



LUCIENE DE AGUIAR ANDRADE

**EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E FUTEBOL DE
MENINAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE LAVRAS-MG: *DE
POUQUINHO EM POUQUINHO A GENTE VAI CONQUISTANDO***

LAVRAS – MG

2021

LUCIENE DE AGUIAR ANDRADE

**EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E FUTEBOL DE MENINAS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE LAVRAS-MG: DE *POUQUINHO EM POUQUINHO* A *GENTE
VAI CONQUISTANDO***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS-MG

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Andrade, Luciene de Aguiar.

Educação Física, Gênero e Futebol de meninas em uma escola pública de Lavras - MG : de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando / Luciene de Aguiar Andrade. - 2021.

123 p.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Educação Física escolar. 2. Gênero. 3. Futebol de mulheres.
I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

LUCIENE DE AGUIAR ANDRADE

**EDUCAÇÃO FÍSICA, GÊNERO E FUTEBOL DE MENINAS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE LAVRAS-MG: DE POUQUINHO EM POUQUINHO A GENTE
VAI CONQUISTANDO**

**PHYSICAL EDUCATION, GENDER AND GIRLS' SOCCER IN A PUBLIC SCHOOL
OF LAVRAS-MG: PIECE BY PIECE WE CAN CONQUER**

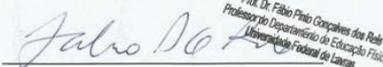
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 17/06/2021

Prof. Dr. Fábio P. G. Dos Reis UFLA

Prof. Dr. Kleber T. Carneiro UFLA

Prof. Dr. Fabiano Pries Deivid UFF



Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Professor do Departamento de Educação Física
Universidade Federal de Lavras

Professor Associado
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2021**

À memória de minha mãe, Marlene de Aguiar, falecida em julho passado, minha inspiração e força de todos os dias.

Às meninas que participaram desta pesquisa, à todas as mulheres e à todos/as pesquisadores/as do nosso país.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha mãe, Marlene Carvalho de Aguiar, *in memoriam*, a qual dedicou incansavelmente sua vida para criar dois filhos sozinha. Mulher essa que me ensinou a ser justa, a não temer frente as dificuldades e, principalmente, me ensinou a ser a mulher que sou hoje. Sinto sua presença todos os dias. E registro o excerto de uma música chamada *Mãe* do Emicida a qual sempre me lembrarei da senhora:

A sós nesse mundo incerto
Peço um anjo que me acompanhe
Em tudo eu via a voz de minha mãe
Em tudo eu via “nóis”

Agradeço também a Helena, minha noiva, por todas palavras de carinho, de força e por ser meu porto seguro nos dias difíceis, agradeço também por todos os momentos bons.

Ao meu irmão Lucas, a minha tia Ana, tio Geraldo e André, pessoas que tenho orgulho de chamar de família.

Agradeço a Universidade Federal de Lavras e ao departamento de Educação, por oportunizar que eu concretize meus sonhos acadêmicos.

Aos amigos e colegas de longa caminhada e aos que surgiram durante o percurso do mestrado, não cabe aqui destacar todos/as ao passo que posso me esquecer de alguns, mas quero agradecer especialmente à Letícia, Diogo e Rafael amigos que o mestrado me deu.

Agradeço ao professor Fábio por acreditar em meu trabalho, por doar seu tempo em me orientar e por compreender as dificuldades que enfrentamos pelo caminho. Agradeço também por não desistir de mim, já que em vários momentos ele falava A e eu entendia B rsrs. Por fim, agradeço por permitir que, através de seus ‘óculos’ eu conseguisse enxergar novos caminhos.

Agradeço também ao professor Kleber, pelas conversas, pela oportunidade e parceria de ministrar uma disciplina como docente voluntária. Admiro sua posição como professor. Obrigada por aceitar nosso convite, por sua leitura atenta, pelas contribuições pertinentes que virão e por me incentivar, através de minha observação, a ser mais organizada.

Ao professor Fabiano Devide, por aceitar nosso convite, por doar seu tempo a contribuir junto a nossa pesquisa. Agradeço também pelas obras escritas as quais, em conjunto com outras, me ajudaram nessa caminhada.

Agradeço também ao professor José Francisco pela prontidão e por ter me auxiliado no contato com as meninas do grupo investigado. Agradeço a elas também, por serem agentes principais de nossa investidura e por contribuir através das entrevistas para nosso estudo.

Agradeço aos grupos de estudo e pesquisa GEFORDEF e FESEX, locais onde participei de calorosas discussões e que contribuíram de forma ímpar para minha formação.

Agradeço ao universo por ser tão cauteloso e me conceder ser rodeada de pessoas boas. Agradeço também, a mim mesma, a Luciene ‘forte’ que por diversas vezes não deixou a Luciene ‘insegura’ desistir.

“Ensinamos as meninas a se retraírem, para inferiorizá-las. Dizemos para as garotas: você pode ter ambição, mas não demais. Você deve visar ser bem sucedida, mas não tão “bem”. Caso contrário, ameaçará o homem. Porque eu sou uma mulher, esperam que eu deseje me casar, esperam que eu faça as minhas próprias escolhas na vida sempre tendo em mente que o casamento é a mais importante delas. O casamento pode ser uma fonte de alegria, amor e apoio mútuo, mas por que ensinamos às garotas a aspirar ao casamento e não ensinamos a mesma coisa aos meninos? Educamos as garotas para se considerarem rivais, não por emprego ou por realizações, o que eu penso que pode ser uma coisa boa, mas pela atenção dos homens. Nós ensinamos as garotas que não podem ser seres sexuais da mesma forma que os garotos são.

Feminista: uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica entre os sexos”.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito investigar um grupo de meninas de uma escola pública da rede estadual de Lavras-MG que, em conjunto com o professor de Educação Física, pleitearam e conquistaram melhores espaços e tempo para realizarem a prática do futsal de maneira sistematizada naquele ambiente educativo. Compreendendo que o futsal ainda é considerado de domínio masculino, essa pesquisa parte do entendimento da presença de relações desiguais entre meninos e meninas no universo esportivo e buscou conhecer quais as experiências e os processos de formação que o futsal possibilitou para essas meninas. Participaram dessa pesquisa algumas meninas que compõem o grupo de futsal e o professor de Educação Física que também é o tutor do grupo. De acordo com a metodologia escolhida, foram realizadas entrevistas *online*, síncronas ou não, com as meninas e com o professor para que pudéssemos coletar o material empírico. As narrativas coletadas foram analisadas em caráter qualitativo e por meio da análise do discurso, vale ressaltar que também foram ancoradas pelas teorias pós-crítica e pós-estruturalista, principalmente os estudos sobre as relações de gênero no esporte e na Educação Física escolar. A partir das análises do material empírico concluímos que o futsal permanece como uma área de reserva masculina e que diversas foram as formas de transgressão e resistência estruturadas pelas meninas para desconstruir as relações de poder presentes no esporte, em especial no futsal. Por fim, destacamos a relevância de uma abordagem coeducativa para mitigar as desigualdades de gênero presentes nas aulas de Educação Física e no universo esportivo, haja vista que o docente envolvido, de uma forma ou de outra, favoreceu o surgimento, a permanência e o desenvolvimento do grupo de meninas jogadoras de futsal. Espera-se que as problematizações desta pesquisa corrobore com as discussões acerca do futebol de mulheres na escola e fora dela, na busca de maior investimento científico no campo e ação política de equidade.

Palavras-chave: Gênero. Educação Física escolar. Futsal de mulheres.

ABSTRACT

This research aimed to investigate a group of girls from a public school in the city of Lavras-MG who, along with the Physical Education teacher, pleaded and won better spaces and time to practice futsal in a systematic way in that educational space. Acknowledging that futsal is still considered a male sport, this research starts from the understanding of the presence of unequal relationships between boys and girls in the sports universe and sought to know what the experiences and training processes that futsal has made possible for these girls. Some female members of the futsal group and the Physical Education teacher who is also the group's tutor participated in this research. According to the chosen methodology, online interviews were carried out, synchronous or not, with the girls and the teacher so that we could collect the empirical material. The collected narratives were analyzed on a qualitative basis and through discourse analysis, and it is worth mentioning that they were also anchored by post-critical and post-structuralist theories, mainly studies on gender relations in sport and physical education at school. From the analysis of the empirical material, we concluded that futsal remains a male reserve area and that there were several forms of transgression and resistance structured by girls to dismantle the power relations present in sport, especially in futsal. Finally, we highlight the relevance of a co-educational approach to mitigate gender inequalities present in Physical Education classes and in the sports universe, given that the teacher's involvement, in one way or another, favored the emergence, permanence and development of the group of girl futsal players. It is hoped that the problematizations of this research corroborate with the discussions about women's football at school and beyond, in the search for greater scientific investment in the field and political action for equity.

Keywords: Gender. School Physical Education. Women's soccer

SUMÁRIO

1	E COMEÇA A PARTIDA: entrando no campo dos estudos de gênero	11
1.1	Definindo o esquema de jogo: caminhos e “jogadas” para a construção da pesquisa	17
1.2	A entrada em “campo”: um breve balanço da produção da pesquisa	29
2	“EU SEMPRE BRINQUEI DE FUTSAL COM OS MENINOS DA MINHA RUA”: onde tudo começou	45
3	AS FRONTEIRAS DE GÊNERO COMO DESAFIO INICIAL: “Ah isso é coisa de menino, menina não deve fazer”	63
4	A CONSOLIDAÇÃO DO GRUPO DE JOGADORAS DE FUTSAL: “Por desejo e ideia delas a gente foi disputar os jogos escolares”	78
5	CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXO	111

1 - “E COMEÇA A PARTIDA”: entrando no campo dos estudos de gênero¹

“Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida”
(Milton Nascimento²)

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”
(Simone de Beauvoir³)

Iniciar uma escrita como essa implica em refletir sobre algumas questões acerca do caminho percorrido, na medida em que o percurso envolve desejos, intuição, sonho e muitas indagações. Dessa forma, presumo que seja indispensável desvelar minha trajetória pessoal e acadêmica até chegar à construção dessa dissertação, entendendo que isso foi determinante para muitas (se não todas) das escolhas que fiz.

O primeiro aspecto relevante para ser considerado é que o sujeito participante do itinerário em questão é uma mulher, ao passo que isso pressupõe o enfrentamento de inúmeras situações de conflito e (in)certezas cotidianas que a vida nos impõe. Sobre isso, evidencio um pequeno excerto da música *Maria Maria*, conhecida principalmente na voz de Milton Nascimento, pois desde a primeira vez em que a escutei não parei de pensar sobre o papel das mulheres na sociedade, em especial, como havia sido a vida da minha mãe. Sua história de existência me ensinou muito *ser* mulher que sou hoje, pois ela subverteu todas as barreiras da existência, com a ‘estranha mania de ter fé na vida’, carregando ‘na pele as marcas’ pela equidade de gênero⁴.

Destaco também o diálogo necessário com a célebre frase de Simone Beauvoir, na qual a autora problematiza o fato do sexo biológico não ser determinante do gênero, uma vez que, nos tornamos mulheres no decorrer da nossa própria experiência individual e coletiva. Ocorre que, é a partir das experiências, vivências e interações estabelecidas que vamos nos tornando àquilo que somos socialmente falando. Assim, parece-me significativo apontar que também pode-se

¹ Em alguns momentos utilizaremos expressões futebolísticas em analogia com nossa pesquisa.

² Trecho da canção *Maria Maria* de Milton Nascimento e Fernando Brant. (Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47431/>).

³ Filósofa, professora, ativista e escritora francesa. Considerada uma das maiores teóricas do movimento feminista moderno.

⁴ Entendemos *gênero* a partir de autoras pós-estruturalistas como, por exemplo, Scott (1995), Louro (1997) e Butler (2003) sendo uma categoria analítica e social sobre corpos sexuados, expressando as primeiras formas de relações de poder. O termo será melhor explorado nas seções seguintes.

deixar de se tornar mulher diante da construção social pautada no machismo⁵, tão enraizado em nossa formação patriarcal⁶ ou andriarcal⁷.

Ao retomar minha história, destaco que nasci e fui criada no interior de Minas Gerais, sendo que vivi toda minha infância e adolescência em uma casa com *mãe solo* e apenas um irmão como parceiro de brincadeira e travessura. Enquanto mulher, esse contexto de “criação” me fez compreender hoje como fui me constituindo ao longo do processo histórico, inclusive refletir de que forma o decurso da escolarização básica me afetou profundamente. As escolas onde estudei eram localizadas no mesmo bairro em que eu morava e todas públicas. Na transição da antiga 4^a para a 5^a série, fiz uma avaliação escrita para poder entrar no colégio militar da cidade e, ao obter sucesso na prova, fui aprovada e ingressei naquela instituição. Nessa época, apenas familiares de militares tinham direito à vaga direta, ou seja, os lugares que não haviam sido ocupados eram preenchidos pela população civil. Nesse colégio, tive um contato maior com diversas práticas corporais institucionalizadas por meio da Educação Física, em especial com o handebol e futsal, modalidades essas as quais fui me aproximando e me encantando cada vez mais.

