

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO

Gabriela Mendes Fontana

**Iniciação no futsal: uma história contada com as mulheres**

Porto Alegre

2022

Gabriela Mendes Fontana

**Iniciação no futsal: uma história contada com as mulheres**

Dissertação apresentada à banca para a conclusão do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

Professor orientador: Dr. Guy Ginciene

Porto Alegre

2022

Gabriela Mendes Fontana

INICIAÇÃO NO FUTSAL: UMA HISTÓRIA CONTADA COM AS MULHERES

Conceito Final: Aprovada em 31 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Rafaela Galatti – UNICAMP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Zuaneti Martins – UFES

---

Orientador: Prof. Dr. Guy Ginciene

### CIP - Catalogação na Publicação

Fontana, Gabriela Mendes  
Iniciação no futsal: uma história contada com as  
mulheres / Gabriela Mendes Fontana. -- 2022.  
124 f.  
Orientador: Guy Ginciene.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa  
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,  
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Futsal de mulheres. 2. Gênero. 3. Brincadeiras  
de menina. 4. Brincadeiras de menino. I. Ginciene,  
Guy, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

Quando comecei a jornada do mestrado a leitura de dissertações e teses despertou a vontade de entender um pouco mais sobre aquela pessoa que havia realizado a pesquisa, saber dos desafios e alegrias do caminho percorrido, para além do que contava o desenvolvimento da investigação. Hoje com alegria e certo alívio escrevo os agradecimentos da pesquisa em que trabalhei. A trajetória foi totalmente diferente do que imaginei quando participei do processo de seleção, a sensação é de que conheci parte de um mundo novo. Terminei a graduação em 2010, por meio de uma política pública que oportunizou que muitas jovens como eu pudessem acessar o ensino superior: o Prouni.

Na época já trabalhava (me sustentar e dar algum apoio para a família era necessário) com isso, só ingressei verdadeiramente no magistério em 2016, ano em que também voltei à faculdade para a formação no bacharelado em Educação Física. A maturidade e a disponibilidade limitada de tempo para cursar poucas disciplinas a cada semestre me possibilitaram perceber a universidade (agora pública) com outro olhar, viver mais profundamente cada disciplina, buscando responder algumas questões que a vida profissional vinha impondo.

Apesar das 40h na escola com meus alunos e alunas, encontrar na graduação professoras e professores que me instigavam fazia com que o cansaço do trabalho ficasse de lado. E um desses professores me desafiou a participar da seleção do mestrado, primeiramente achei que não tinha a menor condição, mas na sequência o desafio me animou e deu certo.

Por isso inicio agradecendo ao meu orientador o professor Guy Ginciene que com suas inquietações despertou minha curiosidade e julgou que eu tinha possibilidade de encarar um projeto de mestrado. Professor, te agradeço imensamente a oportunidade, as partilhas, as conversas e as muitas indagações trocadas ao longo dessa trajetória sobre o processo de ensino-aprendizagem e as desigualdades que identificamos na vida docente. Se algo não saiu melhor não foi falta de esforço.

O agradecimento se estende ao LEME, grupo que vi nascer e se fortalecer. Valeu, Camila, Guilherme, Tatiane, Eduardo, Artur, Prof. Thiago os questionamentos propostos por vocês colocaram o trabalho a prova e me deram força para seguir.

Outra rede esteve envolvida nessa pesquisa, meus colegas e minhas colegas de trabalho que incansavelmente deram todo suporte para que eu pudesse finalizar a escrita da dissertação. Pessoas com quem compartilho angústias pedagógicas e a vontade de seguir fazendo uma educação pública de qualidade todos os dias. Meus sinceros agradecimentos Gabi Moch, Daiana, Dani Santos, Carol, Rhenan, Natasha, Daniel, Val, Raquel, Lisete e demais colegas da EMEF Gal. Osório. Às minhas alunas e alunos que sentiram que a prof não estava na melhor condição nos últimos tempos e mesmo assim sempre tinham uma cartinha ou um desenho cheio de corações para animar os dias.

Um agradecimento ao Marcelo, ao Adilson e ao William pelo apoio.

Roger, meu parceiro de vida, quantas “discussões” tu propuseste revisando meus textos?! Agradeço por tanto e pela sinceridade de sempre.

Pai, mãe, nada disso seria possível se lá nos meus primeiros chutes vocês tivessem dito que jogar bola não era “coisa de menina”. Amo vocês e agradeço por tudo ter sido exatamente do jeito que foi. Desculpem a ausência, mas não teve outra forma.

Um agradecimento especial ao time que me acolheu desde o primeiro jogo, às mulheres que toparam o desafio de compartilhar suas histórias, todas vocês são simplesmente Absolutas!

*“Tudo vale a pena se a alma não é pequena”*  
Fernando Pessoa, Mar Português

## RESUMO

O trabalho trata da iniciação de mulheres no futsal. A modalidade está inserida na família dos jogos de bola com os pés assim como o futebol, a modalidade que originou o futsal. As práticas de futebol/futsal têm sido historicamente relacionadas a algo relativo aos homens, inclusive houve um período de proibição legal (Decreto-lei n.º 3.199/41) das mulheres jogarem futebol, sob alegação de que a modalidade não seria compatível com as condições de sua natureza. A questão histórica de proibição e verificações empíricas sobre o fato de que jogar futebol/futsal ainda não é algo relativo à trajetória de vida de meninas/mulheres, originaram o problema de pesquisa: compreender como aconteceu a iniciação no futsal de um grupo de jogadoras amadoras que segue jogando ou que interrompeu a prática. Os objetivos específicos são: a) Compreender os processos de ensino-aprendizagem esportiva, formais ou não, vivenciados pelas mulheres participantes da pesquisa, seja as que continuam jogando, seja as que interromperam a prática; b) Investigar nas entrevistas manifestações, explícitas ou implícitas, de episódios que podem ser considerados discriminatórios em razão do marcador de gênero e se tais fatos constituíram barreiras significativas para a prática da modalidade pelas participantes. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 mulheres, sendo nove do grupo das que seguem jogando e cinco do grupo das que interromperam a prática (ocasional ou definitivamente). Da análise temática do conteúdo das entrevistas foram encontrados grande temas para discussão: Breve contextualização das histórias escutadas; Uma questão de gênero – barreiras e suportes; Início no jogo formal. O fato de terem tido uma infância com vasta experimentação de movimentos, o acesso também a brincadeiras consideradas “de menino” e o fato de terem tido grande contato com os meninos em suas rotinas de brincadeiras e experiências de movimentos são elementos que podem ter contribuído para que elas se vinculassem com o futsal e continuassem jogando ao longo da vida (inclusive aquelas que interromperam a prática), formando uma “rede” de mulheres jogadoras. O que pode ser revelador do quanto as mulheres vêm buscando seu espaço na modalidade.

**Palavras-chave:** Mulheres; Futsal; Futebol; Gênero; Brincadeiras de menina; Brincadeiras de menino;

## ABSTRACT

The work deals with the initiation of women in futsal. The category is part of the family of ball games, just like football, a sport which gave rise to futsal. Football/futsal practices have historically been related to something related to men, there was even a period of legal prohibition (Decree-law No. 3.199/41) for women to play football, under the allegation that the sport would not be compatible with the conditions of their nature. The historical issue of prohibition and empirical verifications about the fact that playing football/futsal is not something related to the life trajectory of girls/women yet, the research problem arises: to understand how the initiation in futsal happened to a group of amateur players who continue playing or who have stopped playing. The specific objectives are: a) To understand the sports teaching-learning processes, formal or not, experienced by the women participating in the research, whether those who continue playing or those who interrupted the practice; b) To investigate, in the interviews, manifestations, explicit or implicit, of episodes that can be considered discriminatory due to the gender marker and whether such facts constituted significant barriers for the participants to practice the sport. For this purpose, semi-structured interviews were carried out with 14 women, nine from the group who continued playing and five from the group who discontinued the practice (occasional or definitively). From the thematic analysis of the content of the interviews, major themes for discussion were found: Brief contextualization of the stories heard; A question of gender – barriers and supports; Start in the formal game. The fact that they had a childhood with extensive experimentation with movements, access to games considered “boyish” and the fact that they had great contact with boys in their play routines and movement experiences are elements that may have contributed to that they bond with futsal and continue playing throughout their lives (including those who stopped playing) forming a “network” of women players. This may reveal how much women have been seeking their space in the sport.

**Keywords:** Women; Futsal; Football; Gender; Girl games; Boy games.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade que praticaram algum esporte, no período de referência de 365 dias, por sexo, segundo o principal esporte praticado.....	26
Quadro 2 – Postulados associados ao MDPE.....	37
Quadro 3 – Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva.....	38
Quadro 4 – Objetivos gerais e específicos de Modelos de Educação Esportiva ( <i>Sport Education</i> ).....	44
Quadro 5 – Campeonatos/Torneios disputados pelas participantes .....	94

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esporte contemporâneo .....	35
Figura 2 – Etapas da coleta de informações .....	47
Figura 3 – Mapa político do Estado do Rio Grande do Sul .....	58
Figura 4 – Torneio realizado pela faculdade em 1982 .....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Datas e duração das entrevistas .....	53
Tabela 2 – Idade das participantes da pesquisa .....	57

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS .....	17
1.2 PROBLEMA .....	17
1.3 OBJETIVO GERAL .....	17
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	17
<b>2 LUGAR DE FALA</b> .....	<b>18</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
3.1 APITO INICIAL – LACUNA TEÓRICA.....	21
3.2 MENINAS EM QUADRA – UMA QUESTÃO DE GÊNERO.....	22
<b>3.2.1 Aspectos históricos – o cartão vermelho no meio do jogo</b> .....	<b>28</b>
3.3 INICIAÇÃO ESPORTIVA – MENINAS EM QUADRA.....	31
<b>3.3.1 A escola como espaço de contato com o esporte e com o futebol</b> .....	<b>40</b>
<b>4 QUESTÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>46</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	46
4.2 SOBRE A INVESTIGAÇÃO – INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	47
<b>4.2.1 Participantes da pesquisa</b> .....	<b>49</b>
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	51
4.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	52
<b>5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>55</b>
5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS ESCUTADAS .....	56
5.2 UMA QUESTÃO DE GÊNERO – BARREIRAS E SUPORTES.....	62
<b>5.2.1 Brincadeiras e jogos mistos – possibilidades de superação do que é considerado “de menina” ou “de menino”?</b> .....	<b>63</b>
<b>5.2.2 O futebol como uma prática da cultura familiar e local</b> .....	<b>68</b>
<b>5.2.3 O futebol como brincadeira - aprendizagem informal</b> .....	<b>72</b>
<b>5.2.4 O futebol como transgressão do convencional</b> .....	<b>75</b>
<b>5.2.5 Acolhida e apoio</b> .....	<b>83</b>
5.3 O INÍCIO NO JOGO FORMAL .....	86
<b>5.3.1 O início tardio</b> .....	<b>95</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (JOGADORAS).....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (INDICADAS) .....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho está diretamente relacionado a minha trajetória pessoal e profissional. Sou professora de Educação Física no Ensino Fundamental I, em uma escola pública da grande Porto Alegre e jogadora amadora de futsal. Ao longo das minhas experiências percebi algumas dificuldades para fomentar a participação das meninas nas aulas de Educação Física, especialmente na modalidade futsal, pertencente à família dos Jogos Esportivos Coletivos.

Múltiplos podem ser os fatores que ocasionam essa dificuldade, um deles tem relação com a modalidade que será estudada, o futsal. A aproximação entre futsal e futebol nos remete a fala de Goellner (2004), que, ao fazer um resgate histórico envolvendo mulheres e o esporte aponta a generificação do esporte. Ela utiliza essa expressão para causar um “estranhamento” sobre práticas esportivas socialmente entendidas como próprias para meninos e para meninas. Com isso, começamos a perceber a razão de ouvirmos no senso comum que futebol<sup>1</sup> não é para menina.

Historicamente a modalidade futebol chega ao país no final do século XIX (SOUZA JUNIOR, 2013) e tem uma prevalência de participação masculina. Isso não significa que as mulheres não jogassem também, Goellner (2005) destaca a ocorrência de um processo de invisibilidade dessas mulheres e Franzini (2005) também conta do que aconteceu no início do século XX, que culminou no impedimento legal de mulheres jogarem futebol, imposto via decreto em 1941, só revogado no ano de 1979. De forma geral, as alegações para a proibição originaram-se da ideia de um “jeito certo” de ser mulher, em aspectos tanto biológicos quanto sociais, pois naquela época praticar determinados esportes poderia colocar em risco a saúde da mulher, em especial, o possível prejuízo à maternidade, o que dá ênfase a esse “único jeito” de expressão de feminilidade, bem como pode ter originado uma série de preconceitos atrelados a prática (GOELLNER, 2005; FRANZINI, 2005).

Outro fator que pode ter acarretado a invisibilidade das histórias de mulheres que jogam futebol está relacionado a uma convenção socialmente difundida de que a modalidade não seria adequada para mulheres. Em termos gerais, os sexos biológicos correspondem à identificação das pessoas como mulheres ou como

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho a palavra futebol poderá representar diferentes modalidades, inclusive brincadeiras e jogos da “família dos jogos de bola com os pés” (SCAGLIA, 2003, p.6).

homens<sup>2</sup>, e isso aponta para certos roteiros a serem seguidos ao longo da vida, condizentes com um discurso hegemônico de expressão de feminilidade e de masculinidade – uma questão de gênero. Assim, Goellner (2005) indica que, com a superação da proibição legal, sustentada pelo discurso da preservação da saúde, o impedimento para as mulheres frequentarem os gramados e, posteriormente, as quadras se transformou em um discurso de gênero ligado a essa construção hegemônica de representação de feminilidade e masculinidade.

Jogar futsal/futebol no Brasil, não é algo considerado como uma “prática de mulheres” ou não está elencado nesse roteiro hegemônico de vida traçado para elas. Aliás, as estatísticas brasileiras (IBGE, 2017) mostram que alguns marcadores sociais estão diretamente relacionados à quantidade de prática corporal em que a pessoa se envolve. Mulheres tendem a ter menos acesso e menos envolvimento, especialmente no futebol, quando comparadas aos homens, que também se apoiam na modalidade como forma de manutenção de um “ideal de masculinidade”, ligado à virilidade, a certo estereótipo hegemônico de demonstração do masculino.

Dessa forma, em um olhar ampliado da minha realidade, mesmo sendo algo considerado incomum, é possível perceber que há mulheres praticando futebol, na realidade, elas sempre praticaram visível ou invisivelmente. Tomo como exemplo meu caso particular de envolvimento com a prática do futsal, participando regularmente de um time amador composto por mulheres que seguem praticando a modalidade ao longo da vida. Dessa constatação empírica, surge o problema de pesquisa: como aconteceu a iniciação no futsal de um grupo de jogadoras amadoras que seguem jogando ou que interromperam a prática?

A compreensão da relação delas com o esporte, em especial, com o futsal, pode nos ajudar a descobrir diferentes caminhos para subsidiar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física e propiciar um ambiente favorável às meninas, crianças e adolescentes, para seu envolvimento com as práticas corporais, em especial com a modalidade futsal.

Assim, o estudo está organizado dentro da lógica qualitativa, porque busca uma compreensão mais aprofundada do fenômeno, em relação ao(s) significado(s) da prática esportiva para essas mulheres, em especial no contexto de iniciação e no de suas trajetórias nessa etapa.

---

<sup>2</sup> Os importantes debates que vêm acontecendo em relação à transgeneridade no âmbito esportivo são reconhecidos, contudo esse não será o foco da presente pesquisa.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 mulheres, sendo 9 jogadoras que seguem jogando e 5 indicadas por elas como mulheres que interromperam a prática do jogo.

A pesquisa está subdividida em seis capítulos. O capítulo 2 busca orientar as leitoras e leitores sobre o lugar de fala da pesquisadora. A base teórica foi desenvolvida ao longo do capítulo 3, tratando a respeito dos estudos sobre futebol e mulheres, aspectos históricos como a proibição legal que existiu e os aspectos da iniciação e do desenvolvimento esportivo a longo prazo, à luz da Pedagogia do Esporte (PE). No capítulo 4, será tratada a questão metodológica para a efetiva realização desse estudo e como aconteceu o processo de pesquisa junto às participantes. No capítulo 5 falarei sobre os achados da pesquisa com a discussão teórica pertinente ao tema proposto na dissertação. Por fim, no capítulo 6, trago as considerações finais.

## 1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

Esse capítulo apresenta o problema e os objetivos, geral e específicos, que foram investigados nessa pesquisa.

### 1.2 PROBLEMA

Como aconteceu a iniciação no futsal de um grupo de jogadoras amadoras que seguem jogando ou que interromperam a prática?

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender como correu a iniciação esportiva das jogadoras amadoras entrevistadas;

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Compreender os processos de ensino-aprendizagem esportiva, formais ou não, vivenciados pelas mulheres participantes da pesquisa, seja as que continuam jogando, seja as que interromperam a prática.

- b) Investigar nas entrevistas manifestações, explícitas ou implícitas, de episódios que podem ser considerados discriminatórios em razão do marcador de gênero e se tais fatos constituíram barreiras significativas para prática da modalidade pelas participantes.

## 2 LUGAR DE FALA

Esse projeto de pesquisa se origina de um questionamento pessoal, que pode reverberar em pessoas que acompanham esportes e as questões de desigualdade de gênero: a inquietação com o distanciamento das meninas dos esportes. Inicialmente falo do jogo vivido como uma brincadeira coletiva, construída e experienciada entre amigos e amigas<sup>3</sup>, sem ainda delimitar a ideia com uma definição sobre o que é jogo ou o que é esporte, ou o que é futebol etc. Fica difícil dizer desde quando tive interesse pelo jogo. A questão é que, desde meu ingresso na educação básica, na época, chamada de pré-escola, aos seis anos de idade, sempre que possível pedíamos a bola para a professora (Angela, era seu nome, boas lembranças vêm à mente, bem como sua calma e paciência em conduzir a turma) e, então, começava o jogo.

Naquele singelo pátio ao lado do prédio da nossa sala de aula, entre as paredes de outras salas, a pracinha e a divisa com as janelas da biblioteca, aconteciam nossos jogos. Não havia marcação que delimitasse o campo, as goleiras eram feitas com alguma pedra encontrada por ali. Sempre ouvíamos o alerta: “Cuidado com as janelas!”. Até o dia em que a bola teimou em acertar a vidraça da biblioteca. Com o barulho típico do vidro estilhaçado, ficamos naquele silêncio, esperando a “bronca” que viria. Deve ter sido uma fala forte, mas que não deixou ressentimento ou mágoa, afinal, não me lembro de nenhuma palavra daquele momento.

A Educação Física nos anos 1990 era legalmente obrigatória, contudo, ainda não havia sido efetivamente implementada<sup>4</sup> nos anos iniciais da Educação Básica

---

<sup>3</sup> A utilização de substantivos e artigos tanto no feminino quanto no masculino é uma tentativa de uso da linguagem como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero (MANUAL PARA USO NÃO SEXISTA DA LINGUAGEM, 2014).

<sup>4</sup> Embora a Educação Física tivesse um caráter obrigatório pelo menos desde 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 (BRASIL, 1971), ela era tida como uma atividade extracurricular. Ela passa a ser componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola em 1996, com a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em todo caso, a atual legislação, lei 10.793/03 (BRASIL, 2003) contém hipóteses específicas de não obrigatoriedade (ex, mulheres com prole, maiores de 30 anos, trabalhadores, militares). Uma questão polêmica é (ou foi) o fato da implementação dessas aulas não ser realizada por profissional com formação específica, mas sim pela professora generalista do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil (normalista e/ou pedagoga).

(pré-escola à quarta série, na época), o que tínhamos era algo como a “hora do brinquedo”. Com a ausência de professores ou professoras com formação específica na área<sup>5</sup>, aquele momento da aula era um espaço do lúdico, da diversão, da brincadeira e do jogo de bola (FREIRE; SCAGLIA, 2003 apud SCAGLIA, 2003).

Os jogos de que eu participava aconteciam na escola e nos “campinhos” da vizinhança, na companhia dos meninos. Essa situação nunca foi tema de questionamentos e/ou qualquer problema junto à minha família, de quem sempre tive apoio e acompanhamento muito próximo.

O primeiro entrave aconteceu quando, já na quinta ou sexta série, foi marcado um torneio interséries, mas o regulamento não previa que uma menina jogasse junto com os meninos, tampouco havia a oferta de um torneio entre times de meninas. Foi um tremendo “auê” na escola, meus colegas e eu fizemos todo o esforço para que minha participação no time fosse aceita, o que surtiu efeito, para alegria de toda a turma! Não levantamos aquela taça, mas derrubamos algumas barreiras!

Muito tempo depois, por volta de 2013, em uma reunião de trabalho, encontrei um morador da cidade que acompanhou aquela disputa e que de imediato recordou-se da minha participação na competição, perguntando-me: “Tu és a Gabriela que jogou com os guris certa vez?”. Respondi que sim, bastante surpresa por ser lembrada dessa forma e me dando conta de quanto aquele momento foi marcante para pessoas que eu nem conhecia e como o episódio repercutiu de uma forma que eu não imaginava. Refleti sobre o tempo transcorrido desde o acontecido até meu encontro com esse senhor. Minhas vivências e meus aprendizados, ao longo dessa trajetória, possibilitaram-me identificar que, naquela época, eu não fazia ideia dos preconceitos que cercavam o jogo que eu adorava participar.

Deste ponto, surge uma pista sobre a área de investigação dessa pesquisa, quando me questiono: por que a prática do jogo de bola, por meninas, pode não ser encarada com acolhimento e incentivo pelos(as) adultos(as)? Quando as meninas começam a pensar sobre essa sensação de estar em um lugar inadequado? E aquelas que não sabem que podem ocupar esse espaço?

Eu trago especificamente a questão das meninas por uma razão bem objetiva: qual menino sofre qualquer questionamento por jogar bola? Pelo contrário, eles são incentivados desde muito cedo a isso.

---

<sup>5</sup> Segundo Mota e Silva e Venancio (2005) professores(as) generalistas, muitas vezes não se sentem preparados(as) e motivados(as) para trabalhar com o componente Educação Física.

Os anos passaram e aquele jogo de criança agora tinha um nome: futebol. E minha paixão pela prática acompanha minha vida até hoje. Joguei durante todo o tempo da escola, Ensino Fundamental e Médio.

A partir da quinta série, iniciamos o ano letivo com um professor de Educação Física que não permitia que eu jogasse bola com os meninos. A minha “sorte” foi a aposentadoria dele naquele mesmo ano. Com isso conheci o Professor Pedro, que foi um grande incentivador da minha vida esportiva. Ele organizou um time de meninas na escola. Foi uma experiência marcante poder jogar com outras meninas, nosso time era composto por garotas de idades variadas, porque não havia um time completo da mesma faixa etária.

Essa troca de experiências com as meninas mais velhas foi enriquecedora, especialmente por elas terem vivências esportivas diferentes das minhas. Treinávamos uma tarde por semana, no contraturno da aula. O dia do treino era um momento ímpar na minha rotina, fazendo sol ou chuva, eu estava lá na quadra.

Em paralelo aos treinos do time da escola tive a oportunidade de participar de uma escolinha, durante aproximadamente dois anos, onde uma das colegas do time da escola jogava e seu pai era treinador. Sempre treinávamos com os meninos, ora futebol ora futsal, o nível de exigência técnica e emocional era diferente porque o objetivo era a competição. Poucos tiveram a ousadia de ser desrespeitosos conosco, a convivência entre meninos e meninas era amistosa. Contudo, as competições estavam organizadas apenas para os meninos, não havia espaço para participarmos e sempre aguardávamos uma competição de meninas, normalmente na categoria livre, onde convidávamos outras mulheres para, então, formarmos um time. Havia a aspiração em seguir jogando de forma profissional, eu já estava perto dos quinze anos, mas naquela época uma carreira como jogadora ainda era um sonho distante e a necessidade de planejar o acesso a faculdade e trabalhar era algo a ser priorizado.

Outra experiência com o futsal que tive foi jogar no time dos Correios (empresa pública brasileira onde trabalhei durante 9 anos), que tinha forte política de incentivo à prática esportiva entre funcionários e funcionárias. Estar nesse time me possibilitou vivenciar situações que de outra forma e naquele momento não seriam possíveis de realização, como viajar de avião, conhecer pessoas, lugares e culturas diferentes.

Atualmente trabalho como professora de Educação Física na rede municipal de ensino de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. A experiência docente oportunizou-me perceber com estranhamento algumas situações que acontecem nas

aulas. Como aluna, era participante assídua de todas as aulas de Educação Física, mas percebi, como docente, que minha situação pode ter sido uma exceção.

Durante as aulas e com a participação do time de meninas da escola nas competições municipais, percebi dificuldades como: conseguir formar um time com a quantidade de meninas suficiente, que tivessem condições técnico-táticas de participar dos jogos, de perceber que é muito superior a quantidade de times nas competições de meninos, que o incentivo dado pelas famílias para a participação das meninas no futsal é diferente do incentivo dado para os meninos.

Por outro lado, como jogadora amadora de futsal, conheci e mantenho contato com times de mulheres que se reúnem frequentemente para jogar, seja de forma recreativa, seja em competições, torneios e/ou campeonatos municipais e regionais.

Acompanhar o movimento ainda tímido das meninas na ocupação das quadras e perceber que há mulheres que encontraram formas de superar os desafios e seguem jogando ao longo da vida, me deixou curiosa para saber que estratégias e que apoio(s) elas tiveram para iniciar e se manter no esporte, bem como me fez perceber que o caso dessas mulheres, para além do que se entende como sucesso em uma visão mercadológica, são casos de relevância, do ponto de vista social, para a oferta e o fomento do esporte às meninas exercerem um direito.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico que segue tratará dos temas encontrados na literatura pertinentes ao contexto da pesquisa: **“Apito inicial – lacuna teórica”**; **“Meninas em quadra – uma questão de gênero”**; **“Iniciação esportiva – meninas em quadra”**.

#### **3.1 APITO INICIAL – LACUNA TEÓRICA**

Para realização dessa pesquisa, acessei dois estudos que buscaram fazer revisões acerca da temática: Caregnato e outros (2015) e Barreira e outros (2018). O primeiro estudo trouxe um levantamento entre dissertações e teses disponíveis no Portal da CAPES, entre 1996 e 2012, utilizando o termo “futsal”, no qual, segundo os critérios elencados, foram analisadas 44 dissertações e 9 teses (CAREGNATO e outros, 2015).

Segundo Caregnato e outros (2015), os principais temas estudados relacionados ao futsal constam nas áreas da fisiologia, da tática e da pedagogia do esporte, sendo 49 estudos envolvendo atletas homens e apenas quatro com atletas mulheres. No estudo foram apontadas possibilidades para futuras pesquisas como as relacionadas a “iniciação esportiva, abordagens sociológicas e históricas do esporte, que foram temas não abordados de forma central nos estudos de futsal” (CAREGNATO e outros, 2015, p. 31).

No segundo estudo de revisão, Barreira e outros (2018) mapearam artigos científicos nacionais sobre futebol e futsal de mulheres. Foram analisados 35 periódicos da área de Educação Física, indexados pela Qualis CAPES área 21, até dezembro de 2017. Os 76 artigos encontrados foram classificados em categorias, dos quais, 17 tratavam de futsal feminino.

As duas pesquisas, Caregnato e outros (2015) e Barreiras e outros (2018) apontam que a iniciação de meninas no futsal é tema passível de pesquisa, assim, interpreto que o problema de pesquisa é relevante e tem espaço para suscitar reflexões e debates nos âmbitos acadêmico e social.

### 3.2 MENINAS EM QUADRA – UMA QUESTÃO DE GÊNERO

A busca inicial realizada para planejar essa pesquisa apontou alguns estudos (GOELLNER, 2005; WENETZ; STTIGER, 2006; HILLEBRAND; GROSSI; MORAES, 2008; KESSLER, 2012; SILVEIRA; STTIGER, 2013; ALTMANN; REIS, 2013; SOUZA JUNIOR, 2013; GAVIÃO; VILANOVA ILHA; FALCÃO, 2018; SILVA; NAZARIO, 2018; BARREIRA; GOLÇALVES; MEDEIROS; GALATTI, 2018; SOUZA; MARTINS, 2018; SILVA; SOUZA; MARTINS, 2019; SILVA, 2020) sobre mulheres no esporte ou sobre o marcador gênero nas práticas esportivas, situaram-se no campo da Pedagogia do Esporte, outros trataram de questões específicas que vem sendo discutidas na Sociologia do Esporte. Assim, compreende-se que a questão da iniciação esportiva de meninas no futsal atravessa vários campos de estudo.

O tema *gênero* tem sido discutido na Educação Física (EF) brasileira desde os anos 1970 e acentuou-se após a década de 1980 (DEVIDE e outros, 2011). Esses estudos têm se vinculado, ao longo do tempo, a diferentes correntes teóricas, como a marxista, a culturalista e a pós-estruturalista, abordando diferentes temáticas: gênero

e metodologias de ensino na EF escolar; mecanismos de inclusão, exclusão e autoexclusão da EF escolar; história das mulheres no desporto; representações sociais de gênero na mídia; mulheres em posições de comando no desporto; desporto e as identidades de gênero; e estereótipos relacionados às práticas corporais na EF e no esporte (DEVIDE e outros, 2011).

Falar sobre gênero não é tarefa simples, diversos autores e autoras têm se dedicado a tratar do tema (ROMERO, 1995, ROMERO; PEREIRA, 2008, LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, DAÓLIO, 2014, LOURO, 2014) porque o conceito pode nos ajudar a compreender como as diferenciações ocorrem no esporte de mulheres e de homens. A proximidade com as questões da sociedade faz com que o ambiente esportivo também possa ser um espaço de opressões em relação ao marcador gênero.

É possível destacar que mulheres e homens tiveram até pouco tempo atrás e talvez ainda tenham, um lugar a ser ocupado. Dentre os lugares destinados às mulheres não havia vinculação com os espaços esportivos

os indivíduos aprendem desde muito cedo [...] a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer (MEYER 2013, p. 24).

Para Meyer (2013, p.24) há em andamento uma “pedagogia cultural que envolve a ampliação da noção de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização”. Ela fala que essa “pedagogia cultural” tem estreita relação com os meios de comunicação de massa.

O apontamento feito por Meyer também foi verificado por Altmann (2015, p.31) constatando a influência das propagandas de calçados infantis na conformação de corpo e de gênero, de meninos e meninas “as imagens não apenas retratam um corpo, mas também o contituem. Elas colocam em ação uma pedagogia bastante sutil e, por vezes, imperceptível do corpo e do gênero”.

Nas teorias ligadas à visão cultural das representações de gênero, seria possível pensar em determinados papéis que são difundidos hegemonicamente como sendo de pessoas do gênero masculino e pessoas do gênero feminino (DAÓLIO, 2014). Aparentemente, dentro dessa visão, os distintos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres têm relação com seu sexo, “se nascer homem, seu quarto será

decorado com enfeites de cor azul, [...] e se nasce mulher, 'naturalmente' a cor será rosa" (ROMERO, 1995, p.237).

