

Helena Altmann

Rompendo fronteiras de gênero:

***Marias (e) homens* na Educação Física**

Helena Altmann

**Rompendo fronteiras de gênero:
Marias (e) homens na Educação Física**

Dissertação apresentada ao Curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eustáquia Salvadora de Sousa

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

1998

Altmann, Helena
A468r Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física/
Helena Altmann. - 1998.
x, 110 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

1- Educação Física – Ensino de primeiro grau. 2 - Gênero. 3 -
Sexualidade. 4 - Esporte. 5 - Jogos. I- Título. II - Universidade Federal de
Minas gerais. Faculdade de Educação.

CDD 796.48

Dissertação defendida em 23 de outubro de 1998.

Banca Examinadora:

Prof.^ª. Dr.^ª. Eustáquia Salvadora de Sousa (FAE-UFMG)

Prof.^ª. Dr.^ª. Anna Maria Salgueiro Caldeira (FAE-UFMG)

Prof.^ª. Dr.^ª. Guacira Lopes Louro (FACED-UFRGS)

Prof.^ª. Dr.^ª. Eliane Marta Teixeira Lopes (FAE-UFMG)

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (FAE-UFMG) (suplente)

“Esse esforço que farei agora por deixar subir à tona um sentido, qualquer que seja, esse esforço seria facilitado se eu fingisse escrever para alguém.”

Com estas palavras de Clarice Lispector colori a brancura assustadora da tela do computador. Conteí, então, a alguém a quem fingia escrever, que saber por onde iniciar não era algo tão importante, pois o que fosse início ali não mais o seria quando minha dissertação estivesse concluída. A idéia de escrever para alguém e poder começar por qualquer lugar tranqüilizou-me para, aos poucos, ir transformando aquela “pseudocarta” nesta dissertação.

Contrariando o que pensei naquele momento, mantenho o início dessa dissertação semelhante ao início do seu processo de escrita.

AGRADECIMENTOS

À minha família – Nara, minha mãe Madalena, meu pai Walter, Sílvia, minha vó Suely, Elisa e Marcelo –, que, apesar da distância, esteve sempre tão próxima.

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos no PET e no mestrado.

À Família Gariglio, que me recebeu em sua casa na chegada e na despedida de Belo Horizonte.

Aos amigos Ângelo, Alfredo, Guilherme e às “superamigas” Cida, Vânia e Jaqueline, com seu acolhimento carinhoso em Minas Gerais.

À Eustáquia, pela orientação atenciosa e incentivo para saber “da dor e da delícia de escrever”.

À Anna Maria, pela co-orientação e confiança.

À Regina, pelo compartilhar cotidiano, dentre outras, das histórias que conto a seguir.

À Inês, por sua atenção e disponibilidade na escola.

Aos meninos e às meninas, que, divertidamente, me mostraram e contaram sobre suas vidas.

Às atenciosas e eficientes secretárias da Pós-graduação da FAE, em particular Neusa e Rose.

À Marlucy, por suas leituras e contribuições.

Ao Carlos, companheiro de navegações...

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Problematização	1
1.2	Sobre a categoria gênero	6
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	11
2.1	O uso da etnografia	11
2.2	Escolhas da escola e das turmas	13
2.3	A pesquisa e a pesquisadora na escola	15
3	OCUPAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR	22
3.1	Ocupação genereficada dos espaços	23
3.2	Esporte: um espaço masculino	26
3.3	Estratégias distintas: transgressão e cumplicidade	30
3.4	<i>Marias-homem</i> na quadra	39

4	EXCLUSÃO NOS ESPORTES	46
4.1	A exclusão é de gênero?	47
4.2	Emaranhado de exclusões	51
4.3	Sujeitos e objetos de exclusão	55
4.4	Ser excluído ou excluir-se	58
4.5	Genereficação de habilidades esportivas	62
4.6	Meninas com meninos: desafio ou ameaça?	65
5	CRUZANDO FRONTEIRAS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE	72
5.1	Simulações de brigas	73
5.2	Toques de sedução e toques camuflados	79
5.3	Brincos e cortes de cabelo	82
5.4	Brincadeiras <i>de muiezinha</i> com meninos	86
5.5	Namoros escondidos nas brincadeiras	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

LISTA DE QUADROS

1. Distribuição dos estudantes na escola	14
2. Distribuição de ocorrências disciplinares das turmas observadas	31
3. Toques na bola em um jogo de vôlei	49

RESUMO

Com o objetivo de compreender como meninas e meninos constroem as relações de gênero na Educação Física, foram observadas aulas desta disciplina de quatro turmas de 5ª série, recreios e Jogos Olímpicos Escolares em uma escola municipal de Belo Horizonte, e entrevistados meninas e meninos e a professora. Três categorias de análise se destacaram: a ocupação do espaço físico escolar, as exclusões em jogos esportivos e o cruzamento de fronteiras de gênero e da sexualidade na escola. Os dados mostraram que, por meio do esporte, meninos ocupavam espaços mais amplos que as meninas. No entanto, elas resistiam a esse domínio de diversas maneiras, como a partir de sua cumplicidade com a professora. Exclusões em jogos esportivos, um dos principais motivos de conflitos entre meninos e meninas nessas aulas, manifestavam-se de maneira polarizada em torno dos sexos. Entretanto, essas exclusões não se restringiam somente ao gênero, mas eram também de habilidade, idade e força. Além disso, havia uma simultaneidade entre ser excluído e excluir-se. Em meio a genereficação de habilidades esportivas, as meninas não representavam um desafio aos meninos, mas uma ameaça. Jogos e brincadeiras intermediavam e legitimavam o relacionamento entre os estudantes, mostrando a circulação informal de representações de gênero e da sexualidade. Enfim, as relações construídas por meninos e meninas eram marcadas pelo simultâneo controle e cruzamento das fronteiras de gênero.

ABSTRACT

Aiming to understand how boys and girls construct the gender relations in Physical Education, classes of this subject from four 5th grade groups, breaks and School Olympic Games were observed at a public school in Belo Horizonte, and boys, girls and the teacher were interviewed. Three categories emerged: the occupation of school space, the exclusions in sport games, and the crossing of gender and sexuality borders at school. The observation showed that, in sports, boys controlled more space than girls. However, girls resisted to this domination in various ways, such as by their complicity with the teacher. Exclusions in sport games, one of the main reasons of conflict between girls and boys in these classes, were polarized around gender, although they were not restricted to gender, but were also related to ability, age and strength. There was a simultaneity between being excluded and self exclusion, as well. Within a genderfication of sportive abilities, girls did not represent a challenge to boys, but a threat. Games and plays intermediated and legitimated the relationship between the students, showing the informal circulation of gender and sexuality representation at school. Finally, the relations constructed by girls and boys were characterized by the simultaneous control and crossing of gender borders.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematização

Na escola em que fiz meu estágio de final de curso – em 1995 na cidade de Porto Alegre –, os estudantes sabiam bem onde realizariam a aula de Educação Física: ao soar a sirene, os meninos dirigiam-se à quadra externa, onde encontrariam um professor e jogariam futebol, enquanto as meninas iam ao ginásio, para, com uma professora, jogar voleibol. Raros eram os dias em que os conteúdos variavam e mais raros ainda aqueles em que alunos e alunas tinham aulas juntos. Esses se limitavam aos chuvosos, quando meninas e meninos de duas turmas disputavam uma quadra e poucas bolas no ginásio.

Qual não foi a surpresa dos alunos e alunas quando, certo dia, me encontraram aguardando por toda a turma na quadra externa, enquanto minha colega aguardava a outra no ginásio. Nossa opção por ministrar aulas para turmas mistas teve conseqüências interessantes, mas também difíceis.

Relembro aqui meu estágio a fim de ilustrar uma realidade do ensino da Educação Física brasileira e situar meu interesse em saber sobre as possibilidades de um trabalho com meninas e meninos em aulas de Educação Física. Esse tema vinha me interessando há mais tempo, todavia, essa experiência forneceu-me dimensões mais concretas sobre o assunto, instigando-me a aprofundar no estudo das relações de gênero no ensino dessa disciplina.

A tradição de manter grupos separados por sexo e a dificuldade em trabalhar com turmas mistas não é apenas dos brasileiros. Também na Inglaterra a Educação Física, segundo Sheila SCRATON (1995), se desenvolveu sobre a base de linhas evolutivas diferentes segundo os sexos, com metas e objetivos distintos a homens e a mulheres. Além disso, a preocupação de rompimento com tradição de separação para a introdução de uma Educação Física em regime co-educativo é recente.

Na Espanha, devido às dificuldades enfrentadas pelos docentes em ministrar aulas para turmas mistas e com o objetivo de avançar no processo de sensibilização e conscientização reflexiva do professorado como dinamizador e transformador das situações de sexismo vigentes na comunidade educativa, são publicados *Cuadernos para la Coeducación*. Um deles versa especificamente sobre a Educação Física, oferecendo pistas para a construção de centros educativos que promovam oportunidades semelhantes para ambos os sexos (ESPINOSA, 1994).

A prática conjunta de meninos e meninas, segundo Maria do Carmo KUNZ (1993), é uma das mais difíceis tarefas da Educação Física. Ao estudar a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais e dos papéis sociais, ela afirma que, no contexto escolar, a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homens e mulheres. No entanto, argumenta que, sendo de ordem cultural, as construções do feminino e do masculino podem ser

reencaminhadas na perspectiva de superação das dificuldades de relacionamento entre os sexos e de busca de igualdade social.

Para Neise ABREU (1995), as variedades de temperamento e de habilidades são provenientes não apenas de fatores biológicos, mas também de ordem cultural, e a Educação Física, elegendo o sexo como um critério de garantia de homogeneidade, mascara a construção sociocultural das diferenças. Após observar e entrevistar estudantes entre 7 e 12 anos e seus professores e professoras, a autora afirma que a ação pedagógica, valendo-se dos conflitos provenientes de sua prática, deveria encontrar um meio de lidar melhor com diferenças e características pessoais de ambos os sexos, sem estabelecer ou reforçar a discriminação.

Estudos apontam a que meninos ocupam espaços mais amplos na escola, principalmente aqueles designados a esportes coletivos (GRUGEON, 1995; THORNE, 1993; VAGO, 1993). Quais as implicações disso para aulas que têm o esporte como seu principal conteúdo? Como o esporte, apontado como importante na construção da identidade masculina (BADINTER, 1993; CONNEL, B, 1992; CONNEL, R. et al, 1995; KUNZ, 1993), cumpre esse papel quando praticado simultaneamente por meninos e meninas? E quanto a outros jogos, em que a prática destes se diferencia da prática esportiva?

Diversos conflitos enfrentados por docentes e discentes nestas aulas são explicados com base no fato de as construções sociais de corpos masculinos diferirem das de corpos femininos. Entretanto, percebo a importância de captar mais detalhes destes supostos conflitos no dia-a-dia das aulas. Estudos mostram que as ações pedagógicas de professores e professoras de Educação Física são permeadas de relações hierárquicas de gênero, de modo que suas aulas acabam reproduzindo estereótipos sexuais socialmente construídos (ROMERO, 1990; ABREU, 1995;

DAOLIO, 1995a). E quanto aos estudantes? Será que aceitam pacífica e submissamente imposições feitas pelos docentes ou agem ativamente durante as aulas, sendo co-responsáveis pelas relações e pelos processos educativos que ali se estabelecem?

Greice de OLIVEIRA (1996) pesquisou estudantes de 5^a e 6^a séries na cidade de Campinas, com o objetivo de comparar os efeitos da composição de turmas mistas em relação ao desenvolvimento de capacidades físicas, habilidades motoras e aspectos sociais. Seu estudo não encontrou diferenças significativas entre os grupos no desenvolvimento dessas questões e concluiu que simplesmente unir meninas e meninos não garante que objetivos co-educativos sejam atingidos. Tendo baseado suas análises em testes, a autora não fornece detalhes sobre as relações estabelecidas durante essas aulas.

Em estudo em escolas públicas da Paraíba, José FERREIRA (1996) destacou a reprodução de desigualdades entre os sexos e o privilégio dado ao sexo masculino na Educação Física. Ele reivindicou uma teoria pedagógica que, comprometida com a superação da sociedade capitalista, contribuísse para eliminar as diferenças de tratamento entre o homem e a mulher.

Esses estudos apontam à existência de relações de gênero hierarquizadas nas aulas dessa disciplina com dominação masculina. Mas como se estabelecem estas relações entre os estudantes no cotidiano escolar? São as meninas de fato submissas às imposições masculinas? As relações entre meninos e meninas são restritamente relações entre dominadores e dominadas?

Uma pesquisa sobre a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte entre 1897 e 1994, ao mesmo tempo que identifica sinais de perpetuação de relações de gênero hierarquizadas, com dominação masculina, revela lentas mudanças

nessas relações. Nessa pesquisa, Eustáquia SOUSA (1994) mostra que esta disciplina, ao determinar turmas separadas por sexo, conteúdos diferenciados para homens e mulheres, professor para alunos e professora para alunas, e ao caracterizar sexualmente os gestos, explicita valores sacralizados pelo patrimônio cultural de nossa sociedade.

Nesta mesma pesquisa, a autora mostra o processo de implementação de turmas mistas no ensino de Educação Física nas escolas municipais de Belo Horizonte. Em 1991, a Portaria n. 002 da Secretaria Municipal de Educação determinou o fim da separação de meninos e meninas também nessas aulas, gerando discórdia e revolta entre os docentes, que se mobilizaram a fim de revogá-la. A não-obtenção da revogação motivou a utilização de inúmeros mecanismos de burlas ao cumprimento da legislação por parte de docentes e discentes, tais como paralisação total das atividades, organização do horário escolar de forma a garantir turmas compostas de um número maior de alunos do mesmo sexo, distribuição do tempo de aula entre homens e mulheres e, até mesmo, inobservância total dessa determinação (SOUSA, 1994). Atualmente, cinco anos após a implementação da nova legislação, de que forma docentes e discentes têm lidado com aulas mistas de Educação Física?

Enfim, em meio a estas questões, o objetivo de minha pesquisa foi buscar no cotidiano escolar respostas à seguinte pergunta: *Como alunas e alunos constroem as relações de gênero nas aulas de Educação Física?*

Inúmeras explicações poderiam ser dadas, e, sem me propor a esgotá-las, exerço algumas reflexões a partir de três eixos: a ocupação do espaço físico escolar, a exclusão nos esportes e o cruzamento de fronteiras de gênero e da sexualidade na escola – temas dos três capítulos que compõem esta dissertação.

1.2 Sobre a categoria gênero

A categoria gênero, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89), foi adotada como principal categoria de análise nesta dissertação, motivo pelo qual esclareço como ela é aqui entendida.

Autora importante na definição do termo gênero é a historiadora Joan SCOTT. Seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995) marcou e teorizou a substituição, já em andamento, dos estudos de história das mulheres para história de gênero, passando a ser considerado como uma categoria essencial de análise histórica (CANNING, 1994, p. 372). Também no Brasil ele tem sido uma referência importante para os estudos de gênero em diversas áreas do conhecimento, dentre outras, na Educação (LOURO 1997, 1996, 1995a).

Segundo SCOTT (1995, p. 86),

“o núcleo da definição [de gênero] repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

Como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: os *símbolos* culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas; os *conceitos normativos* que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos; as

*instituições e organizações sociais e as identidades subjetivas*¹ (SCOTT, 1995, p. 86-87).

A segunda proposição refere-se às relações de poder. A noção de poder que permeia essa definição de gênero toma como referência o pensamento de Michel FOUCAULT, que analisou este fenômeno para estudar a objetivação do sujeito (1995c).

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

A diferenciação feita pelo autor entre relação de violência e relação de poder ajuda a compreender sua noção de poder:

“Aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo, senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis [...]: que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.” (1995c, p. 243)

Na introdução do livro *Feminism & Foucault*, Irene DIAMOND e Lee QUIMBY (1988) apontam quatro convergências entre o feminismo e o pensamento de Foucault: 1. identificação do corpo como o local do poder, isto é, o local de dominação através do qual a docilidade se realiza e a subjetividade se constitui; 2. enfoque nas operações locais e íntimas do poder, em vez de focalização exclusiva no poder supremo do Estado; 3. destaque ao papel crucial do discurso na sua capacidade

¹ Grifos meus.

de produzir e sustentar o poder hegemônico e enfatizar o desafio contido nos discursos marginalizados e não reconhecidos; 4. crítica às maneiras pelas quais o humanismo ocidental tem privilegiado a experiência da elite masculina ocidental à medida que proclamam universalidades sobre verdade, liberdade e natureza humana. Segundo as autoras, apesar de apresentarem objetivos aparentemente distintos, as análises feministas e foucaultianas aproximam-se na maneira como têm buscado dismantelar modos de dominação existente, mas não reconhecidos.

Para uma apropriação feminista dos últimos conceitos de Foucault, é preciso, segundo Susan BORDO (1997, p. 21),

“abandonar a idéia de que o poder é algo possuído por um grupo e dirigido contra outro e pensar, em vez disso, na rede de práticas, instituições e tecnologias que sustentam posições de dominância e subordinação dentro de um âmbito particular. Em segundo lugar, necessitamos de uma análise adequada para descrever um poder cujos mecanismos centrais não são repressivos, mas *constitutivos*.”

Segundo Robert CONNELL (1995, p. 189),

“O gênero é [...] a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais.”

O feminino e o masculino se constroem dentro de relações sociais, nunca separadamente, um em relação ao outro – não em oposição –, e em articulação com outras categorias, como classe, etnia, religião. Nesse sentido, é preciso desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, o que, de acordo com LOURO (1997, p. 31-32),

“significaria problematizar tanto a oposição entre [...] [os gêneros] quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).”

Sendo um conceito sociocultural e relacional, o gênero enfatiza o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995), versando não sobre as diferenças sexuais, mas sobre a forma como a diferença sexual é representada e apresentada, ou seja, referindo-se a tudo aquilo que é socialmente construído sobre o sexo.

Para Pierre BOURDIEU (1995), o mundo social constrói o corpo através de um trabalho permanente de formação (*Bildung*); ele “imprime no corpo” um programa de percepção, de apreciação, de ação. Nesse processo, diferenças socialmente construídas acabam sendo naturalizadas e inscritas num “biológico, que é ele mesmo uma construção social biologizada”, legitimando-se uma relação de dominação.

Tomando como referência Foucault, BORDO (1997, p. 20) afirma que

“por meio da organização e da regulamentação do tempo, do espaço e dos movimentos de nossas vidas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade”.

A ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas a considerar que, a partir destas, outras são construídas. Como afirma Guacira LOURO (1996, p. 11), a construção de gênero envolve o corpo, havendo uma “estreita e contínua imbricação do social e do biológico”.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1 O uso da etnografia

Alguns procedimentos utilizados pela etnografia contribuíram para a realização de minha pesquisa. Discorro sobre eles a seguir, sem, entretanto, que isso implique enquadrar o trabalho em alguma forma de classificação para chamá-lo de estudo “etnográfico”, “do tipo etnográfico” ou o que quer que seja.

Esta diferenciação foi feita por Marli ANDRÉ (1995) ao advertir que, devido às adaptações feitas na etnografia à educação, estudos nesta área deveriam ser chamados de “estudos do tipo etnográfico” e não etnografia. Segundo a autora, existe uma diferença de enfoque entre o interesse dos etnógrafos – a descrição da cultura de um grupo social – e a preocupação central dos estudiosos da educação – o processo educativo. Entretanto, não percebo que a separação entre o que faz parte da cultura e o que faz parte do processo educativo seja suficientemente visível a ponto de justificar uma diferenciação metodológica, e, para estudar as relações de gênero, tanto

a cultura escolar quanto o processo educativo tiveram de ser simultaneamente analisados.

Fazer etnografia, segundo o antropólogo Clifford GEERTZ (1989), é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, determinar genealogias, traçar mapas de área, fazer um diário. Todavia, não são tais atividades, técnicas e procedimentos que definem a etnografia, mas um esforço intelectual, uma especulação elaborada em termos de uma “descrição densa”. Ainda segundo autor, o etnógrafo encara uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas das quais estão sobrepostas ou ligadas entre si, e, ao mesmo tempo, estranhas, irregulares, não-explicitas, cabendo-lhe captar primeiro essas estruturas, para depois explicá-las.

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que o pesquisador procura entender usando uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações. Colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações, é possível ver o cotidiano da escola mais de perto, o que possibilita uma aproximação de um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 1995).

A fim de que o estudo etnográfico capte as diversas significações de determinado campo social, as formulações sobre os sistemas simbólicos devem ser orientadas em função das pessoas analisadas. Também BAUMAN (apud ROCKWELL, 1989) traz indicações nesse sentido ao definir a etnografia como o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos o mais próximo possível das formas em que os membros dessa cultura percebem o universo.

Assim, mesmo sendo a teoria fundamental para a formulação do problema e para a estruturação das questões orientadoras do estudo, não é ela exclusivamente que determina as categorias de análise a serem utilizadas; estas surgem no decorrer do estudo, com base nas observações realizadas. A orientação de que se deve partir de exames mais livres, permitindo-se às dimensões e as categorias de interesse emergirem progressivamente durante o processo de coleta e análise dos dados, é dada por vários autores, como Alda Judith ALVES (1991) e Elsie ROCKWELL (1989).