Naquele contexto, as minhas inquietações acerca do controle corporal feminino se tornavam evidentes, na medida em que as práticas generificadas⁸ iam se perpetuando durante toda a minha formação na educação básica, ao ponto de fazer-me lembrar nostalgicamente ainda hoje dos questionamentos que lançava à época, isto é: por que sempre jogamos só com meninas? Qual a relação entre eu jogar futsal e ser chamada de lésbica? Por que os meninos sempre jogam futsal e as meninas quase jogam queimada/vôlei? Por que quando um menino “bom de bola” era chamado de craque, ao mesmo tempo, uma menina na mesma condição recebia o suposto elogio de ‘jogar igual homem’?

Mesmo com esse incômodo em relação às aulas de Educação Física, aos vinte anos de idade ingressei no curso de licenciatura nessa mesma área na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Durante a graduação, prossegui com a prática do handebol, esporte esse que havia me dedicado durante toda a educação básica, visto que naquele momento estava representando a

⁵ Mecanismo de dominação por parte da soberania masculina que causa a inferiorização do gênero feminino em diferentes categorias de violência (LOURO, 2001; AUAD, 2012).

⁶ Estrutura organizacional social onde mulheres são submissas hierarquicamente aos homens (MATOS; PARADIS, 2014)

⁷ De mesma origem que o patriarcal, andriarcal também tem origem grega. No entanto, esse último pauta a dominação no *macho* e não na “dominação do pai” como é no modelo patriarcal (NOBERT, citado por TEIXEIRA; CAMINHA, 2013).

⁸ Práticas onde as atividades são direcionadas distintamente para homens e para mulheres (PEREIRA; DEVIDE, 2008). Em seções seguintes o termo será apresentado com mais profundidade.

Universidade em competições esportivas nacionais e estaduais. Essa experiência esportiva, não acidentalmente, de igual modo contribuiu significativamente para o meu processo de socialização e aprendizagem à vida e para fomentar inquietações que afloravam cada vez mais.

Ao longo da graduação fui me envolvendo progressivamente com a área escolar, assim, no segundo período da minha formação, inscrevi-me em um edital de seleção e fui aprovada para compor o grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da UFLA. O PIBID ainda é um programa de cunho educacional voltado à formação de professores/as desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como suporte financeiro à Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem como objetivo principal a valorização e a melhoria da formação docente, inicial e continuada, por meio da articulação entre o ensino superior e a educação básica (BRASIL, 2008).

Foi por intermédio de tal programa que tive a oportunidade participar de discussões sobre a Educação Física escolar que, em muitas vezes, puderam responder algumas das perguntas que me acompanhavam durante a graduação. Dessa maneira, acabei decidindo que em meu trabalho de conclusão de curso (TCC) eu desenvolveria uma monografia científica acerca das desigualdades de gênero e suas implicações à formação de professores e professoras da área. Para não deixar à margem todo o caminho e diálogo estabelecido ao longo do Pibid, resolvi, então, articular o subprojeto da Educação Física com o desejo de investigar as representações de professores/as e graduandos/as no que diz respeito à temática de gênero na escola.

Com esse material, consegui desvelar que pouco ainda estava sendo feito para a diminuição da desigualdade entre meninos e meninas no contexto pesquisado, o que acabava comprometendo o desenvolvimento de uma coeducação⁹ nas aulas de Educação Física escolar do município.

As minhas dúvidas e o desejo de continuar estudando as desigualdades de gênero imbricadas às práticas educacionais persistiram para além da graduação. Foi de posse dessa vontade que me inscrevi para o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação (MPE) na UFLA, na linha de pesquisa Gênero e Diversidade na Escola. Na minha primeira tentativa de ingressar ao programa não obtive sucesso, mas concomitante o período de espera para o

⁹ Por ora, apresentamos a coeducação na Educação Física escolar como uma metodologia passível para a promoção da igualdade de valorização das práticas corporais entre meninos e meninas. Também como um modo de conduzir as relações de gênero no ambiente escolar, desconstruindo e construindo as ideias acerca do feminino e do masculino (AUAD, 2004; CORSINO; AUAD, 2012)

próximo processo seletivo, comecei a atuar como professora. Fui docente durante 4 meses em uma escola da rede municipal de Lavras-MG que, mesmo com um contrato de curta duração, potencializou-me a experiência de atuar como professora de Educação Física. Isso permitiu que eu notasse ainda mais as fronteiras de gênero estabelecidas socialmente para meninas e meninos no ambiente escolar. Esse fato me impulsionou a delinear o recorte temático sobre o qual queria me debruçar no mestrado, de modo a tentar conhecê-lo e compreendê-lo profundamente.

Ao final daquele ano de 2018, inscrevi-me mais uma vez no processo seletivo do programa e, dessa vez, fui aprovada. Nesse mesmo ano, mais um desafio foi posto sobre mim, pois em um edital da rede estadual de educação que concorri, fui designada para atuar como docente em uma cidade próxima de onde moro, Varginha-MG.

Assim, na minha segunda atuação como docente, tive o privilégio de trabalhar como professora de Educação Física em uma Escola de Educação Especial¹⁰ com estudantes de 6 a 15 anos. Desse modo, o ano de 2019 foi repleto de desafios em razão de ter que conciliar a Pós-Graduação em uma cidade e a atuação profissional em outra, sendo esse um processo desgastante do ponto de vista físico-psíquico, mas me possibilitou experiências que jamais poderia alcançar de outra forma. A experiência que aqui vos falo, é a partir da concepção de Jorge Larossa Bondía (2002, p. 22), ou seja, ela (a experiência) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Ainda em 2019, com meu ingresso no mestrado, prossegui com o anseio de dedicar-me inteiramente aos estudos de gênero e foi no encontro com o professor Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, hoje meu orientador, que os direcionamentos desta pesquisa foram sendo tecidos. Na tentativa de relacionarmos os estudos de gênero com minha área de atuação, a Educação Física, chegamos a um recorte interessante: a correlação entre futsal de mulheres¹¹, Educação Física escolar e gênero.

Cabe aqui destacar que, para além das disciplinas cursadas na pós, outros espaços formativos subsidiaram novos caminhos e olhares para este trabalho. Concomitante ao ingresso do mestrado, tornei-me integrante de dois grupos de pesquisa na Ufla, sendo o primeiro intitulado “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a

¹⁰ Escola voltada para a educação de pessoas com deficiências (físicas, mentais e múltiplas) fora do ensino regular.

¹¹ Optamos por utilizar “futsal de mulheres” à “futsal feminino” devido ao olhar dos estudos de gênero, sob o entendimento de que feminino e masculino são características sociais/culturais e não do sexo biológico. Ressalto também que, em alguns momentos, será utilizado o termo “futsal de meninas” devido à idade das participantes e não a uma infantilização da prática e das mulheres (GOELLNER; SILVA; BOTELHO-GOMES, 2013; KESSLER, 2015).

problemática da formação docente – Fesex”, hoje liderado pelo professor Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e o Grupo de pesquisa/estudo sobre a Formação Docente em Educação Física – Gefordef, sob a coordenação do professor Dr. Kleber Tuxen Carneiro. Integrar os referidos grupos possibilitou-me diversas desconstruções, construções e discussões conceituais que foram cruciais à formulação da pesquisa em tela, à minha formação pessoal e profissional.

Na esteira do mestrado, surgiu mais uma experiência formativa: a docência voluntária. Mergulhando nesses espaços formativos tive a chance de lecionar duas disciplinas para o curso de Educação Física, uma sob a orientação do professor Kleber denominada “Epistemologia da Educação Física” e a outra referente aos “Esportes Individuais II – Atletismo” que tive a supervisão do professor Raoni. Participar disso agregou inúmeras experiências que contribuíram para meu processo de formação como professora e pesquisadora.

Diante desse contexto, propomos como objetivo do nosso estudo investigar um grupo de meninas de uma escola pública de Lavras/MG que, numa ação conjunta com o professor de Educação Física, lutaram para conseguir melhores espaços à prática do futsal naquele contexto educativo. Alinhado à isso, propomos como pergunta investigativa: quais as aceções, experiências e processos que levaram essas meninas à criação, a permanência e o desenvolvimento desse grupo de futebol na escola?”. Assim, o nosso trabalho consiste em interpretar o sentido das experiências formativas vivenciadas por tais meninas praticantes de futebol em um contexto educativo do município de Lavras – MG. Vale ressaltar que no decorrer da pesquisa outros caminhos foram sendo trilhados, tanto pelas conjecturas estabelecidas no campo teórico quanto pelas narrativas produzidas pelas meninas investigadas.

Os objetivos secundários que compõem essa pesquisa dizem respeito às análises pontuais a partir das narrativas das meninas que jogam futsal, como foram constituídos os desejos e as experiências formativas com a prática esportiva e, sobretudo, como se delineou a percepção delas e os efeitos sobre essa modalidade ser considerada como de reserva masculina (DUNNING, 1992). Associado a isso, almejamos compreender qual o papel e a importância do/a professor/a de Educação Física no processo de legitimação desse grupo naquele contexto escolar.

Para dar conta disso, debrucei-me sobre estudos de gênero, sob o manto das teorizações pós-críticas, para utilizá-lo como embasamento teórico principal para responder o problema de pesquisa, dentre outros autores/as que foram surgindo no escopo da análise, quais sejam: Michel Foucault (1986, 2004), Maria do Carmo Saraiva (1993) Joan Scott (1995), Guacira Louro

(1997, 2001), Silvana Goellner (2003, 2004, 2005), Fabiano Devide (2005), Luciano Corsino e Daniela Auad (2012).

Como dito anteriormente, este trabalho emerge das inquietações pessoais em estudar as relações de gênero na escola e no esporte e, mesmo que meninas e meninos ocupem o mesmo lugar no interior das salas e nas aulas de Educação Física, há ainda relações de poder¹² imbricadas no âmbito das práticas corporais historicamente construídas, sobretudo no esporte, no nosso caso, no futebol de mulheres. Dessa forma, buscamos evidenciar um grupo de meninas em idade escolar que resiste à essas relações de poder e a supremacia masculina na mencionada modalidade esportiva e se reafirmam como praticantes dentro e fora da escola.

Assim, a nossa investigação justifica-se porque, muitas vezes, as mulheres enfrentam a masculinização de seus corpos por meio da prática do futebol, além de processos de subjugação e exclusão. Como se sabe, ainda hoje as meninas que ultrapassam os limites da fronteira de gênero no esporte e transcendem os estereótipos, frequentemente, passam a ser associadas ao sexo masculino, colocando em suspeição sua orientação sexual (ALTMANN, 1998; GOELLNER, 2005; FURLAN; SANTOS, 2008; BASTOS; NAVARRO, 2009; KESSLER, 2015).

Diante nosso investimento de pesquisa e análise, propomos que este trabalho possa apontar a importância da resistência das meninas nos espaços escolares, nas aulas de Educação Física, sobretudo, nos espaços esportivos, de modo a reafirmá-los como lugares de pertencimento e permanência. Segundo Foucault (1986), a resistência está incorporada aos estratagemas do poder, dessa forma, onde existe o poder há também uma possibilidade de resistência, vale dizer, que foram essas as estratégias construídas pelas meninas investigadas.

Para organização do trabalho, nas seções seguintes serão apresentados os caminhos heurísticos identificados durante uma breve revisão de trabalhos publicados recentemente, além das metodologias elencadas à construção da proposta, tendo em vista que nossas discussões foram ancoradas nas pesquisas pós-críticas (LOURO, 1997; FISHCER, 2001; ANDRADE, 2012) e a análise do material empírico foi realizada a partir da abordagem referente à Análise do Discurso (FOUCAULT, 1986).

¹² Compreendemos *poder* a partir das considerações de Michel Foucault (2004) em *Microfísica do Poder*, em que o *poder* não é algo unidirecional, ele (o poder) se distribui como um sistema de rede por todas as esferas da sociedade, de maneira relacional e circulatório. Assim sendo, em *A ordem do discurso* (1996), Foucault elucidada que nas práticas discursivas normativas, quem domina o discurso, também domina todos os outros mecanismos de poder e consequentemente do poder sobre os corpos.

Com base no material empírico produzido, pudemos constituir quatro capítulos que se articulam com os temas abordados nas entrevistas com as meninas e com o professor de Educação Física envolvido. Na primeira parte, abordamos como foi o contato inicial das meninas com o futsal, para que depois expuséssemos a formação ou início do grupo naquele contexto educacional, com destaque para os processos de transgressão e resistência ocorridos (GOELLNER, 2003, 2005).