Trazendo para o âmbito esportivo, Daólio (2014, p. 76) aponta que "sobre um menino, mesmo antes de nascer [...] na porta do quarto na maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para a qual torcem". O que não acontece no caso de nascer menina.

Essas distinções de gênero são perceptíveis socialmente inclusive nos dias de hoje, embora note-se que essa discussão e a problematização do tema têm acontecido há algumas décadas. Em termos culturais, Daólio (2014, p.76) traz em uma reflexão pertinente, "deve-se considerar que o processo não é sempre consciente e uma mudança, embora possível e desejada, é lenta e gradual, sem linearidade e sequenciações previsíveis".

Em consideração ao viés teórico pós-estruturalista gênero pode ser descrito como "todas as formas de construção social, cultural e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens" (MEYER, 2013, p. 18).

Apesar da relevância das teorias mencionadas (culturalista e pós-estruturalista) neste trabalho não houve a adesão isolada de uma ou outra. Essa opção é uma tentativa de tentar atender a complexidade do cenário investigado e das histórias ouvidas que trouxeram para o debate diferentes elementos de diversos campos de estudo, e dos temas mencionados até então.

Diante do entendimento dessas variações teóricas e observando o cenário e as histórias pesquisadas, percebemos a complexidade do tema. Temos uma constituição biológica dos corpos, contudo o que nos toca é analisar as construções sociais que vêm ocorrendo e que perpassam o fato de mulheres adentrarem o campo esportivo rejeitando "noções essencialistas e universais de corpo e de gênero para apostar na multiplicidade e na conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos masculinos e femininos [...]" (DAMICO, 2008, p. 195).

Trago para a discussão o exemplo do *Chimarrão*, time de mulheres que foi criado no final da década de 90 e início dos anos 2000, quando da origem da diretoria de futsal feminino na *Sociedade Esportiva Recreativa Chimarrão*, na cidade de Estância Velha/RS<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A distância de Estância Velha para Porto Alegre é de aproximadamente, 50 quilômetros. Disponível em: <https://bit.ly/3cx5QVp> . Acesso em: 21 nov. de 2021.

Elas começaram a jogar de forma recreativa, alugando a quadra do clube, mas, com o passar do tempo e os olhares curiosos e atentos das pessoas que assistiam aos jogos, surgiu a possibilidade de tornarem-se um time feminino de futsal,

ao tomar conhecimento das mulheres atletas e, sobretudo, da competência técnica das jogadoras, o ecônomo do clube sugeriu que conversassem com o presidente para compor uma parceria. Inicialmente, pretendiam apenas a cedência da quadra para treinarem, mas como a equipe já possuía certa história que atestava o potencial das atletas, passaram a negociar outros benefícios, por exemplo, uniformes para os jogos (SILVA; NAZARIO, 2018, p. 6)

Conforme a pesquisa realizada, elas contaram que inicialmente tiveram dificuldades, pagando “os custos do treinamento, uniformes e competições. Não raras vezes, as atletas ouviam insultos provenientes da arquibancada, tais como comentários misóginos e homofóbicos (SILVA; NAZARIO, 2018, p. 6).

Em termos de resultados, o time participou de um dos momentos mais importantes para o futsal feminino da região e do país, quando o time foi “octacampeão Gaúcho, venceu a Liga Canoense, os Jogos Abertos do Rio Grande do Sul, foram bicampeãs da Taça JAL<sup>7</sup> Internacional (Intercâmbio entre Brasil e Japão) e, também, do principal campeonato nacional de Futsal Feminino, a Taça Brasil” (SILVA; NAZARIO, 2018, p. 5).

Aparentemente esse time encontrou um momento e um cenário que pôde ser aproveitado para a formação e manutenção do time<sup>8</sup>, com planejamento e sensibilidade, atentas aos movimentos que aconteciam, constituindo um círculo virtuoso para seguir fazendo o que gostavam, jogar futsal:

nessas possibilidades de escape, encontram-se algumas mulheres como aquelas envolvidas com o Chimarrão, cujos posicionamentos têm sido capazes de construir estratégias de resistência. Ao investirem na qualidade técnica e tática da equipe, construirão espaços pedagógicos para a vivência e a difusão da prática do Futsal entre as meninas e estarem presentes em eventos sociais, essas atletas constroem uma rede de relações com a comunidade, além de visibilidade sobre a própria prática. Ao mesmo tempo em que oferecem aos patrocinadores a imagem de destacadas atletas, herdando, nessa relação, a solidez e o prestígio vinculados àquelas empresas, além de benefícios midiáticos decorrentes da parceria (SILVA; NAZARIO, 2018, p. 12).

---

<sup>7</sup> Nome utilizado em razão de um dos patrocinadores da competição: Grupo JAL – Japan Airlines. Disponível em: <https://tribunapr.uol.com.br/esportes/definida-tabela-da-copa-jal-internacional-de-futsal/>. Acesso em: 21 nov. de 2021.

<sup>8</sup> Elas criaram uma escolinha de futsal para meninas com a colaboração das escolas da cidade. Com objetivo de saber se o projeto das categorias de base teve/tem continuidade tentei contato via email e via telefone para ter notícias, mas não obtive sucesso. Acredito que o período de isolamento social imposto pela pandemia também pode ter afetado as atividades do projeto.

Galatti e outros (2018, p. 116) falam que “o esporte tem assumido novos significados nas últimas décadas sendo, talvez, o fenômeno de maior alcance global no período, fazendo parte da vida das pessoas como elemento integrador no tecido social”. Então temos uma perspectiva do esporte que está para além dos elementos técnico-táticos, o que está presente também na análise do time *Chimarrão* como destacam Silva e Nazario (2018):

que longe de ser uma prática que envolve apenas conhecimento técnico, tático e de suas regras, o esporte constitui um campo de disputas, cujos processos envolvem representações que participam da própria constituição dos significados, conceitos e signos de cada modalidade esportiva (SILVA; NAZARIO, 2018, p. 12).

Em se tratando de esporte, ele só se torna possível quando é praticado por pessoas e essas pessoas são também e essencialmente, seus corpos. Contudo, quais corpos são aceitos e instigados a participarem de esportes?

Para demonstração da diferença em relação ao marcador gênero de que estamos falando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2017) revelou dados sobre a prática esportiva e do futebol<sup>9</sup> no Brasil, por pessoas com mais de 15 anos de idade.

**Quadro 1** - Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade que praticaram algum esporte, no período de referência de 365 dias, por sexo, segundo o principal esporte praticado.

Principal esporte praticado	Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade que praticaram algum esporte, no período de referência de 365 dias (%)		
	Total	Sexo	
		Homens	Mulheres
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>63,2</b>	<b>36,8</b>
Futebol	100,0	94,5	5,5
Caminhada	100,0	34,5	65,5
Voleibol, basquetebol e handebol	100,0	43,0	57,0
<i>Fitness</i>	100,0	35,6	64,4
Natação e saltos	100,0	46,3	53,7
Culturismo	100,0	48,7	51,3
Atletismo	100,0	64,5	35,5
Ciclismo	100,0	75,2	24,8
Lutas e artes marciais	100,0	70,0	30,0
Ginástica rítmica e artística	100,0	19,5	80,5
Dança e <i>ballet</i>	100,0	15,0	85,0
Outros esportes (1)	100,0	59,8	40,2

Fonte: Adaptação de IBGE (2017).

<sup>9</sup> O item futebol elenca as seguintes variações: de campo, “*society*”, de areia, futsal, futebol de salão, futebol americano e outro.

Os dados do quadro 1 apontam que 36,8% das mulheres entrevistadas praticaram algum esporte no período de 365 dias, contra 63,2% de homens. Quanto ao futebol, apenas 5,5% de praticantes da modalidade eram mulheres, enquanto 94,5% dos homens praticaram o esporte. Com isso, percebe-se a diferença na condição de praticante de esportes (como um todo) e, ainda mais contrastantemente, na modalidade futebol, em relação ao gênero no país.

Das possíveis razões que geram essa diferença entre o número de praticantes homens e o número de praticantes mulheres, talvez uma das possibilidades, que será detalhada mais adiante, seja o aspecto histórico, considerado o fato de que legalmente houve a proibição de algumas práticas esportivas para mulheres, entre elas o futebol.

Contudo, socialmente temos também discrepâncias. Enquanto professora e refletindo empiricamente sobre o quanto a escola e o ambiente esportivo podem se aproximar dos movimentos da sociedade, percebo que os meninos têm grande incentivo familiar para a prática esportiva. Em particular pela manutenção de uma certa masculinidade hegemônica atrelada à modalidade, assim como para fazer uma atividade extraclasses a fim de desenvolver-se física e cognitivamente, além da possibilidade de uma carreira profissional.

Quando se pensa nas meninas na mesma faixa etária, a percepção é de que as ofertas e incentivo das famílias estão voltados muito mais à manutenção de um conceito de feminilidade supostamente ideal, em que elas devem estar vinculadas a atividades que se relacionem com esse estereótipo hegemônico de feminino, relacionado à delicadeza e à docilidade, que seriam ofertados por meio das danças, brincadeiras e atividades lúdicas atreladas ao cuidado, como brincar de bonecas e cuidar da “casinha” (KESSLER, 2016). Esses dois exemplos têm correlação com o que foi comentado sobre o aspecto cultural ligado à concepção de gênero atrelado aos papéis sociais atribuídos tradicionalmente a homens e mulheres.

Sobre o tensionamento da concepção tradicional vinculada ao gênero masculino e feminino, Silva e Nazario (2018) falando da trajetória do time *Chimarrão* relatam que,

os modos pelos quais as atletas se posicionam como protagonistas constituem uma rede que possibilita condições para se sustentarem numa prática tradicionalmente masculina e, como efeito, tensionam representações de gênero (SILVA; NAZARIO, 2018, p. 12).

Nesse sentido, o mundo esportivo é território de ambiguidades, tanto pela contestação de discursos legitimadores de limites e condutas próprias para cada sexo, quanto pela tensão que permeia as representações de masculinidade e feminilidade (GOELLNER, 2005), em especial se considerarmos que podem existir meninas que não se identificam com as brincadeiras de casinha e que pode ser que meninos não gostem de futebol.

### 3.2.1 Aspectos históricos – o cartão vermelho no meio do jogo

Esse tópico se propõe a tratar sobre a participação das meninas no futebol e no futsal desde a chegada dessa modalidade ao país. Contudo, surgem algumas questões *suleadoras*<sup>10</sup> pertinentes à história do esporte e da participação de meninas/mulheres nessas modalidades ao longo do tempo.

Na pesquisa teórica inicial muitos textos encontrados falavam da participação de mulheres no futebol; outros, mais recentes, já contavam da participação delas no futsal, daí pode ter surgido essa “mistura” entre as modalidades, sendo possível que, como já dito, ao longo desse trabalho as palavras futebol e futsal sejam usadas em paralelo.

De que futebol estamos falando quando identificamos que o Brasil é conhecido historicamente como o “país do futebol”? Kessler (2016, p. 21) aponta que pode existir mais de um futebol: o masculino, o espetacularizado, o milionário<sup>11</sup>.

Sobre essa polissemia representada pela palavra “futebol” e percebendo a existência de distintos “futebóis”, Damo (2018) fez um apanhado geral do que se produziu e problematizou nos últimos anos, em termos acadêmicos. O autor, que foi precursor da utilização do termo “futebóis” no Brasil, percebe que muito tem sido discutido a respeito, mas um tema emergente tem destaque: o futebol de mulheres (DAMO, 2019, p.54).

---

<sup>10</sup> No sentido proposto por Freire (1992, p. 12) quando fala em tom de alerta sobre o quanto palavras podem ter uma conotação ideológica de dominação como nos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Após aderir a sugestão de Márcio D’Oliveira Campos (1991, apud FREIRE, 1992, notas).

<sup>11</sup> Ainda que poucos homens consigam efetivamente acessar esse patamar no futebol, “55% dos jogadores recebem a remuneração de R\$ 1.100, não considerando os direitos de imagem.” Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/milly-lacombe/2021/08/25/quem-fica-rico-com-o-futebol.htm> Acesso em 21 nov. 2021.

Essas são as facetas dessa prática esportiva que tem sua origem marcada na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, com a conotação de jogos ou passatempos esportivizados, já categorizados como esportes modernos (SOUZA JUNIOR, 2013, p. 55).

Sua chegada ao Brasil sob influência inglesa acontece entre o final do século XIX e início do século XX, com a participação predominante de homens de elite nos jogos e clubes que começaram a surgir (FRANCO JUNIOR, 2007, apud SOUZA JUNIOR, 2013).

Já a modalidade “futsal” se difundiu no Brasil em meados do século XX, atendendo pelo nome “futebol de salão”, conforme Rezer (2003)

o futebol de salão dá seus primeiros passos também na década de 30, nas ACM de Rio de Janeiro e São Paulo. O processo de popularização foi muito rápido, seguindo de forma compacta, o caminho de seu principal ‘irmão mais velho’, o futebol (REZER, 2003, p.37).

O primeiro livro de regras foi escrito por um brasileiro, Habib Maphuz, que era professor da Associação Cristã de Moços (ACM) de São Paulo. Desta forma, conforme Kessler (2010, p. 37) “ao contrário do futebol, que teve suas regras formuladas pelos ingleses e assimiladas pelos brasileiros, o futebol de salão teve o primeiro livro de regras de Futebol de Salão editado no mundo por um brasileiro”.

Em relação à proibição das mulheres no esporte, ainda que as vozes das mulheres não fossem noticiadas, não quer dizer que elas aceitaram a condição de proibição imposta. Pesquisas recentes têm contado histórias de mulheres que, de forma pioneira, inseriram-se na prática do futebol e do futebol de salão, mesmo diante de um cenário desfavorável. Goellner (2005), a propósito, fala:

ainda que as mulheres brasileiras tenham praticado o futebol já nos primórdios do século XX, é evidente que essa participação foi significativamente menor que a dos homens, inclusive porque os decretos oficiais da interdição a determinadas modalidades impossibilitaram, por exemplo, que os clubes esportivos investissem em políticas de inclusão das mulheres nos esportes (GOELLNER, 2005, p. 147)

De forma ampla, as mulheres brasileiras em um processo de resistência, sempre buscaram estar presentes nessa prática, contudo como o foco dessa pesquisa tem outro objetivo, o assunto não será detalhado.

Refere-se à resistência porque tivemos imposições legais ao longo do século XX que proibiram ou limitaram a participação das mulheres nos esportes, motivadas pelas concepções majoritariamente vigentes na sociedade, que entendiam que a atividade física trazia algum malefício à saúde da mulher. A propósito, constava no

Art. 54 do decreto-lei 3.199/41,<sup>12</sup> que estabelecia as bases de organização dos desportos em todo o país, que às mulheres não era permitida a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza (BRASIL, 1941).

Segundo Franzini (2005) o pedido que iniciou o movimento de proibição legal surgiu de uma carta enviada em 1940 ao Presidente da República, na época Getúlio Vargas, denunciando a “calamidade” que seria o ingresso das mulheres nos campos de futebol.

Essa “calamidade” ganhou força à medida que alguns médicos começaram a se posicionar publicamente de forma favorável à interdição dos jogos de futebol das mulheres

Além do machismo e do moralismo que essas ditas preocupações com o bem-estar das brasileiras não conseguem esconder, elas revelam que, na verdade, o grande problema dizia respeito não ao futebol em si, mas justamente à subversão de papéis promovida pelas jovens que o praticavam, uma vez que elas estariam abandonando suas “funções naturais” para invadirem o espaço dos homens (FRANZINI, 2005, p. 321).

Conforme Goellner (2005, p. 145) foi apresentado um documento ao Conselho Nacional de Desporto (CND) “que oficializou a interdição das mulheres a algumas modalidades, tais como as lutas, o boxe, o salto com vara, o salto triplo, o decatlo e o pentatlo; outras foram permitidas, desde que praticada dentro de determinados limites”. No mesmo sentido, o CND, em 1965, aprovou a Deliberação nº 7 que, em seu Art. 2º, registrava não ser permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, “*rugby*”, halterofilismo e “*baseball*”.

Esse cenário da legislação só foi revertido no ano de 1979, quando houve a revogação da decisão do CND que proibia a prática do futebol e do futebol de salão pelas mulheres. Aqui percebemos que se começa a tratar também da modalidade futebol de salão, que é tema dessa discussão, sendo que a participação de mulheres na modalidade é assunto até então timidamente debatido no meio acadêmico.

Dessa forma, percebe-se que a liberdade para a prática esportiva pelas mulheres foi marcada por um processo de lutas e resistência, o que não aconteceu com os homens que não passaram pelo cerceamento legal dessa liberdade. Em certa

---

<sup>12</sup> Art. 54. Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>

medida, fica a dúvida do quanto a legislação fez da modalidade ou do esporte uma realidade distante na vida de meninas e de mulheres.

Outra questão que vem sendo enfrentada pelas mulheres que jogam futebol é o preconceito que também parece ter origem nesse momento histórico. A imprensa da época trouxe notícias tendenciosas sobre um time de mulheres que iria excursionar pela América Latina disputando amistosos e arrecadar fundos para a equipe, a manchete noticiou que a dirigente “tivera a ideia de transformar sua equipe em um grupo de bailarinas que, segundo outra notícia do mesmo jornal, ‘surgiam nos dancings e cabarets com a mesma indumentária dos campos de futebol: calções curtos, tornozeleira e chuteiras” (FRANZINI, 2005, p.324).

As notícias escandalizaram a sociedade daquela época, que considerou a situação um ataque ao esporte nacional e à “família brasileira”. E mais, “a prática do esporte pelas mulheres não era bem-visto pela sociedade, em nome do mito da feminilidade” (ROMERO, 2008, p.337), o que foi o segundo desfecho do episódio, também de cunho moral.

O mito da feminilidade era reforçado pelas representações de mulheres que aparentavam “a graciosidade, a harmonia das formas e a delicadeza, razão pela qual várias atividades esportivas foram desaconselhadas para as mulheres por serem consideradas atividades que poderiam masculinizá-las” (GOELLNER, 2004, p. 367).

Então a questão da proibição legal e as indagações vivenciadas pelas mulheres envolvendo o preconceito em relação a prática de alguns esportes como o futebol podem ter feito com que elas viessem a se inserir de forma ampliada “em esportes antes considerados violentos para a participação feminina” nos anos 1980 e 1990 (GOELLNER, 2004, p. 369).

No mesmo sentido, pensando o esporte como um fenômeno que reflete aspectos da sociedade em que vivemos (GHIDETTI, 2020) e se observarmos que o fato de você ser menino ou menina possibilitará determinado acesso e incentivo diferenciado à prática de alguns esportes, refletiremos sobre esse tema no próximo subcapítulo.

### 3.3 INICIAÇÃO ESPORTIVA – MENINAS EM QUADRA

A formação esportiva bem como a constituição humana pode ser tratada a partir de vários aspectos, tais como, social, psicológico, biológico, cultural, nos quais, muitas

vezes, os dados empíricos nos levam a conhecer com maior profundidade esse processo de formação humana pelos aspectos do desenvolvimento físico, no sentido biológico.

As questões que vêm sendo demonstradas até aqui dão pistas sobre possibilidades de condução de intervenções pedagógicas que busquem problematizar a ausência de meninas nas quadras e, com isso, fomentar a participação delas. Assim, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem envolvido na iniciação esportiva, a concepção que servirá de suporte a essa investigação é a preconizada pela Pedagogia do Esporte (PE).

Para Paes (2008), a Pedagogia do Esporte deve pensar na organização do ambiente, dos conteúdos desenvolvidos, dos facilitadores e dos procedimentos a serem adotados, com objetivo de tornar o processo de ensino-vivência-aprendizagem esportiva alegre, prazeroso e eficaz, com a oferta à criança da oportunidade de conhecer, aprender e vivenciar o esporte.

Em síntese, segundo Galatti e outros (2014)

A Pedagogia do Esporte, enquanto disciplina das Ciências do Esporte, tem como objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos (GALATTI e outros, 2014, p. 153)

Assim, na PE considera-se uma visão integral do/da aluno/aluna, tratando do jogo como oferta para todas as pessoas interessadas, o que reforça o apontamento de Freire (2011, p. 9) de que “temos que ensinar cada aluno, não importa o nível de habilidade com que inicie, com as melhores técnicas, com o maior cuidado, de modo que possa, ao longo do tempo, expressar habilidades para jogar futebol de boa qualidade”.

A PE tem se apoiado em três referenciais específicos em sua organização: técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. Sobre os referenciais, de acordo com Machado, Galatti e Paes (2014) o primeiro representa a organização e sistematização pedagógica para a vivência e prática das modalidades esportivas. Em relação ao aspecto socioeducativo, preconiza-se o trabalho de valores, para além dos aspectos técnico e táticos. Já o terceiro aspecto trata das questões relacionadas à cultura e à história das modalidades trabalhadas, com objetivo de fornecer elementos que possam fomentar a apreciação e o gosto pelo esporte.

A respeito da aprendizagem é importante comentar sobre a modalidade de futsal que será tratada ao longo desse trabalho. Para Galatti e outros (2014) os Jogos Esportivos Coletivos, classificação que abrange também a modalidade em questão,

integram o grupo dos esportes designados de cooperação/oposição, com ou sem compartilhamento do terreno de jogo. As ações são resultantes do conflito de objetivos opostos com a finalidade de conseguir gerir situações de proveito próprio, cuja frequência, ordem cronológica e complexidade não podem ser determinadas antecipadamente. Essas características, além da condição decisória dos jogadores (autonomia), variabilidade das ações, rapidez das decisões táticas e das ações motoras em um movimento ininterrupto de relações recíprocas de comunicação (companheiros e oponentes) em função de um objetivo comum, faz do jogo um sistema complexo (GALATTI e outros, 2014, p. 155).

No estudo citado acima, propõe-se uma reflexão acerca da tensão entre duas concepções de ciência. Uma concepção de ciência tradicional com pressupostos baseados na simplicidade, na estabilidade e na objetividade, na visão dos/as autores/as, está em transformação para um paradigma emergente da ciência contemporânea sustentado nos pilares da instabilidade, da intersubjetividade e da complexidade (GALATTI e outros, 2014)

Sobre iniciação esportiva, falarei de dois aspectos específicos que podem nos ajudar a compreender melhor o fenômeno em questão: a história de experiência de vida (FREIRE, 2011) e o contato da criança com o esporte na escola (GALATTI e outros, 2017, GRECO; MORALES; ABURACHID, 2017).

Quanto à história da experiência de vida, Freire (2011, p. 21), falando da pedagogia do futebol, comenta a organização motora e intelectual da criança. O autor diz que “uma história rica em experiências formará bases sólidas para a inteligência, a afetividade ou para a sociabilidade da criança”, sendo que experiência rica, segundo ele, é a possibilidade de envolvimento em situações que demandem atitudes diversificadas. Isso também afetará o envolvimento da criança em situações diversificadas de movimentos, ocasionando o desenvolvimento da motricidade. Assim,

considerando que o poder da criança é tanto mais motor que verbal quanto mais nova ela for, supõem-se que, ao final da primeira infância (mais ou menos 7 anos), uma criança livre e exposta a muitos estímulos tenha uma motricidade bastante diversificada e rica (FREIRE, 2011, p. 23).

Ainda segundo Freire (2011, p. 22), “as especializações que deverão ocorrer após o amadurecimento das estruturas seriam resultado da possibilidade de escolha em meio a um rico acervo de diversidades”. Todas essas vivências deveriam ser oportunizadas por meio de brincadeiras e o esporte seria um elemento motivador externo para o desenvolvimento da criança.

Sobre o tema Greco, Morales e Aburachid (2017, p. 107), discutindo os ambientes formais de aprendizagem dos esportes coletivos, indicam que “as concepções contemporâneas de ensino-aprendizagem dos esportes colocam o aluno no centro desse processo: o importante não é o método de ensino e sim a forma de aprendizado do aluno”. Em suma, eles observam que a concepção pedagógica da denominada Iniciação Esportiva Universal enfatiza os valores da aprendizagem incidental, dando ênfase ao que eles chamam de “jogar para aprender” e paralelamente “aprender jogando”, “ampliando o conceito de ensino-aprendizagem-treinamento, compreendendo a iniciação esportiva como um processo, no qual o ensino-aprendizado se complementa em idades posteriores com o treinamento” (GRECO, MORALES e ABURACHID, 2017, p. 117).

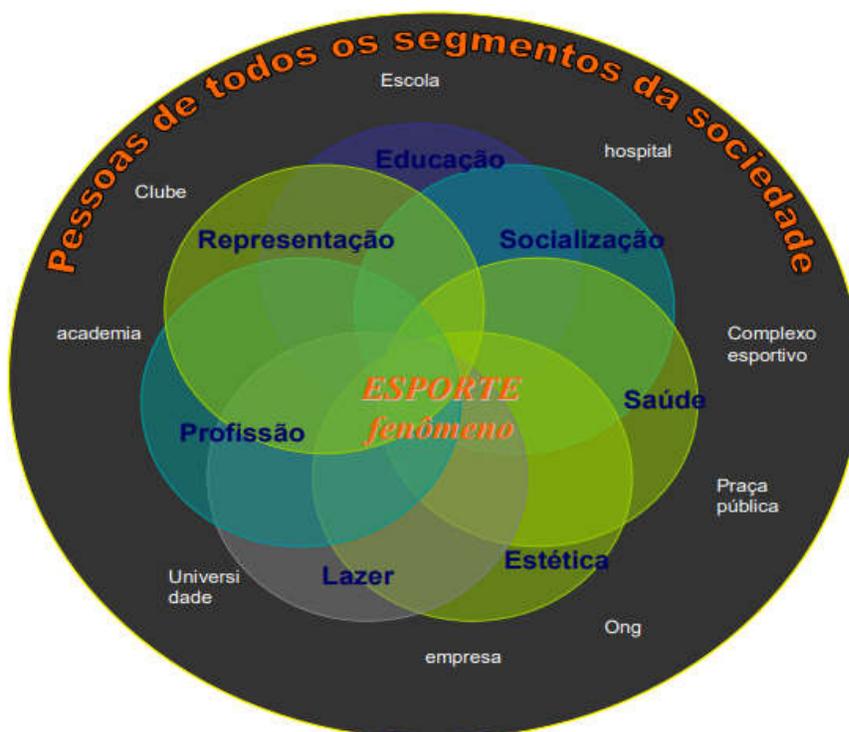
Antes de entrarmos especificamente na formação esportiva, é necessário pensar em que formato de esporte temos falado. Historicamente, o esporte se relacionava com uma pirâmide, tendo amplitude na base, com muitas pessoas praticando diferentes modalidades, na qual, ao longo dos anos, os melhores seriam selecionados. Galatti e outros (2018) apontam que “aqueles que não chegassem ao nível de elite, deixavam de compor o quadro de esportistas ou praticantes da modalidade”. Esse era o quesito que importava para um atleta porque somente os resultados positivos eram considerados.

Contudo, contemporaneamente o esporte tem sido entendido em suas múltiplas facetas. Nesse sentido Galatti e outros (2018) dizem que

nas últimas décadas, o esporte transformou-se e vem se adaptando ao mundo globalizado, à sociedade de consumo, aos meios de comunicação, manifestando-se de formas múltiplas e atendendo aos diferentes segmentos da sociedade (GALATTI e outros, 2018, p. 117).

Dessa forma, a figura abaixo ilustra o que se tem dito acerca desse esporte multifacetado que pode ter diferentes objetivos para prática:

**Figura 1:** Esporte contemporâneo



Fonte: Galatti (2010, p.91).

A preocupação com a formação esportiva de crianças e jovens a longo prazo surgiu entre os anos de 1960 e 1970, com impacto principalmente na ex-URSS (PEARSON; NAUGHTON; TOROD, 2006 apud MILISTEDT e outros, 2010). Países como Canadá, Austrália, Alemanha, Reino Unido, entre outros, são reconhecidos no mundo por adotarem sistemas de desenvolvimento esportivo consistentes e sustentados a longo prazo (BALYI; HAMILTON, 2004; WILLIAMS; REILLY, 2000 apud MILISTEDT e outros, 2010).

Sobre a formação esportiva, mais especificamente o enfoque que trago é o que trata do trabalho de Côté (2012), chamado de Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva (MDPE), que busca integrar áreas do conhecimento, considerando a natureza multidimensional do desenvolvimento e todas as fases do amadurecimento de crianças e jovens no esporte. Esse modelo é centrado em sete postulados que tratam do jogo deliberado, da prática deliberada e da diversificação precoce, contando, também, com o envolvimento de outros(as) protagonistas nesse processo, os(as) treinadores(as), os pares e a família.

O Modelo de Côté baseia-se em modelos propostos anteriormente (BLOOM, 1985; STAMBULOVA, 1994; SALMELA, 1994; WYLLEMAN; LAVALEE, 2004; ABBOTT; COLLINS, 2004 apud CÔTE, 2012, p. 5), além de suas próprias buscas ao longo dos anos (CÔTE, 1999; CÔTE; BAKER; ABERNETHY, 2007; CÔTE; VIERIMAA, 2014), denotando uma considerável solidez teórica.

Um dos modelos que sustenta o estudo de Côté é o proposto por Stambulova (1994) onde sugere que uma carreira atlética é caracterizada pelos estágios: (1) estágio preparatório, (2) início da especialização, (3) treinamento intensivo no esporte escolhido, (4) estágio culminante e (5) estágio final, seguido de descontinuação.

Embora os modelos tenham sido projetados para caracterizar os diferentes estágios do desenvolvimento do atleta, o modelo de Stambulova (1994) foi construído para representar transições importantes na carreira de um/a atleta. Por último, Abbott e Collins (2004) sugeriram um modelo de desenvolvimento que coloca ênfase suplementar na compreensão da influência dos comportamentos psicossociais na facilitação de transições bem-sucedidas ao longo do caminho para o desempenho da elite.

Este modelo destaca a progressão do envolvimento inicial para o de especialista em quatro etapas: amostragem, especialização, investimento e manutenção. Concentrando-se no desenvolvimento e aplicação de habilidades mentais, como estabelecimento de metas, imagens, planejamento e organização e avaliação de desempenho e atribuição.