Uma característica importante dos estudos etnográficos é a articulação entre os dados empíricos e a teoria, que permite à pesquisa empírica e ao processo de construção teórica se realizarem concomitantemente. Para isso, as análises simbólicas devem manter-se estreitamente ligadas tanto aos acontecimentos sociais como às ocasiões concretas e ao mundo público da vida comum, organizando-se de maneira tal que as conexões entre formulações teóricas e interpretativas não fiquem obscuras (GEERTZ, 1989).

Alguns procedimentos metodológicos que, segundo Elsie ROCKWELL (1989, p. 47-48), deveriam servir como pano de fundo para estudos etnográficos no campo da educação, contribuíram para minhas análises: 1. Abordar o fenômeno ou o processo particular como parte de uma totalidade maior que o determina, interpretando o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo. 2. Ter presente a dimensão histórica como inevitável componente de todo o processo atual. 3. Aceitar que as ações dos sujeitos não têm necessariamente um grau de coerência e de eficácia e que suas concepções de mundo e práticas são geralmente incoerentes e contraditórias. 4. Trabalhar, portanto, com concepções de “categorias sociais”, explícitas ou implícitas, cujo sentido só pode ser estabelecido quando se constroem os processos e as relações sociais que as sustentam.

Assim, meu objetivo foi realizar uma “descrição densa” do cotidiano da escola e, mais especificamente, das aulas de Educação Física, por meio da observação minuciosa de como os meninos e as meninas constroem relações de gênero, captando os significados atribuídos por eles próprios às suas ações e formas de interagir.

2.2 Escolhas da escola e das turmas

O objeto deste estudo exigiu a seleção de uma escola em que meninos e meninas fizessem aulas de Educação Física juntos. Para tanto, foi selecionada uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que, desde 1991, por força de legislação, estabelece turmas mistas de Educação Física. Além disso, procurei uma escola em que o trabalho com turmas mistas não significasse apenas o cumprimento de uma norma legal, mas constituísse uma prática escolar cotidiana. Esse critério foi importante, pois há escolas que resistem à legislação municipal, separando meninas e meninos tão logo chegam à quadra ou após a chamada (SOUSA, 1994).

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte adota, desde 1995, uma proposta político-pedagógica denominada Escola Plural para o Ensino Fundamental, que visa a uma homogeneização das turmas por idade e interesses, rompendo com a seriação e criando os ciclos de formação: 1º Ciclo (6-7, 7-8, 8-9 anos); 2º Ciclo (9-10, 10-11, 11-12 anos) e 3º Ciclo (12-13, 13-14, 15-16 anos). (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 1994)

Na escola selecionada,² havia turmas da última faixa etária do 2º e 3º ciclos – o que equivaleria de 5ª a 8ª séries. Apesar das mudanças ocorridas com a nova proposta de ensino, o termo “série” permanecia sendo utilizado no cotidiano da escola tanto pelos estudantes quanto pelos docentes e pela administração – as turmas eram chamadas de 5ª A, 5ª B, 6ª A, 6ª B e assim por diante. Assim, a nomenclatura “série” também é utilizada nesta dissertação nas descrições e análises dos episódios.

O estudo incluiu alunos e alunas de quatro turmas de 5ª série entre 11 e 15 anos – faixa etária apontada por docentes e pesquisadores de Educação Física, como idades em que as relações de gênero se manifestam de forma bastante conflituosa (FERREIRA, 1996; FRAGA, 1995; OLIVEIRA, 1996). Considerei ainda o fato de ser esse o primeiro ano dos estudantes na escola, o que implicou a constituição de novas turmas e a construção de novas relações entre alunas, alunos e a professora. Apresento a seguir o quadro da distribuição dos alunos e alunas por turma e idade.

Turma	Meninos	Meninas	Total de estudantes	Idade
5ª A	15	19	34	11 - 12
5ª B	15	19	34	11 - 12
5ª E	17	17	34	10 - 12
5ª F	12	18	30	12 - 15
Total	59	73	132	

Quadro 1 – Distribuição dos estudantes.

² A escola atendia a cerca de 1.830 estudantes, divididos em três turnos. À tarde, turno em que fiz as observações, havia 599 estudantes divididos em turmas do último ano do segundo ciclo e primeiro ano do terceiro ciclo. O coordenador de turno explicou que os estudantes foram divididos por faixa etária

2.3 A pesquisa e a pesquisadora na escola

Do dia 11 de março ao dia 8 de setembro de 1997, passei as tardes sentada à beira da quadra da escola. “As tardes” e “sentada” são maneiras de dizer, pois nem todas as tardes estive lá e tampouco fiquei sempre sentada. Se, dos 184 dias compreendidos neste período de seis meses, forem subtraídos as férias de julho, os feriados, os finais de semana, os dias de paralisação e os dias em que, por um motivo ou outro, lá não fui, sobram 58 dias de observação. Levando-se em conta que acompanhei quatro turmas, posso dizer que assisti a 104 aulas de Educação Física, mais uma semana de Jogos Olímpicos Escolares e ainda recreios, festas, algumas aulas de outras disciplinas, conselho de classe e reuniões de professores e professoras.

Meu espaço de observação foi basicamente o ginásio e o pátio escolar. As aulas de Educação Física ocorriam nas duas quadras poliesportivas externas ou no ginásio e na quadra para queimada que ficava ao lado. As quadras poliesportivas, mais conhecidas como quadras de futebol, ficavam um pouco afastadas dos prédios; ao lado de uma delas, havia um barranco cimentado e, do outro, uma arquibancada, de onde eu assistia às aulas.

Durante os recreios, além desse “espaço esportivo”, eu circulava por outros, como a região central do pátio onde ficava a maioria dos estudantes, conversando em grupos, aguardando na concorrida fila da merenda ou jogando capoeira. Era uma área ampla, com uma arquibancada que subia para a cantina, a sala dos professores e professoras de Educação Física e uma sala de vídeo, onde as aulas desta disciplina

nos turnos da manhã e da tarde, devido à grande incidência de conflitos decorrentes de interesses distintos por idade.

eram desenvolvidas em dias chuvosos. Junto ao portão secundário, por onde os estudantes entravam e saíam todos os dias, havia uma “pracinha” – como eles mesmos chamavam – com outra pequena arquibancada e mesas com tabuleiros de jogos de xadrez desenhados e bancos em volta. Entre os prédios, havia outras áreas cimentadas com alguns bancos e algumas árvores.

A não-familiaridade com a escola contribuiu para o estranhamento daquele universo, possibilitando a identificação de questões que talvez tivesse tido mais dificuldade de perceber se já me fossem familiares³.

As observações foram registradas em um diário de campo, num primeiro momento, de maneira sucinta para depois serem detalhadamente transcritas. Durante as aulas, as anotações precisavam ser breves não apenas porque os acontecimentos eram muito mais velozes do que meu punho, mas também porque quanto mais sucintas e ilegíveis fossem, menos os estudantes compreenderiam o que estava escrito quando vinham “bisbilhotar” meu caderno. Frequentemente perguntavam-me o que eu anotava, ficando espantados com a quantidade de folhas já rabiscadas. No entender deles, eu só poderia estar registrando os nomes de quem fazia bagunça ou das boas e bons jogadores, e nem sempre era fácil dar-lhes uma explicação plausível.

Assim, não compreendiam muito bem o que eu fazia entre eles, sendo meu sotaque o primeiro motivo de estranhamento deles. Ao mesmo tempo que não entendiam porque eu viera do Rio Grande do Sul, sentiam-se valorizados por isso. Chamavam-me de Professora Helena e perguntavam quando eu assumiria as aulas. Ao considerarem-me, de certa forma, sua professora, esperavam que eu agisse enquanto tal e eu precisava “fugir” de situações em que minha intervenção era solicitada para

resolver conflitos, conceder autorizações, apitar jogos ou dar aula. Outras ocasiões mostravam a fragilidade desse papel a mim atribuído, como quando a professora se ausentava e eu era solicitada para organizar a turma que, indiferente às minhas instruções, aproveitava para fazer a maior bagunça.

Em meio a diferentes expectativas, nem sempre era fácil “não ser ninguém” na escola, pois, ainda que eu freqüentasse aulas, não era nem aluna e nem professora num espaço onde parecia só haver lugar para um docente, seus alunos e alunas. Todavia, isto parecia ser um dilema mais para mim que para os estudantes, que logo se acostumaram com minha presença e meu indecifrável papel na escola. Sentiam-me próxima deles, como exemplificam os breves relatos.

No dia dos namorados, uma menina solicitou-me ajuda para fazer um envelope de uma carta de amor. Outra queria saber se era verdade que alguns meninos beijavam melhor que outros. Durante uma conversa, dois meninos perguntaram se eu tinha namorado e, ao receberem uma resposta negativa, disponibilizaram-se a me ajudar a ‘encontrar’ um. Fizeram algumas sugestões, mas a conversa foi logo interrompida pelo início da aula. No outro dia, procuraram-me no final do recreio para contar que haviam encontrado um namorado para mim; um, não, dois! Fizeram-me adivinhar quem seriam: eles próprios. Por muito tempo, ao me cumprimentar, chamavam-me de ‘minha namorada’, brincavam com pequenas cenas de ciúme quando outro menino se aproximava.⁴

³ Além de aquela escola em específico ser nova para mim, o fato de eu não ter tido uma experiência escolar como docente também parece ter contribuído para esse estranhamento, pois, tendo ingressado no mestrado logo após a conclusão da graduação, aquela era a primeira vez que eu retornava à escola não mais como aluna.

⁴ Todos os relatos sobre episódios ocorridos na escola estão destacados com recuo de parágrafo e em itálico.

Mesmo sendo incapaz de passar por despercebida, após algum tempo, eu ao menos não mais lhes causava estranheza e, ao invés de notar minha presença, percebiam minha ausência. Já conheciam, por exemplo, o local no banco onde eu costumava sentar e, além de reservá-lo para minha chegada, freqüentemente disputavam entre eles o lugar ao lado. O início das atividades colocava fim a essa disputa e minha presença não mais parecia interferir no trabalho. A aula era um espaço formal que já contava com a presença de um adulto e, a médio prazo, minha presença não parecia trazer grandes transtornos ou modificações.

Durante os recreios, porém, era diferente. O sinal batia e eu precisava resistir à vontade de ir tomar cafezinho na sala dos professores e professoras. Inicialmente, atribuí esse desejo ao meu cansaço e à vontade de, por alguns instantes, não precisar ouvir e nem prestar atenção à algazarra dos estudantes. Entretanto, fui percebendo que estas razões eram secundárias: durante os recreios, mais do que nunca, eu percebia não haver espaço para mim na escola, pois eu não era nem professora, para ficar na sala, nem estudante, para andar pelo pátio. Este era um espaço tão deles que eu era percebida tanto pelos estudantes quanto por mim mesma como uma intrusa espiando suas vidas. Seus eternos olhos intrigados a me vigiar faziam-me questionar o que e até onde meus olhos podiam ver. Os limites de minha visão ficaram ainda mais claros quando, ao entrevistá-los, foram-me relatadas diversas atividades que eu nunca percebera durante minhas andanças pelo pátio. Alerto, portanto, que o que contarei sobre o recreio está limitado pelos olhos dos estudantes e, ao mesmo tempo, ampliado por suas vozes, que me propiciaram ricos e engraçados relatos nas entrevistas.

Além de fornecerem valiosas informações sobre suas vivências na escola, as entrevistas aproximavam-me dos estudantes. Superado o medo inicial de que eu fosse

lhes fazer perguntas difíceis, manifestavam um sentimento de valorização pela oportunidade de fala que lhes era dada. Achavam, como diziam, muito “chique” eu gravar as entrevistas e, ao seu término, muitos queriam ouvir suas vozes. Ao encontrá-los no dia seguinte, perguntavam se eu já havia escutado a fita, se a entrevista ficara boa e manifestavam sua satisfação por terem sido entrevistados ou perguntavam se poderiam participar de outra. Também voltavam a comentar assuntos abordados, retocando suas falas e fornecendo outras informações, sentindo-se mais à vontade para chegar perto de mim para conversar. Vangloriavam-se junto aos demais colegas por terem feito a entrevista, enquanto vários dos 93 estudantes não entrevistados manifestavam desapontamento pela não-participação.

Realizei 15 entrevistas em grupos, envolvendo 62 entrevistados⁵. Destes, cinco grupos foram só de meninas, quatro só de meninos e seis de meninas e meninos. O tempo de duração das entrevistas variou entre 15 minutos e quase duas horas – esta última foi feita em dois dias. A constituição dos grupos era feita aleatoriamente, mas tive o cuidado de entrevistar aproximadamente o mesmo número de meninas e meninos. Normalmente eu falava com uma ou duas pessoas sobre a possibilidade de fazer uma entrevista e solicitava que eles próprios formassem um grupo de até cinco pessoas. Dois grupos foram formados com alunos e alunas que não participavam da aula por falta de uniforme ou por motivos de saúde. Todavia, essa forma de constituição de grupos revelou-se improdutiva, pois a falta de afinidade entre os membros do grupo parecia não os deixá-los à vontade para falar.

Encontrar horários para fazer as entrevistas com os estudantes era uma difícil tarefa. Tirá-los de alguma aula era uma idéia que desagradava a mim, aos docentes e, se a aula fosse de Educação Física, também aos meninos e às meninas. Uma

alternativa encontrada foi realizá-las às quartas-feiras, dia em que eles eram liberados mais cedo da escola, pois havia reunião do corpo docente. Ainda assim, algumas entrevistas foram marcadas e eu esperei em vão na arquibancada. Outra alternativa refere-se aos horários vagos, quando as aulas não eram ministradas devido à ausência da professora ou do professor.

As entrevistas geralmente se transformavam em animadas conversas e apenas algumas se limitaram a um diálogo do tipo “pergunta e resposta”. A dificuldade era obter um mínimo de organização para que não falassem ao mesmo tempo e que todos tivessem sua oportunidade, sem, no entanto, quebrar a dinâmica da conversa. Às vezes, eles me ajudavam, fazendo por si próprios inscrições e estabelecendo ordens de fala.

As entrevistas giraram em torno das seguintes perguntas: O que vocês acham aqui da escola – do que gostam, do que não gostam? Quais as disciplinas de que gostam? O que fazem durante os recreios? O que fazem em casa e na rua? O que acham da Educação Física? O que mais gostam de fazer nessas aulas? Do que não gostam? O que acharam dos Jogos Olímpicos Escolares? Gostam de fazer aula com meninos e meninas juntos?

Também realizei entrevistas com a professora e com o coordenador de turno, com o objetivo de ouvir seus relatos sobre os estudantes e obter informações sobre a escola. A entrevista com o coordenador de turno durou meia hora e, com a professora, aproximadamente 1h 40⁶.

⁵ A estes número poderiam ser acrescentados mais uma entrevista, porém, problemas técnicos impediram sua gravação e conseqüente transcrição.

⁶ Por meu objeto de estudo estar centrado nos alunos e alunas e não na professora, ainda que haja referência a sua atuação na pesquisa, ela não é analisada em si mesma, mas em relação aos estudantes, ou seja, faço referência a ela à medida que isso contribui para entender a relação dos meninos e das meninas.

Uma outra fonte de dados foi as “fichas de acompanhamento”, nas quais constavam registros sobre comportamentos, atrasos, esquecimentos de caderneta⁷, expulsões de sala de aula e brigas.

Já encerrara minhas observações quando, por solicitação da professora das turmas, voltei à escola. Tive a surpresa de uma festa de despedida, com bolos, cartazes, presente e discursos. Enquanto ouvia agradecimentos – os quais, no meu entender, cabiam a mim formular –, percebi o quanto observá-los e ouvi-los era uma forma de valorizá-los. Compreendi, enfim, o quanto minha presença no banco do ginásio ou na beira da quadra estava longe de ser insignificante ou imperceptível.

Passo agora a contar mais sobre os meninos e meninas daquela escola, sobre o que vi do banco e ouvi em conversas.

⁷ A caderneta é um documento que dever ser apresentado diariamente para permitir o ingresso na escola. Nela são registradas as presenças e ausências dos estudantes.

3 OCUPAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

Um toque ensurdecedor de sirene anunciava o início do dia letivo. Em breve as portas das salas de aula se abririam aos estudantes e as conversas, as brincadeiras ou os jogos teriam de ser deixados para depois. Àqueles que teriam aula de Educação Física, ainda restava algum tempo livre, durante o qual haviam sido instruídos a aguardarem pela professora sentados nas escadas do pátio; eu me acomodava entre eles aproveitando o tempo para observá-los ou conversar com alguém. Enquanto as meninas, na sua maioria, aguardavam sentadas conversando, vários meninos exercitavam movimentos de capoeira, simulavam brigas, improvisavam algum jogo.

Antes mesmo do início das atividades, já era possível perceber diferenças na ocupação dos espaços escolares, pois, apesar de o espaço disponível naquele momento ser amplo, o espaço das meninas era bem menor que o dos meninos. A partir dessa observação, inicio as análises sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física.

3.1 Ocupação generificada dos espaços

Com a abertura da porta do ginásio, uma cena semelhante à descrita na página anterior se repetia: meninas sentadas aguardando o início da aula, meninos correndo de um lado ao outro, chutando um ao outro, jogando futebol... O início das atividades era precedido de uma conversa entre a professora e os estudantes, a qual, por sua vez, era precedida de nova espera. No transcorrer das aulas, outras esperas se repetiam sempre que houvesse necessidade de reunir a turma para alguma instrução, discussão ou repreensão. Ficar parado parecia algo extremamente difícil para os meninos, que nem mesmo sentados deixavam de se movimentar, arrastando-se pelo chão para trocar chutinhos e tapas.

Na escola, os locais de difícil acesso eram mais freqüentados por meninos do que por meninas. Certa vez, a turma jogava vôlei no ginásio quando a bola ficou presa no alto de uma tela sendo possível pegá-la só com a ajuda de uma escada. Ninguém parecia muito preocupado em reiniciar o jogo, pois o resgate da bola estava sendo deveras animado: meninos e meninas ajudaram a professora a carregar a escada, fizeram torcida para quem a subiu e vibraram quando a bola foi recuperada. O herói da história foi um menino.

Durante os recreios, a ocupação do espaço físico nas quadras esportivas era diferenciada por gênero: nas de queimada, meninos e meninas jogavam juntos e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol.

Outras pesquisas sobre gênero corroboram essas observações de que meninos ocupavam espaços mais amplos do que meninas na escola. Barrie THORNE (1993) pesquisou o pátio de escolas fundamentais norte-americanas – as quais incluem a idade contemplada em minha pesquisa – e constatou que meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas nos recreios da escola e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo assim a proteção dos adultos. Além de ocuparem mais espaço, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais freqüentemente do que elas.

Numa pesquisa em escolas elementares inglesas, Elisabeth GRUGEON (1995) registrou o domínio masculino do espaço físico durante os recreios, o qual ocorria principalmente através do futebol. A autora estudou a cultura do pátio escolar a partir de canções infantis, buscando entender em que medida os jogos musicados das meninas capacitavam-nas a enfrentar ou reforçar os estereótipos de gênero. A autora afirma que as letras das canções eram um meio pacífico de revanche à dominação masculina do espaço físico.

Por intermédio de estudo em uma escola primária de Belo Horizonte, Tarcísio VAGO (1993) também observou que as meninas restringiam suas ações ao pátio central, enquanto os meninos usufruíam de outros espaços, dentre eles uma área cimentada onde jogavam futebol todos os dias, improvisando as goleiras e a bola com pedras e, até mesmo, garrafas vazias de álcool. Ele afirma que a intensidade de

movimentos dos meninos na escola era consideravelmente maior do que a das meninas.

Nádia, aluna da escola que pesquisei, contou sobre a divisão da quadra nas aulas de Educação Física em sua escola anterior:

Na segunda, eram os homens que jogavam a aula inteira futebol e, na quarta, era a gente que jogava a aula inteira (...). Quando a minha professora de Educação Física faltava, os meninos faziam sacanagem com a gente. Às segundas e quartas, eles jogavam futebol. Aí, para nós não deixarmos batido, nós pegávamos corda e pulávamos lá no meio, começávamos a avacalhar.⁸

Há algo em comum nesses relatos: o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados, pular corda. Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividade e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola. A imagem masculina do esporte mostrada a seguir é importante também para as análises sobre exclusão feitas no capítulo seguinte.

⁸ Com a preocupação de clarear a leitura das transcrições de entrevistas e com o cuidado de não mudar seu conteúdo, foram corrigidos erros de português e de concordância verbal corriqueiros na linguagem oral; trechos omitidos foram substituídos por parênteses (...); palavras inseridas aparecem entre colchetes [] e comentários que não fazem parte da fala da pessoa estão entre chaves { }.

3.2 Esporte: um espaço masculino

Nos Jogos Olímpicos Escolares as turmas de 5^a série participaram de futebol, voleibol, queimada, cabo-de-guerra, xadrez e jogo de prego. Todas as equipes eram mistas, com exceção das de futebol, jogado separadamente por meninos e meninas. Cada uma das equipes tinha seu capitão; capitãs, só no futebol feminino. A atuação destas, porém, era restrita, pois um menino da turma, a quem era atribuída a função de técnico, organizava a equipe.

