pedagogia dos Esportes*. In: \_\_\_\_\_(Org). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Valdomiro; PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte repensando o treinamento técnico-tático nos jogos desportivos coletivos. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectiva**. Rio de Janeiro: Guanabara Kookan, 2005.p. 63-77.

PAIM, Maria Cristina Chimelo; STREY, Marlene Neves. Percepção de corpo da mulher que joga futebol. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 10, n. 85, 2005. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd85/mulher.htm> >. Acesso em: 17 fev. 2012.

PENNA, Leonam. **Dicionário Popular de Futebol**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v.20, suplemento 5, p.171, 2006.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? *In: ALGANTI, Leila (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero*. Coleção Textos Didáticos. São Paulo, IFCH/ UNICAMP, 2002.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.13, n.1, p.51-63, 2007.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte: Jogos Coletivos de Invasão**. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19, supl. 2, p.201-212, 2003.

SANTANA, Wilton Carlos. Pedagogia do Esporte na infância e complexidade. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectiva**. Rio de Janeiro: Guanabara Kookan, 2005.p. 1-23.

SANTOS, Claudemir José dos. Repensando o estilo à brasileira: escolinhas de futebol e aprendizagem esportiva In: TOLEDO, Henrique Luiz; COSTA, Carlos Eduardo (Orgs). **Visão de Jogo: antropologia das práticas esportivas**. São Paulo: Terceiro nome, 2009. p. 217-254.

SCAGLIA, Alcides José. Escolinha de Futebol: uma questão pedagógica. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 36-43, 1996.

\_\_\_\_\_. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes. 2003.164f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina.** 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas: autores associados. 2005.p. 37-70.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Meninas e meninos apresentam desempenho motor distinto? Por quê? **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 1, p. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd131/meninas-e-meninos-apresentam-desempenho-motor-distinto-por-que.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. . Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 28, n. 01, p. 107-110, 2002.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade:** estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino.2008. 153f. Dissertação (Mestrado em do Movimento Humano) - Faculdade de Educação Física, Universidade Ciência Federal do Rio Grande do Sul,Porto Alegre, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SOUZA, Eustáquia; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos cedex**, Campinas, v. (19), n. (48), 1999, p. 52-68.

SOUZA JR, Osmar Moreira de. **Co-educação, futebol e educação física escolar.** 2003.127 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2003

SURDI, Aguinaldo Cesar. Algumas discussões sobre o esporte da mídia e o esporte na mídia. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v.I, 2009, p. 130. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd130/algumas-discussoes-sobre-o-esporte-da-midia.htm>. Acesso em: 17 mar. 2012.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Futsal:** ensino e prática. Canoas: Editora Ulbra, 2004.



UCHOGA, Liane. **Educação física escolar e as relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos.** 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, 2012.

VENDITTI JR, Rubens; SOUSA, Marlus. Tornando o “Jogo Possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p. 47- 58, 2008.

VIOLA-MACHADO, Gisele. et al. Pedagogia do Esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.3, 2001, p. 1-21, 2011.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio.** 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo.** São Paulo: Papirus, 1998.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.



## **APÊNDICES**



**APENDICE A: Roteiro de entrevista com os/as alunos/as.**

- Como e onde começou a jogar futebol? Quantos anos tinha? Com quem iniciou a prática?
- Teve o apoio da família?
- Alguém da sua família joga? Pratica algum outro esporte ou atividade física?
- Onde joga futebol hoje? Com quem? Com que frequência?
- Quem o leva para jogar?
- Quais são suas ambições no futebol?
- O que você acredita que seja necessário pra chegar lá?
- Quais dificuldades você acredita que irá enfrentar?
- O que você acha de jogar futebol no *Mestre da Bola* ?
- Você gosta dos treinos?
- Por que você escolheu o *Mestre da Bola*?
- O que você acha dos treinos? O que funciona? O que não funciona?
- Com quem você gosta de treinar?
- Com quem não gosta de treinar?
- Como são as relações com os outros jogadores?
- O que acha do treinador?



**APENDICE B:** Roteiro de entrevista com professor.

- Como iniciou sua experiência com o futebol?
- Você jogou futebol?
- Pensou em ser jogador?
- Como eram seus treinos como atleta?
- Fez algum curso de formação ou se preparou para ser técnico?
- Já trabalhou em outros lugares como treinador?
- Como você classifica seu trabalho como treinador aqui no *Mestre da Bola*?
- Como você organiza seus treinos?
- O que você gosta nesse trabalho?
- O que não gosta?