Logo a seguir, propusemos o debate sobre as relações de gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) que atravessaram as experiências das meninas envolvidas com o grupo, considerando o futsal como área de reserva masculina (DUNNING, 1992). Por fim, evidenciamos as interações estabelecidas e o sentimento de pertencimento construídos por àquelas meninas no âmbito da modalidade, mesmo sendo um não-lugar para elas.

1.2 DEFININDO O ESQUEMA DE JOGO: caminhos e “jogadas” para construção da pesquisa

“O que se aprende no caminho importa mais do que a chegada”¹³

É a partir do extrato da mencionada canção que começo a apresentar os caminhos percorridos para a construção desta pesquisa, pois frequentemente direcionamos nosso olhar apenas para o produto final, no caso, a dissertação. No entanto, o que proponho nessa seção é trazer à baila as aprendizagens adquiridas no percurso, bem como os desafios e os dilemas que envolveram a tessitura da pesquisa.

Delimitar a trajetória investigação não é tarefa simples, foi preciso, a partir da jornada, reinventar estratégias e ações para que, minimamente, pudéssemos alcançar os objetivos propostos no início do trabalho. Em um primeiro momento, posso destacar, por ora, toda a dificuldade que foi desenvolver o mestrado em um momento no qual o Brasil e o mundo passaram a enfrentar uma pandemia causada pela COVID-19¹⁴, sendo o isolamento social uma das principais medidas de segurança.

¹³ Disponível em: <https://www.letras.com.br/djonga/hat-trick> Acesso em 12 de maio.

¹⁴ Doença causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), identificada em dezembro de 2019 em Wuhan na China. A COVID-19 é transmitida pessoa a pessoa e apresenta um risco clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves e em alguns casos provocando óbito. Uma das medidas de segurança é o isolamento social.

Pelo motivo dessa intercorrência sanitária, a decisão inicial foi de que eu deveria me aprofundar nas leituras que diziam respeito às teorizações pós-críticas, em especial, perscrutar uma literatura que oferecesse pressupostos teórico-metodológicos possíveis à condução da pesquisa. As pesquisas pós-críticas, de acordo com Marlucy Alves Paraíso (2004, p. 286), têm lançado luz às práticas educativas “que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”. As autoras revelam uma percepção da construção do sujeito por intermédio da linguagem, da história, do discurso e das experiências, ao passo que, associado a isso, esses estudos, em grande escala, têm discutido e problematizado diferentes categorias sociais, tais como as questões de gênero, etnia, sexualidade e raça (LOURO, 1995).

Em âmbito geral, cabe ressaltar que no contexto dessa abordagem a emancipação de grupos que ficam à margem da sociedade é considerada um processo casual e não enrijecido, sendo que no campo da Educação Física tais teorias ampliam os espaços e evidenciam a voz do citados sujeitos ao proporem metodologias para fomentar uma educação mais democrática às diferenças (ETO; NEIRA, 2017).

Vale sublinhar que a ação de pesquisar não é caracterizada como um ato isolado, visto que é construída a partir de processos sobre o que se almeja conhecer mais intimamente, “nesse contexto científico, a pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e práticos, transpondo o reducionismo do empirismo” (PIANA, 2009, p. 168). Assim, os caminhos metodológicos surgem como mecanismos para suprir a inquietação inicial de cada pesquisador/a, sendo que por meio da pesquisa, temos a oportunidade de confrontar os dados e as informações teóricas já acumuladas sobre determinada temática (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Dedicar-se à escola e às pesquisas acerca desse contexto mostrou-me diferentes perspectivas e olhares, sobretudo, para perscrutá-las sobre quais relações são construídas e/ou reproduzidas nas convivências que ali se estabelecem. Dessa forma, investi na compreensão do espaço formativo e como ele opera na construção social individual e coletiva, já que minha proposta teve como foco um grupo de meninas praticantes de futebol na escola. Apoiada nos discursos e práticas distintivas e desiguais entre homens e mulheres, Guacira Louro (2001) elucida que a instituição educativa colabora com a manutenção das práticas não democráticas, pois:

Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando

aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p. 57).

Como se pode notar, tal política de classificação dos corpos também pode incidir sobre as experiências produzidas nas aulas de Educação Física, sobretudo, em se tratando da prática de futsal por meninas que frequentam a educação básica. O campo dessa prática corporal institucionalizada, fora e dentro do ambiente escolar, ainda é carregado de diversos preconceitos e atravessado pela desigualdade de gênero, muitas vezes, advindas das práticas e dos discursos¹⁵ disseminados em nossa sociedade, ou até mesmo na escola.

Consideramos importante exprimir esse preambulo inicial na tentativa de evidenciar o quanto essas leituras foram fundamentais para que eu pudesse identificar quais poderiam ser as formas de acesso às meninas e ao meu campo de estudos, considerando a crise sanitária que vivemos. Dito isso, deixo registrado que para ponderar as inquietações iniciais e seguir na construção deste trabalho, notadamente, não consegui identificar outro caminho que não o das metodologias pós-críticas, conseqüentemente, da abordagem qualitativa (PARAISO, 2004; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao realizar tal investidura no campo das pesquisas educacionais, convém ressaltar que é impossível separar o/a pesquisador/a daquilo que ele/a pesquisa. Nesse sentido, Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 5) afirmam que o conhecimento “específico do assunto vai se aprofundando, mas esse trabalho é carregado e comprometido com todas as peculiaridades do objeto investigativo e decisões políticas do pesquisador”. Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a pesquisa qualitativa também apresenta algumas outras especificidades, tais como:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- 2- A investigação qualitativa é descritiva.
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 47).

¹⁵ Entendemos esse conceito a partir do que Foucault (1986; 1996) desenvolveu em: “*A Arqueologia do Saber*” e em “*A Ordem do Discurso*”. Dessa forma, consideramos o discurso como uma prática social que se produzirá sempre em relações de poder e de saber. Seja no ato de falar, transmitir e articular ideias, através da escrita, do gesto, do olhar, enfim, do campo da comunicação social.

Embasados nas particularidades da pesquisa qualitativa, esses autores reforçam que o seu processo implica em coleta de dados descritivos interpretativos, resultado do contato do/a pesquisador/a com o cenário a ser observado e estudado. Assim, o caminho investigativo torna-se mais importante que o resultado e se atenta à apresentar a perspectiva dos/as sujeitos participantes da pesquisa. Os autores ainda destacam, apoiados em Psathas (1973), que tal abordagem questiona, em sua maioria, os sujeitos participantes da investigação almejando conhecer o que vivenciam, de que maneira processam as experiências e a estrutura social construídas por eles/elas mesmos.

A pesquisa qualitativa em educação também é construída por outras diretrizes epistêmicas e por momentos antecedentes à coleta e análise de dados, visto que o primeiro passo à construção desse trabalho (e em todo o processo) foi a realização de uma revisão bibliográfica. Um levantamento sistematizado da produção se faz necessário, pois fornece um aporte para a construção das etapas seguintes de uma pesquisa, ou seja, a ida à campo visando a produção do material empírico (MARCONI; LAKATOS, 1992). Além disso, a estratégia é utilizada pelas/os pesquisadores como ferramenta para conhecer e utilizar informações oriundas da literatura, criando um ‘ambiente’ no qual eles/as se aprofundam do fenômeno estudado, reconhecendo as teorias empregadas, os conceitos mais utilizados e os rechaçados, as discussões metodológicas proeminentes, dentre outras (FLICK, 2009). A partir disso, os objetivos, as questões a serem investigadas, a metodologia e o problema/pergunta de pesquisa podem, inclusive e se necessário, ser reformulados.

Após o aprofundamento nas leituras concernentes às possibilidades metodológicas, optamos pelo *estudo de caso*, haja vista que o coletivo de meninas investigado se mostrou bastante peculiar, por se tratar de praticantes de futsal no interior da escola. Assim, o mencionado pressuposto se revelou pertinente à condução deste trabalho, ao passo que nos possibilitou focar um fenômeno particular, considerando sua conjuntura e as múltiplas dimensões envolvidas (ANDRÉ, 2013). Dessa forma, nosso objeto de estudo situa-se em um cenário específico, no entanto, apresenta forte ligação com a realidade em se tratando da condição das mulheres na sociedade e no esporte.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso se constitui a partir de um olhar atento sobre algum grupo ou indivíduo específico, ainda que, concomitantemente, o assunto ou caso seja semelhante a algum outro. Os estudos de caso, como elucidam Marli André e Menga Lüdke (1986), detêm-se às particularidades dos sujeitos investigados e se subsidiam pelos eixos estruturantes das pesquisas qualitativas. As autoras elencam algumas singularidades do passo-

a-passo dessa abordagem, a saber: “1) interpretação em contexto; 2) retratar a realidade de forma completa e profunda; 3) revelar experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (idem, p. 19).

Na direção dos objetivos e na caracterização do nosso objeto de estudo, realizamos um estudo de caso instrumental que, para Marli André (2013, p. 98), “é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla”. Isso equivale a dizer que pode-se escolher uma determinada instituição ou aspecto que poderá contribuir com outras investigações e análises mais amplas em relação ao mesmo tema.

Para a obtenção do material empírico, utilizamos como ferramenta metodológica as entrevistas narrativas¹⁶ com as estudantes que fazem parte da equipe de futsal da referida escola (ANDRADE, 2012) e com o professor de Educação Física, tutor da equipe em questão. Selecionamos esse método de coleta, uma vez que nos estudos de caso, os quais se têm a intenção de revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista narrativa tende a criar um cenário de incentivo e encorajamento do entrevistado/a narrar algum acontecimento relevante do contexto estudado.

Conforme a autora, a entrevista narrativa é um meio de coleta que se dá por intermédio do encontro entre duas ou mais pessoas, sendo que uma delas é a/o pesquisadora/or e está interessada/o nas informações à respeito de algum objeto investigado. Essa técnica possui benefícios, uma vez que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRADE, 2012, p. 34)

Encontramos na entrevista narrativa, ressignificada pelas pesquisas pós-estruturalistas e subsidiada na perspectiva etnográfica, o aporte necessário para compor o viés metodológico da pesquisa, visto que consideramos todo o contexto de troca entre entrevistadora e entrevistadas como objeto de análise, abandonando os pressupostos de verdade, objetividade e neutralidade dos discursos (ANDRADE, 2012). Além disso, esse instrumento baseia-se na instabilidade, incerteza, provisoriedade, transitoriedade e na contingência do material empírico, de igual modo na impossibilidade da neutralidade do pesquisador/a. Com isso, nossa finalidade foi a de resgatar e perceber os detalhes das entrevistas com as praticantes de futebol, “tentando ver nas

¹⁶ As entrevistas só ocorreram mediante a aprovação do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos. A saber, sob o parecer de número 3.939.903.

coisas ditas os enunciados que constituem as redes discursivas e seus efeitos sociais” (ANDRADE, 2012, p. 178)

Por isso é importante que a conversa entre a pesquisadora o/a depoente seja conduzida de maneira colaborativa, haja vista que a história “vem à tona” a partir das trocas, do diálogo e da interação entre os/as participantes da entrevista narrativa (MUYLAERT et al, 2014). Assim, ela coloca em evidência a voz dos sujeitos participantes da investigação, tendo em vista que tais processos se dão nas esferas da linguagem e do discurso (ANDRADE, 2012).

Utilizaremos a entrevista com uma pauta semiestruturada por ser capaz de flexibilizar o diálogo entre a entrevistadora, as entrevistadas e o professor, permitindo maior liberdade e autonomia em suas respostas, de igual modo facilita que as pessoas expressem os pontos de interesse da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BONI; QUARESMA, 2005). Logo abaixo, seguem as questões que compuseram a pauta, justamente porque têm relação direta com os objetivos gerais e específicos deste estudo:

Como surgiu esse desejo de praticar futebol nas aulas de Educação Física?
De que maneira a equipe de meninas jogadoras foi sendo formada no interior da escola?
Como foi essa experiência de aprender uma modalidade considerada acessível apenas aos meninos?
Quais as relações podemos estabelecer entre a prática do futebol e as aprendizagens para a vida cotidiana?
Por favor, mencionem as situações marcantes que aconteceram ao longo desse processo de reivindicação e desenvolvimento da prática do futebol na escola?
Fique à vontade para comentar ou acrescentar algo que considera significativo acerca do futebol, a escola e a sua vida.

Cabe enfatizar que nossas escolhas metodológicas foram bastante caóticas em certa medida, pois, conforme já mencionado, ficamos imersos à uma pandemia na qual o isolamento social era um dos mecanismos de proteção contra a disseminação do vírus. Em face do exposto, precisamos nos adequar para que pudéssemos atuar consoante as normas de segurança para coleta das narrativas, o que nos levou a realizar as entrevistas de forma *on-line*.