Os árbitros dos jogos também eram homens: estudantes mais velhos, do turno da tarde – 7^a e 8^a séries – ou ex-alunos da escola. Apenas uma menina participou das arbitragens, como mesária nos jogos de vôlei.

Todos os cargos de comando eram ocupados por meninos, e a única menina que participou das arbitragens foi mesária, cargo hierarquicamente inferior ao do árbitro de campo. Meninas somente eram capitãs nas equipes femininas e, ainda assim, esta função era subalterna à do técnico, que era um menino.

Cada turma era representada por uma cor e meninas e meninos, fossem integrantes dos times ou das torcidas, andavam uniformizados com camisetas coloridas; algumas tinham desenhos e o nome da equipe inscritos:

- *Mancha Verde;*
- *Equipperigo (desenho de uma bomba e nela escrito TNT);*
- *Furacão Vermelho (desenho de um cachorro bravo);*
- *The Black Angel (desenho de um homem grande e forte);*
- *(desenho de um monstrinho);*
- *Furacão Devastador (desenho de um monstro com uma cesta de basquete em uma mão e uma latinha JET na outra);*
- *Camisa branca com um boneco pulando com um megafone em uma mão e uma bandeirinha na outra.*

Esses uniformes transmitiam a idéia de que o homem esportista devia ser forte e violento como um cachorro ou um monstro e buscar a vitória acima de tudo, nem que isso implicasse o uso de meios ilícitos, como uma bomba. Somente uma das camisetas não fazia alusão a imagens violentas, mas trazia a imagem de um torcedor masculino. A violência era igualmente valorizada nos nomes das equipes: Equipperigo, Furacão Devastador, Furacão Vermelho e Mancha Verde. Esta última é o nome da torcida organizada do time de futebol, a Sociedade Esportiva Palmeiras, conhecida por ser violenta e que, em 1995, envolveu-se em uma briga com torcedores do São Paulo Futebol Clube, resultando na morte de um torcedor são-paulino (TOLEDO, Luiz, 1997).

Assim, as figuras e os nomes das equipes se remetem a imagens masculinas e violentas. Não há nenhuma imagem feminina, o que sugere que o esporte é uma atividade para ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao “mundo masculino do esporte” para nele ingressarem.

O dilema vivido por mulheres jogadoras de futebol de serem, ao mesmo tempo, femininas e masculinas aparece em uma investigação sobre a ligação entre o futebol e a masculinidade na mídia impressa durante os Jogos Olímpicos de 1996.

Dentro de quadra elas precisam agir como homens, mas, fora, devem ser extremamente femininas a fim de compensar a “macheza” exigida pelo esporte (PACHECO, A. e CUNHA JR., C., 1997).

As mulheres, segundo Rosiska OLIVEIRA (1983, p. 36), estão sujeitas ao paradoxo do universal e do particular colocado por uma sociedade que as universaliza enquanto produtoras e as particulariza enquanto mulheres:

“A mensagem é dupla e contraditória: para ser respeitada, seja universal (pense, aja e trabalhe como um homem); mas, para ser amada, continue sendo mulher. Seja homem e seja mulher.”

Há de se destacar que o universal é não apenas uma pessoa do sexo masculino, mas também de cor branca e heterossexual.

Os “gritos de guerra” – refrões que animavam a torcida – também se remetiam à violência. Aliás, a própria expressão “grito de guerra” já faz alusão ao jogo como sendo uma guerra.

- *Aaah, eu tô maluco!*
- *É (5ª A), oba! É (5ª A), oba!*
- *Eu já falei, vou repetir, é (5ª A) que manda aqui.*
- *Acabou a paz, mexer com (5ª A) é mexer com Satanás.*
- *Au, au, au. A (5ª A) é animal!*
- *Ih, fudeu, a (5ª A) apareceu!*
- *Não é mole não, pra ganhar da (5ª A) tem que ter disposição.*
- *Um, eu detonei, cadê a (5ª A)?*
- *Ih, vacilão, burro, burro, burro!*
- *Ada, ada, ada, cala boca cachorrada.*
- *Ida, ida, ida, cadê sua torcida?*

Com estes refrões, as torcidas proclamavam a superioridade de suas equipes, associavam suas imagens à de Satanás e consideravam-se “animais”. Este termo foi

atribuído pela torcida ao jogador de futebol Edmundo – e por ele incorporado – fazendo referência a suas atitudes violentas e valorizando-as positivamente.

Após uma derrota e como resposta a tantos insultos, as torcidas cantavam: “Não é perder. Não é ganhar. O importante é participar!” Essa frase era apenas uma tentativa de responder aos insultos e consolar-se com a derrota, pois não há nenhum indício de que quem a cantava acreditasse de fato no que estava dizendo. Ao contrário do que tenta afirmar esse grito, as vitórias eram, sim, valorizadas e as equipes vitoriosas eram condecoradas com medalhas. Várias meninas e meninos, após terem perdido um jogo, corriam para o banheiro para esconder seu choro. Os árbitros eram culpados e xingados pelas derrotas, entre outras formas, cantando: “Juiz, ladrão!” ou “Ah, ah, ah, se roubar vai apanhar!”

A linguagem é um dos, se não o principal, campos de construção de identidades; ela “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

Também, segundo Richard PARKER (1991, p. 63),

“é na linguagem do cotidiano que [...] [os] entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizados para falar do corpo e suas práticas que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos”.

Assim, a linguagem dos uniformes e dos refrões não apenas reproduzia uma determinada imagem masculina do esporte, como a constituía. Não era, porém, a qualquer masculinidade que o esporte se associava, mas à imagem de um homem forte, violento e vitorioso. Essas imagens reproduziam e produziam simultaneamente identidades esportivas e de gênero, determinando, em grande parte, as relações estabelecidas entre os jogadores – como será visto no capítulo seguinte.

3.3 Estratégias distintas: transgressão e cumplicidade

Havia na escola normas, explícitas ou não, que determinavam o que podia ser dito e feito pelos estudantes; estas regiam também a ocupação dos espaços físicos escolares, indicando os locais e quando eles podiam ser freqüentados. Desobedecer a algumas dessas normas era condição para ocupar espaços que iam além das determinações, e os meninos, de modo geral, faziam isso mais freqüentemente que as meninas. Como relatei, a professora solicitava que a esperassem sentados na escada do pátio, mas os meninos desobedeciam-lhe e faziam outras coisas pelos arredores. Eles sabiam que, ao entrar no ginásio, deveriam largar suas mochilas e aguardar, sentados, a chamada e as instruções, mas, ao invés disso, vários deles corriam e brincavam pelo ginásio, atrasando o início da aula.

Dados coletados nas fichas de acompanhamento das turmas também demonstram que meninos transgrediam mais as normas do que as meninas. Um simples passar de olhos já seria suficiente para perceber que havia muito mais observações escritas nas fichas dos meninos do que nas das meninas. Uma análise quantitativa mais detalhada permite apresentar o seguinte quadro:

Ocorrências disciplinares	Número de registros de meninos	Número de registros de meninas
Sem caderneta	70	12
Atraso	59	27
Problemas com uniforme	6	10
Expulsão de aula	16	0
“Matou” aula	14	7
Brigas	20	1
Outros	40	7
Total	225	64

Quadro 2 – Distribuição de ocorrências disciplinares das turmas observadas.

O não uso do uniforme aparece nos dados como o principal meio de as meninas oporem-se a escola. A diferença, porém, é grande: 16 meninos expulsos de aula e nenhuma menina; 20 registros de brigas de meninos e 1 de meninas, enfim, 225 registros de problemas com meninos e 64 com meninas. As expulsões dos meninos eram motivadas principalmente por “gritaria”, não-realização de tarefas, desrespeito ao professor ou professora e brigas.

A constatação de que meninos transgrediam as normas com mais frequência que as meninas foi também registrada por um grupo de autores australianos (CONNEL, R. et al, 1995, p. 84):

“Oposição é uma relação com a escola que é gerada numa escala realmente larga (embora em intensidade muito variável), pela interação da estrutura de autoridade da escola com as dinâmicas de classes e gênero. Em algumas circunstâncias – possivelmente aquelas onde as tensões de classe são mais intensas que o normal –, torna-se a principal relação dos jovens com a escola, à medida que a escola se torna foco de lutas com a autoridade, com os pais, ou contra futuros opressivos. Entre os jovens da classe dominante, a oposição surge como assumindo os estilos da classe trabalhadora, entre as moças

significa agir como rapaz, entre os rapazes pode significar hipermasculinidade: em cada caso há um apelo e alguma coisa sentida como potente e censurável.”

Segundo esses autores, opor-se à escola – principalmente para a classe trabalhadora – é, como o esporte, um meio de afirmação da masculinidade. Isso não significa que meninas nunca se oponham a ela, entretanto, mesmo que o façam, a oposição feminina à escola, ao invés de afirmar, viola expectativas convencionais de feminilidade. A oposição das moças pode ser vista como um protesto contra a feminilidade, pois ela desafia sua subordinação como mulheres.

Enquanto a estratégia predominantemente utilizada pelos meninos para conquista do espaço era a transgressão, a das meninas era a não-transgressão. Ao obedecer às normas, elas conquistavam a cumplicidade da professora, alcançando, assim, alguns de seus objetivos, como mostram os relatos a seguir:

Devido à chuva daquele dia, a professora levou a turma para a sala de vídeo e explicou que poderiam escolher entre dançar, jogar dama, jogo de prego ou tazo⁹. Enquanto ela tentava organizar a aula, os meninos corriam dispersos, faziam estrelinha, brigavam um com o outro enquanto todas as meninas aguardavam sentadas pelo início das atividades programadas. Quando dois deles transformaram um carrinho de compras em um carro de corridas, a professora, que tentava em vão acalmá-los, perdeu a paciência e saiu com todos da sala para conversar em outro lugar. Algumas meninas foram verificar o que estava ocorrendo, mas, percebendo que a conversa não lhes dizia respeito, voltaram e avisaram aos poucos meninos que ainda permaneciam na sala que a professora os aguardava.

⁹ Explico o funcionamento deste jogo no último capítulo.

Ficamos a sós na sala, as meninas e eu, e a porta fechada. Elas foram se levantando e uma delas pediu-me para colocar música. Tão logo liguei o som, algumas começaram a correr de um lado ao outro da sala pulando e batendo com os dois pés contra as paredes. Quando as outras se levantaram, o grupo de meninas rapidamente se organizou para jogar pegador, divertindo-se muito enquanto cantarolavam alguns trechos da música e arriscavam alguns passos, parecendo faltar-lhes coragem para dançar.

Aos poucos, os meninos foram voltando; os dois primeiros a chegar, desconsiderando a presença das meninas, sentaram-se no meio da sala para jogar tazo. Elas nem reagiram, continuaram brincando no espaço que lhes restara, mas quem não conseguiu ficar inerte ao fato fui eu, que levantei para pedir aos meninos que sentassem mais no canto. A mesma cena se repetiu com a chegada de outros três meninos. Não demorou muito para que todos eles e a professora retornassem, acabando de vez com a brincadeira das meninas.

Numa lista imaginária de comportamentos aceitáveis em uma aula, não constaria a atitude de “correr pela sala pulando e batendo com os pés contra a parede”. Essa atitude não teria sido autorizada pela professora, que, ao retornar, suspendeu o jogo de pegador das meninas e organizou a aula como inicialmente planejara. Possivelmente por já saberem disso, as meninas só tomaram a atitude proibida na ausência da professora. Nas inúmeras vezes em que os meninos subverteram as normas estabelecidas, foram repreendidos pela professora, mas isso não os impedia de ocupar espaços proibidos ou em momentos desautorizados.

Percebe-se aí novamente meninos e meninas reagindo diferentemente à intervenção docente e meninos transgredindo mais as normas do que elas, ocupando, assim, espaços mais amplos.

Ao voltar para a classe, os meninos sentaram-se no meio da sala e impediram a continuidade da brincadeira das meninas, o que me levou a abandonar meu lugar de observadora e solicitar-lhes que se sentassem no canto da sala. Com o retorno dos meninos, a continuidade da brincadeira das meninas ficaria condicionada a uma negociação do espaço físico entre ambos; todavia, com a minha interferência, isso não ocorreu. Fica a dúvida sobre como formular essa afirmação: “As meninas não negociaram o espaço da sala com os meninos *e* eu o fiz” ou “As meninas não negociaram o espaço da sala *porque* eu o fiz?”

É impossível optar por uma dessas afirmações, pois a incompatibilidade entre elas é apenas aparente. Minha atitude em pedir que os meninos saíssem do meio da sala parece ter contribuído simultaneamente para a solução do problema de divisão espacial vivido naquele momento, bem como para uma certa acomodação das meninas, que, assim, deixaram de negociar por si mesmas o espaço com eles. A confiança na intervenção e a recorrente solicitação da docente para a solução de problemas caracterizam, de certa forma, uma dependência das meninas. Uma vez que uma menina quieta, passiva e dócil não perturba, comportamentos dependentes, como alerta Lisa SERBIN (1984), não são considerados problemáticos na escola, entretanto, possivelmente o serão quando essas meninas se tornarem adultas.

No entanto, a confiança das meninas na intervenção docente pode, só até certo ponto, ser interpretada como “dependência feminina”, pois elas sabiam fazer de uma dependência aparente uma estratégia de conquista:

A divisão dos times durante as aulas era normalmente intermediada pela professora. A fim de garantir que meninos e meninas jogassem juntos, após apontar os alunos e/ou alunas que escolheriam os times, ela estabelecia que, quando alguém escolhesse uma menina, os outros também deveriam escolher outras meninas – da mesma forma, quando um menino fosse primeiramente escolhido. Outro modo de encaminhar o processo era solicitando grupos de quatro pessoas compostos por dois meninos e duas meninas. Nesse caso, primeiro a turma se agrupava em duplas, para então uma dupla unir-se com a outra de outro sexo.

Certo dia, porém, tendo ela deixado a turma absolutamente livre para formar as equipes como bem quisessem, o resultado foi times mistos e outros só de meninas ou só de meninos. Enquanto uma equipe só de meninas jogava contra uma equipe de meninos e meninas, a professora comentou comigo que aquelas haviam combinado de não zombar de quem errasse. Mesmo assim, seus erros não passavam despercebidos pelos meninos do outro lado da quadra, que faziam comentários depreciativos sobre elas. As meninas não deixavam por menos e faziam as falas dos meninos chegarem aos ouvidos da professora, o que intensificava as zombarias anteriores e agora elas eram também chamadas de ‘Frescas, fresquinhas!’, pois, segundo os meninos, meninas reclamam com a professora ‘por qualquer coisinha’.

A professora incentivava seus alunos e alunas a deixarem-na a par do que ocorria nas aulas e a solicitarem sua ajuda para resolver problemas. Cientes disso, as meninas confiavam na intervenção da professora e sabiam o quanto os meninos

ficariam descontentes com elas, com a professora e com a atitude que ela tomasse. Assim, elas “usavam” a professora para agir contra os meninos e conquistar o que desejavam. Ao vê-la repreendendo ou punindo os meninos, parece que quem agiu foi a professora, e que as meninas, além de incapazes de enfrentar o problema, foram passivas na sua resolução. Entretanto, quem a levou a agir, foram elas, ou seja, através da intervenção da professora. Escondendo-se atrás dela, as meninas “vingavam-se” dos meninos.

Essa estratégia adotada pelas meninas é discutida por Julia STANLEY (1995) em artigo intitulado *El sexo y la alumna tranquila*. Ao referir-se à adaptação das meninas à escola, a autora afirma que a tranqüilidade das meninas não é um traço natural de sua personalidade, mas uma resposta à própria escola. Obedecer às normas pode ser uma estratégia consciente para ir bem na escola, pois essa tranqüilidade é julgada tanto por elas quanto pelas professoras como positiva para o bom desempenho acadêmico, havendo, portanto, algo na socialização escolar das meninas que as tornam tranqüilas.

SERBIN (1984), pesquisando escolas elementares norte-americanas, mostrou que a presença do professor ou da professora em algum local já é por si mesma um fator de extrema importância na determinação das atividades da criança. As professoras, por terem sido socializadas como mulheres, têm interesses específicos na sala de aula e, conseqüentemente, acabam interagindo com as crianças, principalmente através de atividades de preferência feminina. Isso facilitaria um envolvimento dos meninos com essas atividades, mas não o envolvimento de meninas em atividades predominantemente masculinas. Um experimento foi feito, e, quando a professora ocupou áreas na sala de aula onde ficavam brinquedos como blocos e caminhões, meninas tímidas, que antes nunca tinham ido àqueles locais,

aproximaram-se. A pesquisadora concluiu que as meninas não chegavam àqueles locais porque a professora não ia até lá. Obteve-se os mesmos resultados com os meninos, quando ela foi brincar com bonecas e quando a experiência foi repetida com professores homens.

Algo semelhante ocorreu durante minha pesquisa, quando algumas meninas apenas subiram numa pedra depois que eu o fiz:

Numa das quadra de futebol, um dos únicos locais onde se podia assistir sentado ao jogo era em uma pedra plana e larga de aproximadamente um metro e meio de altura. Meninos eram freqüentemente vistos lá em cima durante recreios e aulas, mas meninas, não.

Certo dia, apenas esta quadra de cima estava disponível para a aula e, entre ficar de pé encostada no barranco conversando com as meninas ou subir na pedra e fazer companhia a dois meninos, optei pela segunda alternativa. Eles conversavam animadamente sobre o jogo de handebol e olharam-me admirados mostrando-me o melhor jeito de 'escalar'. Ao término daquela partida, os dois desceram para jogar e não demorou muito para aparecer uma menina, a quem mostrei como subir. Ao vê-la lá em cima, Marcelo berrou do meio do jogo: 'Laura, como é que você subiu? Não vi guindaste!' Um pouco depois, outras duas meninas surgiram e perguntaram à primeira como subir. Parecendo não gostar de escaladas, optaram por um caminho mais fácil, por trás, mostrado por Marlon. Um dos assuntos de sua conversa era se teriam coragem de descer.

Este foi o único dia em que vi meninas no alto daquela pedra, sendo que o desconhecimento delas sobre como chegar lá e a necessidade de lhes mostrar o caminho de subida indicam que aquele realmente não era um local freqüentado por elas. Durante os recreios, como já contei, as quadras de futebol eram um espaço masculino, e as meninas, quanto muito, circulavam pelas arquibancadas. Ainda quando tinham acesso à pedra, parecia faltar-lhes coragem e confiança para subir. Durante as aulas, outro possível motivo de elas não subirem na pedra é que aquele não era, o que se poderia dizer, um local de acesso permitido, pois nem sempre a professora autorizava que os meninos ficassem lá em cima.

O que, então, as teria levado a subir na pedra naquela dia? Com minha presença lá em cima, o risco de a professora mandá-las descer praticamente se extinguiu e minha presença como mulher naquele local dava legitimidade para que também as meninas fossem lá. Chamo aqui a atenção de que a primeira menina só subiu na pedra quando os meninos desceram. Repetem-se características do episódio do dia chuvoso, pois, ainda que desta vez os meninos e a professora não se tenham ausentado completamente, as meninas ampliaram sua ocupação de espaço na ausência deles e quando se sentiram seguras de não serem repreendidas pela professora por fazer algo proibido.

Enfim, o fato de meninas, de um modo geral, transgredirem menos as normas do que meninos e solicitarem mais a intervenção docente, não demonstra que sejam mais dependentes ou submissas que eles, mas que meninos e meninas lançam mão de estratégias distintas para conquistar o que desejam na escola: meninos usam a *transgressão* de normas, as meninas, a *não-transgressão* ou uma certa *cumplicidade* com a professora.

3.4 *Marias-homem na quadra*

Ao relatar os acontecimentos daquele dia chuvoso e da subida na pedra, afirmei que as ausências da professora e dos meninos possibilitaram às meninas ocupar espaços mais amplos. Um comportamento “subversivo” das meninas não teria passado despercebido pela professora, nem pelos meninos, devido à constante situação de vigilância presente nessas aulas. A respeito desta questão, LOURO (1997, p. 75) destaca que

“o uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas [das aulas de Educação Física], permitem que o professor ou a professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas”.

Esses mecanismos de exame aos quais a autora se refere não eram apenas utilizados pela professora, mas também pelos alunos e alunas. Nestas aulas, não há meios de agir sem ser visto ou, no mínimo, sem sentir a possibilidade de estar sendo visto. Como afirma FOUCAULT (1995b, p.177-178), o que assegura o funcionamento automático do poder é um estado consciente e permanente de visibilidade, fazendo com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que descontínua em sua ação. O aluno ou a aluna pode não estar sendo vigiado, mas tem a certeza de poder estar, o que assegura a automatização e a desindividualização do poder.

Assim, se as meninas não corriam batendo com os pés na parede ou não subiam com frequência em pedras, era porque, além da professora, os demais colegas

poderiam a estar observando, o que poderia gerar comentários semelhantes ao de Marcelo – sobre se Laura utilizara um guindaste para subir na pedra.

Para SERBIN (1984), a presença de algum par, principalmente do outro sexo, é suficiente para a criança se conformar com seu estereótipo sexual, fazendo atividades adequadas a ele. As evidências de minha pesquisa também mostram meninas agindo de maneira não condizente com um modelo de feminilidade hegemônico na escola com mais frequência quando os meninos estavam ausentes.