Percebendo as possibilidades nos trabalhos citados, Côté (2012) apresentou a proposta do Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva, organizado em 7 postulados: 1, 2 e 3 com relação à diversificação; 4 e 5 relacionados ao jogo deliberado e 6 e 7 como chaves de transição para o desenvolvimento, com a prática deliberada. Conforme descrito no quadro 2 abaixo:

**Quadro 2 - Postulados associados ao MDPE**

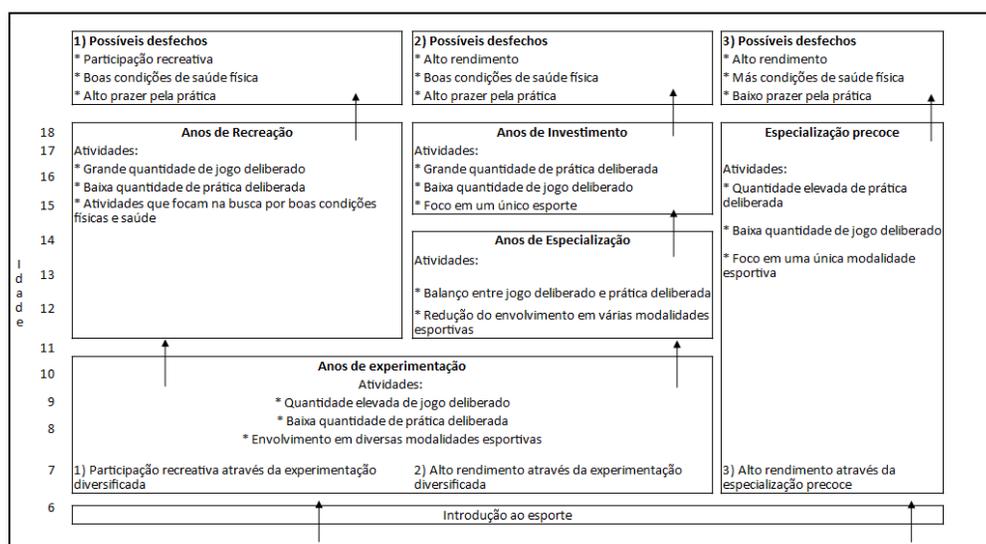
Postulado	Descrição
<b>Postulado 1</b>	A diversificação (amostragem) não impede a participação esportiva de elite em esportes onde o pico de desempenho é atingido após o amadurecimento.
<b>Postulado 2</b>	A diversificação (amostragem) está ligada a uma carreira esportiva mais longa e tem implicações positivas para o envolvimento esportivo a longo prazo.
<b>Postulado 3</b>	A diversificação (amostragem) permite a participação em uma gama de contextos que afeta mais favoravelmente o desenvolvimento positivo da juventude.
<b>Postulado 4</b>	Altas quantidades de jogo deliberado durante os anos de amostragem constroem uma base sólida de motivação intrínseca através do envolvimento em atividades que são agradáveis e promovem a regulamentação intrínseca.
<b>Postulado 5</b>	Uma grande quantidade de brincadeiras deliberadas durante os anos de amostragem estabelece uma gama de experiências motoras e cognitivas que as crianças podem, em última instância, trazer para seu principal esporte de interesse.
<b>Postulado 6</b>	Por volta do final da escola primária (cerca de 13 anos), as crianças devem ter a oportunidade de escolher entre especializar-se em seu esporte favorito ou continuar no esporte em nível recreativo.
<b>Postulado 7</b>	Os adolescentes tardios (cerca de 16 anos) desenvolveram as habilidades físicas, cognitivas, sociais, emocionais e motoras necessárias para investir seu esforço em um treinamento altamente especializado em um esporte.

Fonte: Adaptação de Coté e Vierimaa, 2014, p.S64<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Versão original Table 1 Seven postulates associated with the Developmental Model of Sport Participation (DMSP).

No MDPE a introdução ao esporte acontece por volta dos 6 anos de idade e se estende na fase de experimentação até os 9-10 anos, quando poderá se direcionar para as práticas ligadas à recreação, ou aos anos de especialização, que acontece dos 10 aos 15 anos de idade, seguida pela fase dos anos de investimento, dos 15 aos 18 anos, culminando com alto prazer pela prática, boas condições de saúde física e participação recreativa ou alto rendimento, enquanto a especialização precoce aos 6 anos de idade pode acarretar o baixo prazer pela prática e más condições de saúde física (CÔTE; BAKER; ABERNETHY, 2007 apud OLIVEIRA; MENEZES; MARQUES, 2017).

**Quadro 3: Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva**



Fonte: Coté (2012).

Postulate 1: early diversification (sampling) does not hinder elite sport participation in sports where peak performance is reached after maturation

Postulate 2: early diversification (sampling) is linked to a longer sport career and has positive implications for long-term sport involvement

Postulate 3: early diversification (sampling) allows participation in a range of contexts that most favorably affects positive youth development

Postulate 4: high amounts of deliberate play during the sampling years build a solid foundation of intrinsic motivation through involvement in activities that are enjoyable and promote intrinsic regulation

Postulate 5: a high amount of deliberate play during the sampling years establishes a range of motor and cognitive experiences that children can ultimately bring to their principal sport of interest

Postulate 6: around the end of primary school (about age 13), children should have the opportunity to either choose to specialize in their favorite sport or to continue in sport at a recreational level

Postulate 7: late adolescents (around age 16) have developed the physical, cognitive, social, emotional, and motor skills needed to invest their effort into highly specialized training in one sport Disponível em:

<https://bit.ly/3DUJh93> Acesso em: 25 nov. de 2021.

Assim, a compreensão de iniciação esportiva adotada nesse estudo (entendido como um parâmetro ideal, mas não estático) é esse processo de aprendizagem que segundo Côté, Baker e Abernethy (2007) apud Oliveira, Menezes e Marques (2017) tem começo por volta de 6 anos de idade e passa por diferentes fases até a especialização em determinada modalidade, em torno de 14 a 15 anos de idade, sem prejuízo de observar o repertório motor experimentado pela criança antes dos 6 anos de idade.

A opção pela utilização desse referencial teórico, que tem atletas de elite como referência, se dá pelo entendimento de que as jogadoras pesquisadas, por seguirem praticando ao longo da vida, ainda que de forma amadora, são exceção à regra, ou seja, o que vemos no Brasil é que o acesso ao futebol e a permanência na modalidade ao longo da vida é a realidade de poucas mulheres.

Até então falamos de iniciação esportiva de uma forma ampla. Agora será tratado da iniciação esportiva de meninas, em especial no futsal. O objetivo de abordar esse marcador é tentar fazer uma interface entre o que diz a sociologia e a pedagogia do esporte.

O tema foi objeto de estudo de Santana e Reis (2003) quando investigaram atletas de elite no estado do Paraná, onde o objetivo foi traçar um perfil dessas 43 atletas nos quesitos: idade de iniciação e de vinculação federativa, local de iniciação, quando se deu a prática sistematizada do esporte na trajetória delas, por que tiveram interesse em jogar futsal e sobre a remuneração nessa modalidade.

Nesse estudo, dois fatores chamaram atenção: o primeiro foi que os pesquisadores verificaram que a iniciação de 37,2% das atletas se deu pela prática na rua e 46,4% na escola (seja em aulas de Educação Física, seja em escolas de futsal das próprias escolas).

O segundo fator interessante é a idade em que se iniciou a prática sistematizada dessas meninas. O estudo apontou que 62,8% iniciaram na adolescência, entre 12 e 18 anos de idade. Um período de idade que se inicia um pouco antes e se estende até pouco depois da idade de iniciação no futebol, tendo em vista que, no Brasil, em relação ao futebol de mulheres, o seu “descobrimto” pelas instituições esportivas ocorre por volta dos 14 – 15 anos de idade (PISANI, 2016, p. 53).

No aspecto social, Hillebrand, Grossi e Moraes (2008) investigaram 43 mulheres jogadoras universitárias das modalidades vôlei, handebol, futsal e basquete,

com objetivo de compreender como a prática esportiva influenciou a qualidade de vida dessas mulheres. Onze delas praticavam futsal e participaram de uma segunda etapa da pesquisa com a realização de entrevistas.

Os resultados encontrados demonstraram achados em diversos aspectos da vida das jogadoras: modificações da vida pessoal, a relação com a família, as dificuldades para a prática e sobre o preconceito vivido por essas mulheres. Em particular para a prática da modalidade de futsal,

o preconceito foi citado como um dos principais entraves enfrentados para a prática do esporte, tanto familiar como da sociedade em geral, pelo fato de as mulheres praticarem um esporte considerado masculino, sendo que a ausência de apoio financeiro e de campeonatos são tidos como fatores limitantes para a obtenção de melhores resultados nas competições em que participam (HILLEBRAND; GROSSI; MORAES, 2008, p.428).

Sobre as modificações da vida pessoal as atletas pesquisadas elencaram um aumento da autoestima, a ampliação do leque de amizades com o aprendizado do trabalho em grupo e a melhora da convivência social. Em relação à família, as atletas de futsal relataram falta de apoio familiar por se tratar de uma modalidade considerada masculinizante; as famílias demonstraram uma opinião de que “as mulheres que praticam futsal são ‘machonas’ e pouco ‘femininas’” (HILLEBRAND; GROSSI; MORAES, 2008, p.427).

No aspecto relacionado às dificuldades para a prática foram elencadas pelas jogadoras diversas dificuldades, como falta de planejamento com metas claras e objetivas, falta de incentivo financeiro para a participação em competições e fornecimento de bolsas de estudo e, em particular no vôlei, foi comentada a falta de treinamentos adequados e de um técnico mais presente.

### **3.3.1 A escola como espaço de contato com o esporte e com o futebol**

Diante desses apontamentos iniciais sobre o MDPE e a iniciação esportiva das meninas, quais os possíveis espaços de prática de esportes estão disponíveis a elas? Greco, Morales e Aburachid (2017), Gallatti e outros (2017) e Santana e Reis (2003) falam da importância da Educação Física escolar para o desenvolvimento do conhecimento esportivo. O processo de escolarização no Brasil está organizado a partir dos 4 anos de idade<sup>14</sup>, sendo que é mais notada a presença de professores de

---

<sup>14</sup> Conforme Art. 4º da Lei 12.796/2013.

Educação Física nas turmas a partir dos 6 anos de idade, primeiro ano do Ensino Fundamental. Mais adiante será tratado a respeito do ambiente escolar como um local disponível para a iniciação esportiva.

Sobre a Educação Física como componente curricular, “a disciplina busca uma consolidação no cenário escolar por meio dos permanentes estudos e do alinhamento dos objetivos da disciplina ao objetivo da escola, a formação humana” (GALATTI e outros, 2017, p. 152), contudo a aprovação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe novos elementos ao debate, tendo em vista a obrigatoriedade da sua implementação por todas as escolas do país.

A entrada nessa seara acontece em razão de ser a escola o ambiente que teoricamente todas as crianças frequentarão em algum momento da vida e, com isso, terão a oportunidade de acessar a prática esportiva, por meio da Educação Física. Entretanto, não cabe a esse trabalho uma análise aprofundada do documento da BNCC, apenas demarcando-o como um ponto de apoio para pensarmos no contexto educacional atual.

Luguetti e outros (2013) pesquisaram na cidade de Santos as condições das práticas esportivas escolares nas três redes de ensino (municipal, estadual e privada), no ensino fundamental, com enfoque sobre: a) a formação acadêmica e experiência profissional dos professores/treinadores; b) a condição das instalações e dos materiais das escolas para as práticas esportivas.

Nos apontamentos iniciais, refletem sobre a época da pesquisa que, em termos de política pública e em nível nacional, contava com dois programas voltados para a prática esportiva escolar: o “Segundo Tempo” e os “Jogos Escolares Brasileiros”. Os programas eram vinculados a diferentes setores da administração federal: a Secretaria de Esporte Educacional e a Secretaria de Esporte de Alto Rendimento, respectivamente.

Luguetti e outros (2013) apontaram sobre essa organização, que

os programas que oferecem as Práticas Esportivas Escolares (PEE) no âmbito federal são geridos por diferentes secretarias do Ministério do Esporte, o que dificulta a elaboração de uma política única para o fomento dos mesmos (LUGUETTI e outros, 2013, p. 10).

Luguetti e outros (2013, p.10) apontam que a falta de articulação pode afetar a qualidade dos programas, que podem ser vistos como ineficientes, pois, ou não abrangem número significativo de crianças, como o “Segundo Tempo”, ou são eventos pontuais, como os “Jogos Escolares”.

Desde 2019, com a troca de governo, não temos mais a estrutura do Ministério do Esporte e sim a Secretaria especial de esportes, vinculada ao Ministério da Cidadania. Em consulta ao site oficial<sup>15</sup> há notícia acerca do andamento de três projetos federais: Programa Segundo Tempo, Programa Esporte e Lazer da Cidade e Brincando com Esporte. Sobre detalhes de cada um deles foi encontrada a mesma informação a respeito das formas de implementação: *Quem pode solicitar? Entes públicos (governos de estado, prefeituras e instituições públicas de ensino superior) e entidades privadas sem fins lucrativos. Como pleitear? Por meio de edital de chamamento público ou emenda parlamentar.*

Nesse sentido, a dificuldade de acesso às informações pertinentes ao andamento e adesão a projetos pode ser fator dificultador da participação e da oferta de um programa esportivo de abrangência nacional, perpassando a ideia de que a formação esportiva pode estar vinculada a ações específicas nos âmbitos estadual e municipal, por isso a escola acaba assumindo um papel central nesse processo de contato das crianças com o esporte.

Diante do olhar para o cenário nacional e percebendo que não está claro um caminho esportivo naquele âmbito, surge outra possibilidade de iniciação esportiva: o ambiente escolar (SANTANA; REIS, 2003), onde a obrigatoriedade da matrícula acontece aos 4 anos<sup>16</sup>, sendo que a Educação Básica, em geral, deve se estender até os 17 anos de idade.

Na escola diferenças de encaminhamento que vêm da cultura familiar ficam muito evidentes. Atuando entre turmas de primeiro a quinto ano (de 6 a 11 anos de idade), percebo que os interesses das crianças são muito nítidos: os meninos só perguntam se “vai ter bola” e as meninas querem saber a hora de brincar na pracinha.

Quando uma menina se atreve (considerando que isso pode ter um duplo significado a quem lê: *atrever* no sentido de reivindicar legitimamente um espaço que também pode ser seu e, de outro lado, criticar ironicamente uma prática cultural de tentativa de exclusão da menina desse espaço esportivo) a “jogar bola” é um momento de tensão em que já ouvi algumas expressões como: “Profe, mas futebol não é só para meninos?”; ou “Ela não sabe jogar direito!”; ou ainda, vindo dessa menina que ousou adentrar no espaço, “Os meninos não passam a bola pra mim”.

---

<sup>15</sup> <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/composicao/orgaos-especificos/esporte/SNELIS>

<sup>16</sup> Conforme Art. 4º da Lei 12.796/2013.

Ainda, o que percebo em minhas experiências, é que ou essas meninas acabam impondo sua participação aos meninos (SOUZA JUNIOR; REIS, 2016) - sua formação esportiva será em meio a eles – ou elas desistem da prática, pela falta de apoio seja do(a) professor(a) durante as aulas, seja pela falta de incentivo familiar.

Em termos gerais, é nítido que há um movimento processual na sistematização proposta na Pedagogia do Esporte, tendo no seu cerne a criança que está na situação de aprendizagem. Sem deixar de valorizar o ensino do esporte para além do saber fazer,

objetiva-se, nas propostas interacionistas, o ensino de conteúdos que extrapolam o fazer gestual próprio das modalidades, a exemplo de valores morais, a estimulação da criticidade, a mídia e o esporte como ferramenta política, social e econômica, entre muitos outros temas que perpassam este universo e que podem ter grande penetração nos jovens dado o significado que o esporte passa a ter em suas vidas (HIRAMA e outros, 2014, p.57).

Pensando em algumas considerações sobre o que se viu ao longo desse capítulo, parece-me que ficam mais perguntas do que respostas. Percebo que esse mapeamento inicial do cenário em que nos inserimos no país é relevante para a partir disso, pensarmos em estratégias que possam atender a uma demanda complexa e heterogênea. A demanda esportiva envolve a possibilidade de uma profissão e o fomento à cultura da prática esportiva ao longo da vida, considerando aspectos relacionados ao lazer e à manutenção da saúde física e psicológica de todas as pessoas.

Voltando ao ambiente escolar, assim como nós, professoras e professores buscamos sentido para nossa prática, as alunas e alunos também têm demandado essa necessidade para aderirem às propostas feitas em aula. Estamos diante de um novo cenário, com sujeitos diferentes do que éramos quando alunas e alunos. Dessa forma será necessário que tenhamos condutas pedagógicas diferentes daquelas.

Movimentos dentro da Pedagogia do Esporte têm se organizado para lidar com essas questões. O Modelo de Educação Esportiva (traduzido do inglês *Sport Education*) (SIEDENTOP, 1994) é um exemplo de tentativa de trabalhar pedagogicamente as questões sociais com as turmas por meio do esporte. Para Graça e Mesquita (2007, p. 410) “embora não se circunscreva ao ensino dos jogos, o SE<sup>17</sup> constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para a

---

<sup>17</sup> No texto, Graça e Mesquita (2007) utilizam o texto em inglês, adotando a sigla correspondente SE (Sport Education) que no Brasil vem sendo traduzido como Modelo de Educação Esportiva (MEE).

renovação do ensino dos jogos na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo”. Esse Modelo parte de algumas premissas, conforme Quadro 4:

**Quadro 4** - Objetivos gerais e específicos de Modelos de Educação Esportiva (*Sport Education*)

Objetivos Centrais	Explicação	Objetivos Específicos
<b>Formar um(a) aluno(a) competente</b>	Habilidades básicas para conseguir se apropriar do conhecimento e desfrutar das práticas	Ensinar as habilidades específicas.
		Ensinar a modalidade esportiva para além da abordagem tradicional (centrada na técnica e na dimensão procedimental).
		Adaptar as regras e espaços para que todos(as) possam participar (mais e menos habilidosos/as).
<b>Formar um(a) aluno(a) letrado(a)</b>	Um(a) aluno(a) "alfabetizado(a)", que conheça as regras, rituais e tradições das práticas.	Fazer com que os(as) alunos(as) vivenciem diferentes papéis para além da prática em si, atuando como técnico(a), <i>manager</i> , árbitro(a), jornalista, etc.
		Incentivar papéis de liderança e responsabilidade.
		Promover trabalhos em grupo em busca de um objetivo em comum.
		Fazer os(as) alunos(as) conhecerem, respeitarem e, até, apreciarem os rituais particulares de cada prática.
<b>Formar um(a) aluno(a) entusiasta</b>	Um(a) aluno(a) que possua boas atitudes, que respeite a cultura esportiva e seja engajado(a) na prática.	Fazer com que os alunos(as) vivenciem os papéis de árbitros(as) e juizes(as), de modo que possam compreender sua importância.
		Despertar o interesse pela prática.

Fonte: Adaptação de Siedentop (1994, apud Ginciene e Matthiesen, 2017).

Graça e Mesquita (2007), em seu estudo sobre modelos pedagógicos dos jogos desportivos, quando versam sobre as questões de equidade apontam que nas situações que envolveram aspectos técnico-táticos, o envolvimento dos meninos foi maior. Sobre isso, Hasty (1998, apud GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 412) indica que “apesar do SE (MEE) ter por postulado gerar a inclusão e proporcionar a todos oportunidades iguais de participação, não controla efectivamente a implementação da equidade”.

O que parece ter sido verificado por Silva, Souza e Martins (2019) que realizaram um estudo de caso com uma turma de Ensino Médio e sua professora de Educação Física, tendo como objetivo analisar se o MEE seria capaz de produzir o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Os achados evidenciaram que três

elementos foram importantes para aumentar o distanciamento entre as práticas esportivas e as meninas com uma proposta de inovação: a cultura de “aula entretenimento”, a hegemonia masculina no futebol e a dificuldade de fomentar a reflexão sobre a atividade.

O quesito gênero foi organizado em uma categoria de análise onde identificaram, em meio aos jogos disputados durante a pesquisa, falas como: “Prefiro jogo de homem. Deveriam eliminar os jogos femininos”. “As meninas são muito perna de pau”. “Só tem chute na canela”. “Futebol é mesmo para meninos”. (SILVA; SOUZA; MARTINS, 2019 p. 6). Conclui-s, a partir da análise dessa categoria, que:

questão de gênero apresenta-se como um desafio a qualquer prática inovadora, uma vez que inserir as meninas de maneira protagonista em todas as esferas do esporte implica despertar interesses, vencer interdições culturais e promover o entusiasmo dos outros sujeitos participantes do ambiente de aprendizagem (SILVA; SOUZA; MARTINS, 2019 p. 6).

Vargas e outros (2018, p. 735), em sua pesquisa, tinham como objetivo “dialogar sobre as possibilidades educativas da utilização do modelo de ensino Sport Education (MEE) nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública”. Não ficou evidenciado que a participação das meninas aconteceu de forma satisfatória em todos os aspectos do jogo, como o técnico-tático, contudo,

todos se sentiram valorizados em algum momento e capazes de contribuir com algo além de habilidades técnicas durante o jogo. Essa situação foi observada principalmente pelas meninas, que, dessa forma, conseguiram desempenhar funções importantes, iguais às dos meninos, jogando, fazendo arbitragem e registrando as aulas (VARGAS e outros, 2018, p. 744).

Dessa forma, temos três elementos que podem estar envolvidos na explicação sobre a diferença entre o número de homens e o número de mulheres praticantes de esporte: a) as questões envolvendo o aspecto histórico em que a legislação até o final dos anos 1970 limitava a participação delas no esporte; b) uma visão tradicional sobre gênero que ainda perpassa aspectos culturais da sociedade e as questões de ordem estrutural e c) uma questão pedagógica que limita a participação das mulheres nos esportes.

## 4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo irá tratar das questões que envolveram o desenho metodológico desse estudo: a caracterização, a seleção das participantes, os instrumentos de produção de informações, os procedimentos éticos e a análise das informações coletadas.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Estar nesse papel de pesquisadora traz muitos desafios, especialmente, pela proposta de investigação tratar de descrever situações vividas por pessoas, o que requer atenção especial ao compromisso ético, inclusive considerando uma espécie de contrato de pesquisa que conforme Wittzoreck (2009, p. 53) é construído no âmbito social, “resultado de uma avaliação realizada por ambas as partes”.

Diante do meu vínculo de participante do mesmo time das jogadoras pesquisadas, quando se apontou a ideia de ouvi-las para constituir essa pesquisa, comecei a perceber que não seria possível desenvolver o projeto inicial sem a participação delas, para além do consentimento formal necessário. Assim, antes de prosseguir com o projeto, entrei em contato com a “presidenta” e com a “capitã”<sup>18</sup>. Precisava de um indicativo delas para saber se a pesquisa seria aceita nesse microcosmo (STAKE, 2011, p. 45) e a resposta foi positiva.

Desse modo, diante do problema de pesquisa levantado, buscar essa(s) resposta(s) não seria viável por outro caminho que não o qualitativo, tendo em vista a busca do que significou a iniciação esportiva para essas jogadoras, bem como o que representou/representa a prática de futsal na vida delas (STAKE, 2011, p. 23).

Ainda, conforme Stake (2011), o estudo qualitativo pode, entre outras características, ser personalístico, buscando a compreensão das percepções individuais, com o filtro da empatia, honrando a diversidade, e, também, situacional, quando se propõe a descrever contextos únicos, em detalhes.

Percebo que essa proximidade com o microcosmo pesquisado teve duas questões relevantes, uma onde o acesso às pesquisadas foi facilitado, viabilizando a

---

<sup>18</sup> Títulos que foram dados a elas por serem as fundadoras do time e pela sua atuação na organização da equipe, dentro e fora de quadra.

realização do trabalho. A segunda é o quanto esse vínculo possibilitou que elas contassem sobre sua iniciação e trajetória no esporte de uma forma bastante direta.

Conforme Negrine (2017) essa trajetória na busca por significados, em um contexto ímpar, onde os achados não são passíveis de generalização, demarcam os estudos do paradigma qualitativo.

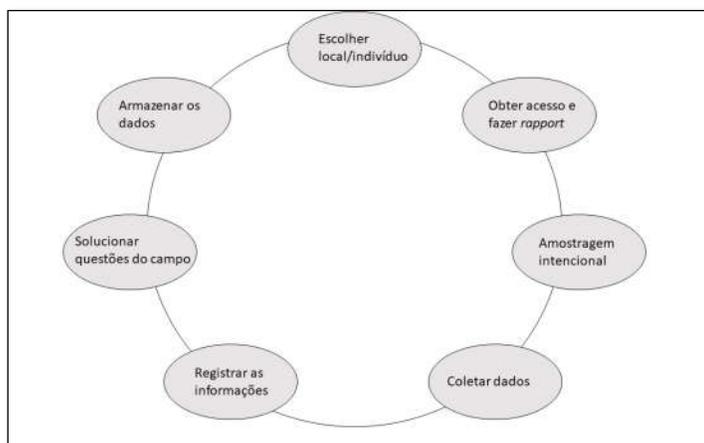
Dentro dessa perspectiva de pesquisa, para auxiliar no mapeamento da(s) resposta(s) o formato do tipo de estudo de caso fo utilizado como base, nesse trabalho, tratado como estudo de casos (KREUSBURG MOLINA, 2017), pois foram analisados os casos de 14 jogadoras, sendo 9 participantes do time e 5 indicadas por elas, como jogadoras que teriam parado de jogar.

#### 4.2 SOBRE A INVESTIGAÇÃO – INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Como mencionado anteriormente essa pesquisa foi conduzida de forma a considerar o que dizem as pesquisadas em razão da sua importante participação na investigação. Assim, decisões da etapa de organização do projeto, que trago abaixo, foram tomadas em um processo de diálogo com a capitã do time, em caráter ainda informal e sob supervisão do orientador desse trabalho.

Sobre a etapa da coleta de dados Creswell (2014) aponta o círculo que representa esse processo, com objetivo de obter as melhores informações para responder as perguntas da pesquisa. Conforme figura 2 abaixo:

**Figura 2** – Etapas da coleta de informações



Fonte: Adaptação de CRESWELL (2014, p.122).

Assim, o local e as pessoas (indivíduos) foram divididos em duas fases: a) jogadoras de um time de futsal amador do Vale do Rio do Sinos/RS; b) mulheres indicadas com a condição de terem parado de jogar. A escolha das primeiras participantes aconteceu intencionalmente, por ser um time que, apesar das barreiras impostas para a prática de futsal por mulheres, continuam envolvidas com a modalidade ao longo da vida. Além disso, por conta da proximidade da pesquisadora com as jogadoras, o que facilitou o acesso e o contato individual com as participantes.

A escolha pelo segundo grupo, que foram as mulheres que pararam de jogar, deu-se pelo fato de buscarmos entender que barreiras poderiam ser identificadas ou que situações as levaram a interromperem a prática.

Diante do problema investigado foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados. Para Duarte (2004, p.215) “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”, mais uma razão que justificou a escolha por esse meio de produção de dados. Especialmente em razão da necessidade de “perseguir pistas na tentativa de obter maior profundidade de informação” (NEGRINE, 2017, p.73).

O universo das jogadoras do time a ser pesquisado se organizou entre 23 jogadoras, número de mulheres que vinha interagindo no grupo de mensagens online do time e que retornaram aos jogos após as liberações pelas autoridades sanitárias no contexto da pandemia.

Importante mencionar o contexto em que se desenvolveu essa pesquisa, seu início foi em 2020, ano em que começou uma pandemia mundial em razão da Covid-19 que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global<sup>19</sup>. Oficializado o decreto de pandemia<sup>20</sup>, em março daquele ano as autoridades brasileiras decretaram estado de emergência no Brasil. Esse decreto determinava quarentena às pessoas que deveriam respeitar isolamento social, somente seguiram acontecendo os chamados serviços essenciais relacionados à saúde, alimentação, abastecimento e segurança. Todas as pessoas que não atuassem nesses serviços essenciais foram orientadas a ficar em casa com suas famílias.

---

<sup>19</sup> Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

<sup>20</sup> Fonte: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

Infelizmente diante de políticas equivocadas/ineficientes de enfrentamento da pandemia, perdemos centenas de milhares de brasileiras e brasileiros para essa doença. Sob muita controvérsia, o Brasil iniciou a vacinação para imunização das pessoas. Em meados de janeiro de 2021, as taxas de contágio e de internação de pessoas contaminadas começou a diminuir à medida que a campanha de vacinação ia avançando, e paulatinamente, as atividades tiveram autorização para retorno com os devidos cuidados, como o uso de máscaras de proteção por todas as pessoas. A prática de esportes coletivos em ginásios foi liberada no Rio Grande do Sul em setembro de 2020<sup>21</sup>.

#### **4.2.1 Participantes da pesquisa**

Esse trabalho só foi possível porque as participantes se dispuseram em colaborar, por isso e para ajudar na leitura dessa dissertação é importante contar um pouco sobre a relação da pesquisadora com o time dessas jogadoras. A história começou em 2012 quando eu mudei de cidade, vindo morar no Vale do Sinos. Naquela época comentei no meu local de trabalho que jogava futebol (futsal, no caso) e estava procurando um time para retomar os jogos sistemáticos. Logo surgiu uma indicação, me deram o telefone da Letícia (uma das entrevistadas) para fazer contato e tentar aproximação.

Assim aconteceu, na época as pessoas ainda utilizavam bastante as mensagens SMS<sup>22</sup>, fiz um primeiro contato e logo ela retornou avisando o horário e o local dos jogos, que na época aconteciam em uma cidade vizinha chamada Sapucaia do Sul. No dia do jogo eu deixei meus “acessórios futebolísticos” preparados na mochila e, depois do trabalho, fui para o ginásio indicado. Não tenho exatamente a lembrança desse dia, mas sei que foi muito bom jogar com elas, a quadra era pequena e a exigência do jogo era alta porque elas jogavam muito bem.

No início jogávamos duas vezes por semana, mas foi ficando difícil manter o segundo dia, em razão de condições físicas (já não éramos tão jovens e algumas tiveram lesões sérias em suas trajetórias esportivas), de investimento com o deslocamento até o ginásio e custeio do horário. O valor dispendido sempre foi

---

<sup>21</sup> DECRETO Nº 55.483, DE 14 DE SETEMBRO DE 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-55-482.pdf>. Acesso em 25 nov. de 2021.

<sup>22</sup> é o nome dado às mensagens de textos de até 160 caracteres enviadas de um celular.

dividido entre as jogadoras, contudo a inviabilidade de recurso nunca impediu nenhuma de jogar. A combinação pré-jogo que acontecia via e-mails, logo que todas tiveram seus *smartphones*, migrou para o aplicativo *Whatsapp*.

O time foi fundado em 2010, basicamente por ex-jogadoras que atuavam no mesmo time universitário. A conclusão da graduação as deixou sem time, mas seguiram com vontade de jogar e de disputar campeonatos locais, por isso resolveram se reunir e criar esse time. Desde então essas mulheres se reúnem semanalmente para jogar futebol. Ao longo do tempo algumas saíram, outras entraram, mas a amizade segue para além do jogo.

Antes de iniciar todo o processo do projeto de pesquisa eu fiz contato com a Letícia novamente, ela é considerada a presidenta do time. Falei também com a capitã, a Vanda, sobre a ideia. O aval delas e algumas contribuições para o projeto foram fundamentais para a viabilidade e a realização desse estudo.

Com o curto tempo de um mestrado, infelizmente não seria possível pesquisar e entrevistar todas, por isso precisei elencar critérios para a escolha das participantes, o que me causou surpresa, porque, por mais que convivêssemos há alguns anos e para além das quadras, eu não sabia maiores informações sobre o percurso de vida delas. Isso me fez perceber que nosso vínculo estava fortemente atrelado ao jogo e à amizade que foi construída a partir dali, superando qualquer outra questão como trabalho, estudo, natalidade etc. O gosto pelo futebol, pelo jogo de futebol parece ser suficiente para conectar as jogadoras de forma singular.