Esta técnica, apresenta um formato adaptado das entrevistas convencionais, tornando-as aptas para que possam ser realizadas via *internet* por intermédio de encontro virtual. Diferentemente da presencial, as entrevistas *on-line* podem ocorrer ainda que os sujeitos (pesquisadora/entrevistadas) não estejam, ao mesmo tempo, conectados (assíncrona), dessa forma, as questões são enviadas e respondidas quando a informante tiver disponibilidade. Em outra instância, as entrevistas também podem ocorrer sincronamente, ou seja, quando a pesquisadora e a entrevistada conversam em tempo real (FLICK, 2009).

Em quase toda pesquisa o contato com as entrevistadas foi realizado via *internet*, o único momento de interação pessoal foi ao entregá-las os termos de consentimento e assentimento. Assim, utilizamos um aplicativo digital¹⁷ bastante operado no país para troca de mensagens instantâneas, nele, é possível a troca de mensagens de texto, de voz e de vídeo. A limitação desse aplicativo digital é que, para que possa receber ou enviar mensagens, você precisa estar conectado a uma rede de *internet*.

O processo da entrevista *on-line* foi cercado por dúvidas, conflitos e aprendizagens. Na abordagem inicial com as possíveis entrevistadas, foram apresentados e esclarecidos os objetivos da pesquisa e o quão importante seria a participação de cada uma. Embora eu tenha entrado em contato com um número significativo de meninas que participam da equipe, muitas das mensagens enviadas foram ignoradas ou negadas, sobretudo, após a crise sanitária. Como a participação delas no processo de investigação era voluntária, as que não deram retorno foram excluídas do corpus da pesquisa.

Ainda assim, as entrevistas foram conduzidas individualmente a partir de um roteiro com temas e as questões pertinentes para responder ao problema de pesquisa e os objetivos propostos. Cabe destacar que os temas e as questões não foram tratadas de forma isolada, pois iam se desdobrando em diferentes momentos para cada entrevistada, ainda que o conjunto de perguntas fosse o mesmo. Sobre isso, Jeane Felix (2012) elucida que uma das peculiaridades da entrevista narrativa *on-line* é o descompromisso de ter que seguir uma ordem de indagação, até porque o contexto da virtualidade implica outras dificuldades de interação e expressão. Por esse motivo é que nos empenhamos, na medida do possível, para gerar um ambiente tranquilo e de confiança, a fim de que as informantes se sentissem à vontade para falar sobre os temas abordados, de maneira que pudéssemos ampliar nosso diálogo (MARTINS, 2015).

¹⁷ Utilizamos o aplicativo Whatsapp. Um aplicativo de troca instantâneas de mensagens e para comunicação de vídeos e áudios disponível para smartphones e outro eletrônicos. Fonte: <https://www.whatsapp.com/>

Diante desse processo arduo envolvendo a produção do material empírico, partimos para a seleção, organização e interpretação dos dizeres das meninas praticantes de futebol na escola. É preciso lembrar que as pesquisas pós-críticas em educação dispõem de abordagens plurais para este fim, podendo utilizar-se de aportes teóricos pontuais para o confronto das unidades discursivas. Para Marlucy Paraíso (2004), temos de ficar atentos/as e lançarmos luz aos dispositivos de poder identificados nos enunciados produzidos, a fim de problematizarmos as diferentes identidades, a produção de subjetividades, a capacidade de luta, resistência e transgressão dos sujeitos.

Embasados por tais elementos das pesquisas qualitativas em educação, elencamos os estudos pós-estruturalistas como base epistêmica porque concordamos que a construção dos sujeitos acontece a partir de algumas esferas sociais e do que lá se passa. Para Sandra Andrade (2012):

A fabricação do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, estudante regular/estudante da EJA ...), por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (ANDRADE, 2012, p. 174).

Diante disso, buscamos entender, por intermédio das entrevistas narrativas, como surgiu o desejo e quais as experiências tecidas pelas meninas durante a prática do futsal nas aulas de Educação Física, a fim de que, posteriormente, pudessem chegar a compor uma equipe de competição na escola. De igual modo, procuramos perscrutar as aprendizagens, os desafios e dilemas de tais meninas ao vivenciarem uma modalidade considerada de reserva masculina no âmbito escolar.

Em face de tais desafios, optamos por selecionar alguns excertos com dizeres das meninas envolvidas para serem aprofundados, mas também resolvemos entrevistar o professor de Educação Física responsável pelo grupo, já que ele foi bastante citado e poderia nos trazer informações dos bastidores sobre a composição e o desenvolvimento do grupo. Para tanto, utilizamos a análise temático-discursiva na qual o/a pesquisador/a realiza uma imersão nos materiais empíricos para familiarização com as possíveis unidades discursivas em profundidade e amplitude (PEREIRA; REIS; MAZZEI, 2021). Para os autores, tal imersão significa realizarmos uma leitura minuciosa dos textos, ou seja, trata-se de uma apreciação ativa que

busca por significados, singularidades, enunciados, recorrências, mas também, por produzir novos olhares e ressignificar o aparente, ‘o dado’. Segundo eles:

É ideal começar por uma análise completa do material pelo menos uma vez antes da constituição das unidades temático-discursivas. O valor da leitura e releitura como parte da aproximação com o material também gera novas ideias e a identificação de enunciados que vão emergindo à medida que o contato com o material acontece. Para a autora, os temas evocados fazem parte das bases discursivas dos sujeitos que ora se reafirmam, ora se apresentam em disputa (resumos de domínios, ou seja, síntese de tudo o que os/as participantes escreveram ou discursaram sobre um tópico-conceito específico) (PEREIRA; REIS; MAZZEI, 2021, p. 03).

A análise temático-discursiva vai além do mero emprego das palavras ditas em um diálogo, ele (o discurso) tem de ser explorado como práticas que usam seus próprios signos para intitular coisas e essas práticas estão imersas em relações de saber e poder (FOUCAULT, 1986). Sobre isso, Fischer (2001, p. 216) reforça que a análise deve ser capaz de compreender “como se instaura certo discurso e quais suas condições de emergência ou condições de produção”.

É preciso destacar que os discursos produzidos por cada pessoa ou grupo, sobretudo os que dizem respeito às temáticas que envolvem às questões de gênero e poder, são construídos a partir de um lugar e de vivências – não aleatórias – que cada um/a se depara durante sua jornada. Algumas dessas construções sociais foram localizadas no interior do material empírico - por exemplo, que futebol é para homens – ao passo que acabam se ‘enraizando’ e se reproduzindo como fatos naturais, o que reforça as desigualdades de gênero no esporte (LOURO, 2001; ANDRADE, 2012). Em última análise, as referidas construções discursivas evidenciam uma idealização de como e o que homens e mulheres devem ou podem fazer, desde o modo de falar até qual profissão é permitida exercer. Tal processo de subjetivação sobre como os sujeitos na sua individualidade ou na coletividade devem se comportar e agir na sociedade, está inteiramente ligado às práticas discursivas (BRASIL, 2009). Para Foucault (1986), as práticas discursivas são:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (p. 136).

Sobre isso, Rosa Fischer (2001, p. 204) elucida que estamos, em muitos momentos, acatando normas de um certo período histórico e assimilando acriticamente as verdades forjadas

naquele contexto, posto que “as práticas discursivas, frequentemente normativas, apresentam-se em todo contexto social e estão presentes, até mesmo, no ambiente escolar”, conseqüentemente, na prática de futebol de meninas. Nessa perspectiva, exercer uma prática discursiva sobre o futebol/futsal de mulheres não cabe simplesmente em falar, organizar e expressar pensamentos, significa, portanto, falar a partir de determinadas normas e relações que são incorporadas dentro de um discurso (FISCHER, 2001).

É mister considerar que o futebol é um espaço de reserva masculina imerso em uma ação discursiva normativa subserviente às relações de poder, por isso mesmo, diversos questionamentos surgem quando o assunto é a prática da modalidade por mulheres. Como exemplo, expomos a seguir algumas das indagações inerente ao tema em questão, quais sejam: mesmo com toda discriminação e desigualdade, por que mulheres ainda praticam futebol? Quais relações de poder estão imbricadas na prática dessa modalidade por mulheres? Para nós, a prática do futsal por mulheres, especialmente no grupo investigado, advém de estratégias para resistir e transgredir os obstáculos colocados no percurso dessa prática corporal institucionalizada.

O movimento de ruptura dessas barreiras e a afirmação de pertencimento em um espaço que ‘não é’ seu, está diretamente ligado a uma ação de resistência, conforme a concepção foucaultiana. Para Foucault (1986) a resistência está rigorosamente ligada ao poder e ela não capaz de surgir de fora dele, pois, de maneira integrada e mútua: onde existe poder, há também a possibilidade de resistência.

Com a tarefa laboriosa de ler, reler, associar e ater-se aos detalhes microscópicos dos enunciados, observarmos como as questões de gênero e de poder estão imbricadas no processo de construção e afirmação do grupo de meninas investigado. Assim, lancei-me na transcrição das entrevistas narrativas de cada uma das depoentes, o que possibilitou inicialmente uma leitura flutuante, sendo que depois permitiu um mergulho mais vertical nas interpretações do material. Na busca de impedir qualquer desconforto e quebra de sigilo, as depoentes não foram identificadas pelos nomes oficiais de registro, porém, resolvemos utilizar nomes de jogadoras da seleção brasileira de futebol de campo para representar cada uma delas ao longo do texto.

Para além de simbolizar os nomes das jogadoras brasileiras, escolhemos essa estratégia, primeiro, porque tem relação direta com nosso trabalho, segundo, para destacar que cada participante tem sua singularidade e constrói sua percepção no interior do grupo de praticantes. No quadro abaixo (quadro 1), segue a caracterização das meninas participantes e o tempo de prática de futsal.

Quadro 1 – Informações sobre as participantes das entrevistas

Informações das participantes das entrevistas	
Nome	Tempo de prática
Marta	1 ano e 6 meses
Formiga	5 anos
Cristiane	4 anos
Aline Pellegrino	2 anos
Sissi	4 anos
Andressa Alves	5 anos
Pia Sundhage	Professor de Ed. Física e tutor da equipe de futsal há 4 anos

Fonte: própria autora (2021)

Para além da caracterização da amostra, julgamos fundamental apresentar o ‘lôcus da pesquisa’ sob o qual direcionamos nossos olhares e atenção, com destaque para a instituição escolar onde o grupo de praticantes se constituiu e o contexto da Educação Física no qual elas estavam inseridas, espaço-tempo em que surgiram as primeiras iniciativas e solicitações das jogadoras.

Antes da descrição do espaço escolar que abriga o grupo investigado, vale ressaltar que cada ambiente formativo tem sua peculiaridade, pois mesmo que apresente algumas características semelhantes, cada instituição educativa é única, por compor parte de uma realidade social, integrada pelos seus/as agentes e atores/atrizes educacionais. Nesse sentido, Juarez Dayrell (1996) defende a escola como um espaço sociocultural, em razão de que nela habitam pessoas dos mais diversos segmentos sociais. Assim, cada sujeito no processo educacional formativo compreende, espera e produz sentidos diferentes sobre essa instituição. Dessa maneira, a escola se configura como polissêmica, de modo que ela não apresenta uma única compreensão, considerando seu espaço, as relações estabelecidas e as representações específicas para cada indivíduo.

A instituição onde o grupo de meninas investigado se insere, é uma escola pública da rede estadual que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio e está localizada no perímetro urbano da cidade de Lavras/MG. Com 56 anos de existência, ela conta com uma infraestrutura de 14 salas de aulas e outros espaços formativos, tais como biblioteca, laboratório

de ciências, quadra de esportes, bem como apresenta um quadro de 58 funcionários¹⁸ (entre equipe administrativa, professores/as e outros colaboradores).

As aulas de Educação Física da mencionada escola são divididas entre dois professores, os quais apresentam abordagens metodológicas distintas. Um/a se aproxima de uma abordagem mais esportivista, ou seja, àquela que defende a reprodução técnica dos gestos aos moldes dos modelos tradicionais de ensino do esporte. Enquanto que o outro/a adota uma perspectiva ancorada nas práticas corporais como linguagem, que busca a ressignificação da gestualidade humana, atuando também na construção social dos esportes e de outros conteúdos da Educação Física. Impressões essas, cabe mencionar, foram produzidas e identificadas apenas durante a entrevista narrativa com o professor organizador do grupo de meninas praticantes de futebol na instituição pesquisada.

Como dissemos, o grupo investigado surgiu no ‘chão da quadra’ de tal escola e tem como tutor/treinador um dos professores de Educação Física. Ali, após reivindicação inicial, o coletivo de meninas interessadas e praticantes de futebol surgiu em meados do ano de 2017, em razão de uma demanda por tempo/espço de iniciação, desenvolvimento e treinamento naquele contexto educativo. A iniciativa de reivindicar horário específico para a prática do futebol partiu de algumas estudantes, que já tinham uma experiência com a modalidade em uma equipe da cidade, conjuntamente com o professor de Educação Física que ficou sensibilizado. Portanto, em uma ação conjunta - entre as estudantes e o professor - e com o desejo de democratizar o acesso para outras discentes, o grupo inicial lutou pelas condições necessárias para que a prática sistematizada pudesse acontecer de modo mais efetivo.