Ao discutir as respostas de mulheres e meninas a estereótipos sexuais, Jean ANYON (1990) afirma que a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados a papéis sexuais – tanto quanto a completa rejeição – é bastante rara, havendo, na verdade, nem *aceitação* nem *rejeição*, mas um processo simultâneo de *acomodação e resistência*. Estes processos individuais seriam atitudes defensivas, que não visam à transformação das estruturas sociais, patriarcais ou não, acabando por prender as mulheres na armadilha das mesmas contradições que teriam de superar coletivamente.

Processos de “acomodação e resistência” eram visíveis no cotidiano da escola que pesquisei. Meninas pulando e batendo com os pés na parede, meninas subindo na pedra e um menino negando-se a jogar futebol são exemplos de momentos em que determinadas expectativas de gênero não foram correspondidas. Entretanto, diferente do que afirma ANYON, não interpreto que esses processos de resistência prendam meninas ou meninos em alguma armadilha. João, ao enfrentar discriminação dos colegas por se negar a jogar futebol, resistia individualmente a um estereótipo de masculinidade. Com o passar do tempo, porém, os colegas passaram não apenas a aceitar sua opção, mas a admirá-lo por ter assumido uma masculinidade diferente da hegemônica.

Como se pode observar, mesmo que a imagem hegemônica de masculinidade na escola estivesse vinculada ao esporte, não se poderia descartar a existência de outras formas de masculinidade. Robert CONNELL (1995) chama a atenção para o fato de diferentes masculinidades serem produzidas no mesmo contexto social, sendo que uma forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Além disso, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória.

Mary POOVEY (1988) argumenta que a oposição entre os sexos é uma construção social e não reflexo ou articulação de um fato biológico. A revelação de que a oposição binária é artificial desestabiliza a identidade aparentemente fixa e rígida dos dois termos, a qual impede a formulação de outras possibilidades. Em outras palavras, desconstruir esta oposição binária possibilita enxergar o que existe entre os dois pólos – vendo o que ela chama de *in-between* – e capacita as pesquisadoras a multiplicar as categorias do sexo.

A coexistência de diversas feminilidades e masculinidades e diferenças nessas categorias aparecem nas diferentes maneiras de as meninas enfrentaram o resgate de uma bola perdida:

Durante uma aula, as meninas jogavam futebol em uma quadra e os meninos em outra. Quando Gisele se aproximou da quadra dos meninos e berrou: 'Precisamos de um menino para pegar a bola que foi lá em cima. Ô, Mateus, não tem coragem de ir lá no mato buscar a bola?' e ele respondeu: 'Eu tenho, mas estou jogando!' Como tirá-lo do jogo não seria nada fácil, ela foi saber da coragem de Luciana para buscar a bola. Luciana aceitou o desafio e Gisele disse que a acompanharia, contanto que não precisasse ir na frente.

Essas meninas, ao cruzarem as fronteiras das divisões de gênero, resistiam ao domínio masculino do espaço na escola. Um menino urinando na beira da quadra de futebol durante o recreio demonstra o quanto a quadra de futebol era um espaço masculino. Por outro lado, se esta cena for imaginariamente associada a uma busca de demarcação de território, ela ilustra o empenho masculino na manutenção de seu domínio. Por sua vez, a necessidade de investir na manutenção de tal domínio era indício de sua fragilidade e da possibilidade de invasão daquele espaço, o que de fato ocorreu:

Elas chegaram cedo na quadra, antes mesmo de soar o sinal, e munidas de uma bola. Quando os meninos apareceram, elas já estavam com os times praticamente prontos, prestes a iniciar o jogo e intransigentes a qualquer forma de negociação. Dois meninos atuavam como árbitros, enquanto inúmeros outros, em volta, aguardavam o final da partida ou uma oportunidade qualquer para invadir. Vendo que o jogo não acabaria assim tão rápido, três deles resolveram tomar providências: ‘Se nós não podemos fazer de fora, a gente também vai jogar!’ Elas pararam o jogo para discutir, argumentando que eles poderiam jogar na quadra de cima com os outros rapazes. Da arquibancada, ouviam-se repetidamente berros: ‘Ô, Maria-homem!’.

Ao chamá-las de *Marias-homem*, o menino estava afirmando que o futebol é um esporte masculino, devendo ser jogado apenas por meninos. Vários autores referem-se ao esporte como meio de expressão da masculinidade (MESSNER, 1992;

BADINTER, 1993; CONNEL, R., 1995; DUNNING, 1992; LOURO, 1997; KUNZ, 1993). A associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, eram associadas à masculinidade.

No entanto, diferente do caso relatado no início deste capítulo, quando Nádia e suas colegas resistiram, pulando corda, à presença dos meninos na quadra, desta vez, as meninas resistiram ao domínio masculino das quadras por meio do próprio futebol. Esse exemplo ilustra a afirmação de Eric DUNNING (1992) de que a inserção feminina no meio esportivo, apesar de não significar o desaparecimento definitivo do domínio masculino, indica o grau em que esse domínio começa a ser combatido.

Para se inserirem naquele universo masculino, elas lançaram mão de estratégias. Primeiro, visando evitar conflitos, chegaram cedo nas quadras com uma bola, organizando-se antes mesmo da chegada dos meninos. Segundo, permitiram que dois meninos fossem os árbitros do jogo. Ao conceder-lhes o papel de autoridade, elas fizeram da aparente aceitação do domínio masculino daquele esporte uma estratégia para jogar, pois, ainda que o *papel* de árbitros lhes tenha sido concedido, o *exercício* pleno desta função não o foi, pois eram as meninas que mandavam em quadra. Apesar de todos os xingões que ouviram, os árbitros, e não as jogadoras, estiveram prestes a levar um cartão vermelho e serem expulsos de campo.

FOUCAULT (1995a) contribui para entender essa questão ao afirmar que os sujeitos não são aprisionados pelo poder, havendo, na medida de seu exercício, a possibilidade de resistência. Dessa forma, a dominação pode sempre ser modificada em condições determinadas e segundo alguma estratégia precisa.

Enfim, apesar de os meninos ocuparem espaços mais amplos do que as meninas na escola, não se pode afirmar que elas sejam dominadas por eles ou que a divisão do espaço não se estabelece a partir de relações entre dominadores e dominadas, pois as meninas não são vítimas de imposições masculinas. Vitimá-las significaria coisificá-las, “aprisioná-las pelo poder”, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação.

No caso relatado, a resistência das meninas ao domínio masculino das quadras foi tão eficiente que a situação se inverteu: elas passaram a dominar e eles, a resistir. Houve, então, um efeito de contra-resistência: ao perceberem que elas dominavam as quadras, os meninos tentaram restabelecer seu domínio, planejando uma invasão e chamando as meninas que jogavam de *Marias-homem*. Ainda assim, as *Marias* jogaram o recreio inteiro.

O que representa a presença dessas *Marias* nas quadras? Robert CONNELL (1995, p. 204), em um artigo sobre políticas da masculinidade, utiliza o termo “práticas prefigurativas” para se referir a “amostras do paraíso”, a “fragmentos de justiça, aqui e agora”, o que exemplifica com a figura de um homem empurrando um carrinho de bebê. Essas práticas, vinculadas a estratégias educacionais, gerariam pressões que, a longo prazo, culminariam numa transformação da estrutura patriarcal.

Dialogando com o autor e à luz das evidências deste estudo, em vez de falar em “práticas prefigurativas”, eu falaria em práticas que perpassam as relações sociais. As *Marias* nas quadras devem ser valorizadas não pelo que representam para uma transformação futura, mas pelo que mostram sobre as relações no presente. Esse episódio não é uma “amostra do paraíso”, mas uma amostra do presente e da diversidade de relações entre homens e mulheres nele existente.

4 EXCLUSÃO NOS ESPORTES

Durante uma aula, Carla abandonou um jogo reclamando: ‘Homem brincar com mulher não dá certo, não!’ Carolina, em uma entrevista, também se queixou: ‘Quando a gente joga com os meninos, parece que eles nem conhecem a gente. Ficam brincando só eles lá e não jogam a bola para a gente!’

Durante um jogo de vôlei, após uma menina ter reclamado com os meninos por não receber a bola, um deles lhe jogou a bola dizendo: ‘Então toma’. Ela errou o passe e ele complementou: ‘A gente dá a bola para vocês e vocês fazem tudo errado!’

É possível identificar nestes fatos um dos principais problemas vividos em aulas de Educação Física com turmas mistas: o da exclusão.

4.1 A exclusão é de gênero?

Aos fatos descritos somam-se outros ocorridos durante aulas de vôlei, futebol, queimada e handebol, podendo-se afirmar que meninas tocavam menos na bola do que meninos: eles faziam um maior número de gols, rebatiam a bola para o outro lado da rede e agarravam-na no jogo de queimada para contra-atacar com maior frequência.

Elas sabiam disso, pois certo dia perguntaram-me o que eu estava contando. Conteí que registrava quantas vezes cada pessoa tocava na bola e perguntei-lhes quem tocava mais. A resposta veio em coro: *Os meninos*.

A fim de descobrir até que ponto meninos tocavam na bola mais do que meninas, resolvi tentar uma quantificação por gênero do número de toques em jogos de vôlei. Em termos quantitativos, os meninos tocavam na bola aproximadamente duas vezes e meia a mais que as meninas, ou seja, 251 toques para os meninos e 99 para as meninas¹⁰. Relacionando os números de toques ao número de meninos – 59 – e meninas – 73 –, cada menina teria tocado na bola 1,35 vezes, enquanto cada menino, 4,24. Assim, os meninos tocavam na bola aproximadamente três vezes mais do que as meninas.

¹⁰ Dificilmente um time permanecia com igual número de jogadores o jogo inteiro e, na maioria das vezes, o número de meninos e meninas em cada time não era exatamente o mesmo. Em decorrência disso, em vez de fazer uma relação exata entre os números de toques e a quantidade de meninas e meninos em quadra, relacionei os números absolutos à quantidade de meninos e meninas nas turmas, chegando a um valor aproximado de quantas vezes um menino toca na bola para cada toque feminino.

Entretanto, o número de toques na bola não se mostrou um indicador suficiente para refletir sobre a participação das pessoas no jogo, pois elas se envolviam nele de maneiras diferentes. Na queimada, por exemplo, havia quem preferisse se proteger dos ataques nos cantos e quem preferisse se expor mais pegando a bola para contra-atacar e, ao mesmo tempo que criavam mais chances de tocar na bola, corriam mais riscos de serem “queimados” e irem mais cedo para a linha de fundo. Não raro ocorria de aqueles que participavam mais intensamente do jogo saírem da partida antes daqueles que ficavam mais escondidos, sendo impossível determinar quem jogou mais. Já nos casos de esportes como o futebol e o handebol, dada a dinâmica do jogo, não foi possível contar o número de chutes ou passes e tampouco quantificar o tempo de permanência com a bola.

Outra forma de participação acontecia naqueles momentos considerados de “bola parada”, quando ela nunca estava, de fato, parada. Uma bola que saía pela linha de fundo era extremamente disputada, pois, nessas brechas, era possível brincar com ela de outras maneiras e não apenas daquelas autorizadas pelas regras do esporte em questão. Para aqueles meninos e meninas que pouco tocavam na bola durante o jogo, esta era uma ótima oportunidade de obter a posse de bola.

É importante ainda considerar o tempo de permanência com a bola e a maneira de utilizá-las fora do jogo, pois, numa partida de vôlei, além de cada menino ter tido, em média, 16 posses de bola parada enquanto cada menina teve 5,5, eles visivelmente permaneceram com a bola por muito mais tempo – quase sempre, chutando-a –, enquanto as meninas restringiam-se a passá-la para quem fosse sacar.

No entender de muitos meninos, aula de Educação Física deveria ser sinônimo de aula de futebol, e, quando a professora não atendia ao seu desejo de “jogar bola”, eles encontravam uma maneira alternativa de fazê-lo durante a outra atividade

realizada. Em entrevistas, algumas meninas comentaram que não gostavam de jogar vôlei com os meninos porque eles ficavam chutando a bola:

Às vezes, quando eles não estão muito afim, ficam atrapalhando.

Ao invés de jogar, eles ficam chutando a bola. (...) Um faz um ponto e o outro não aceita (...) e, enquanto a gente vai resolver, o outro time fica brincando. Os meninos ficam brincando de futebol.

À medida que observava os jogos de vôlei, percebia ainda que, mesmo considerando meninos e meninas separadamente, havia aqueles e aquelas que jogavam mais do que os outros, indicando que o gênero não é a única categoria que define a participação nos jogos, questão que se exemplifica com o número de toques executados em um jogo de vôlei:

Estudantes	Número de toques
Camila	1
Aline	6
Priscila	1
Daniel	6
Marcelo	8
Philippe	2

Quadro 3 – Toques na bola em um jogo de vôlei.

Somando-se os números por sexo, chega-se a 16 toques dos meninos e 8 das meninas. Todavia, a totalização do número de toques por sexo e a conseqüente conclusão de que há uma exclusão feminina no jogo não são as únicas dimensões a serem consideradas nesta análise, pois o número de toques de Aline está mais próximo dos números de Marcelo e Daniel, enquanto o número de toques de Philippe se aproxima dos de outras meninas. Mais do que uma exclusão de gênero – ou ao menos além dela –, há aí uma exclusão por habilidade.

Assim, apesar de verificar que durante todos os jogos observados a média de toques executados pelos meninos tenha sido muito maior que a das meninas, não se pode generalizar a afirmação de que meninas são excluídas do jogo por serem mulheres. Gênero é uma categoria relacional, relacionando-se também à habilidade motora.

Nesse sentido, em pesquisa com crianças de idade semelhante que viviam no Rio de Janeiro, Neíse ABREU (1995) constatou que, ao considerarem as meninas inabilidosas, meninos têm uma predisposição em não aceitar sua participação nos jogos. O fato de elas serem mais aceitas quando demonstram saber jogar mostra que a discriminação nas aulas deve-se mais a uma falta de habilidade que ao fato de serem mulheres.

A grande notoriedade das exclusões de gênero, escondendo outras formas de exclusão, remete-me à implementação de turmas mistas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e ao decorrente sentimento de revolta vivido pelos docentes. Como relatou a professora,

em 1992, quando nós começamos a trabalhar, é como se a gente tivesse uma resistência imensa às turmas mistas (...). Então, tudo que tinha era por causa da Portaria.

Sua revolta manifestou-se contra o fato de as turmas terem se tornado mistas, entretanto, a nova realidade com que se depararam não se restringiu a esta mudança, como fica evidente em outro trecho da fala da professora:

Então (...) hoje, eu vejo que eu estou mais madura, que eu estou muito menos resistente. Porque quando baixa a Portaria, você fica indignada. Indignada como as coisas são colocadas, (...) pela formação que você tem, (...) pela quantidade de aluno, que se antes você fazia um trabalho legal, vai tudo por água abaixo. Porque, por mais que você queira, a qualidade do seu trabalho caiu. (...) se antes o aluno fazia 20 movimentos, agora ele está fazendo 5, 10. Reduziu pela metade. A atenção, a observação que você tinha para um é muito diferente. Então isso foi uma perda irreparável. Isso não tem jeito de você falar que foi bom.

Quando meninas e meninos passaram a realizar aulas juntos, o número de pessoas nas aulas duplicou e vieram à tona problemas como número excessivo de estudantes, falta de material, pouco espaço físico. Adicionado a isso, estava a falta de preparo dos docentes para trabalhar com turmas mistas. Segundo a própria professora, essa “perda irreparável” gerou indignação entre os docentes, entretanto, a revolta deles manifestou-se apenas contra as turmas mistas, dando a impressão de que esse era o único problema gerado pela Portaria.

Estas constatações reiteram a importância de, ao utilizar o gênero como categoria de análise, fazê-lo em articulação a outras categorias. A categoria gênero, como alerta LOURO (1996, p. 16), não deve ser eleita como *a* categoria explicativa, em um movimento que substituiria a centralidade antes reservada à classe social.

“O reconhecimento da articulação de diversas categorias (classe, etnia, gênero, geração, orientação sexual, religião...) nos conduz, também, a perceber e a conceitualizar de outro modo as relações de poder. Assim, as análises que apontam para a mulher dominada *versus* o homem dominante parecem sofrer, agora, de uma grande simplificação.”

4.2 Emaranhado de exclusões

O esporte preferido de Edmalson, bem como o de muitos outros meninos, era futebol. Entretanto, seu desejo de jogar nem sempre era garantia de sua presença em quadra, pois, ao serem escolhidos os times nas aulas, seu nome estava entre os últimos a serem chamados ou, até mesmo, entre os não chamados:

Certo dia, meninas e meninos iam jogar futebol separadamente, mas, como havia um número inferior de meninos, alguns tiveram de jogar com as meninas. Após longa discussão entre os meninos, Edmalson concordou em jogar com elas e saiu exclamando: 'Eu vou jogar com as meninas, que beleza!'

Esta não foi a única vez que vi meninos, excluídos do jogo masculino, jogarem entre as meninas. Havia meninas que jogavam entre os meninos, mas não por uma exclusão do jogo feminino, e sim devido à sua habilidade para jogar. Enquanto um menino jogava entre as meninas porque, supostamente, não sabia jogar, uma menina jogava entre os meninos porque sabia jogar.

Edmalson assim explicava sua exclusão nos jogos:

É que eu sou ruim no futebol. Não sou bom no futebol, não. Aí, o menino tocou a bola para mim, eu tomei a bola, os meninos vieram e tomaram a bola de mim. Eles me mandaram sair.

Esta explicação confere com as observações da professora sobre a composição das equipes quando não existia interferência docente:

Se deixar por eles é o seguinte: (...) os melhores jogam, os piores não jogam. Ou, digamos assim, você tem cinco melhores, os cinco melhores fazem parte do mesmo time e os piores fazem parte do outro time. Eles não conseguem entender que um jogo tem de ter equilíbrio para você fazer um jogo legal. São os melhores [que jogam], eles querem ganhar. Os melhores vão jogar no time que eles escolheram e os piores que se danem para o lado. E se tiver, por exemplo (...), 15 [para jogar], eles (...) tiram dois times (...) escolhem os melhores e nem escolhem os outros.

Esta fala da professora mostra que a competitividade presente na prática esportiva na escola – um dos valores do chamado esporte moderno¹¹ – tem sido um fator de exclusão nas aulas de Educação Física.

Nos recreios, estudantes agiam sem a interferência docente e, durante esses 30 minutos, nenhum espaço na escola era tão disputado quanto as quadras de futebol: enquanto nas aulas os espaços e as bolas eram divididos entre uma média de 33 estudantes, naqueles, este número subia – ainda que potencialmente – para 599. Como resultado deste grande número de jogadores, havia sempre um extenso, ainda que imaginário, banco de reservas na beira da quadra.

A função de definir quem jogaria e quem comporia o banco de reserva era atribuída, segundo Davison, aos dois meninos mais velhos. Eles organizavam os times, e quem não fosse selecionado fazia o time dos *de fora*, que corria o risco de ficar de fora o recreio inteiro, pois, algumas vezes, em vez de sair toda equipe perdedora, só trocava uma pessoa.

Ainda que a explicação de Davison difira da explicação da professora, elas têm em comum o fato de sempre os melhores jogarem. Davison afirmou que as equipes eram escolhidas pelos dois meninos mais velhos, pois a idade conferia *status* entre os estudantes, e ser mais velho significava ser maior, mais forte e, portanto, jogar melhor.

O desejo de ser mais velho aparecia nas entrevistas quando eu lhes perguntava a idade:

Miguel: Ó, professora, eu vou fazer 12. Está chegando.

Pesquisadora: 11 para 12. Que dia tu fazes 12?

Miguel: 31 de agosto, está pertinho.

¹¹ Segundo Valter BRACHT (1997), as características básicas do esporte de alto rendimento, o qual tem servido de modelo para o esporte escolar, são competitividade, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização e cientificidade do treinamento.

Lívia: Eu também faço 12.

Muitos estudantes informavam a idade que iriam fazer e não a que tinham. Apesar de faltar mais de dois meses para seu aniversário, pois a entrevista foi realizada dia 16 de junho, para Miguel esta data estava próxima.

Como consequência da hierarquia de idade existente na escola, a participação dos alunos da 5ª série nos jogos de futebol ficava praticamente restrita ao tal banco de reservas, pois, na maioria dos recreios, as arquibancadas era o local mais próximo da quadra de futebol que eles chegavam. *Lá só entram os cavalões lá da 6ª série; não nos deixam entrar, não*, contou Rafael. Esta queixa mostra uma articulação entre gênero, idade e força na determinação dos jogadores, a qual volta a aparecer na resposta à pergunta sobre se jogavam futebol durante o recreio:

Mateus: Eu, não, professora.

Carla: Eu, não. São só os meninos da 6ª série que estão jogando lá.

Lívia: É só homem que joga lá no fim.

Pesquisadora: E se pudessem jogar, vocês jogariam?

Carla: É lógico!

Mateus: Eu jogava, professora.

Pesquisadora: Você também não pode jogar, Mateus?

Miguel: (...) Eles não deixam!

Mateus: É, professora.