O tempo ia passando e a pesquisa precisava ser organizada e implementada, as conversas iniciais que tive com as jogadoras aconteceram via telefone e aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* (de forma particular).

Foi feita uma coletânea empírica de informações com os seguintes apontamentos de cada uma delas: idade, cidade onde nasceu, profissão, envolvimento com o time e história da sua iniciação esportiva.

Então inicialmente, buscando atender a heterogeneidade do grupo foram elencados os critérios abaixo para posterior contato com as jogadoras:

- Alguém que tenha ajudado a fundar o time;
- Alguém que morava distante dos locais de treino;
- Alguém com atuação na posição de goleira;
- Alguém que seja formada em Educação Física e atue na área;
- Alguém que seja formada em Educação Física e não atue na área;

- Alguém que aprendeu a jogar na infância;
- Alguém que aprendeu/começou a jogar durante a faculdade;
- Alguém que aprendeu/começou a jogar na vida adulta (depois da faculdade);
- Alguém que tenha chegado mais perto do profissionalismo;
- Alguém que tenha passado por dificuldades/intercorrências durante a suas trajetórias;

O segundo grupo de participantes foi se organizando a partir das indicações das jogadoras e o único critério exigido era que a indicada tivesse parado de jogar futsal.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Em paralelo a submissão do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa, realizei dois testes do roteiro de entrevista com pessoas conhecidas. Realizados os ajustes necessários, sob supervisão do orientador, chegamos ao roteiro descrito no Apêndice B. A autorização do Comitê de Ética para realização da pesquisa foi recebida em 04 de março de 2021, por meio do Parecer número 4.573.765.

Com isso, a primeira convidada para a entrevista foi a capitã do time que prontamente conseguiu se organizar e agendar a conversa. Enviei o roteiro das perguntas para que ela pudesse entender do que se tratava e o link com o formulário online do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE Apêndice A).

Realizei esse contato prévio via aplicativo de mensagens instantâneas com todas as jogadoras convidadas e com as indicadas por elas como jogadoras que haviam parado de jogar. Ao todo foram convidadas 21 mulheres para participar das entrevistas, sendo 12 jogadoras do time e 9 indicadas por elas como mulheres que interromperam a prática, grupo A e grupo B, respectivamente. Do grupo A, nove mulheres efetivamente participaram da pesquisa, e, do grupo B, cinco delas responderam. Elas foram muito prestativas e atenciosas com o convite, inclusive aquelas que retornaram avisando que não desejavam participar ou que não tinham tempo disponível para a entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas via aplicativo de reuniões virtuais *Meet*. As informações produzidas para a pesquisa estão armazenadas no computador da

pesquisadora e em um espaço virtual destinado a isso, fornecendo a segurança e o sigilo combinados com as participantes, pelo período de cinco anos.

Conforme combinado via TCLE, durante a entrevista eu perguntei a cada uma sobre a questão da utilização do seu nome na pesquisa, apenas uma disse que gostaria que seu nome não fosse utilizado, então foi criado um nome fictício para essa participante.

A respeito de possíveis fragilidades na condução da pesquisa, houve uma preocupação em relação ao vínculo de amizade existente entre a pesquisadora e as participantes, em especial as do grupo das mulheres que seguem jogando. Ao longo do ano de 2021 estive afastada dos jogos com o time, tanto em razão da pandemia, quanto por acreditar que a distância seria eticamente adequada à pesquisa. Sendo que os contatos se restringiram a breves conversas no grupo de *WhatsApp* do time e os contatos formais para o desenvolvimento do trabalho.

A postura da orientação ao longo desse processo foi fundamental em razão de estabelecer a leitura crítica dos temas e assuntos que vieram a ser desenvolvidos na análise e no encaminhamento das informações coletadas. Diante disso, julga-se que o ponto de fragilidade apontado foi atenuado em relação possibilidade de reflexões que ele pode suscitar.

#### 4.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

A análise das informações foi inspirada no método de análise temática do conteúdo. O método busca organizar e descrever as informações considerando seis etapas (SPARKES; SMITH, 2014): imersão, geração de códigos iniciais, pesquisa e identificação de temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e a escrita do relatório.

A realização das entrevistas aconteceu entre os meses de março e abril, contudo em razão das agendas delas, algumas aconteceram nos meses de junho e julho. A primeira conversa foi em 15 de março e a última em 27 de julho de 2021, (conforme quadro 5 abaixo). Ao longo das entrevistas tivemos pequenas oscilações na rede de internet, apenas em uma das entrevistas aconteceu um problema de queda de conexão. O entrave durou poucos minutos, contudo a entrevista ficou dividida em duas partes.

**Tabela 1** - Datas e duração das entrevistas

Participante	Data da entrevista	Duração da entrevista
<b>Vanda</b>	15/03/2021	1:30:47
<b>Jéssica</b>	17/03/2021	Parte 1 - 21:55 Parte 2 – 8:35
<b>Edinara</b>	19/03/2021	1:19:27
<b>Mari</b>	23/03/2021	1:29:54
<b>Anelise</b>	26/03/2021	55:29
<b>Cristina</b>	07/04/2021	1:37:23
<b>Sabrina</b>	08/04/2021	1:01:01
<b>Sara</b>	15/04/2021	22:45
<b>Ana</b>	20/04/2021	51:02
<b>Isabel</b>	28/04/2021	41:25
<b>Paula</b>	01/05/2021	39:39
<b>Elena</b>	14/05/2021	1:00:03
<b>Karen</b>	08/06/2021	1:14:34
<b>Leticia</b>	27/07/2021	1:45:23
<b>TOTAL</b>		14:28:52

Fonte: Elaboração própria.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, gerando um total de 14h28min52seg de material em audio, transcrito em 288 páginas. O final da etapa de transcrições aconteceu em setembro de 2021 e foi o momento mais demorado da pesquisa, considerado como o momento de imersão (SPARKES; SMITH, 2014).

Inicialmente o trabalho buscou entrevistar dois grupos que julgávamos distintos em relação a prática do futebol/futsal: aquelas mulheres que jogam e aquelas que pararam de jogar em algum momento da vida. Uma das expectativas, até então, era entender as razões que poderiam ter feito as mulheres do segundo grupo terem parado de jogar. Sempre ao final das entrevistas com as participantes do primeiro grupo, era solicitado a elas que indicassem uma mulher que elas soubessem que tivesse parado de jogar (conforme pergunta 28 do roteiro de entrevista, apêndice B).

No entanto, das cinco mulheres do grupo das indicadas, somente uma disse ter parado de jogar efetivamente. Por essa razão, foi necessário realizar novo contato via mensagem de *Whatsapp* para entender a razão de elas terem sido indicadas como alguém que teria parado de jogar.

Então, Isabel confirmou que não joga mais há uns cinco anos. Elena disse que, infelizmente, não tem mais vínculo com time algum, mas pretende voltar a jogar de forma ocasional, como uma atividade física. A terceira do grupo das indicadas relatou que parou de jogar temporariamente em razão da gravidez, mas que assim que a criança estiver maior retornará. Outro fator que foi preponderante para essa interrupção foi o acontecimento da pandemia, que também foi o motivo da quarta mulher desse grupo ter parado. Dessa forma, a terceira e a quarta participantes estão aguardando um momento adequado para retornarem aos jogos semanais, inclusive, elas mantêm contato com seus times.

De toda forma, as mulheres dos dois grupos, que seguem jogando e que pararam (ainda que duas delas temporariamente) tiveram relatos similares sobre sua trajetória esportiva, por isso não haverá distinção quanto aos resultados encontrados dos dois grupos.

No decorrer da etapa de transcrições, aconteceram reuniões com objetivo de orientação em relação a fase de análise das informações. Esses momentos foram fundamentais na sistematização da análise, também em consideração ao curto espaço de tempo disponível até a data de entrega do documento final. A geração de códigos iniciais foi o segundo momento e consistiu na análise de todo o conjunto de informações. Desses códigos foram elencados os principais temas.

Foram realizadas três reuniões com a orientação, em paralelo a conversas via *e-mail*, nas quais foi identificado que as informações seriam analisadas de acordo com os grandes temas encontrados na etapa de transcrição das entrevistas: o contexto vivido pelas participantes; as dificuldades vividas em relação ao marcador gênero e a iniciação na modalidade futebol/futsal. Ainda que outros temas tenham emergido, o tempo para a finalização da dissertação não seria suficiente para dar conta das discussões de forma adequada. Além disso, os pontos destacados foram considerados relevantes para alcançar os objetivos traçados.

O material foi lido e as informações correspondentes aos temas mencionados foram sendo destacadas. Nessa terceira fase aconteceu a pesquisa e a identificação dos temas permeados por uma “essência significativa”. (SPARKES; SMITH, 2014). Esse processo passou por dois filtros, ou seja, duas novas leituras na íntegra. O que gerou um novo apanhado com 30 páginas especificamente dos relatos vinculados aos temas.

A partir daí o documento final da dissertação foi sendo tecido, em um processo de constante interação com o orientador. Antes do fechamento da versão final preliminar foi feita a revisão do documento com a transcrição completa, onde foi feita a busca por palavras-chave como: família, professor, professora, preconceito, meninos, meninas, futebol. Na última análise se verificou a necessidade de pequenas alterações na organização dos capítulos e subcapítulo em atenção à melhor compreensão das falas das participantes - o que coincide com as etapas quatro e cinco previstas na análise temática do conteúdo. A quarta etapa consiste na revisão dos temas encontrados com os códigos iniciais, formando um padrão.

Sobre a quinta etapa, foi o momento de refinamento e de definição da “essência” de cada tema. Houve a necessidade de criação de subtemas para explicar situações particulares e/ou complexas.

A redação do relatório foi a última etapa prevista no método, contudo o texto foi sendo organizado paralelamente a esse processo. Foi o momento em que a análise se refinou, com a demonstração das evidências encontradas a respeito dos temas e com as interpretações das informações.

A versão final preliminar dos resultados e da discussão foi enviada às participantes via *e-mail* para apreciação com um prazo para retorno para que no caso de alguma discordância se procedesse o devido ajuste. Dos envios, foram recebidos cinco retornos positivos.

## **5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Nesse capítulo se apresentam os resultados da pesquisa, a análise das informações encontradas e a discussão com a teoria. Para tanto, os temas foram separados em três subcapítulos e suas subdivisões.

O primeiro, “Breve contextualização das histórias escutadas”, tratará a respeito do lugar onde as entrevistadas passaram suas infâncias, trazendo alguns elementos como: a distância até Porto Alegre e o número de habitantes das cidades em que viveram; a idade das entrevistadas no sentido de marcar historicamente o período em que cada uma nasceu; por último, será falado sobre o fato de seis das 14 entrevistadas terem se dedicado ao estudo da Educação Física.

O segundo, “Uma questão de gênero – barreiras e suportes”, falará sobre as dificuldades enfrentadas por elas quanto ao marcador gênero; a respeito de

preconceitos, velados ou não, que elas enfrentaram por conta da eventual transgressão da noção de feminilidade e de sexualidade hegemônica. Por último, discutiremos sobre apoios e incentivos recebidos de familiares e pessoas próximas durante a iniciação esportiva.

No último, “Início no jogo formal”, aborda-se a iniciação delas nos “futebóis”, quase que como uma extensão dos jogos e brincadeiras, porque aconteceram de forma espontânea; sobre as crianças que jogavam com elas, na maioria, meninos; sobre o futebol como um elemento da cultura familiar e local e, por fim, sobre o início tardio de duas das entrevistadas.

### 5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS ESCUTADAS

Esse subcapítulo tem objetivo principal de situar a leitora/o leitor a respeito dessa teia de relações que se estabeleceu em razão dos movimentos de vida delas e suas famílias e que, por fim, estiveram atreladas ao fato de jogarem futebol/futsal.

Organizar as entrevistas e ouvir com atenção as histórias dessas mulheres, em particular pela convivência que tenho com boa parte delas por jogarmos juntas, foi um desafio e um aprendizado. De forma geral, as histórias contadas tiveram similaridade, mesmo acontecendo em épocas e lugares diferentes.

Certos episódios podem ser interpretados de formas diferentes e ter vinculação com mais de um dos temas destacados nessa pesquisa. Por exemplo, o fato de não receber apoio familiar para jogar futebol pode ser uma expressão de preconceito, constituindo uma barreira de acesso à modalidade, mas pode ser, também, uma fonte de motivação para a transgressão do que se impõe, inclusive as duas interpretações podem ser adequadas. Com isso, quero dizer que foi necessário estabelecer formas de demarcação dos temas na tentativa de tornar o texto compreensível a quem lê.

De um lado essa demarcação pode ser fonte de limitação, entretanto também pode ser uma oportunidade instigante para novas indagações a quem acessar o trabalho.

As participantes viveram suas infâncias em diferentes momentos históricos. O nascimento delas aconteceu entre as décadas de 1960 e 1990, suas idades,

verificadas no momento da entrevista, vão de 29 a 59 anos<sup>23</sup> conforme a tabela1 abaixo:

**Tabela 2 - Idades das participantes da pesquisa**

<b>NOME<sup>24</sup></b>	<b>IDADE</b>
<b>ANA</b>	33
<b>ANELISE</b>	38
<b>CRISTINA</b>	36
<b>EDINARA</b>	40
<b>ELENA</b>	52
<b>ISABEL</b>	59
<b>JÉSSICA</b>	30
<b>KAREN</b>	41
<b>LETÍCIA</b>	34
<b>MARI</b>	43
<b>PAULA</b>	35
<b>SABRINA</b>	42
<b>SARA</b>	29
<b>VANDA</b>	44

Fonte: elaboração própria.

A respeito do tempo histórico, conforme citado no subcapítulo *Aspectos históricos*, houve um decreto que proibiu as mulheres de praticarem determinadas modalidades esportivas, como o futebol. Essa proibição durou de 1941 a 1979. Das entrevistadas, cinco nasceram até 1979, três nasceram nos primeiros anos após a revogação do decreto proibitivo, quatro nasceram no final da década de 1980 e duas nasceram no início dos anos 1990.

Nas entrevistas, não foi realizada pergunta específica sobre a proibição legal, contudo Letícia – que nasceu nos anos 1980 – foi a única que mencionou essa questão durante a conversa. Esse relato aconteceu quando ela contou que jogava futebol com os colegas de trabalho.

<sup>23</sup> Idades relatadas no ato das entrevistas e que serão apontadas ao lado do nome nas citações das participantes, para melhor entendimento de quem lê.

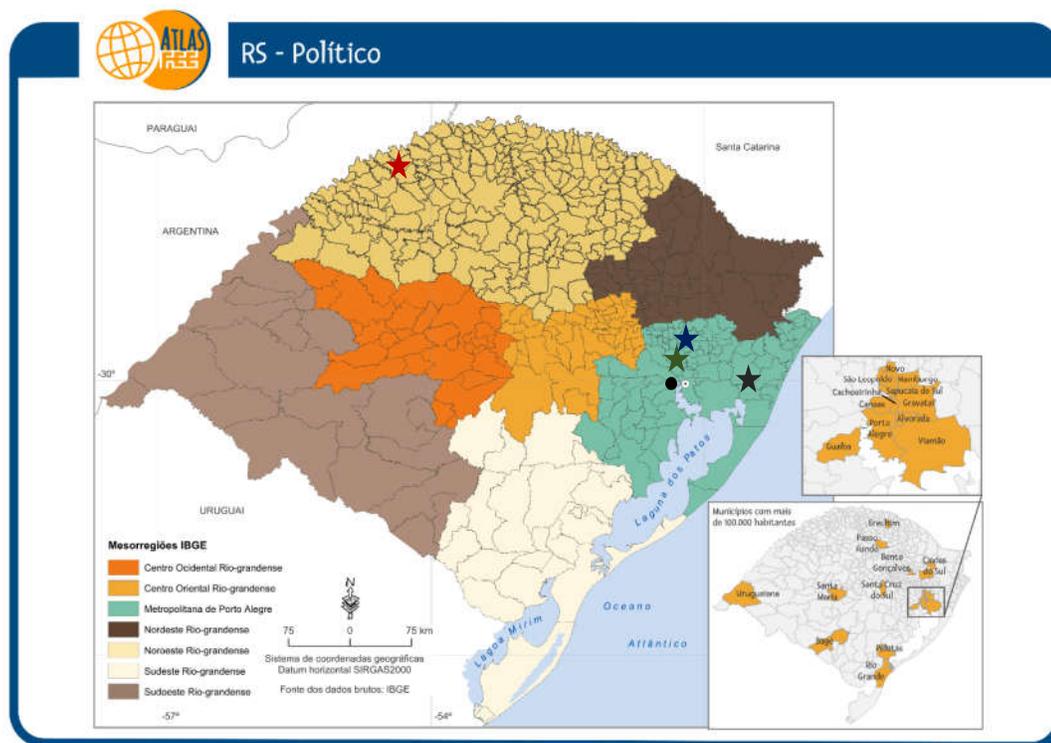
<sup>24</sup> A utilização dos nomes verdadeiros ou fictícios foi combinada individualmente com cada participante no momento da entrevista.

“[...] Mas é legal, eu gosto, sempre gostei sabe, gostei pra mostrar pra eles assim **uma nova realidade** [grifo meu] porque tipo principalmente os mais velhos que nem tu disseste né, tipo foi em 49 que liberaram né a mulherada para jogar... G: 79. E: bah! 79. [...] Meu Deus 30 anos. 79, então para eles não é nem uma questão de, imagina, eles cresceram num... que mulher não podia jogar [...]” (LETÍCIA, 34).

Observa-se que as possíveis implicações da mencionada interdição legal no desenvolvimento das participantes na modalidade futebol serão discutidas em subcapítulo específico.<sup>25</sup>

As infâncias das 14 entrevistadas foram vividas em diferentes partes do Rio Grande do Sul. Sobre as localidades onde elas viveram a fase inicial da vida, temos: duas no Litoral Norte; cinco na região metropolitana de Porto Alegre (em cidades como Nova Santa Rita, Esteio, Montenegro e Gravataí); uma em Porto Alegre; cinco no Vale do Sinos (em cidades como Estância Velha, Novo Hamburgo e São Leopoldo); e uma na região Noroeste do Estado, conforme Ilustração abaixo:

**Figura 3 – Mapa político do Estado do Rio Grande do Sul**



Fonte: Adaptação de PESSOA, M. L. (2017).<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Item 3.2.1 Aspectos históricos – o cartão vermelho no meio do jogo.

<sup>26</sup> Disponível em: < <http://atlas.fee.tche.br/rio-grande-do-sul/geral/rs-politico/> >. Acesso em: 7 de outubro de 2021.

Legenda:

- ★ Entrevistada da Região Noroeste
- ★ Entrevistadas da Região Metropolitana
- ★ Entrevistadas da Região do Vale do Sinos
- ★ Entrevistadas da Região do Litoral Norte
- Entrevistada de Porto Alegre

A região Noroeste, representada no mapa pela estrela vermelha, tem divisas com o Estado de Santa Catarina e com a Argentina. Sua principal cidade é Santa Rosa que dista aproximadamente 430 km da capital Porto Alegre. A região era originariamente habitada por indígenas e com a chegada dos jesuítas e espanhóis, a partir de 1626, iniciou-se um sistema de redução para catequizá-los, criando o que se chama de território dos Sete Povos das Missões.<sup>27</sup> Especificamente a cidade de Santo Augusto, onde uma das pesquisadas morou até os nove anos de idade, se emancipou no ano de 1959 e a população estimada é de 13.813 pessoas<sup>28</sup>.

Para Balish e Coté (2013) e Kytta (2002) apud Coté e outros (2017, p. 29) “comunidades menores tendem a apresentar mais espaços e acesso facilitado para a prática não sistematizada, como andar de bicicleta, de skate, de correr e brincar com outras crianças”. Isso foi chamado de “efeito do local de nascimento” (COTÉ e outros, 2017, p.29). Os parâmetros utilizados nos estudos que originaram esse entendimento são da América do Norte, em regiões ou cidades que possuem entre 50 e 100 mil habitantes. No caso das participantes, a maioria delas passou a infância em cidades ainda menores, entretanto, há similaridade entre o que elas revelaram sobre o espaço físico em que se desenvolveram e o descrito nos estudos (BALISH; COTÉ, 2013, KYTTA, 2002, apud COTÉ e outros, 2017).

Elas tiveram uma infância marcada por muitas vivências corporais, muitas brincadeiras espontâneas e lúdicas. E o estilo de vida identificado por elas como um jeito “de interior”, com base na liberdade, parece ter sido fator fundamental para uma ampla vivência de movimentos na infância.

Karen (41) falou que antes de frequentar a escola, experimentou muitas brincadeiras, porque o acesso à televisão, que era o eletrônico da época, era limitado, então os momentos espontâneos eram diversificados: “[...] *a TV era limitada, [...] assistia um pouco de TV, fazia os temas e vai brincar né. Antes de ir para escola.*

<sup>27</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-rosa/historico>

<sup>28</sup> Dado de 2021. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-augusto/panorama>

*Então eu sempre, sempre brinquei muito. [...] sempre brincando de tudo o que tinha pra brincar [...].”*

Sabrina contou que morava em um sítio, sua família trabalhava com agricultura.

Segundo ela, viver nesse lugar possibilitou vivências diferentes de outras crianças:

[...] liberdade de criar, de brincar ne, por exemplo assim, eu não ganhava brinquedos, né. [...] mas, em compensação, a gente criava os nossos brinquedos [...] os boizinho [boi pequeno] com sabugo de milho. Perna-de-pau. [...] Taco. Pega pega. Tudo isso assim era, era diariamente. Era uma coisa constante na nossa vida (SABRINA, 42).

Uma sensação parecida com a de Sabrina (42) e de Karen (41) foi contada por Letícia: *“bom, a minha infância foi mais parecida com o interior do que capital né [...]”* Ela falou também que essa influência veio de seu pai e de sua mãe que nasceram em cidades do interior: *“[...] Então a gente sempre teve muito essa liberdade, essa vontade de brincar na rua assim né. Então a gente sempre foi muito do mato, de explorar, [...]”*.

A Região Metropolitana de Porto Alegre – RMPA, que abrange também as cidades da região do Vale do Sinos<sup>29</sup>, foram representadas no mapa pelas estrelas verde e azul e onde a maioria das entrevistadas passou a infância. É a área mais densamente povoada do Rio Grande do Sul. Em 2020, segundo as estimativas de população, concentrava 4,4 milhões de habitantes – 38,2% da população total do Estado. Nessa região as cidades são relativamente próximas a Porto Alegre.

O fato dessas regiões Metropolitana e Vale do Sinos serem populosas não as transforma em um lugar com características iguais. As particularidades de cada cidade relacionadas à proposta de pesquisa aparecerão com mais clareza ao longo do trabalho.

Por último, a região do Litoral Norte. Nessa região temos cidades que estão situadas na faixa de praia, ainda que a cidade de três entrevistas não tenha contato com o mar. Conforme relato de Elena (52): *“[...] Aonde eu moro se situa entre a serra e o litoral no mar, dista uns 90 km de Canela e Gramado e uns 40 Km de Capão da Canoa [...] É tranquilo. Então eu me sinto uma pessoa muito privilegiada por morar nesse lugar abençoado por Deus, uma natureza fantástica [...]”*.

As diferentes cidades que foram espaço para as infâncias das entrevistadas apresentam características diferentes e por isso ofereceram diferentes possibilidades de vivenciar uma amplitude de movimentos ao longo dessa fase da vida.

<sup>29</sup> Fonte: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-de-porto-alegre-rmpa>

Possivelmente essa diversidade, a nível pessoal, foi fator facilitador para que elas pudessem se desafiar na prática esportiva e serem pioneiras no futebol nos seus grupos de convívio.

Chamou atenção o espaço em que essas experiências corporais (subir em árvore, correr e andar em diferentes tipos de piso, por exemplo) e brincadeiras aconteciam: a rua – que podia ser o espaço entre duas calçadas ou o ambiente além do interior da casa, porque algumas delas moravam em sítios ou casas com terrenos grandes. Também aconteceram esses momentos de brincadeiras espontâneas em campinhos e praças da vizinhança e associações frequentadas pelas famílias.

A propósito, Mari relata que *“na infância a gente brincava mais assim, brincar na rua assim com, mais com primos né porque tinha poucas crianças que brincavam, então, as vezes brincava sozinha, [...] só tinha bicicleta. E correr por lá mesmo. La bem interior né, no meio das árvores.”*

Jéssica (30) também relatou que as brincadeiras aconteciam na rua: *“o meu bairro era um bairro bem tranquilo, então eu cresci com muitas crianças e a gente jogava bola até tarde da noite, a gente jogava na rua né...”*.

A mãe de Edinara (40) advertia suas filhas, Edinara e as irmãs, para brincarem no pátio de casa e não na rua por ter certa preocupação com a segurança *“[...] ‘vocês não precisam sair de dentro do pátio para brincar, vocês podem brincar aqui no pátio’. Porque era grande, era fechado, então a gente brincava, tinha árvore, a gente corria ali, brincava[...]”*.

A possibilidade de as crianças brincarem nos espaços públicos tem sido cada vez menos vista nas cidades. Wenez (2012) realizou uma pesquisa etnográfica na cidade de Porto Alegre, na qual ela visitou algumas praças e parques ao longo de cinco meses e verificou que *“as crianças não estavam na rua”* (WENETZ, 2012, p. 47). No estudo a autora elencou algumas razões para explicar a ausência das crianças nas ruas: *‘frio; chuva; praças malcuidadas e/ou escuridão no inverno; viagens familiares em períodos de férias; preferências dos familiares por manter as crianças dentro de casa; algum outro espaço que não fosse conhecido etc.’* (WENETZ, 2012, p. 47).

Sobre esse aspecto da liberdade de brincar em espaços públicos com segurança e o contexto de desenvolvimento de práticas esportivas, Côté e outros (2017, p.30) observaram que *“cidades menores, menos urbanizadas, com mais*

espaços livres e mais seguras tendem a facilitar práticas relacionadas ao esporte nas primeiras idades, como o jogo deliberado”.

Outro ponto a ser destacado das trajetórias das entrevistadas é o fato de que seis delas seguiram seus estudos na área da Educação Física, mesmo que algumas atualmente não trabalhem especificamente com isso.

Isabel (59) conta que havia cursado o Magistério por interferência da família e essa influência, aliada ao fato de ter uma parente na cidade da faculdade, foi determinante para que fizesse o vestibular para o curso de Educação Física. Já na época da graduação começou a trabalhar na área e sua docência foi marcada pelo fato de introduzir o futebol como conteúdo para meninas nas aulas. A vontade de Isabel de mostrar a outras pessoas que o futebol também é coisa de menina também foi relatada tanto pelas participantes que trabalham no contexto da Educação Física quanto pelas que não atuam na área.

Sobre estudar Educação Física, uma situação inusitada foi contada por Mari (43), que disse que sua decisão de seguir esse caminho aconteceu porque tinha o sonho de ser atleta: *“Eu queria ser jogadora de futebol, era o meu sonho né de adolescente. Então, tanto que por isso, que até eu cursei Educação Física né, eu imaginava na minha cabecinha, que tinha que fazer Educação Física pra poder ser atleta, entendeu”*. Essa passagem relatada por Mari (43) aconteceu no final dos anos 1990, mas poderia ser uma história contada por outra menina ainda hoje, em 2021, porque no Brasil não há um caminho definido para quem deseja seguir em uma profissão no ambiente esportivo, seja para meninas, seja para meninos.

Essa foi uma breve contextualização das histórias. As participantes trouxeram alguns elementos sobre os lugares onde viveram na infância; foi falado sobre a questão dos períodos de nascimento delas em uma breve relação com os momentos anteriores e posteriores à proibição do futebol para mulheres no Brasil. Por último, foi comentado sobre o fato de seis delas terem se dedicado ao estudo da Educação Física.

## 5.2 UMA QUESTÃO DE GÊNERO – BARREIRAS E SUPORTES

Como diz Altmann (2015, p. 29) “a vivência do esporte e a educação do corpo que a precede e lhe é concomitante têm início na infância e ocorrem de modo significativamente distinto para meninos e meninas brasileiros”. As experiências

relatadas pelas entrevistadas permitem constatar, dentre outras circunstâncias, a existência de um marcador de gênero que distingue o futebol, em geral, como prática masculina e que se projeta de forma pretensamente hegemônica por meio de costumes e de formas culturais, explícitas ou implícitas, que tendem a delimitar as zonas de manifestação corporal dos meninos e das meninas.

No entanto, ainda que diante de experiências locais atravessadas por este marcador, os contextos em estudo revelam que as participantes praticaram o futebol durante a infância, em ambientes diversificados do ponto de vista de experiências motoras e esportivo, transpassando eventuais barreiras impostas por elementos discriminatórios e se inserindo na prática de uma modalidade essencialmente reservada aos meninos.

### **5.2.1 Brincadeiras e jogos mistos – possibilidades de superação do que é considerado “de menina” ou “de menino”?**

Há concordância de que biologicamente somos seres diferentes. E a questão biológica não será o ponto de partida para a análise das histórias contadas pelas participantes, mas sim a construção social, cultural e linguística que tem permeado a vida de mulheres e homens (MEYER, 2013). Essa construção tem reflexos no acesso à prática esportiva de meninas e de meninos porque, de forma hegemônica ainda se apontam caminhos a serem seguidos pelas pessoas de acordo com a identidade de gênero.

Daí surgem importantes questões relacionadas ao que se tem disseminado tradicionalmente como feminino e masculino. Conforme Wenez (2012, p.36) há um pressuposto usual no qual “a agressividade, a virilidade, a força e a coragem seriam adjetivos associados à masculinidade. Enquanto delicadeza, intuição, sensibilidade e medo seriam ligados à feminilidade”.

A noção de que tradicionalmente existem brincadeiras que seriam próprias de meninas e outras que seriam de meninos tem sido debatida (ALTMANN, 1999, 2015; WENETZ, 2006, 2012; JACÓ, 2012) e o que se percebeu nas falas das participantes tem concordância com o que Wenez (2012) discutiu a respeito de estratégias que propiciam a separação de brincadeiras de meninos e de meninas. Diz a autora que “a separação atua de maneira que fiquem, de um lado, meninas com atributos

tradicionais da feminilidade – como delicadas e meigas – e, de outro, meninos com atributos da masculinidade, como ativos e agressivos.” (WENETZ, 2012, p. 144).

Nas falas das participantes, destacam-se experiências que exemplificam essa separação das brincadeiras por gênero masculino e feminino. A maioria falou que as brincadeiras eram vistas pelas pessoas adultas, familiares ou não, como sendo “de menino”, aparentemente por serem mais ativas e exigentes corporalmente. Segundo o relato de Edinara: “[...] *assim as minhas brincadeiras sempre foram as brincadeiras de tiro, de skate, de bicicleta, de correr [...] e daí era o que enlouquecia a minha mãe, que a minha mãe dizia: ‘isso não é coisa de menina.’*”.

Atividades com características como a virilidade, em regra, têm sido consideradas próprias de meninos/homens, como brincadeira de arminha e futebol, por exemplo. E aquelas relacionadas ao cuidado, têm sido vinculadas a brincadeiras de menina/mulher, como brincar de bonecas, jogar vôlei.