A demanda de participação nos treinos e, simultaneamente, na equipe de futsal foi se ampliando, ao passo que o número de meninas interessadas pela prática foi crescendo. Desenvolvimento esse que se deu com as meninas que já estudavam na escola, mas também com outras que, por razão da transição escolar devido à mudança na etapa educacional, migraram para tal instituição, além das que passaram a se interessar ao observar todas elas jogando. Inicialmente, o objetivo do grupo não estava relacionado às competições, pois centrava-se em oportunizar a prática do futebol às demais meninas da escola, mas, paulatinamente, a participação em eventos esportivos foi crescendo e, assim, algumas conquistas surgiram.

¹⁸ Fonte: Inep 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/139392-ee-doutor-joao-batista-hermeto/sobre>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

Atualmente grupo é constituído de meninas em idade escolar que vai desde a segunda etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, tendo em vista que ‘o projeto’ já envolveu cerca de 40 participantes na prática do futsal. A adesão e aderência ao grupo de praticantes é bastante dinâmica e transitória, porém, há a permanência de um número significativo de meninas desde o início das primeiras reivindicações.

Os caminhos epistêmicos e metodológicos aqui colocados nos permitem agora, a partir das próximas seções, aprofundar as interpretações do material empírico, vale dizer, reconhecendo a circulação de enunciados sobre o futsal praticado por àquelas meninas no interior do ambiente escolar, desde o seu surgimento, o desenvolvimento das práticas e a consolidação da equipe.

1.3 A ENTRADA EM “CAMPO”: um breve balanço da produção para organizar o sistema tático.

Pretende-se agora apresentar um breve balanço da produção acadêmica em relação ao que conseguimos identificar acerca da temática “futebol de mulheres e escola”, com a finalidade de demonstrar como esse processo inicial contribuiu para situarmos nossa pesquisa, tematicamente e metodologicamente. De alguma forma, ter contato com esses textos nos ajudou a vislumbrar um panorama, mesmo que simplificado, sobre quais caminhos, metodologias e aportes teóricos o assunto estava sendo tratado. Esse movimento foi realizado a partir de publicações científicas (artigos e dissertações) localizadas em plataformas eletrônicas de busca acadêmica (Google Scholar, periódicos e catálogos de teses/dissertações da Capes e Scielo).

Para que pudessem ser identificados os trabalhos relacionados ao futebol de mulheres no contexto escolar, utilizamos alguns descritores específicos que refinaram nossa busca, a saber: futebol e futsal feminino escolar; futebol e futsal e educação; futebol e futsal de mulheres e escola; futebol e futsal e gênero. Como um indicativo de discrepância em termos de produção científica, a busca inicial já nos indicou algo importante, ou seja, a produção científica quantitativa acerca do futebol de mulheres se mostrou bem inferior à concernente ao futebol (masculino). Para elucidar tal aspecto citaremos um exemplo, de modo que ao realizar uma busca rápida com as palavras-chave “futebol feminino escolar” na plataforma Google Scholar, apareceram apenas 5 resultados. Ao retirar a expressão ‘feminino’ e realizar a busca novamente apenas com as palavras “futebol escolar” os resultados sobem para cento e trinta e duas indicações. Essa

fotografia inicial já indica a necessidade proeminente de/as cientistas investirem mais em pesquisas envolvendo as conexões entre o futebol, as mulheres e a escola como eixos epistemológicos centrais.

Diante disso, foi realizada uma busca mais refinada de materiais a partir dos mencionados descritores em diferentes plataformas e bibliotecas digitais para que, posteriormente, pudéssemos descrevê-los e fichá-los sistematicamente. Centramos tal filtro nos trabalhos referentes ao futebol de mulheres praticado dentro ou relacionado ao ambiente escolar, a fim de identificar como os textos científicos entrecruzam essa modalidade com a categoria analítica de gênero quando o cenário é a escola. Igualmente, tínhamos a intenção de perscrutar de que maneira a produção científica destinada ao futebol de mulheres apresentam questões específicas, tais como as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, após o levantamento e seleção desse material foi feita uma primeira análise na qual classificamos e organizamos os manuscritos a partir dos seus títulos, autores/as, palavras-chave, anos de publicação, formatos e instituições e/ou origens.

Quadro 1 – Levantamento das produções científicas.

TÍTULO	AUTORES/AS	PALAVRAS-CHAVE	ANO	FORMATO	ORIGEM
A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental	SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina	Futebol. Feminino. Educação Física. Escolar. Gênero	2002	Artigo	Revista Motriz
Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas.	DE SANTANA, Wilton C.; DOS REIS, Heloísa HB.	Futsal feminino. Iniciação esportiva. Pedagogia do esporte	2003	Artigo	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
O futebol nas aulas de Educação Física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades	OLIVEIRA, Rogério Cruz	Futebol. Educação física escolar. Cultura e diversidade cultural.	2006	Artigo	Revista Motriz
Futebol Feminino e as Barreiras do Sexismo nas Escolas: reflexões acerca da invisibilidade	FURLAN, Cássia Cristina; DOS SANTOS, Patrícia Lessa	Futebol feminino; Gênero; Escola; Educação física escolar	2008	Artigo	Revista Motivivência
O futsal feminino escolar	BASTOS, Paula Viotti;		2009	Artigo	Revista brasileira de Futsal e Futebol

	NAVARRO, Antonio Coppi	Futsal. Futsal Feminino. Prática escolar			
Futebol Feminino: elas também fazem gol.	LESSI, Paulo Galeb	Futebol. Gênero. Preconceito. Discriminação	2010	Artigo	Cadernos PDE Curitiba - PR
A participação do gênero feminino no futsal/futebol escolar da cidade de Caxias do Sul	DA SILVA FLORES, Daniel; DA SILVA, Mauro Amâncio	Mulheres. Futsal/futebol. Educação Física Escolar	2012	Artigo	Revista Do Corpo: ciências e arte
Meninas, meninos e futebol, quem brinca disso na escola?	WENETZ, Ileana	Meninos. Meninas. Brincadeira	2013	Obra registrada nos anais eletrônicos	Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis/S C
Futsal Feminino: perfil das atletas nos Jogos de Minas Gerais 2012 e implicações pedagógicas	MARTINS, Luciana Nogueira	Futsal feminino. Prática sistemática. Iniciação esportiva.	2013	Artigo	Revista Brasileira de Futsal e Futebol
Futebol feminino na escola na perspectiva de alunas do Ensino Fundamental	KERNE, Felipe	Educação Física. Escolar. Futebol Feminino.	2014	Artigo	Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte
O olhar feminino sobre o futebol: das questões de gênero à reestruturação do <i>habitus</i> no interior da escola.	AGGIO, Marina Toscano	Educação Física Escolar. <i>Habitus</i> . Gênero. Futebol feminino.	2015	Dissertação	Biblioteca digital universitária UNIARA/SP
A Percepção de meninas praticantes de futsal em relação ao preconceito sobre o sexo feminino na prática do esporte	DA SILVA CORRÊA, Lionela; DA SILVA, Nívea Regina Sales; MASULLO, Romulo Vasconcelos.	Gênero. Futsal. Ensino Médio.	2015	Artigo	Revista Acta Brasileira do Movimento Humano

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o levantamento realizado

Por intermédio do quadro exposto, pode-se observar que os trabalhos realizados com a temática “mulher, futebol, gênero e escola” vêm sendo produzidos e publicados em diferentes periódicos científicos, a maioria no formato de artigos. No entanto, o tema em questão também pode ser encontrado em monografias e dissertações concentradas majoritariamente na área da Educação Física. Outra característica interessante a ser destacada é que dentre os 12 trabalhos selecionados, apenas 05 não apresentam mulheres como autoras e/ou coautoras.

Na análise dos títulos e das palavras-chave é possível observar que nenhuma obra supracitada utiliza a terminologia “futebol de mulheres”, pois essa prática é apresentada por meio da associação de palavras “futebol e futsal” ou “futebol feminino”. Em sua tese, Cláudia Samuel Kessler (2015) desvela a razão de preferencialmente utilizar-se do termo “futebol de mulheres” à “futebol feminino”, ainda que o último seja o mais utilizado discursivamente. A autora contesta a mencionada expressão durante sua pesquisa etnográfica ao refletir sobre o que representava o “feminino” quando associado ao futebol, ou seja, comumente é vinculado à uma prática masculina. Sobre isso ela ressalta que “falar sobre *futebol de mulheres* é não apenas lidar com os discursos produzidos *pelas* mulheres, mas também lidar com os discursos construídos *sobre* as mulheres” (KESSLER, 2015, p. 35).

Nesse sentido, o futebol deve ser considerado um prática corporal plural que pode revelar (ou reproduzir) as desigualdades de gênero, porém, a expressão “futebol feminino” é incapaz de expor a diversidade de masculinidades e feminilidades evidenciadas nessa modalidade esportiva. Contrária a representação de feminilidade, heteronormatividade e padrão estético presentes na expressão “futebol feminino”, a autora defende que a expressão “futebol de mulheres” permite a compreensão de abordagens e reflexões sobre gênero e sexualidade no esporte.

A importância da problematização dos usos da linguagem também é defendida por Guacira Louro (2003), ao corroborar que por meio dela realidades são produzidas, bem como, desigualdades de gênero e normalizações são reforçadas, tornando-se verdades de uma época. Sobre isso, a autora sublinha que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural” (LOURO, 2003 p. 65).

Sendo assim, nota-se que nenhum dos trabalhos identificados apresenta a nomenclatura em acordo com a perspectiva de Kessler (2015), entretanto, é possível observar que as palavras “mulheres e futebol; mulheres e futsal” são utilizadas como títulos de duas das produções. Ocorre que quatro apresentam “gênero” como palavra-chave da obra, permitindo assim, pelo menos em perspectiva, presumir que a utilização dessa categoria analítica incita tal reflexão. Partindo dessa análise, assumimos que ao longo desse trabalho utilizaremos a perspectiva teórica referente ao “futebol de mulheres”, mesmo que a maioria dos/as autores/as utilizem “futebol e futsal feminino”.

Nesse sentido, o primeiro trabalho descrito intitula-se de “A participação do gênero feminino no futsal/futebol escolar da cidade de Caxias do Sul” e tem como autores Daniel Flores da Silva e Mauro Amâncio da Silva (2012). A pesquisa realizada partiu de uma inquietação em identificar se na cidade de Caxias do Sul/RS havia futebol praticado por mulheres no ambiente escolar. Além disso, os autores queriam saber de que maneira eram problematizadas as questões de gênero naquele contexto específico, além de tentar desvelar a motivação das mulheres em praticar essa modalidade. De forma complementar, eles interrogaram os professores/as visando conhecer a visão deles/as em relação à participação das meninas no futebol escolar.

Para tanto, a investigação envolveu 122 meninas nascidas entre 1994 - 1998 e 11 professores/as atuantes na rede pública e particular da cidade. Das estudantes entrevistadas, menos de 5% afirmaram não praticar o futebol na escola, com isso ficou comprovado o desejo de aprendizagem dessa modalidade pelas mulheres em Caxias do Sul. Em outra pergunta realizada pelos autores, 92% das meninas afirmaram que o futsal era o esporte favorito se comparado com outras modalidades.

Em conversa com a pesquisa de Felipe Kerne (2014) na qual o futebol aparece como segunda opção de desejo entre as meninas em idade escolar, perdendo apenas para o voleibol. Do total de meninas que jogavam futebol na escola investigada, 50% realizavam a prática também fora do contexto escolar. Esse autor entende que esse fato é consequência da presença do futebol como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física.

Em relação ao preconceito sofrido pelas meninas que jogam futebol, 60% delas afirmaram que já sofreram algum tipo de discriminação ou exclusão, sobretudo, em relação a sua sexualidade. Um fato interessante nesta pesquisa é que quando os professores/as foram questionados sobre os preconceitos que afetavam as meninas praticantes, 70% expressaram que essas situações nunca existiram em suas aulas, diferindo veementemente daquilo que fora afirmado por elas.

Quando questionados sobre o que faziam nos momentos em que as meninas praticantes de futebol era atacadas, os professores destacaram a realização de intervenções baseadas em “reflexão com a turma toda sobre o tema; jogos e fundamentos integrados com meninos e meninas; jogos cooperativos; coibir no ato; conversa e prática; atividades lúdica que envolvam meninos e meninas” (DA SILVA FLORES; DA SILVA, 2002, p. 12). Os autores encerram a pesquisa pontuando a importância do futebol na escolar no sentido de fomentar reflexões que minimizem as desigualdades de gênero, além de constatarem que existe um processo bastante significativo relativo ao engajamento de meninas que lutam para o crescimento dessa prática, vale dizer, em um cenário de reserva masculina.