Miguel: Eles falam que a gente é menor. Só a 6ª série que pode jogar.

Mateus era considerado um bom jogador, estando sempre entre os primeiros escolhidos para as equipes de futebol nas aulas. Todavia, no recreio, as diferenças de idade – praticamente insignificantes dentro das turmas – adquiriam importância na definição dos jogadores. Acopladas à habilidade, idade e força apareciam como critérios determinantes na indicação de quem jogaria.

Enfim, a análise da ocupação do espaço físico escolar mostra que meninos ocupavam espaços mais amplos do que as meninas pelo esporte, podendo-se observar uma exclusão das meninas das quadras de futebol durante os recreios. Todavia, elas não eram as únicas excluídas daquele espaço, e o motivo de sua exclusão não era

apenas o fato de serem mulheres, mas também de serem consideradas mais fracas e menos habilidosas. Estes atributos, adicionados à idade, funcionavam como critérios de exclusão também para meninos. Em síntese, *gênero, idade, força e habilidade* – dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios.

4.3 Sujeitos e objetos de exclusão

Quando meninas e meninos jogavam em pequenos grupos, as reclamações sobre o não-recebimento da bola eram raras, pois, nesses casos, sua posse era dividida mais igualmente entre os jogadores, o que não ocorria com o aumento do número de participantes. Surgiam, então, queixas, nas quais considerava-se que meninos excluíaam e que meninas eram excluídas.

Uma generalização de comportamentos também aparece em evidência na primeira frase citada neste capítulo: *Homem brincar com mulher não dá certo, não!* ou em tantas outras sobre mulheres “chutando canelas” em jogos de futebol e homens violentos e “fominhas”¹². Estas polarizações, feitas pelos próprios estudantes, exageravam diferenças de gênero e desconsideravam variações no interior dos gêneros. Ao dicotomizar os comportamentos de meninos e meninas, eles mesmos construíaam os gêneros como opostos, como também constatou Becky FRANCIS (1998). A idéia de que uma cultura feminina diferente da masculina exagera as

¹² Chuta a canela do adversário quem não consegue acertar na bola porque não sabe jogar. “Fominha” é quem tem fome de bola, em outras palavras, joga sozinho e não passa a bola para os outros.

diferenças de gênero e negligencia variações no interior do gênero é também apontada por THORNE (1993). Além disso, essas dicotomias escondem o fato de a interação variar por atividade e contexto.

Uma menina, comentando sobre seu erro em um jogo de vôlei, ilustra como generalizações de comportamentos tornavam imperceptíveis variações no interior do gênero:

Leidiane: Igual um dia, eu estava lerda, aí (...) a bola caiu no chão e as meninas ficaram me xingando: “É, está ficando lerda!” E isso e aquilo. Eu saí chorando.

Daviane: É. É por isso que eu não gosto de jogar com os meninos também. Se a gente tá com os meninos e a gente dá um errinho, eles já começam a xingar a gente de idiota...

Leidiane: Não, [é de] menina que eu falei. Não é de menino (...), não. É menina.

Xingões e gozações eram atitudes consideradas tão masculinas que, não tendo ouvido direito, Daviane logo pressupôs que meninos haviam xingado Leidiane. Ela precisou enfatizar que meninas a xingaram e não os meninos.

Afirmava-se que os meninos eram violentos e não passavam a bola, todavia, quando tais reclamações eram individualizadas, os mesmos nomes eram citados, percebendo-se que tais qualidades não eram atribuíveis a todos os meninos e que havia também meninas que as mereciam. Em uma turma, ao nomearem os meninos que não passavam a bola, repetiam-se os nomes de Tiago, Daniel, Vítor, Diego. Após jogos de futebol entre meninos, ouvi os seguintes comentários: *Nem toquei na bola! Só o Davison que quer fazer gol.* Em entrevista, uma menina reclamou de algumas colegas que não passavam a bola: *Só Janice, Carla, Dáphine, Flávia (...) que querem jogar futebol. Só elas.* As exclusões não eram exclusividade de jogos mistos, mas ocorriam também quando meninas e meninos jogavam separadamente.

Ainda que com menos frequência que meninas, meninos sentiam-se excluídos do jogo por elas. Após ter perdido uma disputa de bola com uma menina em um jogo de vôlei, um menino disse indignado: *Ah, você pega a bola sempre!* Ela se desculpou respondendo: *Desculpe-me, da próxima vez, você joga.* Em certa ocasião, eu assistia a um jogo de futebol na quadra externa quando dois meninos solicitaram minha intervenção no jogo de vôlei no ginásio, pois duas meninas os expulsara de quadra.

Esses dados provocam rupturas na imagem vinculada pelos próprios estudantes de que os meninos são os sujeitos da ação de excluir, enquanto as meninas, os objetos da exclusão. Estas trocas e rupturas voltam a mostrar questões discutidas no capítulo anterior sobre a fragmentação das identidades de gênero e a necessidade de

“ver não apenas diferenças entre os sexos, mas também a maneira como estas trabalham para reprimir diferenças dentro dos grupos de gênero. A semelhança (*sameness*) construída em cada lado da oposição binária esconde o múltiplo jogo de diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade” (SCOTT, 1988, p. 46).¹³

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

4.4 Ser excluído ou excluir-se?

Duas meninas explicaram da seguinte forma sua participação, ou melhor, sua não-participação nos Jogos Olímpicos Escolares:

¹³ Tradução minha.

Sara: Eu pensei em me inscrever no vôlei, mas, depois, eu desisti. Só tinha menino grande e eu não jogava quase nada.

Fabiana: [No futebol], eu fico preocupada, se estou jogando mal, se estou jogando bem.

Sara: É, eu fiquei com medo de errar e os meninos começarem a gozar.

Fabiana: No vôlei eu joguei bastante, no vôlei eu não tive medo não.

Fabiana apenas jogou vôlei, esporte no qual se sentia mais segura, pois, mesmo inscrita no time de futebol, não confiou nas suas habilidades e não entrou no jogo. Sara nem chegou a se inscrever no time de vôlei por medo de errar e ouvir gozações dos meninos. A constante situação de vigilância presente nessas aulas não permitia que um passe de bola errado passasse despercebido, parecendo ter como eco risadas, comentários ou xingões. A fim de evitar tais constrangimentos, várias pessoas preferiam não se expor ao erro, excluindo-se do jogo.

THORNE (1993) afirma que zombarias provocam a separação de meninas e meninos. Comparando as escolas com os grupos de amigos e amigas em bairros, ela diz que aquelas ofereciam mais possibilidades de companhia da mesma idade e do mesmo gênero que estes. Além de oferecerem muitos companheiros em potencial, locais populosos ofereciam testemunhas em potencial e as gozações tornavam as interações entre gêneros arriscadas, aumentando a distância entre meninas e meninos e marcando fronteiras entre os gêneros.

Outra questão é que a falta de confiança daquelas e de outras meninas na sua competência limitava sua prática esportiva, bem como os espaços físicos ocupados por elas na escola. Uma das razões de locais de difícil acesso serem ocupados quase exclusivamente por meninos era pelo fato de elas não se mostrarem confiantes na sua capacidade de realizar tais façanhas.

LOEFFLER (1997) faz uma distinção entre *competência* e *sensação de competência* para afirmar que estas nem sempre coincidem e que muitas mulheres consideram-se menos competentes do que de fato o são para atividades realizadas ao

ar livre. Ela defende que programas de saída de campo (*outdoor programs*) – como caminhadas, escaladas – podem contribuir para que mulheres desenvolvam uma sensação de competência.

Durante as aulas, uma baixa “sensação de competência” manifestava-se mais freqüentemente entre as meninas. Isso não significa que meninos nunca se mostrassem pouco competentes para realizar tarefas, entretanto eles buscavam disfarçar suas dificuldades, camuflando sua inabilidade para jogar vôlei e chutando a bola como se fosse um jogo de futebol, atividade na qual sentiam-se confortáveis. Assim, o sentimento de incompetência estava diretamente relacionado à exclusão nos jogos:

Em uma aula, as meninas jogavam vôlei e uma delas comentou com a professora que as outras não deixavam Camila tocar na bola. Questionadas pela professora, disseram que não lhe passavam a bola porque Camila se posicionava no canto da quadra, não havendo como recebê-la.

Em entrevista, todos contavam animadamente sobre os jogos escolares, enquanto Ludimila permanecia em silêncio. Pedi-lhe que falasse sobre sua experiência no jogo de vôlei, mas Natália adiantou-se dizendo: *A bola quase nem ia para o lado dela.* Ludimila se explicou: *É porque eu fiquei mais no canto, assim.* O silêncio de Ludimila e o comentário de Natália parecem dizer: *Ela não tem nada para falar, pois ela nem jogou!* Qual, então, o motivo da não-participação de Ludimila no jogo? A bola não ia para o lado dela ou ela não ia para o lado da bola?

Nas partidas de vôlei dessa turma, apesar de haver oito jogadores em quadra, praticamente apenas três meninos jogavam. Errar naquele momento era um risco alto

demais para ser assumido e, por isso, esses três jogadores, com a conivência dos outros, encarregaram-se de precaver possíveis erros e, como eles mesmo disseram, “salvar o time”. A importância da vitória nesses jogos aumentava as exclusões, assim, se nas aulas algumas pessoas já tocavam mais na bola do que outras, durante os jogos escolares essa diferença se ampliava.

Ludimila e Camila não recebiam a bola porque eram excluídas nos jogos ou porque elas mesmas se excluía dele? Camila não recebia a bola porque ficava no canto da quadra, e ficava no canto da quadra por não receber a bola. O mesmo vale para Ludimila, que disfarçava e explicava sua exclusão no jogo com sua posição em quadra. Não há como identificar onde começa esse processo, pois um leva ao outro: ao mesmo tempo que alguém era excluído no jogo pelos outros, também se excluía dele.

A imbricação dos processos de exclusão e auto-exclusão era identificado pela professora, o que ela chamava de uma *faca de dois gumes*:

Sempre, em qualquer esporte (...) tem essa fala: ‘Fulano de tal sempre pega.’ Aí vem uma questão, [é uma] faca de dois gumes. Por exemplo (...) aquela menina que nunca pega na bola, (...) se eu não incentivá-la também a correr e a lutar pelo espaço dela, ela nunca vai [jogar]. Se eu sempre ceder e colocar a bola na mão dela, (...) ela nunca vai brigar pelo seu espaço. Ela tem que também brigar pelo espaço, pelo menos, verbalizar aquilo que está sentindo. E incentivar essa aluna a correr atrás da bola mesmo: ‘Olha, se você não correr, você nunca vai aprender. A gente só aprende fazendo as coisas, não tem jeito.’ Dando uns toques mais assim, para que a pessoa também se ajude.

A professora também comenta sobre a dificuldade de intervir diante dessa situação, pois pressupor apenas que alguém se exclui do jogo pode levar à não-intervenção, e, por outro lado, considerar apenas que a pessoa é excluída pode levar a uma intervenção assistencialista, o que, como ela explicou, não contribuiria para a pessoa conquistar, por si mesma, seu espaço em quadra e aprender a jogar.

Um recurso utilizado por ela em algumas aulas era o de criar regras específicas que possibilitassem uma maior participação feminina no jogo: condicionava-se o gol ao toque de todos os jogadores ou autorizava-se apenas às meninas a marcá-los. Entretanto, essas regras, ao impedirem que um jogador livre de marcação, em frente à goleira, marcasse um gol, quebravam a dinâmica do jogo, e as meninas eram culpadas por isso, pois fora por causa delas que as regras haviam sido modificadas.

Modificar as regras do jogo pode representar, como diz LOURO (1997), uma forma de ajustar o jogo à “debilidade” feminina, mais uma vez consagrando-se a idéia de que o feminino é um desvio construído *a partir* do masculino.

Assim, uma intervenção que se propõe evitar a exclusão acaba, contraditória e simultaneamente, a gerá-la. A exclusão é aí tratada como unicamente de gênero, como se apenas as meninas enfrentassem esse problema, sendo desconsideradas outras formas de exclusão às quais a de gênero está acoplada. Priva-se, assim, outros excluídos dos possíveis benefícios gerados a partir da intervenção. Edmalson é um exemplo de alguém duplamente excluído, ou seja, um *excluído excluído*, pois ele era excluído no jogo quando jogava com as regras oficiais e também quando jogava com as regras modificadas.

4.5 Genereficação de habilidades esportivas

Na escola, o futebol era o esporte no qual se manifestava o maior número de conflitos entre meninas e meninos. Durante os Jogos Olímpicos Escolares, meninos e

meninas jogaram vôlei, queimada e cabo-de-guerra em equipes mistas e futebol, separados.

Quando meninas e meninos eram perguntados se gostavam de fazer aula de Educação Física juntos, as respostas variavam entre afirmativas e negativas, mas, independente disso, as dificuldades e o desgosto de jogar futebol juntos apareciam em destaque. Para Davison, o problema residia no fato de os meninos serem mais violentos:

Tem algumas vezes que a professora faz futebol misturado com as meninas, daí depois machuca as meninas e aí vem a professora [reclamar] (...) Ninguém gosta! (...) É, porque menino já é mais violento, né. Menina pega a bola e já chuta a canela da gente! Aí vem a professora falar que você chutou.

Há um certo rancor na sua fala ao dizer que, por serem mais violentos, meninos eram repreendidos pela professora e que isso não acontecia quando as meninas chutavam suas canelas. Tanto os estudantes quanto a professora consideravam chutes de canela não como atos violentos, mas como falta de habilidade para o jogo, sendo este outro motivo de não gostarem de jogar com elas:

*Vítor: Ah, porque a gente vai entrar nelas, elas vão e reclamam...
Daniel: Elas vão e racham a canela da gente.
Tiago: Chutam nossa canela, fazem a gente cair.
Daniel: Você está com a bola assim e as meninas vêm todas em você. (...)
Não tem nem jeito de jogar.*

Entre as meninas, outra reclamação além da sobre a violência dos meninos, era de que eles não passavam a bola, impedindo-as de jogar:

*Camila: [No] futebol, (...) eles não dividem a bola.
Priscila: É. Eles acham que são só eles!
Camila: A gente fica parado no meio do campo.
Cristiane: Outro dia eu estava jogando (...) e um a menina jogou a bola para mim. [Foi] a única vez que eu peguei na bola [e] (...) joguei para ela. Depois disso, (...) nunca mais!*

No entender da professora,

Os meninos têm aquela resistência que menina não joga nada. (...) ‘Ih, mulher não joga nada’, ‘Ih, é mamata.’, aquele negócio todo. Agora eu vejo que essa relação melhorou. Se você pega uma 5ª B, você vê uma Aline jogando com eles (...), é uma relação que não existia, de menina jogar. E ela joga bem, ela enfrenta. Então (...) isso vai depender da própria menina (...) que está ali jogando com eles. Se a menina jogar e mostrar (...) que sabe jogar, eles aceitam ela no grupo. Agora se a menina quer jogar e não consegue mostrar alguma coisa, ela não é tão aceita no grupo (...). E tem a própria resistência das mulheres também, das meninas de não quererem jogar com os meninos (...). Aí vem aquela questão que os meninos, desde quando se entendem como homem, estão com bola no pé (...) e as meninas não tiveram essa história que eles tiveram.

Para a professora, a diferença de habilidade provém das diferentes experiências esportivas que meninos e meninas têm ao longo de suas vidas, pois eles, *desde quando se entendem como homem, estão com bola no pé* e elas não. Em entrevista que aparece nas páginas seguintes, a professora explica que Kessy jogava futebol com os meninos pois tinha uma experiência intensa com este esporte dado o fato de seu pai ter uma escolinha de futebol. Jocimar DAOLIO (1995a) explica que as especificidades culturais de cada sociedade definem e colocam em prática uma construção cultural do corpo, sendo a construção cultural do corpo feminino diferente da do masculino. No caso brasileiro, os meninos tornam-se mais habilidosos esportivamente que as meninas.

SOUSA (1994) mostra como o futebol, dada sua agressividade e competitividade, foi considerado ao longo da história do ensino de Educação Física em Belo Horizonte uma modalidade masculina e que o voleibol foi introduzido no ensino brasileiro para ser praticado por mulheres. Nos anos 50, o vôlei era pouco praticado por homens, devido aos gestos considerados femininos exigidos para sua prática:

“Homem não podia tocar na bola com as mãos que era chamado de veado. O gesto de quebrar o punho para cortar a bola era tido como efeminado.”
(SAMPAIO apud SOUSA, 1994, p. 163)

A resistência dos meninos em não querer jogar com as meninas porque consideram que elas não sabem jogar demonstra uma naturalização de uma construção social. Isto, que Pierre BOURDIEU (1995, p. 145) chamaria de sexismo, é um essencialismo que

“como o racismo, de etnia ou de classe, (...) visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é, sem dúvida, o mais difícil de se desenraizar”.

A genereficação de habilidades esportivas constrói-se também na escola, entre diversas maneiras, jogando futebol durante os recreios, participando das equipes escolares. A escola pesquisada oferecia aos discentes algumas atividades extraclasse, quando, duas vezes por semana, fora do expediente de aula, equipes se reuniam para treinar algumas modalidades esportivas. Como contou a professora, no início do ano letivo, aos meninos foi oferecido futebol e vôlei e, às meninas, vôlei. Dada sua reivindicação, elas começaram a praticar futebol apenas mais tarde, e o tempo despendido pelo professor com este treinamento não fazia parte da sua carga horária remunerada na escola.

O esporte, como afirma Michael MESSNER (1992, p. 173-174), é tanto uma instituição “genereficada”, quanto “genereficadora”:

“Os esportes organizados são uma ‘instituição genereficada’ – uma instituição construída por relações de gênero. Enquanto tal, sua estrutura e valores (regras, organização formal, composição sexual, etc.) refletem concepções dominantes de masculinidade e feminilidade. Os esportes organizados são também uma ‘instituição genereficadora’ – uma instituição que ajuda a construir a ordem de gênero corrente.”¹⁴

Entretanto, ainda que o esporte ajude a construir a ordem de gênero corrente, esta não é uma construção linear, sendo nela identificadas rupturas.

¹⁴ Tradução minha.

“Entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e, portanto, histórica –, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo.” (LOURO, 1996, p. 10).

Exemplos disso são meninas jogando futebol no recreio, reivindicando uma equipe de futebol e jogando com os meninos, ou meninos jogando vôlei e não querendo jogar futebol. Isso tudo mostra que, apesar de haver valores enraizados em nossa cultura, cujas transformações são muito lentas, as pessoas não estão presas a uma identidade de gênero e que estas construções são diversificadas.

4.6 Meninas com meninos: desafio ou ameaça?

No dia em que iniciei minha pesquisa de campo, presenciei uma disputa entre meninos e meninas para decidir com quem Tatiana e Aline jogariam futebol. A própria professora – em trecho de entrevista previamente citado – comentou que Aline jogava entre os meninos e que tinha conquistado seu espaço entre eles provando saber jogar. Ela contou que, em casa, praticava esportes com seus primos, demonstrando que sua experiência esportiva era intensa. Nas contagens de toques nos jogos de vôlei, ela se destacou como alguém que jogava intensamente.

A professora comentou ainda que, nesta turma, o fato de os meninos serem em menor número que as meninas havia oportunizado uma primeira inserção de Aline entre eles, pois um time masculino precisava ser completado com meninas. Isso deu

oportunidade a que percebessem que ela sabia jogar, de forma que passaram a aceitá-la nos jogos. A professora assim explicou:

Aline é super-respeitada no meio dos homens (...) eles pedem para ela jogar. Como tem a Carla surgindo aí também (...) ‘Nossa, a Carla joga bem ‘pra caramba’.’ ‘Nossa, olha lá, meu! Olha como a Carla joga, ela entende de bola!’ Isso que dizer, ela já conquistou o espaço (...) entre os meninos. Então é questão também de elas terem oportunidade de mostrar que também sabem jogar. Com certeza a Carla joga na rua, tem uma vivência maior no futebol, como a Aline também e como tinha uma menina, a Kessy (...) O pai dela (...) tem uma escolinha de futebol. Ela sabe tudo, ela gosta de jogar, ela enfrentava, jogava com os meninos. (...) Se naquele momento o professor (...) propicia times mistos, dando oportunidade de conseguir essa relação, é mais fácil. Agora (...) se professor não tá nem aí e sempre divide a turma, nunca acontece.

Aline não era um caso isolado, pois a professora contou também sobre duas outras meninas que também haviam conquistado espaço entre os meninos jogando bem futebol, sendo que a professora deveria dar oportunidade a que meninos e meninas jogassem juntos.

A possibilidade de os docentes agirem no sentido de misturar meninos e meninas, tendendo, assim, a solapar as separações de gênero, foi destacada por THORNE (1993). Como evidência desse fato, ela mostra que nos recreios a separação tendia a ser maior do que durante as aulas. Ao tentarem tratar os estudantes de maneira justa e garantir a todos as mesmas oportunidades, os docentes muitas vezes questionavam os padrões de exclusão das crianças, e sua intervenção, ou o estabelecimento de regras, abria caminho para relacionamentos entre gêneros. Adicionado a isso, os adultos diminuíam os riscos de “gozação” e alteravam a dinâmica do poder: meninos e meninas, enquanto grupo, passavam a ocupar a posição subordinada de ser criança, resistindo ou aceitando a autoridade adulta.