A fala de Ana (33) também demonstra como eram suas brincadeiras: “*Esse negócio de ficar sentada brincando de bonequinha... eu tive duas bonecas da minha vida. Duas! [...] porque eu era de tá correndo, de pega-pega, de futebol[...]*”.

Além disso, todas as participantes contaram que em sua infância tiveram mais contato com meninos durante as brincadeiras. Havia meninas, mas em menor número e que muitas vezes acabavam brincando daquilo que a maioria escolhia. Como no caso contado por Jéssica: “[...] *eu e mais umas duas meninas e o resto eram meninos. Mas que gostava mesmo jogar, era eu, as outras ficavam só ali pra [...] tá no meio né... mas queriam brincar também.*”.

O ambiente de liberdade para brincar relatado pela maioria das participantes parece ter sido um fator importante para o desenvolvimento ampliado de habilidades delas. Então, é possível perceber uma interface entre a Pedagogia do Esporte (tendo a criança como centro do processo) e a Sociologia do Esporte (acessar determinadas brincadeiras pode depender do fato de essa criança ser menino ou menina, conforme o contexto observado).

Dessa forma, percebe-se que o ambiente de liberdade vivenciado pelas participantes da pesquisa proporcionou ampla possibilidade de movimentos e brincadeiras que elas experimentaram, o que provavelmente, considerando o estudo de Wenez (2012), não seja parecido com o que as crianças experienciam atualmente, sobretudo nas grandes cidades, como Porto Alegre.

Também há discussão sobre o quanto uma base diversificada, um ambiente favorável à experimentação, o jogo deliberado como fonte de motivação intrínseca, são fatores que afetam também a participação das crianças no esporte a longo prazo (GRECO; BENDA, 1998; FREIRE, 2011; COTÉ e outros, 2017).

Sobre o tema, Altmann (2015) fala que

a vivência do esporte e a educação do corpo que a precede e lhe é concomitante têm início na infância e ocorrem de modo significativamente distinto para meninos e meninas brasileiros. Os incentivos e os campos de possibilidades oferecidos a eles são mais amplos e adequados às exigências esportivas, quando comparados aos que se disponibilizam às meninas (ALTMANN, 2015, p.29).

A questão da diferença de habilidade e do quanto ser considerado alguém com menos qualidade técnica nas aulas de Educação Física é um fator de exclusão das aulas é um aspecto debatido na literatura (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2002; WENETZ, 2012; ALTMANN, 2015; JACÓ; ALTMANN, 2017).

Aqui se exemplifica o ponto de contato entre as áreas de conhecimento *Sociologia e Pedagogia do Esporte*, porque, de forma geral, as meninas têm recebido menores ofertas de experiências de movimentos desde a infância, sob a alegação tradicionalmente difundida de que supostamente elas tenham que se envolver em brincadeiras e atividades lúdicas, atreladas ao cuidado, como brincar de bonecas e cuidar da “casinha” (KESSLER, 2016).

Entretanto, os postulados dispostos no MDPE, itens 1, 2 e 3, trazem informações de que as crianças que têm contato com a diversificação têm favorecimento em relação a uma carreira esportiva mais longa e têm implicações positivas para o desenvolvimento esportivo a longo prazo.

Côté e Vierimaa (2014), ao realizarem uma verificação teórica a respeito da manutenção dos postulados propostos no MDPE, apontaram que

a diversificação esportiva, as altas quantidades de jogo deliberado, os treinadores e pais centrados nas crianças, e o fato de estarem perto de colegas envolvidos no esporte, parecem ser características essenciais de ambientes para crianças pequenas que incentivam seu investimento posterior em atividades de prática estruturada (CÔTÉ; VIERIMAA, 2014, p. S68, tradução nossa).<sup>30</sup>

Por isso, o momento de experimentação de movimentos pode ser muito importante para o fato de as meninas vincularem-se ou não com esportes ao longo da

---

<sup>30</sup> Texto original: Early sport diversification, high amounts of deliberate play, childcentered coaches and parents, and being around peers that are involved in sport, appear to be essential characteristics of environments for young children that encourage their later investment in structured practice activities. (CÔTÉ; VIERIMAA, 2014, p. S68).

vida, seja essa participação educativa, de lazer ou profissional. A respeito disso Altmann (2015, p.30) diz que “uma prática bem-sucedida nos esportes [...] tem relação com intenso investimento na dinamicidade, na eficiência e na competitividade do corpo”.

Diante desse apontamento é possível perceber uma contradição, porque se características relacionadas ao feminino são a delicadeza, o cuidado, a fragilidade e as do esporte são dinamicidade, eficiência, competitividade, onde está o ponto de contato entre ser menina e praticar esporte? A esse respeito, parece que a concepção tradicional sobre a feminilidade entra em xeque quando as entrevistadas vão dando seus relatos sobre suas brincadeiras e vivências de infância.

Outra questão interessante levantada pela maior parte das entrevistadas foi o fato de terem uma proximidade maior com meninos do que com meninas na infância, conseqüentemente, nas brincadeiras e experiências corporais. Irmão(s), irmã(s), primo(s), prima(s) e crianças da vizinhança eram as amigas da época.

As famílias das participantes tiveram reações diversas sobre o fato delas brincarem com os meninos nas vivências propostas, na maior parte das vezes, por eles. Algumas famílias viam isso com naturalidade, outras entendiam que não era adequado, também pelo tipo de brincadeira que acontecia.

No caso relatado por Edinara, as irmãs faziam comentários condenatórios sobre o fato dela participar de brincadeiras com os meninos:

eu andava de bicicleta com os guri, eu andava na rua do lado da minha casa[...]. E era uma rua de saibro, de chão batido com aquelas pedrinhas. Então os guris gostavam muito de fazer derrapagem com a bicicleta[...] E eu fazia igual né... voltava para casa assim podre né, sempre de pé descalço, corria pela rua de pé descalço, era assim. E a minha irmã sempre me recriminava, ia lá na rua e me chamava: ‘ai que coisa horrível, parece um macho, entra para dentro de casa[...]’ eu passei a minha vida toda ouvindo isso (EDINARA, 40).

Já para a família de Isabel era algo visto com normalidade:

[...] era tranquilo porque a gente tinha parceria para tudo né, a gente andava de bicicleta junto, nos finais de semana [...] Então, até 10-12 anos a gente teve esse contato bem próximo e criança não tem isso né, tu vai lá brinca né[...] Não tinha isso, era normal. A gente fazia as tarefas[...] e tava liberado para brincar. Daí a gente ia brincar normal. E dentro dessa brincadeira tinha o futebol, tinha andar de bicicleta né (ISABEL, 59).

As respostas das participantes indicam que a oferta de brincadeiras era vasta, mas a escolha recaía principalmente nas atividades que tinham maior exigência corporal. Sobre isso, entra em questão novamente a relação entre as características relacionadas hegemonicamente ao jeito feminino e o interesse das entrevistadas por

brincadeiras mais ativas, como andar de bicicleta, jogar taco, pega-pega, jogos de bola, pique-esconde, elefante colorido, pular elástico, pular corda, subir em árvore, polícia e ladrão, andar de skate.

A respeito das brincadeiras mais ativas, Cristina (36) falou que:

[...] minhas amigas assim que moravam na mesma rua ali então, [...] era umas 6 meninas a gente pulava elástico, era pega-pega, pular corda então eram essas brincadeiras. [...] taco eu joguei muito com meus primos. [...] A **que era moleque** que tava no meio era eu. Eu sempre, nunca me importei nisso de misturar guri e guria, eu ia junto e para mim sempre foi indiferente essa situação. (CRISTINA, 36, grifo nosso).

A “história de experiências de vida” (FREIRE, 2011, p.21) parece estar intimamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades que podem ter feito diferença na iniciação esportiva das participantes. Segundo Freire (2011, p.21) “a motricidade se desenvolve em situações diversificadas de movimentos. Essas situações dependem do meio mais solicitador ou menos solicitador em que a criança vive”.

Outro ponto relevante das entrevistas, diz respeito ao contexto de autonomia e da liberdade das crianças nas brincadeiras e nos jogos. Mesmo que alguns adultos estivessem por perto enquanto elas brincavam, não houve relato sobre a condução deles nos momentos de vivência espontânea.

Parece que as crianças tinham liberdade de conviverem, manifestarem entre si seus pensamentos, escolherem e criarem as próprias regras das brincadeiras. Isso pode sugerir que não havia uma cobrança entre as próprias crianças sobre o que seria uma brincadeira de menina ou de menino e se havia não era relevante a ponto de interditar e/ou interferir na participação delas.

A respeito do contexto das brincadeiras ser algo, em geral, organizado pelas próprias crianças, Côté e outros (2017) destacam o eixo que trata da valorização que o/a participante extrai da atividade em que ele(a) tem autonomia para qualificar sua prática, o que parece ser o caso vivido pelas participantes da pesquisa.

Ainda segundo Côté e outros (2017), quando essa possibilidade de autopercepção está atrelada a estrutura social da proposta (se liderada por um adulto ou pela própria criança) verificam-se quatro contextos diferentes de aprendizagem: 1) contexto de aprendizagem racional; 2) contexto de aprendizagem emocional; 3) contexto informal de aprendizagem e 4) contexto de aprendizagem criativa. Os dois primeiros orientados por adulto(s) e os últimos pelas próprias participantes.

Os relatos apontam especialmente para experiências relacionadas aos contextos 3 e 4, a informalidade e a criatividade. O fato de elas elencarem essas lembranças mesmo depois de anos pode indicar que as aprendizagens foram marcantes na vida delas.

A oportunidade de experienciar os movimentos e as brincadeiras nesses contextos de autonomia e de vasta oferta de estímulos parece ter sido uma importante base para a iniciação esportiva futura das entrevistadas. A respeito de uma educação esportiva, Altmann (2015) comenta que ela também acontece por meio de imagens disseminadas na vida cotidiana. Essas imagens, segundo a autora, “não apenas retratam o corpo, mas também o constituem [...] elas colocam em ação uma pedagogia bastante sutil e, por vezes, imperceptível do corpo e do gênero” (ALTMANN, 2015, p.31).

Contudo, parece que as participantes não se deixaram influenciar por essa “pedagogia sutil” que tenta retratar e constituir os corpos de um jeito único. De certa forma superando a dicotomia tradicional em relação ao que seria “de menino” ou “de menina”.

Todas contaram que tiveram ou seguem em contato com outros esportes, além do futebol. A maioria relatou que mantém uma preocupação em continuar ativa, seja praticando esportes, seja envolvida com exercícios em academias. A fala de Jéssica (30) reflete grande parte do que elas disseram sobre essa relação com o esporte: “*eu sempre me dei bem com todo tipo de esporte assim, não era só o futsal em si. [...] tudo assim, eu sempre gostei muito, corrida, tudo, tudo. Eu cheguei a jogar tênis um período também [...]*”.

Por fim, destaco o fato de todas elas ultrapassarem a questão de gênero nas suas brincadeiras espontâneas de infância, na companhia dos meninos, e o quanto isso pode ter forte relação com o fato de elas se envolverem com esportes ao longo da vida e se manterem resilientes em relação a essa escolha, ainda que de forma não intencional “investindo na educação do próprio corpo, tornando-o esportivamente eficiente.” (ALTMANN, 2015, p. 30).

### **5.2.2 O futebol como uma prática da cultura familiar e local**

Assim como Freire (2011) fala sobre o ensino do gosto pelo esporte, Siedentop (1994) fala sobre a formação de alunos e alunas letrados e entusiastas (GINCIENE;

MATHIESSEN, 2017). Isso tem relação com a vivência e o fomento de uma cultura esportiva, que está em uma dimensão diferente do saber jogar a modalidade. Várias participantes da pesquisa relataram momentos singelos com familiares e com a comunidade local que possuem relação com essa cultura esportiva, no caso futebolística.

Um dos relatos foi contado por Isabel (59), que viveu sua infância ao longo dos anos 1960 e 1970. Ela tinha um momento específico em que acompanhava os jogos transmitidos pelo rádio com seu pai: *“Eu gostava, meu pai escutava futebol no rádio né. Daí, as vezes quando era noite eu fazia uma caminha do lado da cama do pai e da mãe para escutar, ou fazia no corredor e ficava escutando o jogo com ele [...]”*

Vanda (44), por sua vez, teve uma experiência um pouco diferente, mas que também remete a uma criação de afeto com a cultura futebolística a partir de laços familiares. Ela contou que conheceu o esporte quando seus irmãos a levavam para acompanhar os jogos deles:

[...] eu conheci o esporte assim desde muito criança assim, tipo... desde 5-6 anos de idade os meus irmãos [...] sempre jogaram muito, praticaram muito esporte, jogavam campo, jogavam salão [...] daí olhando o jogo do Mano, eu era torcedora número um dele, sempre fui [...] daí eu lembro de eu na arquibancada sentadinha assim... tipo ele jogava das 10 horas às 11 horas da noite sabe... ou das 11h à meia noite [...] de noite naquele frio e eu lá **sentadinha na arquibancada jogando com o mano** (VANDA, 44, grifo nosso).

Assim também Ana (33), que contou sobre acompanhar o pai nos jogos de domingo durante os campeonatos do bairro:

[...] todo domingo também tinha campeonato ali [...] tem uma escola lá no fundão, [...] lá nos domingos eles faziam esses campeonatos[...]. Então eu lembro muito do meu pai, eu ia pro campo lá com meu pai [...] ficava o domingo todinho aqui nessa função (ANA, 33).

Mari (43) falou da influência da família, pai e irmãos que ela via jogando, como uma das razões para se envolver com o futebol:

[...] a paixão vem desde quando eu era criança que eu ia para beirada do campo com meu pai, ver o futebol e aquilo nossa! era uma alegria, todo mundo alegre vendo né, então já vem de uma tradição de família eu acho sabe[...] E a gente cresce né, meus irmãos jogavam, meus primos. Então como é que eu não ia querer jogar, chutar bola [...] (MARI, 43).

Ela contou ainda que na localidade onde moravam havia outro tipo de disputa: de pênaltis. Era colocada uma terceira goleira próxima ao campo do jogo principal e os interessados cobravam pênaltis. O pai dela era o melhor batedor de pênalti, contou entusiasmada: *“[...] era o melhor batedor de pênalti. Ele teve um torneio [...] ele contou,*

*mas depois as pessoas dizem que era verdade né, [...] que bateu 20 pênaltis e não errou nenhum”.*

Uma história inusitada contada por Mari (43) era o fato de fabricar sua própria bola de jogo. Na localidade onde morava, era comum as pessoas terem criações de animais para a subsistência das famílias e quando acontecia de carnearem um porco<sup>31</sup>, a bexiga se transformava na bola da criançada: [...] *então tu pegava a bexiga do porco[...] pegava galho de mamona [que se parece com um canudo] e enchia, dava um nó e a gente jogava bola com aquela bexiga de porco [...] era um dia ali já ia murchando[...]*”.

Cristina contou da influência de seus pais acerca do esporte porque ela e a irmã sempre faziam companhia a eles no clube da associação:

Meus pais, como bancários, eles sempre estavam na [nome da associação] então, os meus sábados eram na [nome da associação]. No início eu ia só para brincar mas eu comecei a ver o esporte muito cedo, como o meu pai sempre jogou o futebol e a minha mãe teve jogou vôlei [...] (CRISTINA, 36).

A escolha de Cristina (36) pelo futsal também foi vinculada às experiências familiares: *“Acho que também tem a ver muito com o meu pai praticar o futsal. E a minha mãe gostar muito do esporte futebol em si [...]”.*

Sara (29), que nasceu no início dos anos 1990 e parece ter vivido um tempo de maior abertura para a prática de futebol pelas mulheres, contou que no seu bairro chegaram a montar um time de meninas com apoio da sua família: *“eu lembro que desde pequeninha meus pais sempre me incentivaram [...] as minhas colegas né, do colégio [...] morava todo mundo junto aqui, a gente acabou montando um time de futebol e a gente jogava futebol então, entre a gente”* (SARA, 29).

A fala de Sara gerou certa ambiguidade porque em outra parte da entrevista ela sugere que a mãe demonstrava uma reação contraditória a respeito dela jogar futebol “[...] *E minha mãe também dizia muito assim: ‘futebol não é para menina, é para menino’.*” O que a própria Sara identificou como preconceito: “[...] *Então tinha esse preconceito, mas eu não tava nem aí!*”. A questão principal é que aparentemente os comentários preconceituosos não constituíram uma barreira para que ela jogasse, pois prevaleceram as atitudes de incentivo.

Para Jéssica (30), a experiência em família foi diferente. Quando perguntada se seus familiares tinham alguma relação com o futebol ou outro esporte a resposta

---

<sup>31</sup> Processo de abate do animal e preparação da carne para consumo da família.

foi negativa. Ela contou que seu vínculo com o futebol/futsal aconteceu de forma bastante espontânea: “[...] *é mais molecagem assim, de tá no meio da galera, de tá participando jogando e brincando. Era mais diversão[...]*”. E sobre o vínculo com o futebol/futsal ela disse que ter crescido convivendo com meninos foi o fator principal, o que seria algo da cultura deles que ela se identificou: “*Era o... o futebol era o jogo dos guris, que foi com quem eu cresci né. Então ou eu... eu ia tentar ali no meio senão eu ia tá de fora só assistindo né... e eu queria tá jogando. O futebol foi mais por isso sim, por tá no meio de quem jogava.*”

Ela não expressou inquietação por estar entrando no ambiente dos meninos por meio do futebol, o gosto por participar do jogo e a vontade de conviver com o grupo parecem ter sido mais importantes do que o fato de estar transgredindo algumas convenções sociais, como no caso de afirmar que o futebol era “o jogo dos guris” (JÉSSICA, 30).

Os relatos mencionados contam de vivências repletas de aprendizados não intencionais sobre gostar do esporte porque elas tiveram oportunidade de “aprender com brincadeiras, com diversão, com carinho, com liberdade” (FREIRE, 2011, p. 10). O fomento dessa cultura esportiva pode tornar a criança letrada e entusiasta do esporte.

Um desportista letrado é tanto um participante mais capaz quanto um consumidor mais perspicaz, quer seja fã ou espectador O esportista participa e se comporta de forma a preservar, proteger e valorizar a cultura esportiva, seja ela uma cultura esportiva juvenil local ou uma cultura esportiva nacional<sup>32</sup> (tradução da autora SIEDENTOP, 1994, p. 4, tradução nossa).

No caso das participantes a trajetória delas posteriormente confirmou a teoria de que uma formação que privilegie também a cultura esportiva trará reflexos ao longo da vida, fortalecendo o vínculo com o esporte. Algumas tornaram-se professoras de Educação Física, inclusive. Outras seguiram caminhos diferentes, mas o futebol continua presente na vida de todas elas, mesmo que fora das quadras e gramados.

---

<sup>32</sup> Trecho original: A literate sportsperson is both a more able participant and more discerning consumer, whether fan or spectator. [...] an enthusiastic sportsperson participates and behaves in ways that preserv, protect, and enhance the sport culture, whether it is a local youth sport culture or a nacional sport culture (SIDENTOP, 1994, p. 4)

### 5.2.3 O futebol como brincadeira - aprendizagem informal

A convivência entre meninas e meninos e o resultado disso ser o aprendizado do futebol foi algo comentado por todas as participantes. Elas viveram sua infância predominantemente em meio a irmãos, primos e vizinhos. Essa proximidade com os meninos aliada à disponibilidade de tempo para brincadeiras gerou, entre outras, a possibilidade de jogar futebol, o jogo deliberado (CÔTÉ, 2012).

O fato de elas jogarem com os meninos tem similaridade com os achados de Altmann e Reis (2013), quando estas apontaram que a iniciação no futebol das 16 jogadoras profissionais de futsal sul-americanas entrevistadas aconteceu com os meninos. Na pesquisa elas encontraram essa forte relação entre as jogadoras e os meninos ao longo da infância:

a iniciação a esse esporte ocorreu de forma informal, entre pares, em espaços públicos como a rua e quadras ou no quintal da própria casa. Elas compartilhavam dessa experiência futebolística com meninos, sem a companhia de outras meninas, e sem a intervenção de algum profissional do ramo (ALTMANN; REIS, 2013, p.214).

Das participantes, todas tiveram vivências com os meninos de diferentes formas, por exemplo Vanda (44), teve uma convivência tranquila com eles: “[...]eu desde a infância assim... acompanhando meu irmão e eu jogava na rua né com os guris lá onde eu morava. A gente jogava nos campinhos [...] Amador eu sempre joguei tipo desde 8 - 9, 7 - 8 anos eu já jogava com a gurizada da rua”.

Assim como foi relatado por Jéssica:

[...] como eles cresceram comigo, eu cresci com eles, assim... para nós jogar bola era uma coisa muito normal. Então acho que eles também não viram algo errado nisso entendeu? Tipo é coisa de menina ou coisa de menino. Eu acho que ali, entre a gente, não tinha isso” (JÉSSICA, 30).

A fase de experimentação esportiva de Jéssica (30) também aconteceu em meio às brincadeiras de rua: “o meu bairro era um bairro bem tranquilo, então eu cresci com muitas crianças e a gente jogava bola até tarde da noite, a gente jogava na rua né...[...] eu tenho plena certeza que foi assim na rua que eu dei o pontapé assim...”.

Anelise (38) contou de uma das brincadeiras de bola que ela e as crianças faziam, também nos momentos livres na rua: “[...] eu pegava na porta lá no portão deles lá e fazia chinelinho, botava as chinela uma do lado da outra e vamos jogar. E aí batia nos portão, a bola caía dentro do pátio[...] daí era só eu, a minha irmã e mais uma menina eu acho. O resto era tudo guri”.

Outro exemplo do jogo de bola espontâneo foi contado por Elena (52). Ela enfatizou a presença do futebol na sua infância, em brincadeiras junto às crianças da sua família e da vizinhança: “[...] *Eu jogava quando criança. Nossa! Adorava. Dia de chuva eu gostava de pegar uma bola e ir pro campo com meu irmão, com outros amiguinhos, de ir chutar e de ir jogar*”.

Essa brincadeira do jogo espontâneo também foi relatada por Letícia (34), que jogava em casa com primos e primas. A casa ficava em um terreno grande e as árvores do pátio eram as traves da goleira, ali passavam o dia todo jogando: “[...] *Então, bah! a gente ficava o dia inteiro jogando [...] aquele meio das 2 árvores não tinha grama, parecia campo de várzea assim né porque era onde o goleiro se posicionava. [...]*”.

Para Cristina (36), que convivia bastante com os meninos na associação frequentada pela sua família, a escolha por jogar na posição em uma das posições mais temidas em um time, a de goleira, foi uma certa imposição dos meninos que ela contou de forma bastante divertida:

sim eu nunca soube fazer uma outra, uma outra posição. [...] Então eu fui direto pro gol porque era instinto ali, na verdade eu fui pro gol quando eu tava na [associação], eu queria brincar com os guris. E os guris olhavam: ‘ai, o que que essa guria quer aqui? Fica no gol então’ (faz gesto com a mão de tanto faz). E foi aí que eu comecei (CRISTINA, 36).

Quando perguntada se sentia medo de levar boladas, ela falou sobre a confiança nos meninos e exemplificou com uma das brincadeiras daquela época:

[...] era mais 3 dentro e 3 fora, quando eles iam chutar forte, eles davam uma distância maior [...] daí foi... só de brincar ali com eles e pra mim eu não via. E eu ia na bola quando eu conseguia [...] nunca me... vi nem como eles tentando me acertar de verdade [machucar] via na brincadeira mesmo. Nunca vi violência naquilo ali: ‘ai, vamos tirar ela da brincadeira’. Nunca tentaram me tirar de brincadeira nenhuma (CRISTINA, 36).

Para Altmann (2015, p. 110) “a resistência dos meninos a jogar com as meninas porque consideram que elas não sabem jogar demonstra a naturalização de uma construção social”.

Esse contato com os meninos foi diferente para Mari (43), porque eles resistiam em permitir que ela jogasse por terem uma preocupação de que ela se machucasse no jogo: “[...] *Eles não queriam [...] ‘ah, se tu jogar e te machucar problema é teu né’, aquela coisa assim.*”

Sara (29) e Paula (35) também dependiam da aceitação dos meninos para jogar, nas palavras de Sara: “*não, eles até... normalmente sempre faltava gente. Então*

*tipo precisava de um ali para botar então: vamos deixar ela jogar mesmo. Sabe, era bem nesse sentido assim, vamos ver se... deixa, deixa ela jogar junto, participa aí... [...].” (grifo nosso).*

Karen (41), por sua vez, comentou: “[...] *eu brincava ali perto quando me chamavam, provavelmente me chamavam quando faltava alguém (risos) agora pensando ne... quando me chamavam eu ia jogar, se não me chamassem eu ia brincar de outra coisa sem problema nenhum [...].”*

A relatada necessidade de “autorização” dos meninos corrobora o fato de que tradicionalmente o futebol é entendido como uma prática predominantemente masculina. Portanto, o ingresso e a permanência das entrevistadas na modalidade podem ser considerados muito mais como resultados de atitudes isoladas do que propriamente consequência de contextos favoráveis e não discriminatórios que as incentivassem ao jogo. Se a situação pode ser vista assim, cabe questionar se é aceitável que as meninas tenham de se submeter a níveis de exigência e de sacrifícios pessoais mais elevados do que muitas vezes se percebe com os meninos.

Os anos de experimentação de Ana (33) foram diferentes das demais. Ela conta que o pai sempre foi muito rígido e não permitia que ela jogasse futebol, mas aos finais de semana ela podia. Então, era o momento em que ela ia na casa das amigas e elas jogavam de forma espontânea na rua mesmo:

no domingo meu pai liberava, meu pai sempre foi muito rígido sabe. Essa questão de ficar saindo para casa de amiguinha, não, não podia, mas uma vez no final de semana a gente ia para casa de uma amiga, fazia aquela rodinha do meio da rua sabe. E a gente jogava ali, o futebol assim. Sempre foi assim. (ANA, 33)

Ela foi a única das participantes que relatou ter jogado somente com meninas nessa fase inicial. Contudo, na escola ela relatou que jogava com os meninos também: “[...] *não podia brincar com menino. Aí... mas na escola não. Era misto né, ou sempre time de menina contra menino.*”

O fato desse período de experimentação delas acontecer preponderantemente com os meninos, não quer dizer que outras meninas estavam ausentes - eram minoria, isso é fato - contudo algumas, como Paula (35), tinha(m) irmã(s) que participava(m) desses jogos de bola, contudo, ela ressalta: “[as duas irmãs] *jogaram na época da escola, mas eu sempre fui mais encarnadinha. Então elas jogavam sim, mas não na rua. Lembro que eu era mais, mais rueira nessa época de jogar com os meninos e de escola também.*”

A discussão do tema futebol como brincadeira no contexto pesquisado revelou inquietações em relação ao vivenciado pelas participantes e o que foi apurado na pesquisa PNAD (IBGE, 2017), porque parece haver uma lacuna em relação à situação de meninas/mulheres que não têm nenhum vínculo com o futebol/futsal. Isso sugere uma similaridade com o apontado por Jacó (2012, p. 56): “nossos alunos/as são seres culturais e a trajetória pessoal de cada um e cada uma nas práticas culturais vai compondo quem são, como entendem seu corpo, como se relacionam com ele e com as práticas corporais”.

Diante disso a primeira indagação é se é possível que a hostilidade à participação de meninas nas brincadeiras e jogos com bola seja um dos fatores de exclusão na modalidade ao longo da vida. Conforme demonstrou a pesquisa do IBGE (2017), 94,5% das entrevistadas declararam que o futebol (e variações) não era sua prática esportiva principal (Quadro 1).

Não se pretende afirmar aqui que as meninas tenham que jogar futebol, mas trazer um questionamento: se tivéssemos ambientes mais favoráveis e menos discriminatórios, o resultado da pesquisa nacional mencionada seria diferente? Não temos a pretensão de responder essas questões, mas, de alguma forma, elas sirvam, como apontou Jacó (2012) para desnaturalizar o afastamento das meninas de práticas corporais como o futebol.

#### **5.2.4 O futebol como transgressão do convencional**

Todas as participantes comentaram que era comum entre as brincadeiras espontâneas, acontecerem, também os jogos de bola. Então, desde muito cedo, elas tiveram contato com o futebol nas suas diferentes manifestações. Vanda (44) contou que sempre jogou nos campinhos com os irmãos e os meninos da vizinhança: “[...]eu desde a infância assim... acompanhando meu irmão e eu jogava na rua né com os guris lá onde eu morava. A gente jogava nos campinhos [...] sempre joguei tipo desde 8 - 9, 7 - 8 anos eu já jogava com a gurizada da rua”.

O marcador de gênero ficou perceptível quando as participantes contaram sobre esses jogos de futebol espontâneos ao longo da infância. E o tema é algo que aparece no estudo como um atravessamento transgeracional que, conforme os relatos das participantes, tem momentos de maior e de menor intensidade, na percepção delas. O estranhamento de familiares e/ou de pessoas próximas foi algo que

perpassou a experiência de todas *“sempre escutei muito isso na minha vida: jogar futebol era coisa de guri.”* (VANDA, 44).

Edinara (40) contou que suas irmãs a recriminavam por jogar futebol. As irmãs eram questionadas por outras meninas a respeito da participação de Edinara nos jogos: *“eu me lembro da minha irmã dizendo: ‘ai! Que coisa horrorosa.’ [...] ‘as gurias disseram que tu tava jogando futebol, que coisa horrorosa.’”*.

As participantes que ouviram esses comentários reagiam geralmente era de forma indiferente, na tentativa de seguir jogando. Inclusive algumas falas foram ambíguas a respeito do preconceito vivido, porque, em parte, a família permitia que elas jogassem, contudo, seguiam afirmando que futebol não era para menina, como no caso contado por Sara (29): *“Tinha aquele certo preconceito também na época né. [...] mas eu não tava nem aí! [...] Eles nunca me impediram. Eles sempre me apoiaram. A minha mãe só ficava meio assim: ‘aí tu vai ficar com a canela roxa, futebol não é para menina, tenta fazer... praticar vôlei.’ [...]”*.

No entanto, para outras o futebol não era tido como um problema pelas famílias. Pais e mães apoiavam a prática das filhas e incentivavam elas a jogarem, como no caso de três das participantes.

Sobre isso Letícia (34) contou que o incentivo dentro de casa fez com que ela não desse uma grande importância quando ouvia de adultos não tão próximos que duvidavam que ela jogava futebol ou que diziam que ela não devia jogar: *“[...]então, quando acontecia de chegar alguém de fora e nem era do meu círculo de confiança [...] falando alguma coisa assim, eu pensava, nem pensava assim sabe, tipo: ah, tá”*.

Como ela sentia que estava fazendo algo adequado e, inclusive, tinha destaque nos jogos, sua vontade era de mostrar para as pessoas que questionavam que sim, era totalmente possível que uma menina jogasse futebol e mais, que jogasse bem futebol.