O próximo estudo localizado foi produzido por Souza Júnior e Darido (2002), sendo que teve como objetivo investigar a situação do futebol de mulheres no Ensino Fundamental da cidade de Rio Claro/SP. Nesse contexto, buscou revelar também quais as expectativas e curiosidades das estudantes quanto à essa prática esportiva durante ao longo das aulas de Educação Física. O autor e a autora iniciam o trabalho descrevendo um breve histórico sobre o futebol de mulheres no Brasil, associando a desigualdade do acesso pelas mulheres se comparado aos homens ao pequeno número de oportunidades oferecidas a elas no desenvolvimento da Educação Física escolar brasileira (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002), além do processo de naturalização amparado em discursos biológicos. Em seguida, ele/a relatam a proibição da prática do futebol e de outras modalidades esportivas pelas mulheres por intermédio de uma deliberação concebida pelo Conselho Nacional de Desportos (CND) durante o regime militar. Esse decreto foi revogado somente no ano de 1979, o que favoreceu a ampliação da prática do futebol por mulheres no país, pelo menos em tese.

Do ponto de vista teórico, Souza Junior e Darido (2002) se apoiaram em dois conceitos-chave para o desenvolvimento das análises, a saber: estudos de gênero e relações de poder praticadas por meninos e meninas no ambiente escolar. A pesquisa envolveu 70 alunas da rede estadual, que foram entrevistadas por meio de um questionário e os resultados apontaram que 87,14% delas assinalaram que o futebol de mulheres tem sido trabalhado na escola. Entretanto, em torno de 89% afirmam que os meninos “dominam” essa modalidade, incluindo os espaços à prática, dentro ou fora do horário das aulas Educação Física. Na discussão sobre as narrativas das meninas conseguimos perceber que a proposta de coeducação não acontecia efetivamente, visto que para 60% das meninas as atividades eram divididas por gênero, mesmo se tratando de turmas mistas.

Como podemos notar, a pesquisa de Souza Júnior e Suraya Darido (2002) se aproxima da desenvolvida por Daniel da Silva Flores e Mauro Amâncio da Silva (2012), pois aqui o futebol também apareceu como um dos desejos de aprendizagem das meninas nas aulas de Educação Física. Quando questionadas, 96% das entrevistadas responderam que o futebol deveria fazer parte das aulas, sendo a segunda modalidade esportiva mais preferida por elas, dentre as quatro modalidades (basquete, futebol, handebol e voleibol) mais presentes na Educação Física brasileira. Nessa direção, o autores/as apontam que:

Pode-se supor que este desejo das meninas de praticar o futebol em suas aulas de Educação Física, esteja ligado também à relação de poder exercida pelos meninos através do futebol, atrelado ainda à conquista de espaços destinados à prática da modalidade, especialmente as quadras poliesportivas (DE SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002, p. 7).

Com isso, Souza Júnior e Darido (2002) concluem que o futebol de mulheres tem sido ofertado e desejado nas aulas de Educação Física na rede pública daquele município, porém, existe um emaranhado de relações de poder que circulam favorecendo a dominação masculina no futebol e na ocupação dos territórios escolares.

Semelhante ao trabalho exposto anteriormente, Paula Bastos e Antônio Navarro (2009) iniciam seu o artigo realizando o diagnóstico sobre a estruturação do futebol de mulheres no Brasil e no contexto escolar, considerando o espaço-tempo das aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada na cidade de São Paulo e, para tanto, houve uma divisão do grupo investigado em 4 categorias, quais sejam: Grupo A - 65 alunas do treinamento de Futsal de um colégio particular da cidade; grupo B - 516 meninas matriculadas entre 5ª ano e o 3º ano do Ensino Médio nessa mesma escola; grupo C- 25 colégios da cidade e grupo D – 19 meninas que faziam parte de uma equipe vinculada à Federação Paulista de Futebol de Salão.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário específico para cada grupo, devido aos objetivos diferentes para cada um deles, por esse motivo iremos nos ater apenas aos resultados que envolvem o contexto escolar. No grupo B, cujo os indivíduos pesquisados são meninas estudantes de um colégio particular, possibilitou-nos conhecer que o futebol é o esporte predileto nas escolhas delas. Para se ter uma ideia, somente no 1º ano do Ensino Médio dessa instituição educativa o futebol ocupou a segunda preferência das estudantes, ficando atrás apenas do voleibol. No grupo C a investigação envolveu meninas que integravam a equipe de futebol no interior das escolas, de tal modo que envolveu no total vinte e cinco instituições da cidade de São Paulo. Foi revelado que 18 escolas (75%) possuíam o treino de futebol de

mulheres há 10 e até 20 anos atrás. Diante da existência de equipes com mais de 10 anos, o/a autor/a conseguiram constatar que o futebol está presente no cotidiano escolar da cidade de São Paulo, contudo, as/os autores/as constataram que essas práticas são pouco divulgadas, tampouco estudadas em maior profundidade. Isso confirma a dificuldade em encontrar um leque maior de acervo sobre essa temática em trabalhos científicos brasileiros, conforme apontaram Bastos e Navarros (2009).

Dando continuidade as descrições, o trabalho que será apresentado agora tem como título “A participação do gênero feminino no futebol escolar em uma escola estadual da cidade de Dr. Maurício Cardoso”. Nessa pesquisa, Juliana Würfel (2018) analisou discursos de 50 estudantes e 1 professor da escola estadual do referido município, com o propósito de conhecer as dificuldades encontradas pelo corpo docente no desenvolvimento do futebol de mulheres nas aulas de Educação Física, bem como, identificar e descrever os preconceitos em relação à prática deste desporto. Na estrutura do trabalho a autora detalha o papel da escola; da Educação Física escolar; esporte e preconceito. Com isso, ela ressalta que o futebol de mulheres encontra dificuldades de se democratizar devido as proibições colocadas a partir de fatores biológicos durante a sua evolução histórica. Destaca que não é somente a questão de gênero o fator que gera preconceito na prática do futebol, uma vez que a habilidade, ou melhor a falta dela, também é um aspecto discriminatório na execução do futebol dentro da escola (ALTMANN, 2015). A autora constata, mais uma vez, em relação aos outros trabalhos apresentados, que o futebol é a segunda prática mais escolhida pelas meninas, sendo que o voleibol aparece como primeira opção.

Sobre os preconceitos sofridos, 46% das entrevistadas afirmaram que já sofreram alguma ofensa em relação à esse tipo dessa prática, por essa ser relacionada a um desporto de reserva masculina julga-se interferir na orientação sexual das mulheres. Já na discussão com o professor, o mesmo afirmou que interfere quando ocorre alguma situação discriminatória no sentido de abrir um diálogo com a turma e adota a proposta de atividades mistas. Ao elucidar as considerações finais do trabalho a autora destaca a presença do futebol na escola estadual da cidade e, pelas argumentações do professor, essa prática está mais focada ao desenvolvimento técnico-tático do que nos aspectos socioculturais.

Já o artigo “Meninas, meninos e futebol, quem brinca disso na escola” é um recorte da tese de Ileana Wenez (2013), que utilizou como pressuposto teórico da pesquisa os estudos de gênero e sexualidade. A autora objetivou problematizar como meninos e meninas estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental constroem discursos acerca das brincadeiras populares e do

futebol. Como metodologia foi utilizado o grupo focal para a produção do material empírico em uma escola pública da cidade de Porto Alegre- RS. Dessa forma, Wenez (2013) enfatiza duas estratégias percebidas no plano de interação durante as brincadeiras e as práticas esportivas: “a separação entre meninos e meninas no futebol e a indiferenciação de gênero na brincadeira” (WENETZ, 2013, p. 3). Sobre isso, ela afirma que as meninas apresentam melhor flexibilização à inserção dos meninos nas brincadeiras se comparadas a eles. Em relação ao futebol a autora observou que os meninos ainda associam as meninas à fragilidade, caracterizando-as como medrosas e pouco habilidosas. Wenez (2013) evidencia que a prática do futebol pelos meninos deve-se ao fato de “se fazerem meninos, pois o futebol no Brasil é marcado como um espaço privilegiado da homosociabilidade masculina de um certo modelo de masculinidade” (p. 54). Conclui-se com essa pesquisa a existência uma generificação na prática do futebol que perpetua a masculinização e a sexualização dessa modalidade esportiva às mulheres.

Dando seguimento as análises, destacamos o trabalho de Felipe Kerne (2014) intitulado de “Futebol feminino na escola na perspectiva de alunas do Ensino Fundamental”. A sua pesquisa de Kerne (2014) assemelha-se com a de Souza Júnior e Darido (2002) já exposta anteriormente, cujo objetivo foi investigar a conjuntura atual do futebol de mulheres dentro da escola. Analisou as perspectivas de 89 estudantes de 5ª a 7ª série da rede pública de Imbé/RS quanto ao desenvolvimento deste desporto no contexto escolar, sobretudo, como isso acontecia nas aulas de Educação Física. Em um questionário fechado o autor conseguiu apurar que em uma turma mista, 68% das estudantes afirmaram que a prática do futebol é realizada em conjuntamente. Constatação essa difere do grupo pesquisado por Souza Júnior e Darido (2002) no qual a prática era realizada com a divisão de meninos e meninas.

Nesta pesquisa conclui-se também que o uso do espaço da quadra fora do horário de aula era dominado pelos meninos e que as meninas têm interesse pela prática do futebol, sendo o segundo esporte mais cotado com 38% de escolha.

Na esteira do debate, tem-se o estudo de Marina Toscano Aggio (2015) que aborda o “Olhar feminino sobre o futebol: das questões de gênero à reestruturação do *habitus* no interior da escola”, utilizando-se como metodologia a entrevista praxiológica de Bourdieu. O trabalho teve a intenção de verificar como o futebol está sendo veiculado nas aulas de Educação Física e como as estudantes percebem sua participação nas aulas. A autora identificou que a prática do futebol dentro da escola mobiliza mais os meninos, em razão do *habitus* constituído no seio de suas famílias, atribuindo isso aos costumes e à construção do futebol no país. Em

contrapartida, foi possível observar que as meninas apresentaram interesse pela prática do futebol, com menor expressividade que os meninos vale dizer. Para Aggio (2015), essas questões decorrem de uma construção cultural da prática esportiva pautada na desigualdade e na fronteira de gênero.

Em “A percepção de meninas praticantes de futsal em relação ao preconceito sobre o sexo feminino na prática do esporte” Lionela da Silva Correa, Nívea Regina da Silva e Rômulo Vasconcelos Masullo (2015) buscaram refletir e analisar quais as percepções de meninas que participam da equipe de futebol de uma escola pública de Manaus/AM sobre o preconceito em relação à essa modalidade. Para alcançar o objetivo foi realizado um estudo de caso e as coletas das narrativas foram obtidas por meio de uma entrevista. As/o autoras começam o trabalho sintetizando o futebol como orgulho nacional e a constituição da cultura machista que incentiva meninos desde cedo se interessarem por essa modalidade esportiva.

A análise dos dados foi dividida em três momentos: transcrição das narrativas, análise das atitudes e interpretação. Feita a análise a partir dos depoimentos, os/as autoras/es revelaram a existência de um número considerável de meninas estudantes que sofreram algum tipo de preconceito por jogar futebol, ligado muitas vezes a comparação dessa modalidade com o universo masculino. Contudo, quando questionadas sobre a posição da família sobre essa prática, 9 das onze entrevistadas relataram receber apoio e incentivo para continuidade na atividade.

Outra questão abordada pela entrevista referiu-se às intervenções que deveriam ser feitas para mitigar os preconceitos sofridos pelas mulheres nessa modalidade, sendo que as respostas enfatizaram a necessidade de mais apoio e incentivo para elas. Ao final do trabalho ficou evidente que as meninas praticam e apreciam o futebol dentro do contexto escolar, podendo ser esse o motivo de sua permanência nas equipes.

O estudo de Cássia Furlan e Patrícia Santos (2008) intitulado de “Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexão acerca da invisibilidade” baseou-se em teóricas feministas para a construção dos seus argumentos principais. As autoras discorrem sobre a história das mulheres nos desportos tecendo relações com os estudos feministas e de gênero, representados principalmente por Silvana Goellner e Guacira Louro.

Tal investigação foi desenvolvida com atletas e estudantes de Educação Física no sentido de pensarem a prática do futebol nas instituições escolares. Foi possível identificar nas narrativas das meninas que muitas delas sofreram algum tipo de discriminação ou julgamento sobre sua sexualidade, especificamente por jogarem essa modalidade.