A contribuição de um adulto para diminuir a separação de gênero depende de como este intervém junto aos discentes. A professora tinha uma visível preocupação

em evitar a divisão de meninos e meninas durante as aulas: incentivava e até exigia que os grupos e equipes fossem mistos, estava atenta aos conflitos surgidos a partir dessa prática conjunta, dialogando com os estudantes sobre eles.

Juntamente com um menino, Aline foi a menina escolhida na sua turma como representante nos Jogos Olímpicos Escolares, tendo recebido sete votos dos oito meninos presentes na aula naquele dia. A fala da professora e esta votação mostram a popularidade de Aline entre os meninos.

Sua relação com eles, porém, foi-se modificando ao longo do ano. No segundo semestre, solicitei a um menino dessa turma que formasse um grupo de até cinco pessoas para fazer uma entrevista após a aula. Não forneci nenhuma outra informação sobre como o grupo deveria ser constituído e, no dia de sua realização, Aline apareceu junto com outros cinco meninos. Primeiro ficou de pé, como se estivesse inibida de sentar entre nós, mas, dada a insistência dos meninos, uniu-se ao grupo. Como esta entrevista se passou em dois dias e, na segunda vez, somente quatro meninos estavam presentes, aproveitei para lhes perguntar se tinham convidado Aline para participar do grupo. A resposta foi negativa, e aproveitaram, então, para reclamar que ela era chata, manhosa e chorava por qualquer coisinha – suspeitavam que era porque ficara menstruada.

Numa aula ocorrida na mesma época dessa entrevista, os meninos, diferentemente de outras vezes, não quiseram que Aline jogasse com eles:

A aula era livre e, enquanto as meninas jogavam vôlei e queimada, Aline subiu correndo para a quadra de futebol onde os meninos já organizavam os times. Eles não queriam deixá-la jogar, argumentando que havia muita gente. Sem se dar por vencida, ela contra-argumentava que, se não jogasse, ficariam

cinco jogadores contra seis. Eles queriam que jogasse cinco contra cinco, ficando um na reserva. Vendo que ela não desistia da idéia, Robson disse: 'Você vai catar, então', ou seja, Aline seria goleira. Ela não aceitou a imposição, ficou por ali até Eduardo consentir sua participação. Durante o jogo, foi Eduardo quem lhe fez os poucos passes que recebeu, o que não significa, porém, sua não-participação na partida: ela corria atrás da bola sem esperar recebê-la, e assim conquistava espaço no jogo. Quando roubou a bola dos pés do Marcelo, Robson prontamente gritou: 'Pra menina, Marcelo! Pra menina!'. Aline fez um gol e, ao término da partida, um menino fez o seguinte comentário a um colega: 'Só você não fez gol. Até Aline fez!'

Os motivos que conduziram à baixa da popularidade de Aline entre os meninos parecem ser vários, entretanto um deles é especialmente importante para esta análise: durante os jogos escolares, Aline não teve o desempenho esperado nas partidas de futebol, e a derrota da turma gerou indignação entre os meninos.

Estas observações mostram o quanto seu desempenho no futebol era um fator determinante de sua popularidade entre os meninos, pois foi jogando bem futebol que ela conquistou legitimidade entre eles no início do ano letivo, e foi jogando mal que ela a perdeu.

Para um menino, jogar bem futebol também era um meio de garantir popularidade e respeito entre os colegas. O objetivo último de um jogo era ser o melhor, tanto individualmente quanto em grupo, alcançando-se a vitória e o prestígio. Ao explicar como formavam os times, a professora contou que os cinco melhores jogavam contra os cinco piores e, se houvesse mais gente, quem não estivesse entre

esses dez, ou seja, fosse ainda pior que os piores, nem jogava, pois *eles querem ganhar*. Pela mesma razão, não queriam jogar com meninas:

Eles querem ganhar e, as meninas não sabendo jogar (...), não [são] um desafio para eles (...). Agora, mesmo sabendo que uns meninos não sabem jogar, colocando meninos, ali vai ter um desafio.

Jogar bem contra uma menina não significava muito, afinal de contas, “fora apenas contra uma menina”. Entretanto, jogar mal contra ela era profundamente vergonhoso, e tão surpreendente quanto perder a bola para uma menina era “até” ela fazer um gol e um menino não. Isso significava, segundo seus critérios, que o menino tinha jogado muito mal, pois seu desempenho fora inferior ao da menina. A pior avaliação que um menino poderia receber sobre seu desempenho era ter jogado pior que uma menina, como se este fosse o critério último de qualidade.

Resumindo, os meninos não tinham interesse em jogar com as meninas, por considerarem que elas não sabiam jogar e por não representarem um desafio para eles. Portanto, o cartão de entrada da menina no jogo dos meninos era jogar bem, mas, contraditoriamente, jogar com esta menina, mais do que um *desafio*, passaria a ser uma *ameaça* à sua imagem masculina.

Ainda que de maneira menos intensa, em outros esportes, “a ameaça da superioridade feminina” também se fazia presente. Ludimila contou que não gostava de jogar com meninos, porque *se a gente queima um menino, ele não aceita, fica avacalhando, não deixa a gente jogar. Menina já aceita mais.*

Preocupação semelhante com o desempenho feminino existiu na década de 30, ao ser implantada a co-educação no ensino em Minas Gerais. Um dos argumentos contrários à nova determinação de um porta-voz da Igreja Católica, fundamentado em Rousseau, foi o de que, se as meninas obtivessem notas melhores, estariam humilhando os meninos, colocando-os em condição de inferioridade, de pessimismo,

de desânimo, o que seria, evidentemente, prejudicial ao espírito do rapaz (SOUSA, 1994). Apesar de os argumentos contrários, meninos e meninas passaram a freqüentar a mesma escola, e nela o jogo tornou-se um instrumento de diferenciação e hierarquização dos sexos. Disputas entre meninas e meninos eram organizadas e – como mostra um depoimento sobre aquela época – a vitória das meninas, ainda que pouco freqüente, gerava muita confusão. Como comenta a autora, “um menino, derrotado por uma menina, tornar-se ia um fraco, ou seja, perderia seu poder perante o sexo oposto” (op. cit., p. 80).

Com um último relato, finalizo a discussão sobre a questão da exclusão:

A proposta da professora de que as meninas desafiassem os meninos num jogo de vôlei foi recebida com entusiasmo pela turma. Logo, porém, surgiu um impasse: havia mais meninas do que meninos para jogar. Ela fez menção de algumas delas jogarem com eles ou então de tirar algumas de quadra para igualar o número de jogadores, mas meninas e meninos foram veementes em discordar de ambas as idéias. O jogo iniciou-se apesar da diferença numérica, e a turma jogou animadamente, comemorando cada ponto, e os meninos, discutindo a cada erro – as meninas haviam combinado de não xingar quem errasse.

Com essa proposta – na qual as meninas deveriam desafiar os meninos e não o contrário –, a professora criou uma atmosfera competitiva para o jogo, tornando-o mais animado do que se os times tivessem sido escolhidos aleatoriamente como outras vezes. Criou-se, assim, uma identidade entre os jogadores que os motivou a jogar.

Enquanto a identidade que os unia ali era a de gênero, nas olimpíadas havia sido a de turma, sendo a motivação resultante, em ambos os casos, semelhante.

Outrossim, o maior número de meninas em quadra em nada contribuía para que melhorassem seu desempenho; pelo contrário, o grande número de jogadoras poderia ter dificultado a organização da equipe. Além disso, esse desequilíbrio numérico serviria de desculpa para uma possível derrota masculina, o que, de fato, aconteceu. A situação de *desafio* fora criada e a de *ameaça*, amenizada.

5 CRUZANDO FRONTEIRAS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE

Divisões e representações de gênero manifestavam-se em diversas instâncias escolares, como na lista de chamada – na qual os nomes dos meninos apareciam antes dos das meninas –, na escolha de representantes de turma – quando sempre uma menina representava a elas e um menino, a eles –, nos esportes, em jogos e brincadeiras...

Durante um jogo misto de handebol, dois meninos gritaram da arquibancada: ‘Ô, Marcos, toca só para o Jean! Mulher nasceu é para pilotar fogão, não é para jogar bola não.’; ‘É, é para pilotar fogão! Essas Marias-homem ficam jogando bola!’

Representações genereficadas e sexuais – algumas aceitas, outras rejeitadas – circulam, formal e informalmente, nas escolas (BRITZMAN, 1996). Este capítulo trata sobre a circulação informal destas representações entre os estudantes e sobre como fronteiras de gênero e da sexualidade eram demarcadas e cruzadas por meninos e meninas.

5.1 Simulações de brigas

No início do semestre, os recreios eram embalados pelo som de berimbaus e batidas de palma. No centro de uma roda, meninos – na sua maioria da 6^a série e outros poucos de fora da escola – jogavam capoeira. Várias meninas ficavam por perto olhando e conversando, e algumas poucas ajudavam a incrementar o som das palmas ou a compor a roda, no seu centro, porém, nunca vi nenhuma.

Apenas dois motivos geravam o esvaziamento da concorrida fila da merenda: o fim da comida e alguma briga, que ocorria geralmente entre meninos. Em volta da briga, rapidamente uma multidão se aglomerava e a troca de agressões só não durava muito tempo porque, com o ‘corre-corre’ e os gritos de incentivo, o coordenador de turno não tardava a aparecer. Algumas vezes, as brigas eram postergadas para a saída.

Nas entrevistas, os meninos contaram diversos casos de brigas e, fossem elas na escola, no bairro ou na família, os envolvidos eram predominantemente pessoas do sexo masculino, demonstrando que estas lhes eram mais significativas do que às meninas. Nas pastas de acompanhamento das turmas, havia 20 registros de brigas ou atitudes violentas de meninos e apenas um envolvendo uma menina. Na sua ficha, estava registrado: ‘Brincando com o

Lucas de empurrá-lo na chuva. Foi advertida.’; na do Lucas: ‘Brincando de empurrar a Gabriele na chuva e o fez de maneira violenta. Foi advertido.’

Além disso, socos e chutes eram trocados na forma de ‘brigas de brincadeiras’ – por eles chamadas de ‘Briguinhas’. Algumas vezes elas ocorriam informalmente, noutras, eram organizadas com regras e nomes próprios, como: ‘Hoje não’, ‘Pimentinha’, ‘Matemática’, ‘Base aérea’. Para cada um desses jogos, existia uma rede de participantes e a entrada de um novo membro se dava quando ele entrelaçava seu dedo mínimo no de um que já integrava a rede. Uma vez ligado, o desligamento só era concedido com o mesmo procedimento e com a mesma pessoa com quem originalmente se ligara.

No jogo ‘Hoje não’, toda vez que soasse o sinal para o início ou o final de uma aula, alguém ligado podia dar uma ‘porrada’ em qualquer outro integrante da rede e, ao fazê-lo, deveria dizer: ‘Hoje não’. Quem recebesse o soco só poderia retribuí-lo ao soar do próximo sinal.

Outros jogos valiam-se do mesmo mecanismo de formação de redes, como explicaram alguns meninos:

Você liga ‘Pimentinha’, né. Toda hora que alguém falar alguma palavra com ‘P’, você tem que bater até ele falar pimentinha.

‘Matemática’: se você falar qualquer número, você pode descer o couro!

‘Base aérea’: passa um avião (...), aí você pode quebrar o menino. Aí, só quando ele falar ‘base aérea’, aí pára de bater.

Já na brincadeira ‘Me chute’, a participação, independente de se estar ligado à rede, era aberta a todos, ou melhor dizendo, a ela todos os meninos eram vulneráveis:

Tem um negócio, assim tipo de piada, de brigar (...), um coloca nas costas do outro um negócio escrito ‘me chute’ (...). Bate no menino e ele fica até chorando.

Os relatos acima referem-se a diferentes formas de brigas, sejam elas “reais” ou “fictícias”, geradas por alguma discórdia ou simulações. A capoeira, apesar de ser considerada um jogo – diz-se “jogar capoeira” –, é um jogo em forma de luta. Quanto às “Briguinhas”, elas diferenciavam-se tenuamente das brigas, havendo sempre dúvidas sobre quando se tratava de uma ou de outra. Os próprios meninos não marcavam estas diferenças com clareza, pois o que motivava a atividade era justamente a incerteza e a possibilidade de testar até onde os limites dessa divisão podiam ser ultrapassados – seja entre quem jogava, seja em relação à professora ou ao professor. Diferentemente dos estudantes e sabendo que o que começava como brincadeira facilmente terminava em briga, os docentes raramente interpretavam “Briguinhas” como brincadeiras, sendo estas motivo de repreensão ou, até mesmo, de expulsão de aula.

A ambigüidade de alguns jogos foi também observada por THORNE (1993), o que a levou a destacar a fragilidade da definição de jogo, nos quais seus participantes precisavam continuamente sinalizar as fronteiras distintivas entre jogo e não-jogo. Esta ambigüidade criava tensão, pois nunca se tinha certeza da direção que seria tomada.

Mesmo que não fossem obrigados a integrar as brincadeiras “Hoje não”, “Matemática”, “Base aérea” e “Pimentinha”, havia entre os meninos e na própria estrutura desses jogos uma cobrança não revelada de participação. Ao se tornarem

parte do grupo, ficavam presos à rede de jogadores e dependentes da concessão do outro para sair. Além disso, aceitar esse tipo de brincadeira era importante para quem não quisesse ser considerado fraco e, como consequência, homossexual. Robson referiu-se a um colega de rua que não brincava disso como o *gayola, boiola, [que] não aceita nada*. Várias vezes durante a entrevista os meninos comentaram o quanto Marlon era fraco.

O mais fraco da sala é o Marlon! Até menina bate nele!

O Marlon também parece um bichinho. (...) Eu inventei um apelido para ele, de 'Mãe sou gay'!

Ao serem perguntados sobre por que a brincadeira era chamada de “hoje não”, não souberam explicar – ou não quiseram. Robson disse: *Ah, 'Hoje não' é para... Quando você chega no menino e dá 'Hoje não', 'Hoje não' significa que ele não vai bater em você hoje não*. Desconfio, porém, que o motivo seja outro. Num jogo de vôlei, um menino deu um soco noutro e, como visivelmente não se tratava de uma brincadeira, a professora chamou-os para conversar. Logo após, contou-me o motivo da briga: o soco fora uma resposta à frase: *Hoje não vou querer comer seu cu, não*. O “Hoje não” da brincadeira e o da acusação parecem ser os mesmos.

Levando-se em conta a verossimilhança desta relação entre os usos do termo, algumas considerações podem ser feitas. A cada soco dado, o menino estava não apenas demonstrando sua força e virilidade, bem como colocando duplamente em xeque a masculinidade do outro: primeiro pela não-retribuição do soco e segundo pela frase “Hoje não”. A regra do jogo estabelecia que o soco não podia ser revidado, o que ilustrava a fraqueza de quem, supostamente, aceitava pacificamente o soco. Assim, a imagem do menino fraco ficava vinculada à imagem de um homossexual, que era desprezado com a exclamação “Hoje não”.

Ao destacar a interconexão existente entre gênero e sexualidade na escola, Maírtín MAC AN GHAILL (1996) afirma que esta não apenas reflete a ideologia sexual dominante da sociedade mais ampla, bem como ativamente produz divisões de gênero e heterossexuais. Segundo ele, os sistemas escolares modernos são espaços culturais significantes que ativamente produzem e reproduzem uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas. Além disso,

“as várias formas de masculinidade/feminilidade hegemônicas nas escolas estão crucialmente envolvidas em policiar as fronteiras da heterossexualidade ao lado das fronteiras de masculinidade/feminilidade ‘apropriadas’. Por exemplo, [...] ser um ‘verdadeiro menino’ é estar publicamente em oposição e distante das versões femininas e feminizadas da masculinidade”¹⁵ (1996, p. 199).

Assim, brigas, “Briguintas” e o esporte eram maneiras de demarcar fronteiras. Brincando de brigar, os meninos policiavam as fronteiras da heterossexualidade, mantendo-se distantes de versões femininas e feminizadas de masculinidade; distantes de ser um *calcinha cor-de-rosa*, como foi chamado um menino em meio a uma discussão. O envolvimento com o esporte na escola – como também aponta o autor no estudo supracitado – pode ser lido como um indicativo do que significa ser um “verdadeiro menino”, ao passo que o não-envolvimento é associado à homossexualidade. BADINTER (1993, p. 94) afirma que esportes que envolvem competição, agressão e violência são considerados a melhor iniciação à virilidade, pois ali o pré-adolescente mostra o desprezo pela dor, o controle do corpo, a força dos

¹⁵ Tradução minha.

golpes, a vontade de esmagar os outros. “Em suma, mostra que não é um bebê, uma moça ou um homossexual, mas um ‘homem de verdade’.” Um fato ilustrativo ocorreu na primeira aula que observei:

João não quis jogar futebol, surpreendendo seus colegas e gerando comentários depreciativos por parte de alguns. A professora disse à turma que nem todos precisavam gostar deste esporte e depois, em particular, incentivou João a participar do jogo. No dia seguinte, ele confessou quase não ter ido à escola para não jogar futebol. Dias mais tarde, numa aula em que podiam fazer o quisessem, ao ver que João não jogaria futebol, um colega perguntou: ‘De novo?’

A professora conversou com a turma no sentido de desconstruir a idéia de que todos os meninos precisam gostar de jogar futebol, ao mesmo tempo que incentivou João a fazê-lo. Ela pareceu intervir não por ele ser menino e dever jogar bola, mas porque não permitia a ninguém ficar fora das atividades de aula. Era exigido de João que jogasse futebol, da mesma maneira que a participação de outros estudantes era cobrada em qualquer outra atividade proposta. No entanto, João sentiu-se pressionado, como demonstrou ao manifestar seu desejo de não ir à escola no dia seguinte. Somente após algum tempo, vendo que João continuava esquivando-se de jogar futebol, a turma passou a aceitar sua opção e a intensidade das cobranças foi regredindo.

Assim, ainda que existissem cobranças entre os meninos para que praticassem esportes ou participassem de brigas e briguinhas, a sujeição a tais cobranças não era

completa, mostrando que o controle das identidades de gênero na escola não evitavam em absoluto o cruzamento de suas fronteiras.

5.2 Toques de sedução e toques camuflados

Para o jogo 'Vinte e um', formava-se uma rede de participantes semelhante ao jogo 'Hoje não' e, uma vez ligadas, meninas precisavam andar sempre com uma parte da roupa dobrada. Se, quando alguém lhe dissesse 'Vinte e um', ela não tivesse nenhuma dobra, teria que dobrar 21 vezes seguidas uma mesma parte da roupa. Enquanto ia aos poucos expondo alguma parte do corpo, as outras em volta contavam em coro até 21, e um ou outro menino as observava discretamente.

Nas semanas antecedentes ao Dia dos Namorados, as meninas andavam pela escola com papel e caneta em punho perguntando números às pessoas. Atrás da folha, havia nomes de dez meninos; na frente, a fruta preferida da menina, a frase que ela gostaria de ouvir de um deles e os números de um a dez, onde seriam marcados os votos. Contando o número de letras da fruta, obtinha-se o primeiro voto a um dos meninos e, a seguir, ia-se perguntando um número de 1 a 10 a qualquer pessoa que passasse para que, no dia 12 de junho, o menino mais votado declarasse a frase escolhida à menina.

Enquanto diversos jogos de meninos envolviam força e agressividade, nos jogados por meninas transpareciam questões como sedução e namoro.

Em uma obra sobre “jogos co-educativos” de Nicanor Miranda – premiada pelo governo federal nos anos 40 e, ainda hoje, uma das mais vendidas na área de Educação Física –, jogos “de força, persistência, combatividade, em suma, de virilidade” eram recomendados aos meninos, enquanto às meninas recomendavam-se “aqueles que lhe davam graça, que eram delicados, que educavam o gesto e o andar”. Essa diferença se evidenciava na própria denominação dos jogos: aos meninos, eram sugeridos 48 jogos, tais como “Briga de galo”, “Corrida a cavalo”, “Combate de travesseiros”, “Defender a cadeira”, “Tomar a fortaleza”; enquanto às meninas, apenas oito, como “Lenço atrás”, “Passagem da pedrinha”, “Samaritanas” (SOUSA, 1994, p. 81).

Durante uma entrevista, um menino me contou que sua mãe não o deixava brincar com meninas para *não pegar jeito*, ou seja, não “virar homossexual”. Este comentário remeteu-me a uma pesquisa de Sara DELAMONT (1985), a qual, ao observar estudantes de escolas elementares inglesas, percebeu que eles tinham um certo tabu acerca de tocar ou aproximar-se de alguém do outro sexo. Se meninas se aproximassem de meninos, significaria que estavam apaixonadas por eles e, caso os meninos tocassem nelas, misteriosamente se contaminariam, virando *cooties* (em português, *bicha*).