Algumas famílias não demonstraram uma posição específica sobre os jogos das filhas o que gerou nova ambiguidade porque parece que o fato de não se oporem ao futebol delas foi um facilitador, como se essa postura de não-oposição deixasse um espaço para elas seguirem jogando e buscando espaços para jogar. Entretanto algumas contaram com ares de tristeza que a família nunca foi assistir os seus jogos. Contudo como contou Karen (41): *“[...] Mas assim sempre me apoiava [a mãe], dava o dinheiro para passagem, para comida [...] mas nunca assistiu e sempre foi aquela*

*peessoa que falou: 'não, a Karen joga, joga super bem'. Ela só via as medalhas [...] e eu contava."*

O preconceito se revelou também, em alguns casos, no ambiente escolar, em especial com colegas que faziam piadas jocosas ou com situações institucionais que barravam a participação delas nas competições. Vanda (44) contou que, no Ensino Médio, ela sempre jogava futebol no time dos meninos. Contudo, nos torneios, a participação das meninas não era permitida, não havia a modalidade futebol para meninas tampouco a oferta de jogos mistos. Em um dos torneios promovidos pela escola um colega dela (e companheiro de time) questionou a professora sobre a proibição e a alegação era que ela iria se machucar jogando com os meninos *"e daí eu não pude jogar, fiquei muito indignada assim porque eu era do time dos guri [...] e os guris me escolhiam para jogar daí eu... bah... eu não pude jogar [...]"*

Letícia (34) contou que depois dos treinos no contraturno, meninos e meninas ficavam batendo bola na quadra e em um desses jogos espontâneos ela driblou um colega. Para ele não foi algo ruim, mas os demais ficaram fazendo piadas e o apelidaram de Balão em razão do drible ocorrido: *"mas claro que, na medida que a gente foi melhorando assim, tinha uma rixa que, Deus o livre, eles [meninos] serem piores do que nós [meninas] né. [...] a gente jogando junto lá [...]e eu dei um balãozinho nele. O apelido dele é Balão até hoje"*.

Karen (41) também vivenciou uma situação em um jogo com homens, nesse caso não teve um desfecho tranquilo porque ela levou um carrinho do jogador que levou o drible e teve que sair do jogo.

[...] com certeza. Teve uma vez que eu tava jogando [...] na praia e, e daí imagina né, eu era...eu sou pequena né, magrinha na época, eu tava jogando com os caras, tinha guris, tinha uns caras até um pouco mais velhos, e eu dei um toque num deles. [...] e daí eles nossa! debocharam muito deles, e depois o cara meio que me deu um carrinho, sabe. Teve aquela situação eu saí. E aquilo me marcou porque [...] eu era bem nova né, tinha uns 15 anos então aquilo eu falei: 'olha, pra que fazer isso?' Mas eu achei que foi uma situação machista assim que ele não aceitou, que levou o toque enfim. [...] (KAREN, 41).

Em alguma medida, os comentários ouvidos, seja de familiares, seja de estranhos, parecem ter repercutido na percepção que elas tiveram sobre praticar futebol. Jéssica (30) trouxe um apontamento interessante a esse respeito quando perguntada sobre o que a desmotivava a participar dos jogos na escola:

Depois ne, quando eu fui crescendo um pouco mais essa parte [...] esse certo preconceito que existia e até hoje eu acho que existe ainda: de que menina... não é... não pode jogar bola e tal. Isso era muito mais forte do que hoje né. Então eu senti um pouco isso, até mais assim... internamente, porque eu

nunca sofri bullying com isso nem nada, mas... mais assim, **me cobrando né: 'eu sou uma menina e eu não posso querer jogar tanto bola, eu tenho que ficar mais aqui com as gurias.'** Entendeu? Então era mais uma cobrança minha, do que dos outros (JÉSSICA, 30, grifo nosso).

A cobrança interna referida por Jéssica tem relação com a fala de Vanda sobre ter uma impressão de estar fazendo algo inadequado e que era difícil argumentar em defesa do jogo das mulheres:

[...] quem jogava futsal sempre foi assim... tu ia jogar, era como se tu peitasse uma coisa sabe... 'eu vou enfrentar isso, eu quero jogar e eu vou enfrentar!' [...] era uma coisa tão enraizada de que o futebol é para homem e o vôlei é para mulher, que tudo parece que **tu perdia o argumento, tu não tinha o direito de jogar bola, parecia que tu tava fazendo uma coisa errada**, sabe [...] (VANDA, 44, grifo nosso).

O preconceito de gênero, revelado nas histórias da maioria das participantes, em razão de brincarem de algo relacionado ao masculino e, em especial ao futebol, parece ter ligação íntima com essa representação hegemônica de feminino e masculino que temos no meio social. As pessoas que faziam os comentários discriminatórios talvez nem percebessem a conotação de ofensa dessas falas, contudo chama atenção o fato do quanto é possível que as representações hegemônicas acabem sendo mantidas e reforçadas nos comentários e interdições, com isso, dificultando e/ou afastando as meninas/mulheres do futebol.

Karen (41) comentou uma situação que viveu enquanto seu time jogava o campeonato estadual em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, havia uma diversidade de estereótipos entre as atletas que jogavam com ela, a questão é que para a torcida nem a jogadora considerada bonita nem aquela parecida com o estereótipo masculino podiam estar jogando:

[...] nossa! ela era assim linda sabe [...] e daí eles ficavam falando que lugar de Barbie não era jogando bola. [...] eu vi dessa minha colega e também ao contrário né, de mulheres, meninas com estereótipo mais masculino [...] de falarem: 'é futebol feminino ou não?' [...] (KAREN, 41).

Nessa situação, parece que a questão de fundo era o fato de uma mulher jogar uma modalidade que não era considerada como "algo de mulher", e não o fato de estarem próximas ou afastadas de um padrão de beleza esperado para as mulheres.

Todas as participantes falaram sobre viver experiências preconceituosas de formas variadas. O preconceito foi mencionado e interpretado por algumas como uma forma de brincadeira, por parte de familiares e pessoas próximas

quando meus tios se reuniam com os meus primos, a gente brincava: vamos ver quem faz mais embaixadinha? E era eu que ganhava dos guris [...] então eles achavam o máximo isso né... então preconceito não tinha assim [...] era mais essas brincadeiras de: 'parece um guri'" (JÉSSICA, 30).

Vanda (44) ouvia essas “piadas” de colegas e professores da escola “*tinha aquelas piadinhas: ‘já vão descer, já vai lá se meter com os guri... já vai lá...’ os próprios professores diziam: ‘já vai lá se meter no jogo dos guri’ bem assim...[...] jogar futebol era coisa de guri. Sempre foi...’*”.

O preconceito foi citado por outras como forma de xingamento de pessoas que olhavam os jogos delas. Karen (41) relatou como se essa fosse uma forma de torcida das pessoas:

[...] nesses jogos mais para o interior eu percebia que o pessoal... eram jogos muito disputados e eu percebia que o pessoal assim para tentar, enfim, o jeito deles torcerem, digamos assim, era muito ofensivo. Era bem... Era até de certa forma agressivo [...] (KAREN, 41).

Isabel (59) e Elena (52) contaram que hoje as coisas estão melhores do que quando elas iniciaram no futebol. Elas cresceram ao longo do período histórico em que o futebol era algo proibido às mulheres, em razão do decreto lei 3.199/41, que, em seu artigo 54, estabelecia as bases de organização dos desportos em todo o país, que às mulheres não era permitida a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza (BRASIL, 1941).

Para elas, o futebol era considerado, por sua família e por aqueles que jogavam com elas, como uma brincadeira como outra qualquer. Segundo Elena (52), “*pra nós o futebol era uma brincadeira como tantas outras*”. Contudo, as duas começaram a jogar de forma sistemática após a adolescência (tema que será tratado no subcapítulo 5.4).

Para Isabel (59), que nasceu na década de 1960, a mudança com sua família para outra cidade trouxe a possibilidade de jogar esportes como basquete e vôlei, contudo o futebol, na época do seu Ensino Médio ficou interrompido e ela só voltou a jogar quando entrou na faculdade, em 1980:

Porque ali em [cidade] era mais vôlei e basquete né. [...] Basquete bem forte né, tinha um vôlei escolar [...] bem forte. Mas assim essa questão foi apagada né, do futebol nesse período. Não tive mais contato. Daí só quando eu fui para faculdade em 80. Daí sim (ISABEL, 59).

Elena (52) contou que começou a jogar de forma sistemática depois de adulta, porque até então era um tabu muito grande uma mulher jogar futebol. Quando ela e seu time jogavam, ela disse que ouviam piadas maldosas, mas assim como Isabel, o objetivo delas era estar jogando, então acabavam não dando relevância para o preconceito:

[...] A gente já foi taxada de muitas coisas ne. Então, a mulher que gostava de jogar futebol, [...] foi acho taxada de lésbica, de... enfim, sofria piadinhas, na beira do campo, risinhos irônicos. [...] Então a gente enfrentou. A gente tava nem aí para isso. A gente queria mesmo era jogar. [...] (ELENA, 52).

Na época o acesso ao futebol era bastante restrito em razão do tabu existente em torno do assunto, conforme podemos verificar na fala de Elena (52): *“até porque pelo que eu já te falei, pelo tabu que existia quase não se jogava, não se ganhava bola de futebol né. Ganhava bola voleibol, então se jogava até com a bola de voleibol mesmo”*.

Esse tabu teve origem nos anos 1940 atrelado a discursos que se diziam preocupados com o bem-estar da mulher, ocultando seu viés moralista e machista (FRANZINI, 2005). Segundo Elena (52), atualmente a situação é diferente, ainda existe esse tabu mas as meninas têm acesso ao futebol. Para a entrevistada,

talvez se a gente tivesse tido as oportunidades que as meninas têm hoje, talvez a gente não tivesse nessa função que a gente tá, talvez tivesse em outro lugar, não sei. Porque graças a Deus a gente tinha uma habilidade diferenciada de outras meninas (ELENA, 52).

Essas experiências preconceituosas poderiam ter afastado as participantes do futebol porque, nos relatos de algumas, havia a percepção de que jogar futebol era considerado, no contexto em que viviam, “algo errado”. Tal posição é demonstrada na fala de Jéssica (30): *“[...] me chamavam sempre de menininho, sabe... eu não sei se era um preconceito, mas eu acho que talvez, por isso, que tenha... que eu tenha ficado meio retraída, assim, no sentido de, ah... tô crescendo, agora chega de jogar futebol né”*.

Entretanto, a maioria comentou que reagia com indiferença nesses casos, uma forma encontrada para lidar com o preconceito e continuar jogando. Para Sabrina (42), por exemplo, apesar de perceber que o machismo permeava sua relação com o futebol, esse preconceito não a atingia, ao menos não a impedia de continuar jogando. Nas palavras dela: *“[...] muito preconceito. Não que me atingisse, me fizesse mudar, bem pelo contrário, assim, eu nem... não me importava sabe, [...] pra mim aquilo ali não tinha peso nenhum, sabe. De verdade. Não me fez escolher jogar o vôlei [...]”* (SABRINA, 42).

Passar por essas situações fez com que Sabrina, assim como outras começassem a querer mostrar que o futebol também era coisa de mulher:

[...] Até achava legal assim, tipo a gente quebrar um pouco isso sabe: ah, é futsal mas eu não sou, entendeu. [...] eu não me importava, até me orgulhava daquilo ali [jogar futebol] assim de, de poder né levar: futebol, não, é coisa de menina também e tal né. Não tem (SABRINA, 42).

O preconceito relacionado ao questionamento da sexualidade foi relatado por algumas participantes. O principal xingamento recebido era ser chamada de “machorra”. Segundo Vanda (44), “[...] *toda vez que tu chegava para jogar, tu sempre sentia na pele isso de... que tu joga futsal então tu é machorra*”.

Esse comentário também foi referido por Sara (29) “[...] *porque as pessoas sempre te olham com esse preconceito do tipo: ‘a, joga futebol é machorra’. ‘É machorra’. ‘É não sei o quê’, sabe. Então, eu já nem dava mais bola. Mas assim, isso era do meu perfil.[...]*”. Contudo, para Sara (29) esses comentários ainda causam sofrimento em algumas pessoas “[...] *mas eu sei de gente que ainda sofre bastante com isso sabe. Porque, ah, diz que joga futsal e daí ainda tem esse olhar assim [...]*”. Ela levanta outro aspecto da questão que é o fato de jogar futebol e ter o perfil considerado hegemônico de feminilidade “[...] *as pessoas acham que tu joga, tu não pode ser mulher, tu não pode... sabe. Tu não pode querer botar salto alto, ser mulher, ter tua vida normal, mas tu...joga... gosta de jogar*”.

Embora algumas das participantes cogitem a possibilidade de que atualmente a discriminação de gênero pareça amenizada, a prática docente da pesquisadora aponta para elementos empíricos de que ainda é muito presente a tentativa de delimitação de que o futebol é uma prática esportiva hegemonicamente masculina.

Teve um caso contado por Cristina (36) em que suas amigas da época a questionavam sobre as amizades dentro do futebol. Conforme seu relato,

teve preconceitos com outras meninas das minhas amizades fora do esporte: ‘Como é que tu anda com esse tipo de mulher?’. Eu: ‘Que tipo de mulher?’. O enfrentamento dessa questão com as amigas fez com que algumas delas se afastassem. Paciência, não vou obrigar a ficar do meu lado, não obriguei em nenhum momento. (CRISTINA, 36).

Ela teve apoio da família para lidar com os comentários e com o fato de ter atletas homossexuais no time em que ela jogava. A família conversava a respeito do assunto, com isso a questão da sexualidade não se transformou em um tabu para ela, “*meus pais sempre tiveram do meu lado [...] o maior tabu pros meus pais seria não chamar eles pra contar essa situação [...] sempre estiveram do meu lado em relação ah, se tivesse preconceito e essas coisas assim, estariam do meu lado também.*” (CRISTINA, 36).

Por vezes esse comentário veio de pessoas da família, Anelise (38) contou que: *“o maior preconceito assim mesmo que eu tinha era na família com meu pai. Meu pai ele não, não aceitava, ele me chamava de machorra [...] e sempre brigando comigo[...]”*.

Para Sabrina (42), a situação parece mais tranquila atualmente, *“hoje todo mundo acha tranquilo, assim, né. Tá mais comum, sabe, normal. Antes era muita novidade. Então tudo que tu vai quebrar né... é muito tempo só homem, só homem, então, a gente entrou meio que quebrando isso né. [...]”*. Tal fenômeno também foi observado por Elena, que tem uma trajetória mais antiga no esporte, *“é, esse tabu já não existe mais. Não vejo ele tão... [...] forte hoje, né. Mas ele já foi. Foi bem mais”*.

Na sua percepção, a entrevistada acredita que a resistência e o preconceito foram dificuldades que as mulheres daquela época enfrentaram para jogar futebol. Em sua fala, aponta que *“[...] era um costume muito antigo assim, muito forte [...]. Então, pra tudo tem um preço assim né. Tem que, tem que ter força, tem que ter vontade para não, não se deixar abalar por um comentário”* (ELENA, 52).

Contudo, na visão de Mari (43), esse tipo de preconceito ainda acontece:

eu acredito que ainda, né, o preconceito de mulher jogar futebol, relacionado a virar lésbica, machorra, [...] eu acredito que ainda seja isso que ‘ai, é um esporte bruto que a mulher não tem que jogar’. Mas [...] são as pessoas mais as cabecinha né. Ultrapassadas. (MARI, 43).

É difícil saber o quanto o preconceito ainda afasta e/ou atrapalha a iniciação e a permanência de meninas e mulheres no futebol, mas é fato que segundo a PNAD (Quadro 1) apenas 5,5% das mulheres brasileiras entrevistadas declararam que o futebol é sua principal prática esportiva (IBGE, 2017).

Letícia (34) participava de jogos com seus colegas de trabalho. No momento em que ela foi convidada por eles a ideia foi bem recebida, mesmo pairando uma dúvida entre os colegas a respeito da habilidade futebolística dela. Quando aconteceu o primeiro jogo, ela driblou um dos colegas e o fato foi motivo de brincadeiras com aquele que levou o drible. Ela falou que gosta de se envolver em jogos mistos para demonstrar que homens e mulheres podem jogar juntos e que tenta fazer disso um incentivo para que a desigualdade diminua.

eu sempre gostei de mostrar que existe esse outro lado né. [...] que não é. Que a gente pode jogar bem e tal e que dá para jogar até junto, não tem divisão assim. Não tem que ter sempre essa divisão assim né, que, que, que tem em tudo no mundo né, mas enfim, que dá para que se todo mundo tivesse o mesmo incentivo, não seria tão desigual né (LETÍCIA, 34)

As atitudes delas frente as situações de preconceito e as barreiras que enfrentaram para jogar e seguir jogando, por vezes foram enfrentadas com indiferença porque o interesse delas era jogar. Em outras vezes, apareceram posturas que buscaram mostrar às pessoas que, sim, futebol também é coisa de mulher.

### 5.2.5 Acolhida e apoio

De outro lado, se havia preconceito em relação ao jogo de futebol delas, havia também quem as apoiava e dava suporte. Vanda (44) contou que sua mãe não permitia que ela jogasse bola, mas sempre que tinha possibilidade ela estava na rua com o grupo de meninos “*a gente tinha um segredo [...] quando a mãe saía assim para chamar: ‘onde é que tá a Vanda? Vocês viram’ [...] e eu [...] me escondia, e eles tudo: ‘não [Nome], a gente não viu a Vanda não’. Era... nossa! meus amigos eram faixa<sup>33</sup>*”.

Os amigos as ajudavam nesses momentos e os irmãos também apoiavam nas dificuldades vividas por elas. Vanda (44) e Karen (41) contaram com divertimento sobre o apoio que tiveram dos irmãos quando os jogos com os meninos aconteciam, na rua e na escola

pra eles [irmãos] era normal [...] porque eles... eles que me levavam ne então ... para eles... daí eles tinham uma coisa com os guri assim né... eu acho que até os guris não podiam me fazer falta... muita falta assim... forte, se fizesse falta forte eles batiam nos guris daí (VANDA, 44).

Na escola Karen gostava de todas as brincadeiras, mas o jogo de futebol acontecia a convite do irmão. Ela diz que

quem me chamava, geralmente, era o meu irmão, na hora do recreio, e daí se os guris falassem alguma coisa, ele dizia: ‘Não, ela vai jogar e pronto’. Porque [...] ele jogava bem, enfim, ele era brigão também então, quando ele queria que eu jogasse, daí eu jogava (KAREN, 41).

Ana (33) teve a proteção da mãe em relação a proibição do pai de jogar futebol na escola “*daí a gente foi montar esse grupo de futsal de... feminino. E aí eu fui para essa escola. Onde minha mãe me deixou, mas meu pai não sabia. Fui escondido, só a minha mãe sabia.*” Um tempo antes desse episódio da formação do time da escola Ana teve um convite para jogar em um time de relevância na região, ela não pode ir porque o pai não permitiu “[...] *conheci o [Time], só que não consegui entrar porque*

<sup>33</sup> Gíria que indica uma atitude de camaradagem, solidariedade.

*meu pai não autorizou. Mas elas, a minha prima conseguiu até jogar com a Formiga, se não me engano [...]”.*

De forma geral, as famílias não tiveram atitudes que interferissem na decisão das participantes jogarem futebol, mesmo que alguns relatos tenham revelado que havia comentários jocosos a respeito dos jogos delas. Outros relatos foram de aceitação e incentivo à prática. Aparentemente as participantes que tiveram maior apoio da família parecem ter conseguido lidar melhor com as situações de preconceito que vivenciaram em jogos e no contato com outras pessoas.

O ambiente escolar foi um local onde algumas relataram sofrer discriminações nos jogos de futebol e futsal. Isso acontecia seja pela falta de competições que envolvessem as meninas, seja por atitudes de exclusão de professores e professoras. Vanda (44) contou que ouvia piadas de professores quando estavam saindo da sala de aula para as atividades de Educação Física. De acordo com a participante, “[...]os próprios professores diziam: ‘já vai lá se meter no jogo dos guri’ bem assim”.

Anelise também comentou que seu professor limitava o jogo de futebol nas aulas para os meninos “[...] ele era muito preconceituoso, era: as meninas é vôlei, os meninos é futebol”. Mari (43) relatou que só pode jogar depois que saiu da escola, sua professora se aposentou e a chegada de uma nova professora na localidade causou transformações:

[...] Tanto que em 92, que eu sai da escola [...] Aí a professora se aposentou e em 93 entrou a professora nova e essa professora nova jogava futebol com os meninos e ela começou a incentivar as meninas. Então na cidade ali né na localidade, todo mundo dizia: ‘bah! A professora joga futebol com a gente, que legal!’ As crianças né. Então ela foi mudando entendeu (MARI, 43).

O fato de ter alguém em quem as meninas pudessem ter apoio para jogar futebol parece ter sido importante, pois, assim como aconteceram discriminações e situações de preconceito no ambiente escolar, professoras e professores de Educação Física, muitas vezes tiveram o papel de incentivo:

[...]Essa professora do segundo e do terceiro ano [Ensino Médio] ela era muito dedicada assim... [...] acho que foi aí que eu que... eu gostei assim... [...] foi melhor de participar e foi ali que eu comecei a jogar mesmo futsal porque essa professora ela não me excluía. (VANDA, 44).

A situação vivida por Vanda foi similar à relatada por Edinara que estudava em uma escola confessional e até então só havia tido professores homens.

então eu me lembro que na sexta série por aí [...] foi quando entrou essa professora de educação física. [...]foi uma revolução pras meninas, de verem aquilo ali, de ver uma mulher, sendo professora de educação física e ensinando a gente a jogar vôlei, a jogar futebol, sabe (EDINARA, 40).

Na visão dela esse movimento alterou a cultura que até então estava imposta na escola “[...] e eu me lembro, lembro muito forte porque foi assim na metade do ano, sabe, que a professora entrou. Ela entrou e começou a conquistar aquele território sabe [...] porque aquilo não fazia parte da cultura da escola”.

“O fato de a professora incentivar o futebol feminino parece estimular as meninas da escola a praticarem essa modalidade esportiva[...]” (WENETZ, 2012, p. 130). Assim como apontado no estudo de Wenez (2012), as falas das participantes evidenciaram que a postura da professora ou do professor impactou no envolvimento delas com os jogos na escola, seja nas aulas de Educação Física seja nos momentos livres. As lembranças delas destacam aquelas atitudes de incentivo. Como coloca Paula, “[...]o professor sempre ali, instigando a gente [...]”.

Jéssica (30) relatou ter esse apoio já no seu quinto ano de escola

então o professor de educação física [...], ele é bem forte no vôlei, nem é tanto no futsal, mas ele é bem conhecido. Ele incentivava muito então... assim todos os esportes né. Então ele montava os times, ele treinava, enfim... ele dava as dicas dele né (JÉSSICA, 30).

A maioria das participantes trouxe relatos de professoras e professores que encorajaram as meninas a participar das aulas de Educação Física e mais, do futebol. O que algumas constataram é que ainda assim poucas meninas entendiam a nova proposta e participavam das aulas “[...] ela [a professora] era muito preocupada de realmente querer incentivar de repente que as gurias jogassem e... mas aí não tinha adesão por parte das gurias né... E ela até tentou assim... [...]” (VANDA, 44).

Algumas conjecturas podem ser feitas sobre esse episódio relatado por Vanda onde havia uma professora que incentivava a participação das meninas nos jogos, mas elas não aderiam. Uma das possibilidades é que as meninas poderiam sentir-se constrangidas nas aulas porque “locais populosos [como a sala de aula] oferecem testemunhas em potencial, e as gozações tornam arriscadas as interações entre gêneros, aumentando a distância entre meninos e meninas” (THORNE, 1993 apud ALTMANN, 2015, p. 104). Assim, a postura da aula por convite parece gerar maior impacto para aquelas meninas que nunca jogaram ou tiveram pouco contato com os jogos de bola.

A respeito disso, surgem duas hipóteses que não são excludentes: quem conduzia a aula (a) identificava que havia uma dificuldade em integrar as meninas no contexto do jogo de futebol, contudo não tinha elementos didáticos suficientes para

intervir, preferindo deixar a decisão de forma individual; (b) não tinha, de fato, uma ação com objetivo de transformação da realidade problematizando com a turma acerca do distanciamento das meninas dos jogos de futebol.

De toda forma, as participantes que já tinham a vivência nos jogos espontâneos sentiram-se acolhidas nas aulas em que havia uma preocupação em incluir as meninas no futebol. Assim, elas tiveram a possibilidade de seguir se desenvolvendo na modalidade. Essa consideração vem ao encontro do que Jacó (2012) pesquisou sobre as diferentes formas de participação nas aulas de Educação Física, em relação ao marcador gênero. Um dos elementos que ela destacou no trabalho é a vivência das crianças fora da Educação Física escolar que interferem na Educação Física escolar. O intuito de trazer esse estudo para a discussão é traçar um paralelo entre as vivências deliberadas das participantes e o fato de elas, posteriormente, se vincularem ao futebol.

### 5.3 O INÍCIO NO JOGO FORMAL

As participantes relataram, em geral, terem tido contato com a cultura do futebol e com os jogos de bola, entre outras brincadeiras ao longo da infância. Mas quando elas começaram a jogar oficialmente? É possível destacar 3 cenários de aprendizagem formal: a escola, projetos específicos e aquelas que tiveram uma iniciação tardia.

A maioria das participantes teve contato formal com o jogo por meio das aulas de Educação Física escolar e de atividades extraclasse, ainda vinculadas a escola. Os jogos de futebol que aconteciam na escola, em gincanas, jogos interséries e competições escolares, relatados por Edinara (40), Ana (33), Anelise (38), Jéssica (30), Letícia (34), Paula (35) e Sara (29), tinham um caráter participativo.

Anelise destacou o papel da escola, também como forma de socialização pois nem sempre os jogos aconteciam nas aulas de Educação Física. Ela contou que jogou

desde sempre na escola né. [...] Então eu tava sempre lá no meio dos guri, jogando futebol. Às vezes não era nem meu horário de Educação Física, os guris iam lá na porta da sala dizer que a diretora tava me chamando e eu me escapava para jogar futebol com os guris (ANELISE, 38).

Esse aspecto da escola como um espaço para a prática de jogos espontâneos também foi relatado por Sabrina (42) que jogava com outras crianças no campo que ficava atrás da escola: *“daí tinha um campinho atrás da escola. A escola ficava a um*

*quilômetro da minha casa, também na época, uma região muito rural né [...]. Todo dia pegava a bola e tal.”*

A partir da quinta série Sabrina (42) foi estudar em outra escola que ficava no centro da cidade e no recreio a professora esperava ela vir pedir a bola para jogar com os meninos no recreio: *“a orientadora comenta né, que eu ia na hora do recreio e pedia: ‘ô, sora, tem bola?’”*

Em especial sobre as aulas de Educação Física de Sabrina, elas aconteciam de forma mistas e eram variadas, contudo, para sua professora foi uma surpresa que ela jogasse com os colegas:

como já jogava em casa, chegava na escola, no início ali, alguns guris levavam a bola, eu jogava com eles, na entrada da escola. [...] eu chegava tipo uma hora antes, ficava jogando futebol. Na hora do recreio pedia a bola, a gente ia jogar futebol, entendeu. E ela, para ela foi meio surpresa assim tipo né: que que essa menina tá jogando futebol? Não tinham muitas gurias que jogavam né? (SABRINA, 42).

Essa vontade de jogar, a dinâmica da modalidade era algo que despertava o interesse de Ana e a motivava:

[...] lá no começo quando eu entrei na escola, aquilo lá me interessava. Era... no futebol, ta correndo pra um lado e pro outro. [...] E aquilo ali me despertava alegria, felicidade, eu ficava feliz em estar ali, em acorrer atrás daquela bola sabe. Aquilo ali me trazia outro tipo de felicidade. [...] (ANA, 33).

Jéssica também contou que sempre participava dos jogos na escola, inclusive no time dos meninos e tinha destaque quando jogava entre as meninas:

[...] e na escola eu me sentia bem porque como eu jogava com os meninos e já desde criança aprendi, eu jogava bem, em relação às meninas né... então quando eles escolhiam o time era sempre a Jéssica, era a primeira a ser escolhida. Então isso me motivava [...] (JÉSSICA, 30).

Sobre a diferença de habilidades Altmann (2015, p. 37) falou que “embora não exclusivamente, o gênero era um marcador social de diferenças extremamente significativo no que se refere às habilidades futebolísticas”. Sendo que a “resistência dos meninos a jogar com as meninas porque consideram que elas não sabem jogar demonstra a naturalização de uma construção social” (ALTMANN, 2015, p.110).

No entanto, para as participantes parece que esse foi um obstáculo superado já na fase de experimentação, quando puderam acessar brincadeiras diversas e os jogos de bola com os meninos, já que eram atividades privilegiadas a eles. Assim, a sensação de eficiência no jogo, experimentada pelas participantes, pode ser um ponto favorável à permanência delas no futebol.

Esse é um ponto que apareceu na fala de Jéssica porque ela comentou que em relação às outras meninas ela se sobressaia por já ter passado pela experiência de jogar com os meninos, o que lhe garantia também um lugar no time deles.

Quando perguntada sobre o que mais gostava das aulas sobre futebol, Jéssica (30) contou que teve algumas aulas voltadas a questões técnicas da modalidade, mas ela não era muito favorável *“Eu, na realidade, gostava mesmo de jogar. Da parte técnica eu não curtia muito. Essa... tipo chute a gol, essas coisas... nana... eu gostava de jogar...”*. Tal ponto está de acordo com a fala de Ana (33). Quando perguntei a ela sobre o que mais gostava nos treinos no time da escola, já no Ensino Médio, ela disse que gostava de brincar de fazer gol, ela até participava das atividades, mas com certa resistência:

ah! Eu gostava de fazer gol. Esse negócio de treinar não era muito comigo não. Era gol. Vamos brincar de fazer gol. Eu me lembro que a gente fazia o X. Uma tocava pra lateral puxava pra ponta, sabe. A base era aquilo sabe. Passava e eu me lembrava era aquilo: 'bah, mas que saco. Todo dia a mesma coisa!' Não interessa. Vamos lá! Era isso. Não tinha. Me lembro muito disso (ANA, 33).

Por outro lado, Edinara quando teve oportunidade de participar de treinos de futebol no contraturno escolar, ao contrário de Ana (33) e Jéssica (30), gostava de realizar movimentos do futebol

Ah, eu gostava da parte que ela colocava os cones assim, que a gente tinha... indo com a bola, dominando a bola ali né, passando nos cones assim, fazendo zig zag nos cones assim, que aquela coisa do domínio da bola que a gente tinha que ter: bah! Aquilo... bah o máximo né, é uma coisa boba que o menino já parece que já nasce com, com aquele domínio porque quando é criança já dá uma bola para o menino, já ensina a usar o pé pra fazer aquilo ali né, a menina não, então essa parte do pegar a bola para aprender o domínio da bola né. Bem, bem bacana assim (EDINARA, 40).