Após realizadas as entrevistas com essas mulheres, as autoras demonstram que o futebol de mulheres ainda é carente de apoio, visibilidade e de políticas para a sua inserção nessa prática. Com isso, elas identificaram o papel dos/as professores de Educação Física como facilitadores da discussão de gênero e preconceito relacionados ao futebol praticado por mulheres. As narrativas viabilizaram a compreensão de que no universo educativo o futebol permanece como experiência masculina, pois sua prática implica apenas na reprodução de perspectivas que naturalizam a condição da mulher e perpetuam a cultura patriarcal nos esportes.

Chegamos a pesquisa de Rogério Cruz de Oliveira (2006), cujo título é “O futebol nas aulas de Educação Física: entre ‘dribles’, preconceitos e desigualdades”. Ao acompanhar quase um bimestre uma turma referente ao oitavo ano de uma escola pública da cidade de Campinas/SP, o autor descreve o cotidiano das aulas de Educação Física da instituição pesquisada, destacando algumas ocorrências ao longo do texto. Como, por exemplo, o fato da turma ser mista e as aulas de Educação Física serem realizadas - por escolha da professora - com base na divisão entre os sexos. Além disso, o trabalho pedagógico era desenvolvido, quase sempre, da mesma forma, visto que a presença do futebol, ainda que “abordado” apenas no último bimestre do ano, era praticado todos os dias pelos meninos.

Durante sua permanência nas aulas, o autor reparou a resistência dos meninos envolvidos em praticarem outras modalidades esportivas, tais como o voleibol por exemplo. E o mesmo acontecia com as meninas em relação a objeção pela prática do futebol. Entretanto, durante a observação de Oliveira (2006) as meninas participaram de três momentos com o futebol, sendo eles marcados por uma percepção inferiorizada em relação a prática dos meninos. Dessa maneira, o autor compreendeu que naquele espaço o futebol era considerado uma simples prática, descontextualizada vale dizer, um acontecimento rotineiro e trivial.

Ao problematizar o “drible” do futebol, o pesquisador vai além desse fundamento da modalidade, na medida em que o associa com a estratégia utilizada pelos meninos para se livrarem do voleibol proposto pela professora. Além disso, ele elucida que ao não proporcionar essas práticas esportivas coletivamente, as experiências corporais nas aulas de Educação Física reforçam “processos de preconceito e desigualdades” (OLIVEIRA, 2006, p. 304).

Já o trabalho de Amarildo da Silva Araújo (2016) buscou identificar as representações dos/as estudantes sobre o futebol de mulheres dentro de uma escola pública na cidade de Belo Horizonte/MG. De maneira complementar, o autor também investigou qual o lugar dessa

prática no contexto das aulas de Educação Física e a concepção dos/das estudantes envolvidas com esse fenômeno formativo.

Do ponto de vista estrutural, Araújo (2016) realiza inicialmente uma análise acerca de algumas modalidades esportivas como espaço de reserva masculina, conseqüentemente, da desigualdade de gênero naturalizada dentro do futebol. Em seguida, o autor mergulha nas discussões sobre as concepções de Educação Física e o futebol como um dos conteúdos das aulas. Assim, ressalta o papel discriminatório e sexista que, muitas vezes, as experiências corporais oferecidas acriticamente ocupam durante as aulas, sobretudo em relação ao futebol.

Para realização desta pesquisa, o autor utilizou-se da análise documental do Currículo Básico Comum (CBC) buscando a presença do futebol de mulheres de forma explícita, a fim de verificar como o conteúdo era abordado. O autor confrontou essa análise documental com o desenvolvimento de um grupo focal com oito alunos/as do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da capital mineira. Nessa análise documental, Araújo (2016) salienta não ter encontrado o termo “futebol de mulheres” de maneira clara, mas realizou uma ligação com tópicos de inclusão/exclusão dos sujeitos e do esporte como espaço de respeito às diferenças. A falta da exposição dessa temática no CBC, para o autor, contribui com a invisibilidade da modalidade dentro do espaço escolar, reafirmando o futebol como reserva masculina, uma vez que inexistência induz a relação futebol-homens (ARAÚJO, 2016).

Na coleta de dados por meio do grupo focal ficou perceptível que as meninas e os meninos têm contato com o futebol nas aulas de Educação Física, no entanto, constatou-se as distinções nas práticas corporais estruturada na perspectiva biológica, assim como aponta o trabalho de Souza Júnior e Darido (2002). Três das quatro entrevistadas disseram que gostam de praticar o futebol e que, além de jogar, costumam acompanhar e torcer para clubes futebolístico (aqui faz-se referência ao futebol praticado por homens). Acerca do espaço para o futebol de mulheres dentro do ambiente escolar, a prática é vista de maneira plural, ao passo que para uma entrevistada o futebol de mulheres fica em último lugar, considerando uma categoria hierárquica envolvendo as outras modalidades esportivas. Segundo ela, o futebol não se consolida devido à dificuldade encontrada na interação com os meninos, assumindo que quando desenvolve as experiências corporais durante as aulas, na maior parte do tempo é ridicularizada. Em contrapartida, outro entrevistado elucida que não há o futebol de mulheres na escola devido à falta de interesse das meninas. Com isso, Araújo (2016) considera que dentro daquele espaço formativo o futebol representa uma prática excludente, reforçando estereótipos e discursos

sexistas inseridos na prática, apontando o longo caminho que a Educação Física tem para superar desigualdades naturalizadas pelo esporte.

Em continuidade com as descrições tem-se o trabalho “Futebol Feminino: elas também fazem gol” de Paulo Galeb Lessi (2014). O ponto de partida deste material é a concepção do futebol como esporte hegemônico do país, ao mesmo tempo como conteúdo das aulas de Educação Física. Contudo, o autor argumenta que o futebol de mulheres no Brasil não se apresenta tão consolidado e reconhecido enquanto prática social quanto ao desenvolvido por homens. Diferentemente dos trabalhos apresentados anteriormente, esta pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação com a imersão de 3 meses em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Vencer a discriminação, desenvolver um plano com intervenções e reflexões sobre a participação de mulheres no esporte são alguns objetivos elencados pelo autor.

Ao longo do trabalho o autor elaborou uma extensa reflexão sobre a história do esporte e da presença das mulheres no âmbito dessa manifestação da cultura corporal. De modo semelhante, desenvolveu um esforço para compor a história do futebol mundial, futebol de mulheres e suas interfaces com o futebol escolar. Destaca que a instituição escolar aparece como o espaço de primeiro contato com a modalidade pelas meninas, em especial, durante as aulas de Educação Física (LESSI, 2014). Por efeito conduz a discussão no que diz respeito as relações de gênero e preconceito sofrido pelas mulheres, enfatizando a prática do futebol.

A realização da pesquisa contou com a participação de 121 estudantes, sendo 65 meninas e 61 meninos de uma mesma escola. O trabalho utilizou-se como ferramenta um questionário fechado com quatorze perguntas, sendo que após o diagnóstico identificado foram propostas oficinas com os/as estudantes sobre o futebol de mulheres no Brasil e na escola.

Com as respostas do questionário foi possível identificar algumas semelhanças com os trabalhos anteriormente expostos. Em momentos fora sala de aula prevalece o domínio dos meninos sobre os espaços e atividades realizadas, especificamente as envolvendo o futebol. Existe também a preferência por essa prática de forma discriminada, ou seja, os meninos preferem jogar com/contra meninos e o mesmo acontece com as meninas. Outro resultado que Lessi (2014) encontrou diz respeito ao preconceito sofrido pelas meninas ao vivenciar a modalidade. Ele apontou que das 65 meninas investigadas, 77% revelaram que já sofreram algum tipo de discriminação, principalmente em relação à sua sexualidade. Ao serem questionadas/os sobre a razão de não praticarem futebol, 13 meninas alegaram não gostar da modalidade, 20 disseram que têm dificuldade com relação às habilidades e 21 meninas não praticam pela discriminação sofrida. Ao questionar se o futebol caracteriza-se como uma prática

violenta, 75% das meninas responderam positivamente, ao passo que com os meninos esse número cai para 24% (LESSI, 2014). A diferença entre estes resultados pode indicar que ainda existe um legado histórico acerca dos argumentos que levaram a proibição do futebol para as mulheres no século passado, pois a sociedade machista considerava essa modalidade violenta, portanto, inadequada para o ideal de feminilidade da época.

Tendo em vista os trabalhos anteriores, conseguimos vislumbrar que a prática do futebol de mulheres vem acontecendo dentro da escola, mesmo que aponte algumas fragilidades. Dessa forma, nesse momento, vamos descrever duas pesquisas que não foram realizadas diretamente no ambiente escolar, mas, que de certa forma, contribuiu para nossa investigação teórica.

A pesquisa “Futsal Feminino: perfil e implicações” de Wilton de Santana e Heloísa Reis (2003) visou conhecer as características das atletas de futebol de mulheres do estado do Paraná e debater os possíveis efeitos formativos dessa modalidade. O resultado foi obtido por intermédio da aplicação de um questionário para atletas de quatro equipes de diferentes localidades do estado, totalizando 43 participantes.

Com uma breve investigação acerca da história do futebol de mulheres os autores iniciam a obra, abordando a necessidade da expansão dessa prática pelas mulheres, para que assim atinja mais pessoas. Isso tem como finalidade potencializar a representatividade dessa população e o reconhecimento da modalidade em competições nacionais e internacionais. Nesta conjuntura, Santana e Reis (2003) se empenham para conhecer os perfis dessas atletas, indagando o tempo de prática de cada uma e o que elas consideram importante ao longo da carreira esportiva. Além disso, buscaram identificar se eram amadoras ou profissionais e como haviam sido as primeiras experiências com o futebol, na tentativa de conhecer se o perfil das atletas contribui, de certa forma, para a reflexão sobre uma pedagogia do futebol.

Feito isso, os autores puderam analisar que da amostra coletada quase 63% das atletas iniciaram a prática ainda na adolescência, sendo que 46,4% delas tiveram o primeiro contato com o futebol no interior da escola, especialmente nas aulas de Educação Física, bem como, em centros esportivos especializados da modalidade. Para 32,5% das entrevistadas a questão mais relevante que interfere na continuidade da prática é o “prazer de jogar e se divertir”. Esta pesquisa dialoga com os outros trabalhos analisados que revelam o interesse das meninas pelo futebol a partir dos primeiros contatos com ele na escola.

Por fim, chegamos ao trabalho de Luciana Nogueira Martins, cujo título é “Futsal feminino: perfil das atletas nos Jogos de Minas Gerais 2012 e implicações pedagógicas”. O trabalho da referida autora traça um comparativo com a pesquisa de Santana e Reis (2003)

exposta anteriormente. Dessa forma, Martins (2013) buscou conhecer os perfis das atletas adultas em uma competição na região central do estado de Minas Gerais e debater possíveis implicações pedagógicas do envolvimento com essa prática.

A pesquisa contou com a colaboração de 80 atletas de 10 equipes mineiras, sendo que a coleta de dados foi desenvolvida pela via do questionário que foi analisado por meio de estatística descritiva. Para conhecer o perfil das atletas, Martins (2013) investigou o principal local de início da prática do futebol, idade que começaram a se interessar pela modalidade e há quanto tempo praticavam.

Corroborando com a pesquisa de Santana e Reis (2003), o autor chegou à conclusão que 51,25% das 80 mulheres investigadas começaram a praticar o futebol na adolescência e o tempo de participação foi em média de 8 anos. Na pesquisa de Martins (2013) também foi identificado que os motivos das mulheres (41,25%) praticarem o futebol restringiram-se ao prazer e diversão. Quando indagadas sobre o principal espaço de início da modalidade, 56% afirmaram que começaram a jogar futebol na rua, ao passo que 35% apontaram a escola como espaço indispensável para o primeiro contato com o fenômeno. Diferentemente da pesquisa realizada no sul do país (SANTANA; REIS, 2003), a investigação realizada em Minas Gerais apontou que nenhuma das entrevistadas é remunerada para competir pela equipe.

Os trabalhos de Santana e Reis (2003) e Martins (2013) apontam que grande parte das atletas adultas iniciaram sua prática dentro do ambiente escolar, isso comprova o argumento de que a Educação Física parece ser um espaço-tempo importante de reflexão sobre o assunto, contribuindo para inserção e aderência cada vez maior das mulheres em um espaço que antes lhe foi negado.

Ao realizarmos a descrição de cada um desses estudos, pôde-se observar que parte significativa deles adotam a pesquisa qualitativa como caminho metodológico e a entrevista e/ou questionário como meio de coleta de dados. Apenas um trabalho analisado não apresentou essas ferramentas, haja vista que Oliveira (2006) elaborou sua pesquisa a partir do método de observação.