Na escola pesquisada, o risco de a aproximação de alguém do outro sexo significar uma paixão era vivenciado por meninos e meninas. Quanto ao “risco de contaminação”, o toque era vinculado à homossexualidade quando ocorresse entre dois meninos. Enquanto meninas se tocavam com frequência, deitando no colo uma da outra, penteando cabelos, trocando beijos e abraços, meninos “camuflavam” seus

toques por meio de jogos e esportes. Além do contato físico inevitável durante a partida, gols ou pontos eram comemorados com trocas de abraços – contatos nunca vistos em outras ocasiões. Assim, por meio de jogos, “Briguintas” e esportes, os toques tornavam-se legítimos, passavam a ser aceitos por estarem envoltos de agressividade e por serem exigência da própria estrutura da atividade.

Certo dia, antes da aula iniciar, um menino, sentado atrás de outro na arquibancada, fazia-lhe carinho no pescoço com as pontas dos dedos. Ao perceberem que eu os olhava, explicaram: se aquele que recebia os carinhos fizesse algum movimento, como de mexer os ombros, ‘era bicha’!

Percebendo que eu os observava, eles trataram rapidamente de se explicar, demarcando que aquilo não se tratava de troca de carinhos, mas de um jogo. Este jogo policiava fronteiras de uma masculinidade heterossexual e, para tanto, ainda que o toque fosse permitido, a sensibilidade a ele não era, pois a sensibilidade de um menino ao toque de outro seria interpretada como demonstração de homossexualidade.

“A cultura escolar de violência diária, na qual empurrões, socos e palavrões entre meninos são aceitos como normais, significa que gerações deles crescem associando agressão física e supressão de emoções com masculinidade...”¹⁶ (PORTER, 1996, p. 63).

Como mostram as diferenças entre jogos praticados por meninos e meninas, as imagens masculinas e femininas hegemônicas que circulavam na escola estavam vinculadas, respectivamente, à força e à sedução, e ambas à heterossexualidade. As diversas e constantes maneiras de controlar essas fronteiras mostram que:

¹⁶ Tradução minha.

“o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões em que a escola se inscreve. Mas a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida ‘naturalidade’. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que ‘vigiar’ para que os alunos e alunas não ‘resvalem’ para uma identidade ‘desviante’? Por outro lado, se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres vivam de vários modos seus prazeres e desejos” (LOURO, 1997, p. 81-82).

5.3 Brincos e cortes de cabelo

Diversos meninos na escola usavam brinco e o lado em que fosse usado era uma chave de informações sobre sua sexualidade:

Vinicius: Ah, na direita é ‘bicha’! (...) Aí é gay, aí não pode dar soco, não.
Daniel: [Na] esquerda é, é (...), é ‘boy’ que eles falam.
Vinicius: E [na] direita, eles falam que é ‘mãozinha’! (...) Se você tiver brinco nas duas orelhas, até que não tem muito a ver, não. É meio ‘mulherzinha’, né, mas se você tiver só na esquerda não tem nada a ver não. Mas se tiver um brinco na direita, aí é ‘gay’ mesmo!

Brincos deveriam ser usados na orelha esquerda; usá-los nas duas orelhas *até* que não tinha problema – como se o uso do brinco na orelha esquerda compensasse o uso dele na direita –, mas quem usasse só na direita era homossexual, era *mãozinha*. Ser *mãozinha* significava ter o pulso fraco e a mão caída para baixo e, dada esta fragilidade, bater nesta pessoa seria uma covardia.

Para mostrar que, mesmo com um brinco na orelha, seu pulso não era fraco, Robson bateu em um vizinho, como contou, ao explicar por que deixara de usar brinco:

Os outros ficam chamando a gente de bichinha, eu tive que xingar um. Um dia, um menino lá na minha rua [disse]: ‘Oh, você virou bichinha!’ Eu [respondei]: ‘Vem cá e dá na bichinha!’ Ele veio, eu tive que dar um murro na cara. Quase saiu sangue do nariz dele! Eu: ‘Vem cá dar em mim’. Aí, quando ele (...) chegou perto de mim, eu já fechei o braço, ‘É agora, vou soltar o braço para cima dele!’ O menino chegou, todo manhoso (...) lá no passeio e... começou a chorar. {outros riem} Eu [falei], ‘Essa eu vou assisti de camarote!’.

Robson desafiou o menino a bater “na bichinha” e, a fim de deixar claro a inverdade desta acusação, bateu no colega até ele chorar e quase sair-lhe sangue do nariz. Inverteram-se assim os insultos, pois, mostrando que frágil é não quem usa brinco, mas quem fica chorando no passeio, Robson passou adiante o rótulo de homossexual que lhe fora atribuído.

Sobre isso, em um estudo sobre a cultura sexual brasileira, PARKER (1991, p. 75) constata que, assim como “o homem, como homem”, é entendido, ao menos parcialmente, em oposição à mulher, “o homem, como machão”, é compreendido em contraste com figuras adicionais como o “veado” e o “corno”, sendo isto “tudo que o verdadeiro homem não pode ser”.

BRITZMAN (1996) afirma que apesar de as identidades – dentre elas, a sexual – serem construções instáveis, mutáveis e voláteis, relações contraditórias e não-finalizadas, a heterossexualidade é posicionada como a sexualidade estável e natural, o “normal”. “As construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade)” (op. cit., p. 82). A obsessão pela normalização da sexualidade é chamada pela autora de “heteronormatividade”. Assim, uma “heteronormatização”

ocorria a partir do controle do uso de brinco, de quem jogava ou não futebol, ou por meio das brincadeiras descritas anteriormente, controle que se manifestava mais intensamente entre meninos do que entre meninas.

Nas palavras de Sócrates NOLASCO (1995, p. 18),

“no que se refere à preferência sexual, um menino vive sob vigilância contínua, para que se saiba quão determinado é com relação à sua escolha. Excluídas as manifestações de força física e violência, qualquer possibilidade de demonstração de ternura, carinho ou dor é diretamente associada a uma dúvida sobre a escolha sexual”.

Por outro lado, porém, o autor enfatiza que mesmo que isto valha para muitos homens, o masculino vem sofrendo sucessivas relativizações, não fazendo mais sentido pensá-lo como categoria universalizante e totalizadora.

“A legitimidade da representação masculina associada a comportamentos de virilidade, posse, poder e atitudes agressivas se ‘relativiza’, abrindo frente a outras possibilidades de representação do homem. É neste sentido que não se acredita mais que exista *o masculino* como único conceito norteador e gerador de referências para o comportamento dos indivíduos. É necessário avançar além deste suposto *homem feminino*, para compreender que os esforços dos indivíduos estão dirigidos para a busca de legitimação de desejos e comportamentos até então socialmente atribuídos à mulher. Se por um lado a denominação homem feminino garante certa qualificação para alguns desejos, por outro, ela encarcera o indivíduo no campo dos estereótipos sexuais” (op. cit. p. 19).

O rompimento de fronteiras e a pluralidade de masculinidades podem ser exemplificados a partir de outros relatos sobre João e a admiração de seus colegas por ele.

João era extremamente popular na turma, o que se mostrou mais do que nunca evidente na votação para escolha do almejado cargo de diretor esportivo dos Jogos Olímpicos Escolares: ele recebeu 20 dos 34 votos – dez

de meninas e dez de meninos –, enquanto nenhum outro candidato recebeu mais que quatro votos.

Ele usava cabelos compridos e, numa sala de aula, um menino sentado na minha frente comentou que o cabelo de João era ‘chique’ e que não entendia por que queria cortá-lo.

Após ter cortado o cabelo, João assim explicou sua atitude:

João: Ah, todo mundo enchia o saco! Todo mundo! (...) Minha mãe, até meu pai, que estava também (...) com cabelo grande, mandou eu cortar, as professoras, meus primos, minhas tias. Agora que eu cortei, eles estão todos querendo que eu fique com o cabelo grande de novo, menos minha mãe e minhas professoras.

Pesquisadora: As professoras diziam que você tinha de cortar o cabelo?

João: É, estão querendo que eu corte de novo. Ah, eu falo com elas que eu vou cortar, mas não, vou deixar desse jeito.

Pesquisadora: E os seus colegas, lhe ‘enchiam o saco’ sobre o cabelo?

João: Não. Uns até inventavam apelido para mim, por causa do cabelo!

Pesquisadora: Que apelido?

João: ‘Pirainha’! {Solta uma gargalhada.} (...) Mas eles me chamavam mais é de João mesmo.

Pesquisadora: E quando você cortou, eles falaram alguma coisa?

João: (...) Quase ninguém não falou nada, só falaram assim: ‘Ah, ficou chique, ficou doido!’ Agora estão (...) querendo que eu deixe o cabelo crescer de novo!

A resposta de João mostrou a contraditoriedade de sua imagem perante seus colegas, pois, ao mesmo tempo que chamando-o de *pirainha*, ou seja, prostituta, o recriminavam por afrontar padrões tradicionais, admiravam-no por isso. Ligação semelhante entre admiração e recriminação aparece mais à frente em brincadeiras que, apesar de os meninos quererem participar, chamavam de brincadeira *de muiezinha*.

5.4 Brincadeiras *de muiezinha* com meninos

No final do primeiro semestre, brincava-se muito com tazos – pastilhas recebidas de brinde na compra de salgadinhos da Elma Chips. Jogavam em duplas, cada um dos jogadores apostando no mínimo um tazo, que eram então empilhados no chão ou sobre uma mesa. Neles, os participantes jogavam com força outro tazo ou um tazo master, com o objetivo de virá-los e adquiri-los para si. Havia quem jogasse tazo e quem apenas os colecionasse, sem se dispor a jogar ou, dispondo-se, no máximo, a jogar ‘sem valer’, para, no caso de derrota, não ter o adicional desgosto de ficar sem seu brinquedo. Várias meninas faziam parte desse último grupo e algumas poucas jogavam ‘pra valer’.

Esse jogo era disputado nas arquibancadas do pátio e durante as aulas, quando muitas pastilhas acabavam sendo recolhidas pelas professoras ou professores. Os meninos eram os principais fornecedores de tazos dos docentes que, insatisfeitos com o crescimento de sua coleção e com os distúrbios gerados por este jogo nas aulas, proibiram os tazos na escola a partir do segundo semestre.

A primeira questão que ressalto é o fato de praticamente apenas meninos jogarem tazo durante as aulas, o que corrobora o dito na análise sobre a ocupação do espaço físico escolar, de que meninos transgrediam mais as normas escolares do que

meninas. Independentemente de onde jogassem, a competitividade do jogo entre os meninos era maior, pois quando praticado por eles, além da vitória, também estavam “em jogo” os tazos.

No que se refere à competitividade, Mônica SCHUPUN (1997), ao estudar o desenvolvimento do esporte organizado em São Paulo na década de 20 – que ocorreu segundo uma lógica extremamente elitista, em espaços privados –, demonstra que quanto menos competitiva fosse a atividade, mais as mulheres tomavam parte. Os homens praticavam esportes, enquanto as mulheres, ginástica, a qual era completamente despida de competitividade, agressividade, desejo de vitória, ou seja, das emoções constitutivas dos jogos coletivos. Esportes equestres e o tênis foram os primeiros esportes praticados pela elite feminina, os quais eram um meio de aliar a graça e a harmonia dos movimentos à possibilidade de competir e não somente ao exercício.

Na escola, segundo GRUGEON (1995), há uma separação de gênero bastante rígida nos jogos e, enquanto os praticados por meninas apresentam um caráter cooperativo, nos jogos dos meninos predomina a rivalidade. As evidências de minha pesquisa não negam e nem corroboram em absoluto esta afirmação, pois, ainda que existissem diferenças nas atividades e nas maneiras de meninos e meninas jogarem, elas não eram assim tão rígidas. Também THORNE (1993) demonstrou situações em que a noção de “lados opostos” entre meninas e meninos era subvertida em jogos e brincadeiras. Para Susan WILLIS (1996), no lugar de confirmar estereótipos polarizados de gênero, jogos infantis têm o poder de liberar a imaginação e transformar identidades sociais tradicionais, pois os jogadores testam, desafiam e redefinem constantemente suas relações um com o outro e com a sociedade mais ampla.

Entre os estudantes pesquisados, uma divisão das atividades por gênero nem sempre era explícita ou de comum acordo entre todos. No entanto, os cruzamentos das fronteiras dessas divisões não ocorriam sem que alguns riscos estivessem presentes, como o de ouvir comentários semelhantes aos ditos a João:

Ano passado eu sempre brincava com as meninas. [Com] menino mesmo, eu nunca brincava. (...) Os meninos ficavam entrando nas nossas brincadeiras com meninas e: 'Ah, isso aí é brincadeira de 'muiezinha'. Ah, isso aí é brincadeira de 'muiezinha'.' Tudo é brincadeira de 'muiezinha'. E eu brincava só com as meninas mesmo assim.

Ao considerar a atividade *de muiezinha*, além de confiná-la ao universo feminino, davam-lhe um tom pejorativo, pois, ao colocar a palavra “mulher” no diminutivo e ao dizê-la de maneira propositadamente errada, desvalorizavam a brincadeira e as próprias mulheres. Adicionado a isso, pareciam viver um dilema entre vontade e falta de coragem para jogar, pois, ao mesmo tempo que chamavam a atividade de brincadeira *de muiezinha*, entravam nela, parecendo querer compensar seu ingresso numa brincadeira supostamente feminina, com a acusação. As acusações não eram suficientes para que João e outros meninos deixassem de brincar com meninas, mesmo que isso nem sempre fosse assumido explicitamente:

Enquanto aguardavam o retorno da professora nas escadas após o recreio, algumas meninas assim brincavam: uma cantava, 'É, é, é, acho que o bagulho é de quem está de pé!¹⁷, e as outras rapidamente se sentavam e, quando aquela cantasse 'É, é, é, acho que o bagulho é de quem está sentado!', as outras ficavam de pé. O erro de alguém era motivo de risadas, compartilhadas por alguns meninos. Em volta, eles, às vezes, cantavam e, noutras, levantavam-se e sentavam-se discretamente, manifestando um nítido

interesse pela atividade, misturado com uma falta de coragem para participar. O ingresso de alguns no jogo incentivava e legitimava a participação de outros.

Outros meninos contaram que, ‘por insistência das meninas’, às vezes, brincavam de ‘pegador’ nos recreios. ‘Elas gostam de correr atrás da gente!’, explicou um deles. Primeiro as meninas pegavam os meninos e, quando todos estivessem capturados, eles as pegavam. Nesse jogo, meninos e meninas tinham preferências de quem pegar e por quem ser pegos. Certo dia, Lorena falou de sua decepção por ter sido pega por Michele quando estava prestes a ser capturada por Daniel.

Nas vezes em que brincadeiras semelhantes ao ‘pegador’ fizeram parte das aulas, alguns meninos e meninas reclamaram que aquilo era para criança e que não participariam. Não obtendo a autorização da professora para ficar de fora, participaram do jogo e acabaram demonstrando divertir-se imensamente.

Estudantes mais velhos, como os da 5^aF¹⁸, não participavam dessa brincadeira durante os recreios e a professora também não lhes propunha tais atividades nas suas aulas. Entre eles, diferentemente dos mais novos, o contato não se mostrava tão ‘dependente’ de jogos, sendo, por exemplo, freqüente ver meninas e meninos abraçados ou deitados no colo um do outro.

¹⁷ Estrofe de uma música do grupo “Os Virgulóides” muito tocada nas rádios na época.

¹⁸ Nesta turma, os estudantes tinham entre 12 e 15 anos, enquanto nas outras a idade variava entre 11 e 12.

Ainda assim, nem todos agiam desse modo, e tais contatos ocorriam entre pessoas de um mesmo grupo e predominantemente entre aqueles, de uma forma ou outra, populares na turma, como entre Luciana e Davidson, que eram lideranças, tendo inclusive sido escolhidos como os representantes da turma para os Jogos Olímpicos Escolares.

Constatações de Becky FRANCIS (1998, p. 42) são elucidativas para estas questões. Examinando construções de gênero em falas e em jogos de crianças em escolas primárias inglesas, a autora sugere que

“diferenças genereficadas no comportamento são decorrência de culturas simbólicas de gênero, as quais são construídas na interação das crianças via manutenção da categoria gênero e, conseqüentemente, identificação com uma cultura particular de gênero. As culturas são construídas mediante fixações em gêneros (*in-gender bonding*) nas quais as crianças localizam o gênero como oposto e em oposição a elas, a fim de reforçar seu próprio senso de identidade de gênero. Essas culturas, no entanto, não são congeladas, sendo apenas a manifestação das diferentes interpretações infantis; as fronteiras de gênero foram freqüentemente ultrapassadas ou recusadas, o gênero constituindo apenas um aspecto da construção social das crianças.”¹⁹

O jogo de “pegador” era considerado por muitos como uma brincadeira feminina, pertencente a um universo oposto ao dos meninos, no qual eles, supostamente, não podiam ingressar. Entretanto, esta construção de culturas de gêneros como opostas não era congelada e, ao participarem de brincadeiras *de muiezinha*, meninos ultrapassavam ou recusavam as fronteiras de gênero por eles mesmos estabelecidas.

5.5 Namoros escondidos nas brincadeiras

Quando um menino e uma menina eram vistos juntos, a pergunta *É namoro ou amizade?* era recorrente e, a fim de evitar esse tipo de chacota, eles e elas freqüentemente se separavam na escola. THORNE (1993) constatou que gozações intensificavam separações de gênero, mostrando que estas ocorriam mais entre crianças da mesma idade do que de idades diferentes. Devido à semelhança da idade, meninas e meninos eram mais facilmente vistos como possíveis namorados, tornando-se vulneráveis a “gozações heterossexuais”, o que acabava por separá-los.

Além da separação, outra alternativa para evitar aqueles comentários era aproximar-se por meio de brincadeiras, pois, quando brincavam ou jogavam juntos, o que os unia não eram mais um suposto amor, mas uma atividade, muitas das quais ocorriam sempre longe de olhos adultos.

No jogo ‘verdade ou conseqüência’, girava-se uma garrafa e, antes de ouvir a pergunta, a pessoa escolhia se queria respondê-la – não podendo mentir – ou arcar com as conseqüências e cumprir qualquer ordem. Uma das mais comuns era beijar alguém e, quanto às perguntas, assim explicaram:

Tiago: Às vezes a gente chega para o menino (...) e pergunta se ele ainda é virgem. {risadas} Às vezes, o menino fica todo sem graça.

Pedro: Muitas vezes, principalmente os meninos, falam que não são virgem.

Pesquisadora: Mas é verdade ou mentira?

Pedro: (...) A maioria (...) [deles], fala assim... eu já percebi isso.

Quando você pergunta: ‘Você é virgem?’ Eles: ‘Não’ Aí a gente pergunta: ‘Com quem que foi a sua primeira vez?’ ‘Com a minha prima!’ Todo mundo fala a mesma coisa. Dá para desconfiar que é mentira.

Pesquisadora: E as meninas?

¹⁹ Tradução minha.

*Pedro: Ah, não. As meninas (...) já falam (...) que são virgens.
Tiago: As meninas (...) quando tem que perguntar alguma coisa
para elas responderem, pergunta (...) qual é a cor da calcinha que
elas estão. Esses negócios.*

É interessante notar que as perguntas formuladas a meninos diferiam das formuladas a meninas: aos meninos, perguntava-se se eram virgem e com quem havia sido sua primeira vez; às meninas, a cor da calcinha. De acordo com PARKER (1991), padrões culturais da sociedade brasileira fundamentam-se na compreensão de uma diferença fundamental nas naturezas sexuais de homens e mulheres: a sexualidade feminina é compreendida como natural, devendo apenas ser controlada e disciplinada, enquanto a masculina, ao contrário, sofre ameaças constantes e precisa ser incitada e encorajada. O cultivo dela, através de um processo complexo de masculinização, começa na primeira infância.

A esse respeito BADINTER (1993) afirma que ser homem implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido das mulheres. A feminilidade é considerada como natural, enquanto a masculinidade tem de ser conquistada e a alto preço.

Entretanto, para além dessas questões, este jogo lhes possibilitava trocas de informações íntimas não reveladas em outras ocasiões e criavam situações fictícias de namoro, presentes também simbolicamente no “Pegador” e em jogos como os relatados a seguir:

Nádia falou sobre o que faziam atrás dos prédios da escola quando ‘não tinham nada para fazer’ durante os recreios:

*Nádia: Ahhhh, nós ficamos espionando algumas coisas...
{risadas} (...) É que os meninos deram agora de endoidar o cabeçaõ!
Tiago: Os menino ficam brincando de cair no poço.
(...)*

Nádia: Eles começaram a endoiar o cabeção de um ficar com o outro. Aí nos ficamos lá espionado (...). Uma menina fica com outro menino. (...) só que, quando a gente chega lá, eles falam que eles estão brincando de cair no poço. Só que na verdade não, porque a gente fica esperando.

(...)

Pedro: Mas é assim, ô, só choquinho, sabe?

Pesquisadora: Choquinho? Como que é choquinho?

Tiago: Beijo normal..., você encosta o lábio no lábio do outro.

Pesquisadora: Rapidinho?

Vários: É, rapidinho.

Meninas e meninos andavam com as iniciais 'BBL' escritas em alguma parte do corpo, calçado ou roupa. Esta era a primeira obrigação de quem estivesse ligado neste jogo – o qual valia-se do mesmo mecanismo de redes de participantes das brincadeiras 'Hoje não', 'Vinte e um'. 'BBL' significava 'Beijo na boca de língua' e, quem fosse descoberto sem estas inscrições, seria obrigado a dar um beijo na pessoa escolhida por quem o flagrou e, como explicou um menino, não era um beijo qualquer, mas 'de língua, ainda'!