**APENDICE C- Termo de Consentimento Livre Esclarecido- Alunos/as**

**Pesquisa:** As relações de gênero em um escola de futebol: quando o jogo é possível?

**Responsável:** Aline Edwiges dos Santos Viana

Prezado (a) pai, mãe ou responsável:

Eu, *Aline Edwiges dos Santos Viana* estudante de Mestrado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP responsável pelo projeto “**A relação de gênero em um escola de futebol: quando o jogo é possível?**”, orientado pela Dra. Helena Altmann.

Essa pesquisa tem por objetivo: *compreender como as relações de gênero perpassam a prática do futebol, quando meninas e meninos aprendem e treinam juntos essa modalidade.* Para isso a pesquisadora observara treinos de turmas mistas, sem nenhum interferência na dinâmica dos treinos durante o período de 2 (dois) bimestres, podendo estender-se por mais um se houver necessidade. Além de entrevista gravada com os/as alunos/as e com o professor previamente agendada.

Portanto, conto com a sua colaboração, no sentido de permitir que o/a aluno/a sob sua responsabilidade possa ser observado pela pesquisadora durante os treinos. **O consentimento não é obrigatório; a qualquer momento o/a Sr/a poderá retirar seu consentimento, desde que entre em contato com a responsável pela pesquisa.**

Garantimos que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e em nenhum momento divulgaremos, nome da escola, professores e alunos/as na pesquisa. Destaco que o/a Sr/a não terá nenhum gasto neste estudo.

Caso concorde de livre espontânea vontade, em permitir minha presença nos treinos de seu (sua) filho/a , por favor, assine este termo.

Campinas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Comitê de Ética-FCM/UNICAMP

Tel:3521-8936

Aline Edwiges dos Santos Viana (pesquisadora responsável)

Faculdade de Educação Física/UNICAMP

End: Érico Veríssimo, 701, cidade universitária Zeferino Vaz

Campinas, SP-Brasil

Fone: ( 19) 88108606

E-mail: alineviana46@hotmail.com

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ responsável pelo/a

aluno/a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ anos de idade, autorizo a pesquisadora **Aline**

**Edwiges dos Santos Viana** a realizar a pesquisa : As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível?



**APENDICE D- Termo de Consentimento Livre Esclarecido- Professor**

**Pesquisa:** As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível?

**Responsável:** Aline Edwiges dos Santos Viana

Prezado professor:

Eu, *Aline Edwiges dos Santos Viana* estudante de Mestrado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP responsável pelo projeto “**As relações de gênero em um escola de futebol: quando o jogo é possível?**”, orientado pela Dra. Helena Altmann.

Essa pesquisa tem por objetivo: *compreender como as relações de gênero perpassam a prática do futebol, quando meninas e meninos aprendem e treinam juntos essa modalidade.* Para isso a pesquisadora observara treinos de turmas mistas, sem nenhum interferência na dinâmica dos treinos durante o período de 2 (dois) bimestres, podendo estender-se por mais um se houver necessidade. Além de entrevista gravada com os/as alunos/as e com o professor previamente agendada.

Portanto, conto com a sua colaboração, no sentido de permitir que o/a aluno/a sob sua responsabilidade possa ser observado/a pela pesquisadora durante os treinos. **O consentimento não é obrigatório; a qualquer momento o Sr. poderá retirar seu consentimento, desde que entre em contato com a responsável pela pesquisa.**

Garantimos que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e em nenhum momento divulgaremos nome da escola, professores e alunos na pesquisa. Destaco que o Sr. não terá nenhum gasto neste estudo.

Caso concorde de livre espontânea vontade, em permitir minha presença nos treinos, por favor, assine este termo.

Campinas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Comitê de Ética-FCM/UNICAMP

Tel:3521-8936

Aline Edwiges dos Santos Viana (pesquisadora responsável)

Faculdade de Educação Física/UNICAMP

End: Érico Veríssimo, 701, cidade universitária Zeferino Vaz

Campinas, SP-Brasil

Fone: ( 19) 88108606/ (19) 38872164

E-mail: alineviana46@hotmail.com

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ professor da escola de

futebol \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora **Aline Edwiges dos Santos Viana** a

realizar a pesquisa: As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível?