Provavelmente naquela época, Edinara não tinha a percepção de que os meninos eram mais estimulados ao jogo de futebol do que as meninas, gerando esse desnível de habilidades (ALTMANN, 2015), mas de alguma forma ela sentia a diferença que existia. E essa diferença parece que seria superada com a repetição dos movimentos, ainda que sem uma vinculação com a ação do jogo, nos treinos.

Ela não teve muito contato com competições de futebol porque na época havia poucas meninas jogando:

não, não cheguei a participar de campeonatos assim porque não, não existia muito né, não tinha, pelo número de meninas que jogavam não, não conseguia se fazer né um campeonato né, alguma coisa assim. [...] Era só os treinos e daí aquela gincana lá que tinha né o futebol (EDINARA, 40).

Sara (29) participava do time da escola e dos jogos nas aulas de Educação Física. Ela conta que sempre teve sorte de ter outras meninas que jogavam futebol, com isso conseguiam manter um time na escola: *“Eu sempre tive sorte assim de ter outras gurias que gostavam de jogar sabe, até eu tinha uma parceiraça minha [...] a gente era a dupla de ataque sabe, era bem legal!”*.

Ela contou sobre o incentivo de um dos professores para a participação em competições escolares: [...] *ele chegou a levar a gente para jogar os JERGS [Jogos Escolares do Rio Grande do Sul] que existia na época, não sei ainda se existe ou não, então ele levava a gente para participar sim né, jogar com outras escolas enfim, e era muito bacana, assim [...]*. Para ela infelizmente não havia maior investimento em qualificar o time, o que acontecia era que um tempo antes das competições elas faziam aulas específicas de preparação: [...] *se a gente fosse participar pros JERGS. Aí sim, era tipo assim: o professor, umas três - quatro aulas antes, daí ele treinava alguns, alguns posicionamentos mesmo, ou até chute, ou até defesa enfim. Esse tipo de coisa. Mas se não, não”*.

Ela e as amigas do bairro chegaram a montar um time para continuar jogando além das aulas de Educação Física escolar: *“E daí como eu morava aqui no bairro e as minhas colegas né, do colégio também [...] morava todo mundo junto aqui, a gente acabou montando um time de futebol e a gente jogava futebol então, entre a gente”*.

Paula (35) e Letícia (34) estudaram juntas e jogaram durante o período escolar e, posteriormente, no período de graduação no mesmo time universitário. Elas tiveram uma passagem pelo futebol de campo, mas a adaptação não aconteceu.

Sobre essa passagem pelo futebol, Letícia (34) contou que, aos 12 anos, convidou uma amiga e foram jogar em uma escolinha de um grande time em Porto Alegre. As duas iam e voltavam de transporte público, da sua cidade até a capital (um trajeto de, aproximadamente, 30 quilômetros<sup>34</sup>), onde aconteciam os treinos. Duas vezes por semana eram os treinos, e Letícia relata que *“pegava um ônibus da minha casa até o trem, [...] mais um ônibus dentro de Porto Alegre, com 12 anos e sendo que eu tinha sei lá, 1,40 [altura dela] né. Eu não sei nem como é que a minha mãe deixava eu fazer isso, mas enfim, ela deixava”*. Essa “aventura” para treinar futebol de campo durou, mais ou menos, um ano. Algumas questões foram obstáculos que fizeram com que elas desistissem; o fato de ser distante de onde moravam, as

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://bit.ly/32sLN8C> Acesso em: 19 nov. de 2021.

dificuldades com o transporte e, somado a isso, ainda havia o aspecto de não conseguirem estabelecer um maior vínculo com o clube em relação a outras meninas que treinavam há mais tempo lá.

Ainda assim, Letícia conta que os aprendizados dessa experiência foram relevantes, porque

era muito diferente do futsal que eu jogava. Não só no tamanho assim, mas a bola, a questão de passe, era tudo diferente assim sabe, de intensidade, de movimento, de fundamento, então eu gostei muito de aprender que eu não tinha que chutar reto para chegar na, na outra pessoa do outro lado do campo sabe. [...] Eu lembro muito disso sabe. E daí claro! tem umas lembranças negativas da questão da panelinha né, e eu queria jogar em uma posição e daí: 'ah não, aí não tem vaga'" (LETÍCIA, 34).

A prática do futebol de campo surgiu das histórias contadas por elas, mas, como não se trata do objetivo dessa pesquisa, não terá maior desdobramento além de ter sido uma experiência esportiva que possibilitou a elas experimentarem distintas realidades futebolísticas, como o treino em outro tipo de jogo de bola e com outros objetivos porque um clube tem pretensões diferentes do que elas viviam no time da escola.

Sobre o contato com o futebol na escola, Paula (35) trouxe relatos sobre a realidade das duas escolas em que estudou, uma pública e outra privada. Em ambas havia oferta de esportes, inclusive do futebol, contudo ela salienta uma diferença entre como essas atividades aconteciam em aula:

sabe, sobre quando eu estudei assim na primeira escola que depois eu mudei de escola, eu não me lembro muito bem como é que era mas eu lembro que era uma coisa mais solta assim, fazia quem gostava e não fazia ou ficava de boa quem não queria jogar. [...] a escola [nova] era mais exigente no sentido de fazer as coisas, então mudou o contexto todo (PAULA, 35).

Ela falou que essa mudança oportunizou que ela tivesse contato com outra realidade porque já havia um time de meninas e ela começou a participar das competições internas entre as turmas:

[...] na quinta série e quando eu fui para escola, eu me reuni com várias meninas e várias meninas já jogavam, [...] tinha um time já. E a gente tinha competição interna da escola. Então, isso mudou [...] já se formavam times para jogar contra e depois jogar futuramente contra outras escolas. Então isso era muito bacana e o professor sempre ali, instigando a gente, se não me engano era o [nome] na época, quando eu entrei, e foi até quase o final assim (PAULA, 35).

Letícia também destacou que a aquisição de uma boa base nos jogos coletivos teve relação com a conduta pedagógica do seu professor e esse foi um marcador

importante para ela definir a data de início na modalidade: “[...]então eu comecei com 9 anos no futsal, daí eu me encantei”.

[...] no primeiro [grau]<sup>35</sup> a gente começou a iniciação esportiva ali de esportes coletivos né. E desde sempre daí já me encantei pelo futsal, a minha escola era, tinha... era uma potência assim futsal sabe, a gente sempre, o professor era bem, como é que eu vou falar assim? [...] Super incentivava e além de incentivar ele tinha essa vontade assim, sabe, de ensinar e tal, ele gostava bastante e queria que a escola fosse reconhecida pelo futsal, entendeu (LETÍCIA, 34).

Paula (35), que estudava na mesma escola de Letícia (34), teve uma percepção parecida e acrescentou que a organização da escola privilegiava as práticas esportivas. Os treinos das equipes aconteciam no contraturno e o fator principal para seguir motivada era jogar em equipe: *“amar estar assim praticando alguma coisa em equipe, isso era o que mais me motivava quando eu fazia.”*

Uma questão que Paula (35), Ana (33) e Jéssica (30) não gostavam nos treinos era ter que repetir muitas vezes os movimentos: *“talvez o mais chato que eu achava era repetir, repetir, repetir, repetir a mesma coisa até ficar boa, que eu sei que é importante hoje mas naquela época não era legal”*. Paula é uma das participantes que se graduou em Educação Física, talvez por isso ela tenha a percepção de que havia uma importância na repetição de movimentos nos treinos enquanto aluna, o que pode transparecer a ocorrência da abordagem tecnicista, tradicional.

A PE vem tentando apresentar uma proposta baseada no princípio global-funcional (GALATTI e outros, 2017, p.645) que tem o objetivo de romper com a proposta tradicional de repetição de movimentos. Essa pode ser uma reflexão importante para professores e professoras, seja no planejamento de aulas seja em momentos de treino, buscando estratégias a partir da compreensão sistêmica dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC), classificação do futebol e do futsal, especificamente as modalidades que nos interessam nessa pesquisa.

Com isso, a interação entre a criança e o meio ganha destaque no processo de ensino-aprendizagem “considerando sistemicamente os JEC, propor jogos a partir dos elementos estruturais e princípios que constituem a lógica para ação passa a ser o meio didático mais específico” (GALATTI e outros, 2017, p.645).

Vanda jogava nas aulas de Educação Física, mas não conseguia participar das competições de futebol porque eram destinadas apenas para os meninos. Ela

---

<sup>35</sup> Ela fez referência ao primeiro grau porque era a nomenclatura utilizada na época, hoje seria similar ao Ensino Fundamental.

ressaltou a atitude de uma das professoras que teve no Ensino Médio, que fomentava a participação das meninas nas aulas e motivava as crianças:

essa [professora] me deixava motivada porque ela tinha horário, o horário para mim era o principal assim... [...] dava o período dela, ela tava ali dois minutos antes ela tava ali, ela já fazia chamada [como se a professora dissesse] ‘daí eu vou fazendo a chamada e vocês já vão descendo, já vão organizando as coisas... e vão botando a rede das goleiras...’ era assim... daí nossa! a gente adorava aquela professora: cara, quando tinha educação física ela, acho que tipo toda turma assim... era quase 100% de presença na aula dela (VANDA, 44).

Segundo ela, seu o início foi quando chegou uma vizinha nova no seu bairro que começou a promover jogos de meninas ali mesmo na localidade:

se mudou lá para Vila lá... uma mulher que... que jogava, que gostava de jogar e aí ela tinha... começou convencer as gurias da Vila a jogarem bola, e aí eles construíram uma pracinha lá perto da casa da minha mãe e nessa pracinha tinha uma quadra de areia, e aí é só que a quadra de areia lá não dava para montar rede de vôlei, era só futebol. Então para as gurias poderem jogar, essa mulher começou a organizar um time para poder jogar e daí eu comecei a jogar com elas assim... [...] aí começou a vim mais pessoas, sabe... renovar a vizinhança. E ela conseguiu montar assim um time para jogar (VANDA, 44).

O time informal iniciado pela nova moradora disputava alguns amistosos e em um desses jogos Vanda teve destaque e foi convidada para integrar uma equipe no centro da cidade onde morava:

[...] eu tinha 18 anos. [...] A gente foi jogar contra esse time. Desse jogo contra, o treinador [...] me convidou para ir jogar lá [...], que era no centro, num time mesmo daí. Aí ele me convidou para jogar: ‘A gente vai jogar o JIRGS [Jogos Intermunicipais do RS]’ (VANDA, 44).

Essa competição é estadual e tem etapas regionais eliminatórias que dão vaga para a grande final: “[...] *foi aí que eu tive contato com JIRGS, que eu nem sabia o que que era o JIRGS.* [...]”. Depois de jogar o JIRGS, ela foi convidada para jogar na seleção do município.

Viver essa situação de ser “descoberta” também foi uma realidade para Karen. Quando a família se mudou para Porto Alegre, ela estava com nove anos de idade. No início da adolescência aos finais de semana ela ia com a irmã e uma prima até outro bairro para jogarem em uma praça. Quem comandava os “treinos” era um amigo delas:

[...] a gente ia todo sábado lá jogar, daí nós tinha um amigo nosso que era o nosso treinador e a gente [...] ia brincar e ia jogar e daí teve um torneio de futsal lá perto da minha casa [...] e a gente fez um time que aí foi o marco, o nome do nosso time era Pé Torto. (KAREN, 41).

A participação nesse torneio teve o consentimento e o apoio financeiro do pai: “[...] *daí eu pedi para o meu pai: ‘a gente pode?’ Eu tinha 14 anos. A gente pode jogar*

*um torneio? Ele: 'tá, pode.' [...] Daí eu lembro que ele deu o dinheiro para gente se inscrever a gente foi lá, daí a gente jogou, deve ter ficado em último lugar".*

Foi da participação nesse torneio que veio o convite para participar de um time que treinava todos os sábados, também com o consentimento do pai. Esse treino era mais uma forma de se encontrarem para jogar, como contou Karen (41): *"Daí eu comecei a treinar com elas [...] daí eu comecei a ir pra lá todo sábado para treinar, na verdade elas não treinavam, elas jogavam. Chegavam lá e jogavam".*

Nesse local onde aconteciam os "treinos", abriu uma escolinha de futsal feminino, parte de um projeto social, então ela migrou para esse novo time:

*daí eu comecei a jogar nessa escolinha, que é escolinha Camisa 10 e daí, daí nós sim né, acho que era duas vezes na semana que a gente joga, treinava e mais alguns jogos final de semana, daí a gente treinava bem, [...] era quase 2 horas de treino não, era 2 horas e meia, mas tinha uma hora de treino de fundamento, treino tático, enfim, e no final era meia hora de jogo, mas jogo também fazendo rodízio, fazendo isso fazendo não sei que, rarara (KAREN, 41).*

Karen (41) contou que os treinos eram orientados por uma professora de Educação Física, e essa orientação foi importante para sua especialização no futebol: *"[...] Ela sim ensinou muito, muito, muito, muito a gente tem várias gurias assim que [...] foram para vários lugares para jogar, enfim ela, ela ensinou muito bem, ela foi uma ótima, ótima professora mesmo[...]".*

Outra participante que contou sobre ser indicada a um time foi Cristina (36). A escola em que ela estudava oferecia uma série de modalidades no contraturno escolar, o time de futsal havia sido implementado recentemente em comparação com o time de vôlei que já tinha tradição na cidade. A participante relata que *"[...] na oitava série eu iniciei com o futsal. Com 16 anos. Daí dali a minha professora me indicou a entrar em um time [...] fiz um teste e fiquei [...]".*

Para Mari (43) os jogos mais sistemáticos aconteceram depois da chegada de uma professora nova na localidade. Ela não estudava mais naquela escola, mas continuava morando na localidade, então ela foi participar do time de meninas que se formou:

*então aí mais ou menos eu tinha 15,16 anos, que a gente começou a participar de torneios de futebol 7 ou futsal né. Dependia do lugar que, se tivesse quadra de futsal a gente jogava a quadra no... aquelas quadras de cimento mesmo sabe, de rua assim (MARI, 43).*

O time teve um importante papel na união de meninas e mulheres da região que desejavam jogar, mas até então não tinham como. As atividades do time não

tinham uma sistematização, elas se reuniam basicamente para jogar as competições e torneios:

[...] a gente jogava praticamente nos domingos e raramente, eu sei que a gente treinava né, nessa parte assim a gente tinha um treinador então quando a gente conseguia a gente se reunia nesse campo aí, mas o treino era jogar né. Não era correr, alongar ou [...] nada. Era só saber quem ia no gol, que ficava na zaga, ataque (MARI, 43).

De forma geral, as participantes tiveram diferentes contatos e vivências iniciais com o futebol, o que parece ter dado suporte para que elas buscassem a especialização na modalidade e pudessem continuar praticando nos momentos seguintes.

Elas não chegaram à profissionalização no futsal, mas disputaram campeonatos e torneios de diferentes magnitudes. A classificação do quadro abaixo foi organizada com base nas competições que elas relataram ter participado ao longo de suas trajetórias.

**Quadro 5 - Campeonatos/torneios disputados pelas participantes**

<b>Campeonatos/torneios</b>	<b>Participação</b>
<b>Escolar – interseries</b>	Anelise, Letícia, Paula, Jéssica, Edinara
<b>Escolar<sup>36</sup> - municipal</b>	Paula, Letícia, Jéssica, Sara, Ana
<b>Escolar - estadual</b>	Jéssica, Paula, Letícia, Sara, Ana
<b>Abertos<sup>37</sup> - Municipal</b>	Isabel, Elena, Letícia, Paula, Mari, Vanda, Sabrina, Cristina
<b>Abertos – regional/estadual</b>	Isabel, Karen, Vanda, Letícia, Paula, Mari, Sabrina, Cristina
<b>Abertos – nacional</b>	Karen, Vanda, Letícia, Paula, Mari, Sabrina, Cristina

Fonte: Elaboração própria.

As idades e as realidades experienciadas pelas participantes podem ser compreendidas com o auxílio do MDPE, porque elas passaram pelos anos de

<sup>36</sup> Foram consideradas competições oficiais como os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul e jogos amistosos entre escolas do mesmo município.

<sup>37</sup> Incluindo jogos oficiais como os jogos universitários e competições informais com realização independente.

experimentação (jogos e brincadeiras), especialização (início da prática de futebol/futsal e outras modalidades esportivas) e investimento (maior quantidade de jogos de futebol/futsal), ainda que não tenham chegado ao estágio do alto rendimento (como visto, as competições, eram, em geral, amadoras).

Note-se ainda que algumas seguiram para a participação recreativa (jogos e torneios em comunidades locais). Importante salientar que não apareceram características de especialização precoce nas falas de nenhuma delas. Uma realidade diferente foi vivida por Isabel (59) e Elena (52), que será tratado no próximo item.

Outro aspecto que chamou atenção foi a revelação de uma espécie de rede que conectou as participantes em torno da modalidade futebol/futsal. No subcapítulo 5.1, percebe-se que as infâncias delas aconteceram em lugares diferentes, contudo, as mudanças que aconteceram em razão das trajetórias de vida de suas famílias possibilitaram o encontro delas por meio da modalidade.

Isso aponta para a existência dessa potente “rede” de mulheres que se reúnem em torno de jogos de futebol/futsal, seja participando de competições amadoras, seja em jogos semanais, trazendo uma mudança silenciosa no cenário porque

no universo do esporte, os homens estão mais presentes do que as mulheres, em particular naqueles socialmente considerados masculinos. Porém, essa predominância masculina no mundo esportivo não significa que as mulheres não façam parte desse universo (SILVEIRA, 2008, p.36).

Essa “rede” formada pelas participantes pode ser reveladora do quanto as mulheres vêm buscando seu espaço na modalidade. De forma geral, mesmo considerando as diferentes idades delas (umas com idade próxima, outras mais distantes) parece que o fato de jogarem, participarem de campeonatos e torneios possibilitou que acontecesse essa “conexão” entre as participantes.

### **5.3.1 O início tardio**

De forma distinta do que foi contado pela maioria das participantes, Elena (52) e Isabel (59), tiveram contato com o futebol nas brincadeiras de infância, mas não seguiram praticando na escola. Talvez a questão de terem nascido na época em que a proibição legal de meninas/mulheres jogarem futebol formalmente estava vigente pode ter impactado no seu aprendizado.

A revogação desse decreto de interdição aconteceu em 1979, e Isabel (59) começou seus estudos na graduação em 1980, que foi quando efetivamente ela

conseguiu jogar futebol. “[...] *Mas assim essa questão foi apagada né, do futebol nesse período [a adolescência]. Não tive mais contato. Daí só quando eu fui para faculdade em 80. Daí sim*”.

Isabel (59) não trouxe em sua fala uma relação específica entre a inexistência do futebol e a proibição. Ela teve a vivência dos jogos de bola e a sequência disso foi acontecer algum tempo depois

e eu já jogava futebol com os meus primos, meus irmãos né. Sempre gostei de futebol e na faculdade também [...] em Novo Hamburgo tinha a cadeira de futebol né. Onde tinha o professor Benno Becker. Que foi um dos ícones né, pode-se dizer assim, do nosso futebol feminino Rio Grande do Sul. Aí eu estava onde eu queria. Aí foi o que eu mais gostava né, era a cadeira de futebol (ISABEL, 59).

Ela relatou que participar desse time com incentivo do professor foi algo marcante em sua trajetória, inclusive houve certa projeção dos jogos da universidade porque a imprensa estadual noticiou o evento: “[...] *e foi tranquilo, aí onde ocorreu também um festival feminino de futebol né, que foi algo inédito, tenho até os recortes guardados [...] foi assim sensacional que saiu até na Zero Hora ne [jornal de grande circulação no Estado]*”.

A título de ilustração, pesquisando um pouco sobre o assunto em um buscador digital, encontrei um documento comemorativo produzido pela universidade que trouxe um relato a respeito desse evento:

**Figura 4** - Torneio realizado pela faculdade em 1982.



Artes; Ciências Contábeis; Educação Física; Pedagogia; Relações Públicas; Produção de Calçados; Produção de Couros<sup>38</sup>

Isabel (59) se formou em Educação Física e depois de um tempo voltou a morar na região onde seus pais moravam, lá ela foi trabalhar em uma escola e junto com algumas alunas e outras mulheres da localidade formaram um time. Esse time foi o que possibilitou que Mari (43) pudesse jogar futebol (relato que foi citado no tópico anterior).

Outro exemplo que pode ter relação com os anos de interdição do futebol às mulheres foi trazido por Elena (52). Ela também viveu sua infância e adolescência em meio aos anos de proibição. As aulas de Educação Física eram separadas, um professor homem para os meninos e uma professora mulher para as meninas, e o futebol não era oferecido às meninas. Elena também não fala explicitamente sobre o fato de não ter a oferta de futebol atrelado à proibição legal, entretanto aponta que

no tempo que eu estudava no ensino fundamental que eu tinha lá 10, 11, 12 anos [final dos anos 1970] né, mulheres não participavam de futebol, [...] o futebol não tinha uma ascensão na vida das mulheres como tem hoje. Então, nós meninas, não jogávamos futebol. Era só os meninos. [...] Então, os meninos iam para o campo de futebol, as meninas jogavam voleibol ne (ELENA, 52).

Em outra parte da entrevista ela comenta novamente o fato de não poder jogar e se desenvolver no futebol “*porque não era ofertado, tanto não era ofertado no ensino fundamental e médio, o futebol para nós, as mulheres. [...]*”. Quando perguntei se havia outras meninas próximas que gostavam de jogar futebol ela disse que sim, “*mas geralmente, não era muito do feitio delas jogar futebol não. Eu me identificava mais sim do que, do que as minhas colegas, aliás eu tinha duas primas né, que nós brincávamos, mas não, não...*”.

Ela sempre teve interesse por se desenvolver corporalmente e isso foi destacado nas aulas de Educação Física, “*aí a partir da sexta série que é o sétimo ano hoje, nós tínhamos professor específico. E eu sempre me destaquei muito porque eu tinha uma rapidez muito grande, era muito ágil na velocidade*”.

Essas habilidades e o incentivo do professor de Educação Física foram ressaltados por ela “*eu... eu amava, eu sempre amei educação física, eu fazia tudo*

<sup>38</sup> Disponível em: <https://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/23627.pdf>

*direitinho, certinho. Então não tô querendo me vangloriar com isso, mas eu tinha uma paixão pela educação física, sabe”.*

O apoio do professor é algo que ela enfatiza. Quando questionada sobre ter suporte ou inspiração de alguém na trajetória esportiva ela lembrou dele

[...] Hoje ele é aposentado, o professor [Nome] ele sempre me incentivou muito. [...] a quem eu agradeço sempre pelo que eu sou nessa área desportiva e também na área da educação, ne. Sempre foi um grande exemplo, foi um grande professor. Foi quem sempre me incentivou e tenho ele, ele é um ídolo para mim na parte desportiva, sabe [...] (ELENA, 52).

Mesmo sem poder jogar o futebol que ela tanto gostava acabou participando de outras modalidades de jogos coletivos e de atletismo “[...] *Então. Nossa! Eu era do time do handebol, era do time do voleibol, era do atletismo, do revezamento, do arremesso de pelota, no salto eu tava em todas assim sabe”.*

Depois do tempo de escola a sua relação com o futebol acontecia de modo esporádico e sem uma estruturação definida, “*é, eu jogava eventualmente assim, algumas partidinhas, coisa sem muita influência entendeu.[...]*”. O jogo de futebol começou a ter destaque em sua vida a medida que teve amizade com outras mulheres que jogavam

[...] sempre gostei. Então, só pude desenvolver mais isso, quando comecei a desenvolver mais com as meninas daí, novas amizades, outros relacionamentos, outros jeitos de viver e fazer, até porque sempre teve um tabu muito grande sobre o jogo do futebol, a mulher jogar futebol. Era um tabu. Na minha adolescência era um tabu (ELENA, 52).

A aquisição de autonomia é algo que fica evidente em diversos momentos de sua fala, como um ponto central para superar o tabu que envolvia os jogos de futebol de mulheres.

então, por isso não jogávamos, mas a gente vai quebrando os tabus na medida que a gente vai ganhando autonomia. [...] Eu acredito que eu fui uma pessoa que eu quebrei este tabu no momento que eu comecei ganhar a minha autonomia e fazer aquilo que eu gosto (ELENA, 52).

Tanto Isabel quanto Elena tiveram projeção futebolística na sua região, o time que elas jogavam participava de torneios de final de semana em cidades próximas e de campeonatos mais longos. Elena comentou que esse movimento do time abriu portas para que mais times surgissem e mais mulheres e meninas tivessem oportunidade de jogar,

então nós tínhamos o nosso time e foram surgindo outros times, mas a gente ia tendo uma relação de convivência, de jogos, de torneios, aí veio também o futebol de areia, que a gente participava. Isso ia chamando mais meninas, sabe. Elas iam vendo tu jogar, iam surgindo mais times, despertando aquele gosto. A própria atleta não sabia que ela tinha aquele potencial para aquilo ali, no momento que começa a se desafiar, ver que ela pode, que ela

consegue, né. Essa relação assim com outros times da, do litoral aqui foi bem interessante. O [time] teve bastante influência na... no despertar de outras, de outros times no litoral aí (ELENA, 52).

Outro aspecto que pode ter interferido significativamente nesse cenário é o fato das duas serem professoras em escolas da região. Isabel dava aulas de Educação Física e era jogadora, sobre enfrentar resistências em relação ao futebol de mulheres na escola ela respondeu com tranquilidade *“Como é que eu vou te dizer aqui... depende da maneira como a gente trata né. Eu tratava assim com muita naturalidade né. Mas não tem vocês jogam handebol, vocês jogam vôlei, o esporte não tem sexo né”*.

Esse foi um elemento que ela considerou um facilitador

[...] então assim não foi um muito, muito difícil. Até porque logo que eu fui ali no [Localidade] começaram a formar um time feminino né, de futebol, então daí encaixou todas, eu não tive assim barreiras né. Porque daí já tinha o time, me convidaram pro time [...] algumas alunas e outras da comunidade, então aquilo ficou uma relação saudável (ISABEL, 59).

Para Elena (52) que na época era diretora da escola e tinha uma relação estabelecida com a comunidade por ter nascido e crescido na região, fomentar o futebol de meninas foi encarado com certa tranquilidade

[...] como eu tive sempre uma grande influência também dentro da comunidade, os pais sempre confiaram muito no trabalho, essa mediação, e eu sempre gostei muito de me colocar à disposição, tanto que, a gente fazia muitas atividades no... na rua, aonde os pais ficavam assistindo os filhos participarem, pra eles verem e ganharem aquela confiança também (ELENA, 52).

Na visão dela, quebrar os tabus tinha relação com a confiança que as famílias tinham nela e nessa proximidade existente entre a escola e a comunidade.

Nossa! Mas eu acho que essa confiança a gente sempre teve porque morar numa comunidade pequena onde tu conhece, [...] ele tem nome. Ele tem vô, vô, tio, tia, então é uma relação diferente, a nossa relação e escola sempre foi uma relação de família. (ELENA, 52).

Os relatos têm similaridade com os desafios enfrentados pelas jogadoras do time *Chimarrão* descritos no subcapítulo 3.2 que precisaram desenvolver uma rede de relações com a comunidade para conseguirem manter o time disputando os campeonatos. Por mais que os objetivos do *Chimarrão* e de Elena (52) e Isabel (59) fossem diferentes (esporte de rendimento e esporte escolar), aparentemente tiveram um desafio parecido que era lidar com a desconfiança e o preconceito das pessoas para seguirem com os jogos de futebol de mulheres.

As histórias de Elena (52) e de Isabel (59), que tiveram uma iniciação tardia no futebol, superando as barreiras existentes na época e em paralelo aos seus jogos exerceram o papel de professoras, foi algo que chamou muito a atenção. As falas delas sobre a experiência de fomentar a prática de futebol pelas meninas pode revelar a importância da atuação da professora para minimizar e até eliminar esse tabu que ainda é percebido na sociedade a respeito do jogo de futebol de mulheres.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa possibilitou uma tentativa de resposta para a pergunta inicial do trabalho: a iniciação das 14 participantes no futsal aconteceu sob grande influência, na infância, da participação em brincadeiras corporalmente mais ativas e em “jogos de bola com os pés”.

Entretanto, esses elementos isoladamente não explicariam o fato da maioria delas seguir jogando até hoje, porque jogar futebol não está tradicionalmente “planejado” na vida da grande maioria das meninas. As participantes de uma forma ou outra experimentaram o futebol (ou jogo de bola) e o forte vínculo com a modalidade foi um dos fatores importantes no enfrentamento das situações de preconceito que elas viveram por jogar futebol.

Das falas das participantes, foi possível depreender três grandes temas que foram importantes na iniciação esportiva delas e marcaram essa trajetória como uma continuidade: o fato de terem experienciado uma infância em condições que facilitaram que elas tivessem um primeiro contato com os jogos de bola (tendo experiências que hegemonicamente se perceberiam como “de meninos”); o enfrentamento das barreiras de gênero vividas em razão de jogarem futebol; e a possibilidade de jogarem formalmente (em projetos, na escola, na faculdade).

Primeiramente, se destaca que, por meio do contato com a família dos jogos de bola e a experimentação de brincadeiras mais ativas (algumas tradicionalmente consideradas “de menino” como as de tiro, as de corrida etc.) elas puderam ter um envolvimento e um desenvolvimento corporal que parece ter facilitado sua permanência nos jogos, porque possibilitou que criassem um arcabúço de habilidades corporais importantes para a iniciação esportiva que viria a seguir.

No caso do grupo das participantes, a fase das brincadeiras deliberadas foi um espaço de liberdade, de criação e de aprendizado, na companhia, na maioria das vezes, dos meninos. Destacam-se, dessa etapa, dois aspectos importantes: (a) o grande envolvimento delas com as brincadeiras e jogos relacionados ao futebol e (b) as experiências positivas com a cultura futebolística (como assistir aos jogos de irmãos mais velhos, ouvir transmissões de partidas oficiais com o pai, ter experiências esportivas em meio à família etc.).

Para algumas das participantes, ser a menina que joga bola com os meninos era algo tido como comum e “normal”, mas, para outras esse jogo sempre foi envolvido

por uma aparente “anormalidade”, porque, no contexto em que cresceram era incomum que uma mulher praticasse futebol, sendo permanentemente demarcado como uma modalidade hegemonicamente relacionada aos meninos e inapropriada para as meninas.

Em segundo lugar, é possível que a continuidade dessa trajetória esteja encadeada com o primeiro elemento, visto que, à medida que elas experimentaram o futebol e perceberam que conseguiam jogar (seu corpo tinha possibilidade de desenvolver aquelas habilidades) as participantes encararam o preconceito, algumas com apoio de irmãos, pais e mães, outras a contragosto da família (sob as mais diferentes alegações, mas em especial que aquilo não era “de menina”).

Talvez muitas meninas cheguem até essa etapa, mas não tenham condições de enfrentar as consequências da desnaturalização do que hegemonicamente se considera próprio de meninas e de meninos (como falas jocosas, interdições por parte dos meninos, questionamento da sexualidade, falta de apoio familiar); e termina por abandonar o futebol sem efetivamente ter ingressado na modalidade. Parece que é esse momento que se percebe no ambiente escolar, quando as crianças (com diferentes experiências anteriores) se encontram nas aulas de Educação Física (possivelmente aos 6 anos de idade, quando entram no Ensino Fundamental).