Paira a dúvida sobre quando não ter “BBL” escrito no corpo era por “simples esquecimento” ou por “esquecimento proposital”. Esta ambigüidade – a qual se assemelha à fragilidade dos limites entre brigas e “Briguinhas” – era parte do jogo, pois o mais divertido era justamente o beijo resultante do esquecimento. Embora nem sempre acontecesse – às vezes era preciso beijar alguém indesejado ou alguém que não desejasse o beijo –, as cobranças e tentativas de “roubos” já eram por si mesmas divertidas.

Enfim, como também aparece no capítulo anterior, os próprios meninos e meninas construía(m) noções opostas de mundos femininos e masculinos dentro das quais atividades e características femininas e masculinas eram enquadradas. Os jogos eram um meio de realizar tais delimitações e, ao mesmo tempo, de rompê-las; em outras palavras, os jogos simultaneamente demarcavam e propiciavam meios de

cruzar as fronteiras da masculinidade e da feminilidade, possibilitando ainda relações variadas entre meninas e meninos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volto aqui ao início desta dissertação e retomo a pergunta que lhe deu origem: “Como meninos e meninas constroem as relações de gênero nas aulas de Educação Física?” Estas últimas páginas, assim como as demais, não fornecem *a* resposta ou *as* repostas a esta questão, mas, sim, a sistematização e a síntese de algumas análises acerca das questões propostas nesta pesquisa.

A primeira que assinalo refere-se aos conteúdos escolares da Educação Física, pois o relacionamento de meninos e meninas variava dependendo da atividade realizada. Esta variação estava ligada a representações de gênero presentes na escola, manifestadas informalmente nos esportes, jogos e brincadeiras. Jogos como “Hoje não”, “Pimentinha”, “Me chute”, “Capoeira” eram praticados exclusivamente por meninos, enquanto outros, como “Vinte e um” e “Votações para descobrir o futuro namorado”, por meninas. De diferentes formas, os próprios estudantes construíam uma divisão polarizada dos gêneros, apresentando-os como opostos. Todavia, dada a não-rigidez dessa divisão, evidenciaram-se também rupturas nas suas divisões e representações de gênero, bem como nas relações dos meninos e das meninas durante as aulas e os recreios. Exemplos dessas rupturas são a formação de grupos mistos,

meninas buscando uma bola perdida no capinzal ou subindo no alto de uma pedra, e meninos brincando de brincadeiras *de muiezinha*, usando brinco ou cabelo comprido.

O esporte estava vinculado a imagens masculinas, melhor dizendo, a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa, que permeavam as práticas esportivas escolares. Entretanto, ainda que o futebol, por exemplo, se mostrasse como a mais masculina das modalidades esportivas praticadas na escola, fronteiras dessa divisão eram cruzadas, como quando meninas conquistaram um espaço de treinamento também para elas, quando, apesar de serem chamadas de *Marias-homem*, jogaram durante os recreios ou quando a participação delas em um jogo foi disputada entre meninas e meninos. Além disso, os cruzamentos de fronteiras mostram a não-dominância das meninas pelos meninos e sua resistência ao domínio masculino dos espaços esportivos.

A expectativa dos próprios estudantes de que práticas e espaços esportivos fossem dominados por meninos colocava-os, de certa forma, numa obrigação de ser superiores às meninas. Meninas eram, *a priori*, consideradas más jogadoras, precisando demonstrar o contrário se quisessem jogar com eles. Ainda assim, jogar com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um *desafio*, mas uma *ameaça*.

Para as meninas, por sua vez, superar as expectativas e ser melhor que os meninos no esporte era uma honra, motivo de consagração que, em algumas ocasiões e entre alguns meninos, garantia-lhes legitimidade. Noutros momentos, porém, a desvalorização de sua prática esportiva e delas como mulher era uma maneira de

resistir ao abalo que a presença delas nas quadras infligia ao domínio masculino daquele espaço, como quando chamadas de *Marias-homem*.

Entretanto, apesar de a rivalidade entre os jogadores intensificar-se e polarizar-se em torno dos gêneros, ela não se restringia a isso. Em um jogo esportivo, uma bola era disputada não apenas entre times opostos, mas dentro da própria equipe; em outras palavras, um jogador buscava um bom desempenho não apenas em relação ao seu adversário, mas também em relação aos seus companheiros de equipe, criando-se situações de exclusão. A exclusão gerada pela competitividade, portanto, não se manifestava apenas quando o jogo era praticado entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, ela não era um problema somente de gênero. *Gênero, idade, força e habilidade* eram critérios – entre possíveis outros – que formavam um emaranhado de exclusões nessas atividades.

Diferentemente do que ocorria nos esportes, a exclusão não se manifestava de maneira significativa em outros jogos e brincadeiras. Enquanto jogos esportivos eram motivados por uma *rivalidade* entre os participantes, nos outros havia um *clima de paquera*, para o qual era inevitável que a atividade fosse praticada por meninos e meninas juntos. Em jogos como os de “Pegador”, “Cair no poço”, “Verdade ou consequência” e “BBL”, meninas e meninos deixavam de ser rivais, assumindo papéis imaginários de namorados.

Jogos, brincadeiras e esportes propiciavam simultaneamente meios de controlar e de cruzar fronteiras de gênero e da sexualidade, bem como criavam oportunidades para meninas e meninos estarem juntos. No entanto, nem sempre estar junto ou cruzar fronteiras era algo tranquilo, exigindo de quem o fizesse a disposição de correr alguns riscos – como o de ouvir zombarias dos colegas. Por outro lado,

quem se arriscava também era prestigiado na turma, parecendo mostrar que “alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes” (BRITZMAN, 1996, p. 93).

As tão frequentes “gozações” mostram a situação de vigilância constante presente na escola, a qual era exercida pelos próprios estudantes entre si. A sensação de estar sempre sendo vigiado por alguém inibia-os de tomar algumas atitudes. Esta inibição mostrava-se mais intensa quando a vigilância era exercida entre gêneros diferentes.

De maneira geral, meninas se apresentavam mais inibidas por zombarias do que meninos, pois eles reclamavam delas com mais frequência e agiam diferentemente na sua ausência – como no dia chuvoso em que correram pulando com os pés contra a parede. Quando jogavam sozinhas, as zombarias eram menos intensas e diversas vezes elas faziam um pacto de que não “gozariam” uma à outra na eventualidade de um erro.

Todavia, ainda que meninos e meninas se queixassem à professora sobre “gozações”, elas nem sempre eram de fato um problema, porque, ainda que gerassem conflitos, eram um meio de comunicação entre os estudantes, uma maneira de se relacionarem.

Devido às reclamações das meninas, meninos as consideravam impertinentes, “frescas”. Entretanto, a solicitação à professora para que resolvesse conflitos não demonstra que eram incapazes de resolvê-los sozinhas, outrossim, a adoção de uma estratégia, pois, cientes da valorização desse tipo de atitude, “induziam” a professora a agir em prol de suas reivindicações. Por meio da intervenção docente, meninas, e também meninos, atingiam seus objetivos mostrando ser apenas aparente a passividade dessas queixas.

No que se refere à relação da professora com os estudantes, outras considerações podem ser feitas. O estímulo dela para que meninos e meninas realizassem atividades juntos e a preocupação em solucionar conflitos decorrentes dessa prática contribuía para que eles ultrapassassem fronteiras das divisões de gênero. Uma sutil possibilidade desse tipo de contribuição também se manifestou a partir da minha presença nas aulas, por exemplo, quando meninas se motivaram a subir num local proibido e não freqüentado por elas depois de eu tê-lo feito. Retomo esse exemplo para destacar que a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si. Ademais, eles e elas nem sempre reagem da mesma forma à intervenção da professora, como exemplificam os dados de meninos desobedecendo mais às suas normas do que meninas. Esta pesquisa mostrou um pouco da dificuldade do docente de agir perante questões nela levantadas, entretanto, uma vez que a prática docente não constituiu parte de seu objeto de estudo, as reflexões exercidas a este respeito foram restritas, sendo este um possível tema a ser explorado em outras investigações. Aponto brevemente alguns outros.

A análise sobre as exclusões nos esportes mostrou a imbricação do gênero a diversas outras categorias. Habilidade, força e idade foram as que mais se destacaram, entretanto, há outras, como raça e classe social. Edmalson, por exemplo, um dos meninos freqüentemente excluído nos jogos, era negro e pobre. Outro ponto refere-se à idade, pois, apesar das evidências de que a relação entre meninas e meninos variava dependendo da idade dos estudantes, o fato de os sujeitos de minha pesquisa serem todos da mesma faixa etária não permitiu que esta questão fosse aprofundada. Uma limitação em minha pesquisa refere-se aos processos de cruzamento de fronteiras de gênero, pois tendo estas análises sido baseadas predominantemente nos jogos e

brincadeiras praticados na escola e sendo estes mais incidentes entre meninos, avalio que este tema foi mais explorado entre eles do que entre as meninas.

A prática conjunta por meninos e meninas de aulas de Educação Física é recente no Brasil e, em algumas instituições de ensino, eles e elas continuam sendo separados. Nas escolas municipais de Belo Horizonte – numa das quais foi realizada esta pesquisa –, a implementação de turmas mistas ocorreu há apenas sete anos e até hoje esta determinação não é cumprida em todas escolas ou com todas as turmas. Assim, as vantagens e as desvantagens de aulas de Educação Física serem ministradas para turmas mistas são questões polêmicas na área, motivo pelo qual, ainda que este não tenha sido o foco de minha dissertação, teço algumas considerações a respeito.

Quanto aos estudantes, da mesma forma que meninos e meninas não assumiam com facilidade seu desejo de brincar ou fazer atividades juntos, não o faziam em relação às aulas de Educação Física, pois isso poderia gerar recriminações ou “gozações” entre os colegas. Ocorreu de, no início da entrevista, dizerem que preferiam aulas em separado, para depois expressarem opinião contrária, e, outras vezes, de mudarem sua resposta inicial e assumir preferir aula juntos somente depois de alguém ter externado esse desejo.

As opiniões deles acerca de suas preferências em realizar aulas juntos ou separados não são generalizáveis em diversos sentidos, pois a mesma resposta não era compartilhada por todos e tampouco não se resumia a “junto” ou “separado”. Entre eles havia controvérsias e, de modo a apontar alguns dos critérios que influenciavam suas preferências, é possível afirmar que seus gostos variavam dependendo: 1. da atividade realizada – algumas lhes agradavam fazer juntos, outras, em separado; 2. de quem estivessem jogando – meninas tidas como boas jogadoras e meninos, não-violentos ou “fominhas”, por exemplo, eram mais aceitos nas partidas; 3. do momento

em que ocorresse a atividade – aulas, recreios ou competições esportivas; 4. do número de participantes – quanto maior, maior a incidência de conflitos. Levando em conta estas questões, a postura assumida pela Educação Física não precisa ser mais rígida do que as dos estudantes, de forma que a união e a separação de meninos e meninas possa variar dependendo das circunstâncias e da atividade realizada.

Evidências desta pesquisa possibilitam outras breves afirmações: separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma genereficação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Neise Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, Eliane (Org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus, 1995b. p. 157-176.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.
- _____. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio. 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. 130 p. (Série Prática Pedagógica).
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodações e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.
- AZEVEDO, Fernando. *Da educação física; o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. 219 p.
- AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. ; preconceitos e estereótipos. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1988. 233 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- AZZI, Riolando. Família, mulher e sexualidade na Igreja do Brasil (1930-1964) In: MARCÍLIO, Maria Luiza (Org.). *Família, mulher, sexualidade e igreja na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 101-134.
- BADINTER, Elisabeth. *XY – sobre a identidade masculina*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 266 p. (Título original: XY - De l'identité masculine)

- BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JACCAR, Alison e BORDO, Susan R. *Gênero, corpo e conhecimento*. Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record e Rosa dos Tempos, 1997, p. 19-41 (Coleção Gênero, v. 1).
- BOSANNAN, Paul. O “progresso” da antropologia. In: *Desvendando máscaras sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 245-257.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p. 17-59.
- _____. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez., 1995.
- _____. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, Marta et al. (Org.) *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 28-40.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. 133 p. (Coleção Gnosis)
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun., 1996.
- _____. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz H (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.
- BRUNHS, Heloísa Turini. Corpos femininos na relação com a cultura. In: ROMERO, Eliane (Org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus, 1995b. p. 71-98.
- CANNING, Kathleen. Feminist history after the linguistic turn: historicizing discourse and experience. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. v. 19, n. 1, p. 368-403, inverno/1994.
- CARRERAS, Juan Sáez. Reconstruir la diferencia: de la modernidad al feminismo post moderno. *Anales de Pedagogia*. n. 11 p. 7-25, 1993.
- CARRINGAN, Tim. CONNELL, Bob. e LEE, John. Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*. n. 14, v. 5, set. 1985.
- CIRCOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: *Desvendando máscaras sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 87-121.
- CONNELL, Bob. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, M. e MESSNER, M. *Men's lives*. N. York e Toronto: MacMillan Publishing Co e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 176-183.
- CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.

- CONNEL, R. W. et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Trad. Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 228 p.
- COSTA, Jurandir Freire. A construção cultural da diferença dos sexos. *Sexualidade – Gênero e sociedade*. 2 n. 3 p. 4-8, jun. 1995.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995a.
- _____. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Eliane (Org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995b. p. 99-108.
- DELAMONT, Sara. *Os papéis sexuais e a escola*. Trad. Manuel Ruas. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1985. 168 p. (Título original: Sex roles and the school)
- DIAMOND, Irene e QUIMBY, Lee. (Ed.) *Feminism & Foucault – reflections on resistance*. (Introdução). Boston,: Northeastern University Press, 1988. p. ix-xx.
- DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e suas transformações. In: ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa, Portugal: Difel, 1992, p. 389-412.
- ESPINOSA, Maria Carmem B. et al. *Cuadernos para la Coeducación*. n. 4 Educación Física. Espanha: Materiales Curriculares INNOVA, 1994.
- FERREIRA, José Luiz. *As relações de gênero nas aulas de Educação Física*, um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande - PB. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1996. 182 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. 295 p.
- _____. *Vigiar e punir – nascimento da prisão*. 12 ed. Trad. De Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995b. 280 p.
- _____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Humbert. *Uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c, p. 231-249.
- FRAGA, Alex B. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. *Revista Movimento*, Porto Alegre. v. 2, n. 3, p. 35-41, jul./dez., 1995.
- FRANCIS, Becky. Oppositional positions: children’s construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research*. v. 40, n. 1, p. 31-43, Spring/1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

- GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. (Ed.) *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Barcelona, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1995, p. 23-47.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HANTOVER, Jeffrey. The boy scouts and the validation of masculinity. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael. *Men's lives*. New York e Toronto: MacMillan PublishingCo. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p.123-131.
- HARDING, Sandra. *Feminism and methodology*. Indiana: Indiana University Press e Open University Press, 1987. p. 1-14 e 181-190 (introdução e conclusão).
- JOHNSON, Richard. Sexual dissonances: or the 'impossibility' of sexuality education. *Curriculum Studies*, Inglaterra, v. 4, n. 2, p. 163-189, 1996.
- KOFES, Suely. Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações. *Cadernos Pagu – de trajetórias e sentimentos*. Campinas: UNICAMP, n. 1, p 19-30, 1993.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 1993. 167 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- LAURETIS, Teresa de. Feminist Studies/critical studies: issues, terms, and contexts.
- LISPECTOR, Clarice. *A Paixão segundo GH*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- LOEFFLER, T. A. Assisting women in developing a sense of competence in outdoor programs. *The Journal of Experiential Education*. v. 20, n. 3, p. 119-123, dez. 1997.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Histoire des femmes: uma revisão bibliográfica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 23-32, jul/dez., 1990.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta. et al. (Org.) *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.
- _____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez., 1995a.
- _____. Produzindo sujeitos masculinos e cristão. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.83-108.

- _____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz H. e AZEVEDO, José C. (Org.) *Reestruturação curricular – teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995c, p. 172-182.
- _____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz H (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.
- MAC AN GHAILL, Maritín. Deconstructing heterosexualities in school arenas. *Curriculum Studies*, Inglaterra, v. 4, n. 2, p. 191-210, 1996.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: *Desvendando máscaras sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 39-61.
- McLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Trad. Lúcia Pelleanda Zimmer. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. 353 p.
- _____. *Rituais na escola*. Trad. Juracy Marques e Ângela Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991. 397 p.
- MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael. *Men's lives*, New York e Toronto: MacMillan PublishingCo. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 161-131.
- MEYER, Dagmar Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta e outras (Org.) *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 41-51.
- MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. 13. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.
- MORGAN, David. Learning to be a man: dilemmas and contradictions of masculine experience. In: LUKE, C. (Ed.) *Feminism and Pedagogies of Everyday life*. Nova Iorque: State University of New York Press, 1996, p. 103-115.
- MYOTIN, Emmi. A participação da adolescente brasileira em esportes e atividades físicas como forma de lazer: fatores psicológicos e socioculturais. In: ROMERO, Eliane (Org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995b. p. 177-198.
- NOLASCO, Sócrates. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: _____. (Org.) *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 15-29.
- OLIVEIRA, Greice Kelly de. *Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo? Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais*. Campinas: UNICAMP, 1996. 161 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Física)
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy. As pedras no bolso do feminismo. *Novos Estudos*. n. 3., p. 35-38, nov., 1983.

- PACHECO, Ana Júlia. e CUNHA JR., Carlos F. da. A mídia impressa e o 'futebol de saias' do Brasil: uma análise dos jogos Olímpicos de Atlanta, 1996. *Anais do X CONBRACE*, Goiânia, v. 1, p. 529-535, 1997.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 23-45, nov., 1997.
- PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões. A cultura sexual no Brasil contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1991. 295 p.
- POOVEY, Mary, Feminism and deconstruction. *Feminist studies*. v. 14, n. 1, p. 51-65, spring/1988.
- PORTER, Elisabeth. Women and friendships: pedagogies of care and relationality. In: LUKE, C. (Ed.) *Feminism and pedagogies of everyday life*. Nova Iorque: State University of New York Press, 1996, p. 56-79.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola plural – Proposta político-pedagógica da rede municipal de Educação de Belo Horizonte*. 2. ed., out., 1994.
- _____. *Cadernos Escola Plural*. v. 1 Construindo uma referência curricular para a escola plural: uma reflexão preliminar.
- _____. *Cadernos Escola Plural*. v. 2. Proposta curricular da escola plural: referências norteadoras.
- _____. *Cadernos Escola Plural*. v. 3 Uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos de formação.
- _____. *Educação básica de jovens e adultos: Escola Plural*.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. *Pesquisa Participante*, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 31-54.
- ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 9-30.
- ROMERO, Elaine. (Org.) *Mulheres em movimento*. Vitória: EDUFES, 1997. 301 p.
- ROMERO, Elaine. *Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990. 325 p. (Tese, Doutorado em Psicologia).

- ROSEMBERG, Flúvia. A Educação Física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, Eliane (Org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995b. p. 271-308.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. 569 p.
- SCHPUN, Mônica Raisa. Códigos sexuais e vida urbana em São Paulo: as práticas esportivas da oligarquia dos anos vinte. In: _____. (Org.) *Gênero sem fronteiras*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997. P. 45-71.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.
- _____. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu – Desacordos, desamores e diferenças*. Campinas: UNICAMP, v. 3, p. 11-27, 1994.
- _____. Deconstructing equality versus difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*. v. 14 n. 1, p. 33-49, 1988.
- SCRATON, Sheila. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Trad. Pablo Manzano. Madri, Espanha: Morata, 1995. (Título original: Shaping up to womanhood. Gender and Girls Physical Education)
- SERBIN, Lisa. Teachers, peers and play preferences: an environmental approach to sex typing in the preschool. In: DELAMONT, Sara (Ed.) *Reading on interaction in classroom*. Grã-Bretanha: Richard Clay LTD, 1984. p. 273-289.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. 167 p. (Coleção educação contemporânea)
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em Educação).
- STANLEY, Julia. El sexo y la alumna tranquila. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Espanha: Ministério de educación y ciencia, 1995. p. 49-63. (Título original: Gender and Ethnicity in schools)
- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993. 237 p.
- _____. Girls and boys together... but mostly apart: gender arrangements in elementary schools. in: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael. *Men's lives*. New York e Toronto: MacMillan PublishingCo. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 108-122.
- TOLEDO, Luiz Henrique. Short cuts – histórias de jovens, futebol e condutas de risco. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e n. 6., p. 209-221, maio-dez., 1997.

- VAGO, Tarcísio Mauro. *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. 252 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.
- WALKERDINE, Valarie. O raciocínio nos tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.
- WILLIS, Susan. Play for profit. In: LUKE, Carmem. (Ed.) *Feminism and pedagogies of everyday life*. Nova Iorque: State University of New York Press, 1996. p. 188-203.
- WOODS, Peter. E HAMMERSLEY, Martyn. (Org.) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Trad. José Real Gutiérrez. Barcelona: Ministério de Educación y Ciencia, 1995. (Título original: Gender and Ethnicity in schools).