O terceiro grande tema foi a possibilidade de jogarem formalmente, dando sequência ao jogo informal que elas já tinham vivenciado. Isso aconteceu basicamente em três oportunidades: na escola, em projetos específicos e para aquelas que tiveram uma iniciação tardia, na universidade e com times da cidade.

Das duas que tiveram uma iniciação tardia, uma delas só conseguiu jogar quando ingressou na faculdade de Educação Física (em 1980). Não houve referência explícita das participantes a respeito da proibição legal de jogos e competições formais de futebol de mulheres (entre outras modalidades esportivas) imposta no Brasil de 1941 a 1979 (Decreto-Lei 3199/41).

No entanto, parece que esses fatos estão atrelados em razão das datas e das situações apontadas por elas a respeito do início no jogo formal, também pelo fato de que tradicionalmente as competições acabam por influenciar o fomento a espaços de aprendizagem (como as escolinhas). Elas jogavam futebol nas brincadeiras espontâneas durante a infância, mas formalmente isso só aconteceu na fase adulta, o que foi considerado como uma iniciação tardia.

Outra questão relevante relativa à proibição legal do futebol de mulheres no Brasil é o fato de que ocorreu justamente quando a modalidade se difundia no início dos anos 1940, só tendo sido retomado oficialmente 38 anos depois, com a revogação do Decreto-Lei em 1979.

Então, tivemos, na história brasileira quase quatro décadas em que jogar futebol formalmente colocava as mulheres em posição de ilegalidade. Parece que essa passagem histórica tem forte interferência para que hoje esse esporte não seja amplamente difundido como uma prática também delas, ainda que não seja possível mensurar isso.

Na trajetória futebolística das participantes, a escola se mostrou um lugar relevante. Pelo menos três delas jogaram futsal no time da escola e posteriormente seguiram jogando, uma foi indicada para um clube que disputava competições oficiais, as outras duas seguiram jogando no time da universidade.

Para seis delas, a escola foi o ambiente que proporcionou a participação em jogos escolares (internos e externos à escola) não chegando a constituir um time especificamente, mas mostrando a elas outro aspecto da cultura futebolística: as competições.

Na escola a postura de professoras e professores foi destacada em algumas falas, seja por revelar que havia preconceito da parte deles em relação a elas participarem de jogos com os meninos, seja por enfatizar as ações docentes que não as discriminavam dos jogos e, pelo contrário, incentivavam-nas a estar em quadra e a jogar.

Outro local de iniciação no futebol mencionada por duas delas foram os projetos, formais e informais, que elas acessaram. Uma das participantes começou a jogar com as meninas quando chegou uma vizinha nova no bairro. Essa vizinha organizava os jogos das meninas na praça local e, em um jogo amistoso, ela recebeu o convite para ir treinar no time adversário.

Para a outra, que ia treinar na praça de outro bairro da capital com a irmã e a prima, o início aconteceu após a participação em um torneio (com inscrição custeada pelo pai). Nesse torneio ela recebeu a oferta de jogar em uma escolinha que logo se transformou em um projeto. A partir daí ela entrou no “mundo do futsal”, teve possibilidade de cursar a faculdade com bolsa de estudos por jogar na equipe universitária e disputar diversos campeonatos.

A ideia inicial era explorar o fenômeno da iniciação delas no futsal, por ser a modalidade que a maioria pratica atualmente (menos as que interromperam a “carreira”). Contudo, as buscas teóricas preliminares e, posteriormente, as falas das participantes trouxeram a percepção de que seria bem difícil ou impossível desvincular o termo futsal do termo futebol, assim, ao longo do trabalho foi utilizada a palavra futebol para falar da família dos jogos de bola com os pés, ora representando o jogo espontâneo, ora representando o esporte como se conhece formalmente (futebol e futsal).

Na Sociologia do Esporte, o tema *gênero e mulheres no futebol* vem sendo pesquisado, e esses estudos se originam da verificação empírica de que se trata de um esporte considerado tradicionalmente como “de menino”, atrelado a certos atributos como virilidade, força, coragem que estão no rol de manifestações do que hegemonicamente se dissemina como masculino.

A cadeia de referência encontrada revelou uma rede de jogadoras amadoras constituída há tempos que, de forma silenciosa, se reuniu em torno do objetivo de jogar futebol e, de alguma forma, mostrar a outras meninas/mulheres que podemos jogar futebol.

A esse respeito, parece que a concepção tradicional sobre a feminilidade que busca reservar às mulheres espaços demarcados de prática esportiva, em geral, relacionada à inexistência de contato físico, à graciosidade, à delicadeza, mostrou-se nos casos em estudo inadequada e obsoleta.

É necessário um novo olhar (que talvez nem seja tão novo assim) sobre a atuação das mulheres no futebol, porque as 14 participantes deram testemunho de que futebol também é coisa de mulher, demonstrando que há outras formas de exercer sua feminilidade e seu jeito de estar no mundo. Talvez isso seja fruto de um esforço pessoal delas ao longo de sua trajetória, contudo importa identificar que a massificação das informações e o questionamento da estrutura social em que vivemos fomentam um debate que tem chegado a mais pessoas recentemente, ocasionando uma problematização de fatos acontecidos, com que identificamos aquilo que não queremos que continue acontecendo.

Mais do que a simples revogação da proibição legal do futebol para mulheres, é preciso uma ruptura concreta e efetiva com os discursos discriminatórios de gênero, comumente vertidos em argumentos essencialistas e universalizantes que buscaram (e ainda buscam) reduzir a potencialidade das mulheres ou eliminar os espaços de

manifestação dessas potencialidades por meio de práticas e subterfúgios que contribuem para uma pedagogia sutil de exclusão e de discriminação.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, Angela; COLLINS, Dave. Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. **Journal of Sports Sciences**, 22, 395–408, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02640410410001675324?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 22 jul 2020.

ALBUQUERQUE, Elizabeth Maciel de. **Avaliação da Técnica de Amostragem “Respondent-Driven Sampling” na Estimação de Prevalências de Doenças Transmissíveis em Populações Organizadas em Redes Complexas**. Dissertação (Mestrado e Ciências da Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://bvssp.iciict.fiocruz.br/pdf/Albuquerqueemm.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**. Jul/dez, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55438/33701> Acesso em: 17 mar 2021.

ALTMANN, Helena; REIS, Heloisa Helena Baldy dos. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamentos e de conquistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 211-232, jul/set de 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/35077/26025>. Acesso em: 01 nov 2020.

ANDRES, Suélen de Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. Trajetórias esportivas de jogadoras de handebol e suas narrativas sobre ser profissional da modalidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 527-538, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/79795/48577>. Acesso em: 11 set 2020.

BARREIRA, Júlia; GONÇALVES, Maria Camila Rodrigues; MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro de; GALATTI, Larissa Rafaela. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 607-618, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/80030>. Acesso em: 24 set 2020.

BRASIL. Decreto-Lei no. 3199. Rio de Janeiro: **Imprensa Oficial**, 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei no. 3199. Rio de Janeiro: **Imprensa Oficial**, 1979. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3438879/pg-92-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-12-1979> Acessado em 05 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.793, de 1.º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3.º, e do art. 92 da Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.793.htm). Acesso em: 23 out 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 jan 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIDADANIA. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/segundo-tempo>. Acesso em: 23 out 2020.

BRASIL. Secretaria de políticas para as mulheres. Rio Grande do Sul. MANUAL PARA O USO NÃO SEXISTA DA LINGUAGEM - O que bem se diz bem se entende. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3efk3qW> Acesso em: 08 set 2021.

CAREGNATO, André Felipe; SZEREMETA, Thaynara; LUZ, Wallinson Ramos Sant Ana da; SILVA, Camile Luciane; COSTA, Isabelle; CAVICHIOLLI, Fernando Renato. A produção científica sobre futsal: análise de dissertações e teses publicadas no portal da Capes entre 1996-2012. **Motrivivência** v. 27, n. 46, p. 15-34, dezembro/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p15>. Acesso em: 03 out 2020.

CÔTÉ, Jean. **Review of Junior Sport Framework Draft Briefing Paper: Opportunities and Pathways from Beginners to Elite to Ensure Optimum and Lifelong Involvement**. UniQuest Project No, [s. l.], n. Setembro, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/43501564\\_Opportunities\\_and\\_pathways\\_for\\_beginners\\_to\\_elite\\_to\\_ensure\\_optimum\\_and\\_lifelong\\_involvement\\_in\\_sport](https://www.researchgate.net/publication/43501564_Opportunities_and_pathways_for_beginners_to_elite_to_ensure_optimum_and_lifelong_involvement_in_sport) Acesso em: 15 jul 2020.

CÔTÉ, Jean. The influence of the family in the development of talent in sport. **The Sport Psychologist**, v. 13, n. 1995, p. 395–417, 1999. Disponível em: <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/Repositorio/ficheiros/LONGTERM/Ref6.pdf>. Acesso em: 15 jul 2020.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team

sport. *In* J. Starkes and K.A. Ericsson (Eds.), **Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise**, (pp. 89-113), 2003.

CÔTÉ, Jean; TURNNINDGE, Jennifer; VIERIMAA, Matthew; EVANS, Blair; GALATTI, Larissa Rafaela. Quadro teórico para o desenvolvimento de valores pessoais no processo dinâmico de desenvolvimento pelo esporte. *In*: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. p. 15-39.

CÔTÉ, Jean; VIERIMAA, Matthew. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science and Sports**, [s. l.], v. 29, p. S63–S69, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.133>> Acesso em: 05 jul. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Teresa Cristina de Paiva Montes. O início do futebol feminino no Brasil: Divergências históricas e o pioneirismo na prática. *In*: KESSLER, Cláudia Samuel. (org.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

DAMICO, Jose Geraldo. O corpo feminino como marcador social. *In*: ROMERO, E.; PEREIRA, E. G. B. (org.). **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 193-214.

DAMO, Arlei. Futebóis – da horizontalidade epistemológica à diversidade política. **FuLiA** / UFMG, v. 3, n. 3, set.-dez., 2018. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/fulia/article/view/15211> Acesso em: 23 out 2021.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1 p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf> Acesso em: 14 mai 2021.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 01 set 2020.

FRANZINI, Fabio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Rev. Bras. Hist.** 25 (50). Dez 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/nTrFPPWwPkMTKPMmBmtRwCc/?lang=pt> Acesso em: 04 ago 2021.

FREIRE, Joao Batista. **Pedagogia do futebol**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Esporte e clube sócioesportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3mpGgaa> Acesso em: 20 out 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela; BETTEGA, Otávio Baggio; PAES, Roberto Rodrigues; REVERDITO, Riller Silva; SEOANE, Antonio Motero; SCAGLIA, Alcides Jose. O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: AVANÇOS METODOLÓGICOS DOS ASPECTOS ESTRATÉGICO-TÁTICO- TÉCNICOS. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/913899/39593-206439-1-pb.pdf> Acesso em: 01 ago 2021.

GALATTI, Larissa Rafaela; COLLET, Carine; FOLLE, Alexandra; CÔTÉ, Jean; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Atletas de Elite: aspectos relevantes na formação a longo prazo. *In*: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do esporte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. p.211-234.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; COLLET, Carine; SEOANE, Antonio Montero. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 03, p. 115-127, set./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6444>. Acesso em: 01 set. 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides Jose; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Motero. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/TmSL4WC7smH9TmQRDXCdz7Q/?format=pdf> Acesso em: 20 out 2021.

GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides Jose; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues (org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do esporte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides Jose; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues (org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

GAVIÃO, Paula Celina Sobral; VILANOVA ILHA, Phillip; FALCÃO, Clodomiro Paiva. Adesão, permanência e barreiras percebidas na prática do Futebol Feminino. **RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 40 (Suplementar 1) p. 550-556, 2018.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26034, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96529>. Acesso em: 02 jul. 2020.

GINCIENE, Guy; MATTHIESSEN, Sara Quenzer. O modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 729-742, abr./jun. de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/69788>. Acesso em: 02 jul. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e Esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada. In: SIMOES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (org.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 359-373.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rbefe/article/view/16590>. Acesso em: 05 out. 2020.

GOELLNER, Silvana. Mulher e Esporte no Brasil: fragmentos de uma história generificada. In: SIMÕES, A. C.; KNIJIK, J. D. **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 359- 374.

GRAÇA, Amandio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Rev Port Cien Desp**, 7(3), 401–421. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a14.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

GRECO, Juan Pablo; BENDA, Rodolfo Novellino (org.). **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan; MORALES Juan Carlos Pérez; ABURACHID, Layla Maria Campos. In: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do esporte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017. p. 107-136.

HILLEBRAND, Marinez Domeneghini; GROSSI, Patrícia Krieger; MORAES, João Feliz de. Preconceito de gênero em mulheres praticantes do esporte universitário. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 4, pp. 425-430, out./dez. 2008. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8157>. Acesso em: 27 out. 2020.

HIRAMA, Leopoldo Kastsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; COSTA, Roberto Rocha; MONTAGNER, Paulo César. Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 4, p. 51-68, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/1672/0>. Acesso em: 03 out. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Práticas de esporte e atividade física**: 2015. rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JACO, Juliana Fagundes. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E GÊNERO: Diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275040> Acesso em: 17 mar 2020.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS DE GÊNERO: OLHARES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-26, jun, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/249369604> Acesso em: 02 ago 2021.

KESSLER, Claudia Samuel. **"Entra aí pra completá": narrativas de jogadoras do futsal feminino em Santa Maria – RS**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, UFSM, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6197>. Acesso em: 01 out. 2020.

KESSLER, Claudia Samuel. Futebol ou futebóis: é plural ou singular? *In*: KESSLER, C. S. (org.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p.21-41.

KESSLER, Cláudia Samuel. Se é futebol é masculino? **Sociologias Plurais** - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia, n. especial 1, p. 240-254, out. 2012. Disponível em: <<http://www.sociologiasplurais.ufpr.br/index.php>> Acesso em: 6 ago. 2020.

KREUSBURG MOLINA, Rosane Maria. O enfoque teórico-metodológico-qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa da Educação Física: alternativas metodológicas**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.p. 97-138.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUGUETTI, Carla Nascimento; DANTAS, Luiz Tourinho; NUNOMURA, Myrian; BOHME, Maria Tereza Silveira. Práticas esportivas escolares na cidade de Santos-SP: o ponto de vista dos professores/treinadores. **Motriz**. Rio Claro, v.19 n.1, p.10-21, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MACHADO; Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. PEDAGOGIA DO ESPORTE E O REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL: INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3snLRkW> Acesso em: 13 out 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MILISTETD, Michel; MESQUITA, Isabel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; SOUSA SOBRINHO, Antonio Evanhoe Pereira de. Concepções de treinadores "experts" brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de voleibol. **Revista Brasileira De Educação Física e Esporte**, 24(1), 79-93, 2010. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092010000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092010000100008). Acesso em: 15 jul. 2020.

MORAES, Enny Vieira. O gramado como espaço de disputa entre gêneros: alguns aspectos sobre a história do futebol feminino no Brasil. *In*: KESSLER, C. S. (org.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius; VENANCIO, Luciana. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola, *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa da Educação Física: alternativas metodológicas**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 59-96.

OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de; MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Trajetória esportiva de jogadoras da seleção brasileira feminina de *rugby*: vivências diversificadas na infância e a especialização tardia na modalidade. *In*: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (orgs.). **Desenvolvimento de Treinadores e Atletas: Pedagogia do Esporte** (Volume 1). Editora da Unicamp. 2017. p. 235-251.

PINA, Fábio Luiz Cheche; PINA, Thelma Willamowius. Flexibilidade Em Praticantes Amadores De Futsal. **RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v.5, n.15, p.52-59. Jan/Fev/Mar/Abr. 2013.

PISANI, Mariane da Silva. Uma análise inicial sobre a profissão de jogadora de futebol: trajetórias, dificuldades, histórias de vida e migração de algumas jogadoras do Foz Cataratas Futebol Clube. *In*: KESSLER, C. S. (org.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 43-58.

REZER, Ricardo. **A prática pedagógica em escolinhas de futebol/ futsal – possíveis perspectivas de superação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação

Física) - Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85107>. Acesso em: 03 out. 2020.

ROMERO, Elaine (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

ROMERO, Elaine; PEREIRA, Erik Giuseppe B. (org.). **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

ROMERO, Eliane. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. *In*: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 235-270.

SANTANA, Wilton Carlos de; REIS, Heloisa Helena Baldy dos. Futsal Feminino: perfil e implicações pedagógicas. **R. Bras. Ci. e Mov.** 11(4): 45-50, 2003. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/RBCM/issue/view/47>. Acesso em: 03 out. 2020.

SCAGLIA, Alcides Jose. **O FUTEBOL E OS JOGOS/BRINCADEIRAS DE BOLA COM OS PÉS: TODOS SEMELHANTES, TODOS DIFERENTES**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education: quality PE through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, Andre Luis dos Santos; NAZARIO, Patricia Andrioli. Mulheres atletas de futsal: estratégias de resistência e permanência no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26(1): e40862, janeiro-abril/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/40862> Acesso em: 19 ago 2020.

SILVA, Bruna Saurin. **RELAÇÕES E SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR MENINAS EM UM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DO FUTEBOL**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, UFES, Vitória, 2020. No prelo.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333947880\\_Desafiando\\_o\\_abismo\\_tradicional\\_uma\\_aproximacao\\_entre\\_praticas\\_inovadoras\\_e\\_o\\_modelo\\_de\\_educacao\\_esportiva\\_no\\_ambito\\_da\\_educacao\\_fisica\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/333947880_Desafiando_o_abismo_tradicional_uma_aproximacao_entre_praticas_inovadoras_e_o_modelo_de_educacao_esportiva_no_ambito_da_educacao_fisica_escolar). Acesso em: 09 out 2020.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13800/000655208.pdf?sequence=1%0Ahttp://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000655208&loc=2008&l=4860e28cb650d5fb>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVEIRA, Raquel da; STTIGER, Marco Paulo. Jogando com as feminilidades: um estudo etnográfico em um time de futsal feminino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 179-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197938>. Acesso em 07/10/2020.

SIMOES, Antonio Carlos; KNIJNIK, Jorge Dorfman (org.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **FUTEBOL COMO PROJETO PROFISSIONAL DE MULHERES: interpretações da busca pela legitimidade**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; REIS, Heloisa Helena Baldy dos. O canto das sereias: o futebol como atividade “profissional” no Estado de São Paulo. *In*: KESSLER, Claudia Samuel. (org.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

SOUZA JUNIOR, Osmar Ramos; DARIDO, Suraia Cristina. A PRÁTICA DO FUTEBOL FEMININO NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Motriz**. Jan-Abr 2002, Vol.8 n.1, pp.1-9. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n1/Moreira.pdf> Acesso em: 01 ago 2021.

SOUZA, Ana Claudia Ferreira de; MARTINS, Marina Zuaneti. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45075/pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

SPARKES, Andrew C; SMITH, Brett. **Qualitative research methods in sport exercise and health: from process to product**. Routledge, 2014.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAMBULOVA, Natalia B. Developmental Sports Career Investigation in Russia: A PostPerestroika Analysis. **P.F. Lesgaft State Academy of Physical Education**, 1994. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/8/3/article-p221.xml>. Acesso em: 22 jul 2020.

VARGAS, Tairone Girardon de; MORISSO, Maríndia Mattos; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735-748, jul./set. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/79628>. Acesso em: 16 out 2020.

VICARI, Paulo Renato. **A transição do futebol de salão para o futsal: um percurso histórico no Rio Grande do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS,

Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128024>  
Acesso em: 07/10/2020.

WENETZ, Ileana. **PRESENTES NA ESCOLA E AUSENTES NA RUA: Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade.** 2012. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3eg8j7y> Acesso em: 23 nov 2020.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 59-80, janeiro/abril de 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2891>. Acesso em: 07 out. 2020.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** 2009. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25239/000751681.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 out de 2020.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Iniciação no futsal: uma história contada com as mulheres”, sob a responsabilidade de Guy Ginciene, professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo (via Email) para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Este estudo tem o objetivo de compreender a trajetória esportiva de mulheres no futsal. E poderá contribuir especificamente no entendimento das dificuldades relacionadas com os processos de iniciação esportiva vivenciadas por meninas. Os conhecimentos produzidos serão conteúdo de publicações em revistas e congressos científicos na área da Educação Física.

Os procedimentos que pretendemos realizar são entrevistas com objetivo de colher seus relatos pessoais envolvendo sua trajetória esportiva, desde a infância até a vida adulta. As entrevistas serão realizadas via GoogleMeet ou outro aplicativo (virtual), com agendamento prévio. Elas serão gravadas e terão duração de aproximadamente 1 (uma) hora.

**Riscos e Benefícios do Estudo:** pesquisas que envolvem a participação de seres humanos podem oferecer alguns riscos como: vergonha, inibição, desconforto em relação à exposição das suas ideias e opiniões. Cabe ressaltar, contudo, que estes riscos são mínimos e que você poderá recusar-se a participar a qualquer momento da produção das informações.

A elaboração dessa pesquisa não prevê benefícios diretos. Indiretamente, contudo, visa colaborar no entendimento da área da pedagogia do esporte, evidenciando um panorama mais fiel das possibilidades e das dificuldades de construir

ambientes esportivos que consigam acolher e oportunizar aprendizagens significativas para meninas.

Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

**Sigilo:** todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identidade dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilizações não autorizadas. Caso seja do interesse das participantes, os nomes verdadeiros poderão ser utilizados. Nestes casos, apenas o nome da jogadora que demonstrar esse interesse será utilizado; os demais serão alterados para nomes fictícios.

A critério da pesquisadora o relato anônimo já revisado poderá ser juntado integralmente à pesquisa, em forma de anexo.

**Outros:** A qualquer momento os (as) participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através dos contatos abaixo:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: [esef@esef.ufrgs.br](mailto:esef@esef.ufrgs.br)

Professor Orientador Dr. Guy Ginciene

Fone: (51) 3308 5858

E-mail: [guy.ginciene@ufrgs.br](mailto:guy.ginciene@ufrgs.br)

Pesquisadora: Gabriela Mendes Fontana

Fone: (51) 99506-7575

E-mail: [gabrielafontana88@yahoo.com.br](mailto:gabrielafontana88@yahoo.com.br)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa  
(PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria,  
Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

---

Pesquisada

---

Guy Ginciene

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (JOGADORAS)**

### **Caracterização das jogadoras**

1. Idade:
2. Emprego
  - 2.1 onde trabalha?
  - 2.2 o que faz?
3. Estudo:
  - 3.1 onde?
  - 3.2 o que estuda?
  - 3.3 onde mora?
4. Como ficou/está sua(s) prática(s) corporal(ais) durante a pandemia?
5. Como relação a renda familiar como você considera que foi sua infância e adolescência?

### **A infância, o processo de iniciação e a trajetória esportiva**

6. Como foi a sua iniciação esportiva, de forma geral?
7. Como iniciou a jogar futebol/futsal?
  - 7.1 Com quem (amigos, colegas, irmãos, primos)?
  - 7.2 Onde (na escola, na rua)?
  - 7.3 Com que idade?
8. Você jogava com outras crianças na rua?
  - 8.1 Como era a organização dos jogos?
  - 8.2 Alguém liderava?
  - 8.3 Quem jogava?
9. Como você relaciona a sua prática esportiva com as aulas de educação física escolar e/ou com a vida escolar em si?
  - 9.1 Tinha outras meninas jogando?
  - 9.2 Como era a condução das aulas de educação física pelo/a professor/a?
  - 9.3 Você percebia que as aulas de Educação Física tinham um objetivo de incluir todos/as os/as alunos/as (meninos e meninas) nas práticas esportivas?
  - 9.4 Tinha algum elemento no treino que te deixava motivada?

- 9.5 Tinha algum elemento no treino que te deixava desmotivada?
10. Sobre as aulas de futebol/futsal como era a relação das meninas com esse conteúdo das aulas?
11. Como a família se posicionava quanto a essa prática?
12. Como pessoas próximas (que não a família) se posicionavam quanto essa prática?
13. Quando iniciou a jogar de forma mais sistemática? Com que idade (aprox.)?
- 13.1 Com quem (amigos, colegas, irmãos, primos)?
  - 13.2 Onde?
  - 13.3 Por quê?
14. Você participava de treinamentos?
- 14.1 Como eram os treinos?
  - 14.2 Quem era o/a treinador/a qual era a postura dele/a durante os treinos?
  - 14.3 Quantas vezes na semana/mês ocorriam os treinos?
  - 14.4 Tinha algum elemento no treino que te deixava motivada?
  - 14.5 Tinha algum elemento no treino que te deixava desmotivada?
15. Você se recorda do número de horas gastas em cada atividade/treinos por semana *tanto na infância, na juventude quanto na fase adulta?*
- 15.1 Número de meses por ano
  - 15.2 Desfrute de cada atividade
  - 15.3 Esforço físico empenhado
16. Quando começou a competir?
- 16.1 com quem?
  - 16.2 onde?
  - 16.3 por quê?
  - 16.4 como era sua relação com a competição?
17. Você lembra de momentos/marcos específicos pelos quais tenhas passado no esporte tanto na infância, na juventude quanto na fase adulta? (por exemplo, títulos importantes, seleção para uma equipe).
18. Você vivenciou alguma situação preconceituosa ao longo da prática esportiva *na infância, na juventude e na fase adulta?*
- 18.1 Como foi?
  - 18.2 Com quem?

### 18.3 Qual foi o desfecho?

19. Qual o aspecto mais positivo nessa trajetória esportiva e na prática do futebol/futsal *na infância, na juventude e na fase adulta*?
20. Qual o aspecto mais negativo nessa trajetória esportiva e na prática do futebol/futsal *na infância, na juventude e na fase adulta*?
21. Houve algum episódio ou pessoa importante na infância, na juventude e/ou na fase adulta, da sua prática?
  - 21.1 Como foi?
22. Onde você insere o futebol/futsal na sua vida? Qual importância a modalidade tem na sua vida? (tu queres saber sobre os investimentos para praticar...)
23. Desde quando a(s) modalidade(s) teve(tiveram) esta importância (esteve neste “lugar”)? Sempre “investiste” tanto?
24. O que te faz continuar nesse esporte?
25. Parou de praticar futebol/futsal em algum momento?
  - 25.1 por quê?
26. Como a sua família, seus amigos/as, conhecidos e desconhecidos, companheiro(a) olham essa sua prática de futebol/futsal hoje?
  - 26.1 Como você se posiciona frente a esse olhar?
27. Tem alguma coisa sobre sua iniciação e/ou trajetória no futebol/futsal que não foi perguntado que você gostaria de falar?
28. Você pode me dar o nome/contato de uma mulher que tu conheças que desistiu de jogar?
29. Por que o futebol/futsal e não outro esporte?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (INDICADAS)

### Caracterização das jogadoras

1. Idade:
2. Emprego
  - 2.1 onde trabalha?
  - 2.2 o que faz?
3. Estudo:
  - 3.1 onde?
  - 3.2 o que estuda?
  - 3.3 onde mora?
4. Você foi indicada pela ... (nome da jogadora que fez a indicação) quando eu perguntei se ela conhecia alguém que parou/desistiu de jogar futebol/futsal.
5. Onde você insere/inseria o futebol/futsal na sua vida?
6. Qual importância a modalidade tem/teve na sua vida?
  - 6.1 Desde quando a(s) modalidade(s) teve(tiveram) esta importância (esteve neste “lugar”)? Sempre “investiste” tanto?
7. Quando você parou/desistiu de jogar futebol/futsal?
  - 7.1 Por quê?
- 8. A infância, o processo de iniciação e a trajetória esportiva**
  - 8.1 Como relação a renda familiar como você considera que foi sua infância e adolescência?
  - 8.2 Como foi a sua iniciação esportiva, de forma geral?
  - 8.3 Como iniciou a jogar futebol/futsal?
  - 8.4 Com quem (amigos, colegas, irmãos, primos)?
  - 8.5 Onde (na escola, na rua)?
  - 8.6 Com que idade?
  - 8.7 Você jogava com outras crianças na rua?
  - 8.8 Como era a organização dos jogos?
  - 8.9 Alguém liderava?
  - 8.10 Quem jogava?

9. Como você relaciona a sua prática esportiva com as aulas de educação física escolar e/ou com a vida escolar em si?
  - 9.1 Tinha outras meninas jogando?
  - 9.2 Como era a condução das aulas de educação física pelo/a professor/a?
  - 9.3 Você percebia que as aulas de Educação Física tinham um objetivo de incluir todos/as os/as alunos/as (meninos e meninas) nas práticas esportivas?
  - 9.4 Tinha algum elemento no treino que te deixava motivada?
  - 9.5 Tinha algum elemento no treino que te deixava desmotivada?
  - 9.6 Sobre as aulas de futebol/futsal como era a relação das meninas com esse conteúdo das aulas?
10. Como a família se posicionava quanto a essa prática?
  - 10.1 Como pessoas próximas (que não a família) se posicionavam quanto essa prática?
11. Quando iniciou a jogar de forma mais sistemática? Com que idade (aprox.)?
  - 11.1 Com quem (amigos, colegas, irmãos, primos)?
  - 11.2 Onde?
  - 11.3 Por quê?
12. Você participava de treinamentos?
  - 12.1 Como eram os treinos?
  - 12.2 Quem era o/a treinador/a qual era a postura dele/a durante os treinos?
  - 12.3 Quantas vezes na semana/mês ocorriam os treinos?
  - 12.4 Tinha algum elemento no treino que te deixava motivada?
  - 12.5 Tinha algum elemento no treino que te deixava desmotivada?
13. Você se recorda do número de horas gastas em cada atividade/treinos por semana *tanto na infância, na juventude quanto na fase adulta*?
  - 13.1 Número de meses por ano
  - 13.2 Desfrute de cada atividade
  - 13.3 Esforço físico empenhado
14. Quando começou a competir?
  - 14.1 com quem?
  - 14.2 onde?
  - 14.3 por quê?
  - 14.4 como era sua relação com a competição?

15. Você lembra de momentos/marcos específicos pelos quais tenha passado no esporte tanto na infância, na juventude quanto na fase adulta? (por exemplo, títulos importantes, seleção para uma equipe).
16. Você vivenciou alguma situação preconceituosa ao longo da prática esportiva *na infância, na juventude e na fase adulta?*
  - 16.1 Como foi?
  - 16.2 Com quem?
  - 16.3 Qual foi o desfecho?
17. Qual o aspecto mais positivo nessa trajetória esportiva e na prática do futebol/futsal *na infância, na juventude e na fase adulta?*
18. Qual o aspecto mais negativo nessa trajetória esportiva e na prática do futebol/futsal *na infância, na juventude e na fase adulta?*
19. Houve algum episódio ou pessoa importante na infância, na juventude e/ou na fase adulta, da sua prática?
  - 19.1 Como foi?
20. Tem alguma coisa sobre sua iniciação e/ou trajetória no futebol/futsal que não foi perguntado que você gostaria de falar?
21. Por que o futebol/futsal e não outro esporte?