Alguns pontos de intersecção são identificados em diversos trabalhos e que nos ajudaram com a nossa pesquisa, quais sejam: o interesse das estudantes pelo futebol; os desafios a serem enfrentados devido a cultura machista; a questão do preconceito pautado pela desigualdade de gênero no futebol; além da permanência da divisão de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

Vale ressaltar que outras obras foram encontradas com os descritores específicos como: “futebol de mulheres”, “futebol feminino” e “mulheres e futebol”, contudo, grande parte não relacionava o futebol de mulheres com o contexto escolar, o que reforça ainda mais a relevância da nossa pesquisa. Tinham como objeto de estudo o futebol de mulheres praticados em clubes, os discursos produzidos pela mídia e os comentários esportivos acerca do jogo, na maioria das vezes profissionais.

Desse modo, outro aspecto importante de apontarmos é que, apesar de encontrarmos alguns trabalhos a partir dos descritores escolhidos, nenhuma pesquisa abordou a formação, o desenvolvimento e a consolidação de um grupo de meninas jogadoras de futebol na escola. Diante disso, avançaremos no sentido de refletir sobre os efeitos da experiência com o futebol, tendo em vista meninas praticantes em ambiente escolar.

A construção dessa seção se tornou necessária para que pudéssemos realizar um levantamento acerca das produções recentes sobre o futebol de mulheres, a fim de que conhecêssemos o que havia sido produzido e quais as singularidades dos caminhos traçados, com a finalidade de podermos nos orientar a partir disso.

2 **“EU SEMPRE BRINQUEI DE FUTSAL COM OS MENINOS DA MINHA RUA”:
ONDE TUDO COMEÇOU.**

*Resiste,
Se somos, sou
Persiste
Herdamos laços que nos fazem nós
Nosso sonhar resiste
(Drik Barbosa)¹⁹.*

A música como expressão de arte sempre me fez refletir sobre a minha própria existência, pois algumas das canções que ouço se entremeiam com o que vivo individualmente e em sociedade. No extrato acima, por exemplo, a poesia letrada me remete ao movimento histórico de resistência das mulheres em relação a prática de modalidades esportivas, principalmente, no caso do futebol e do futsal. De igual modo rememoro as lutas e conquistas das personagens históricas no passado, tanto políticas quanto sociais e econômicas, mas, em especial, sou capturada pela persistência das jogadoras de futebol/futsal que até hoje mantém o desejo de reconhecimento e representatividade no esporte frente às desigualdades de gênero existentes.

Para Paula Chies (2010), os estudos de gênero têm como propósito a compreensão dos papéis históricos entre homens e mulheres, em diversas conjunturas sociais e temporais. Tais investimentos teóricos buscam revelar como essas construções sobre os corpos femininos e masculinos conservam ou modificam a ordem social, em especial, o papel das mulheres diante a sociedade contemporânea.

Para entendermos a problemática da construção e afirmação de grupos de mulheres no futebol, buscamos alguns conceitos que consideramos fundamentais para o aprofundamento dessas discussões. Dessa forma, apropriamo-nos dos aportes de Michel Foucault (1986, 1996), Joan Scott (1995), Guacira Louro (1997) e Judith Butler (1998, 2003) no que tange ao entrelaçamento das temáticas de gênero, poder e subjetividade, ao passo que nos permitem compreender diversas relações existentes na prática do futsal/futebol por mulheres.

Antes de prosseguirmos na problematização sobre o que tais estudiosas elucidam no que concerne às desigualdades de gênero, optamos por apresentar algumas definições explicitadas no dicionário Michaelis referente a esse conceito. Na citada obra, “gênero” aparece subdividido

¹⁹ Trecho da canção *Sobre Nós* de Drik Barbosa. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/drik-barbosa/sobre-nos/>. Acesso em 20 de dezembro 2020.

em inúmeras categorias, tais como: gramaticais, biológicas, musicais, artes plásticas, filosóficas, dentre outras:

1. Conceito de ordem geral que abrange todas características ou propriedades comuns que especificam determinado grupo ou classe de objetos.
2. Grupo morfológico ou categoria taxonômica que reúne espécies filogeneticamente relacionadas, diferentes das demais por traços específicos, e que integra a principal subdivisão das famílias
3. Categoria linguística que estabelece a distinção entre as classes de palavras, baseada na oposição entre masculino, feminino e neutro, animado e inanimado, contável e não contável etc (1999, p. 251).

Embora pareça inadequado a utilização da conceituação de gênero por tal dicionário, queremos evidenciar que esse delineamento epistemológico também passa pela linguagem. Decerto que as explicações e os significados atribuídos aqui diferem-se abruptamente, mas isso pode demonstrar o cuidado que temos de ter diante das definições históricas das palavras. O debate gramatical e linguístico relativo ao gênero é visível em diversos estudos da área, pois durante muito tempo a definição do termo remeteu-se de modo representativo para lembrar as características do caráter e/ou sexuais. Joan Scott (1995) nos relembra que as feministas da época começaram a empregar essa terminologia com a finalidade de evidenciar à organização sistemática da relação entre os sexos, o que contrariava às definições que colocavam gênero e sexo como categorias equivalentes. Assim, destaca-se que a importância de tal debate para pensarmos de forma não-binária, mas relacional, as questões em torno das feminilidades, masculinidades, as identidades sexuais e de gênero.

Isso reverbera nas análises sobre a construção social-histórica do futebol e seus derivados – como o futsal – que, ancorada na masculinidade hegemônica²⁰, permitiu que ainda hoje as marcas desse processo reflitam a disparidade e a fronteira de gênero do futsal/futebol praticado por mulheres, contribuindo, entre outros fatores, para a expressiva diferença no número de praticantes entre homens e mulheres na modalidade esportiva (GOELLNER, 2005).

²⁰ Os autores R. Connell e J. Messerschmidt (2013) não consideram a masculinidade a partir de um modelo único. Os autores reconhecem que existem múltiplas masculinidades e que essas se modificam ao longo do tempo e da realidade cultural dos indivíduos e dos grupos. Dessa forma, a masculinidade hegemônica foi compreendida como um modelo de práticas que propiciou que a soberania dos homens sobre as mulheres avançasse. Por outro lado, a masculinidade hegemônica também presume a subordinação de masculinidades não hegemônicas, como o exemplo que os autores deram o da ‘masculinidade *gay*’. Em suma, a masculinidade hegemônica pretende elucidar de que maneira e por qual razão os homens mantêm funções sociais de dominação sobre as mulheres e outros grupos que se aproximam como ‘femininos’ na sociedade.

Entretanto, ainda que a prática do futsal/futebol tenha sido construída a partir dos pressupostos da masculinidade hegemônica e que ela tende a permanecer inalterada, percebemos que muitos grupos se recusam a seguir o “padrão normativo”. Diante disso, buscamos perscrutar neste trabalho, dentre os inúmeros aspectos, o que o grupo de futsal/futebol de meninas tem feito para ‘borrar’ as fronteiras de gênero presentes na referida prática corporal institucionalizada.

Mesmo se tratando de um ressorte específico, ao olharmos e buscarmos compreender às questões relativas entre futebol e gênero, é fundamental observar que o papel das mulheres no processo histórico fora cercado pelo silenciamento e a invisibilidade. Para Michelle Perrot (2005), a sonegação das mulheres nesse contexto é caracterizada por duas explicações: a primeira consiste na escassa presença delas nos ambientes públicos; a segunda refere-se aos poucos resquícios deixados por elas em termos de fontes e materiais (o que foi contestado posteriormente pelos/as historiadores/as), justamente por terem o acesso tardio à ciência e a vida pública. Foram nas lutas feministas dos séculos XIX e XX que a presença das mulheres em locais “masculinos” foi se difundindo. A liberação do voto, trabalho e espaço na política são alguns resultados da resistência feminista da época (PERROT, 2005).

A presença ativa das mulheres em espaços anteriormente direcionados apenas ao público masculino vem sendo problematizada há algum tempo a partir de estudos que refutam ‘o papel’ feminino exclusivamente ligado às tarefas domésticas e familiares. As investigações sobre a participação das mulheres de modo atuante nas modalidades esportivas, sobretudo no futebol, podem contribuir para a ampliação do empoderamento, da visibilidade, da permanência e do seu pertencimento em espaços anteriormente afirmados como de reserva masculina (DUNNING; 1992).

Dito isso, agora discorreremos acerca da trajetória histórica do futsal/futebol de mulheres sob a perspectiva das relações de gênero, poder, educação e Educação Física. Em um movimento simultâneo, apresentarei as vozes das meninas do grupo que investigamos e também do professor organizador do grupo. De modo a permitir inteligibilidade, distribuimos as reflexões a partir dos temas e questões orientadoras da entrevista, assim, neste primeiro momento, destacaremos os primeiros contatos das meninas com o futsal.

É notório que as aulas de Educação Física são espaços ímpares à aprendizagem do futsal, ao passo que é um dos conteúdos da Educação Física a ser ensinado no contexto educativo. No entanto, o universo da modalidade é bastante plural ao considerarmos os diferentes espaços de iniciação dos/as praticantes, tendo em vista que são inúmeras possibilidades onde isso acontece em nosso país (KNIJNIK, 2006). Ainda que as aulas de Educação Física sejam os espaços-

tempos ideais para o ensino/aprendizagem do futsal em uma perspectiva crítica, o primeiro contato dos/as alunas com essa manifestação da cultura corporal, muitas vezes, antecede a inserção na escola. Nessa direção, conseguimos observar essa característica em diversas narrativas produzidas pelas meninas entrevistadas, de maneira que, ao ser indagada sobre o local e processo de início da prática do futsal, Marta²¹ afirma ter “*sempre brincado de futsal com os meninos da minha rua*”. Pode-se ressaltar que excertos como esse foram recorrentes em quase todas as entrevistas, consoante a seguir:

*Então, eu via muito os meninos jogando bola e tal. Aí me deu vontade de começar a jogar, daí eu comecei, aí eu comecei a jogar na rua com os meninos.*²² (Cristiane)

Antes de gostar de futebol, eu morava num bairro que só tinha menino. Eu não brincava com nenhuma menina, em determinado momento, os meninos começaram a me chamar pra jogar futebol e eu comecei a jogar (Aline Pellegrino)

A partir dessas narrativas e também de outros estudos (MORAES, 2012; ALTMANN; DOS REIS, 2013; SOUZA JÚNIOR, 2013), percebemos que a iniciação das meninas no universo do futsal/futebol ocorre quase sempre nos ambientes informais, tais como em praças públicas, centros de lazer ou no bairro onde moram. Em contrapartida, Osmar Souza Júnior (2013) nos alerta que, ainda que possa parecer natural o fato das mulheres ocuparem os espaços públicos na atualidade, isso foi e ainda está sendo conquistado.

Com o foco em descrever e socializar as histórias de mulheres futebolistas na Bahia, Enny Moraes (2012) apresenta as narrativas das entrevistadas buscando compreender o cotidiano do futebol de mulheres baiano, no seu período de ampliação nas últimas três décadas dos anos de 1990. Ao mergulharmos nas histórias daquelas mulheres, assim como em nossa pesquisa, percebemos que os primeiros contatos com os jogos de bola com os pés de grande parte delas se deram na rua. “Seu envolvimento com o futebol foi igual aos das outras depoentes: brincando na rua, batendo os babas com os garotos da vizinhança, ainda em meados da década de 60” (MORAES, 2012, p. 206). Ao refletir acerca disso, constatamos que os lugares ‘extraoficiais/inesperados’ de aprendizagem estão presentes desde décadas passadas.

²¹ Como mencionado ao longo do texto, as identidades das entrevistadas serão substituídas por nomes das jogadoras da seleção brasileira de futebol de campo, afim de manter o sigilo previamente estabelecido das participantes.

²² Algumas narrativas das entrevistas serão modificadas para que atendam a norma culta da língua portuguesa, ressaltamos que o sentido das narrativas não serão, em hipótese alguma, alterados.

De modo semelhante, outros trabalhos também elucidam os espaços da rua como ambiente de contato inicial com o futebol, tanto pelos meninos quanto pelas meninas que se inserem nesse universo. Nesse sentido, os trabalhos de Altmann e Reis (2013) que investigaram atletas de futsal de toda América do Sul e o de Osmar Souza Júnior (2013) envolvendo três equipes do Campeonato Paulista de Futebol Feminino de 2011, confirmam que a rua serviu como espaço de sociabilidades à elas permitindo a experiência inicial com a modalidade.

Em síntese, os relatos das mulheres nas duas pesquisas acima demonstram a similaridade dos primeiros contatos de meninas com o futsal, igualmente constatamos no grupo investigado por nós. De forma recorrente (em diferentes épocas, regiões, finalidades) as mulheres tiveram, ainda na infância e em ambientes informais, o contato inicial com os jogos de bola com os pés, ou então, com o próprio futsal (ALTMANN; DOS REIS 2013; SOUZA JÚNIOR, 2013).

Sobre isso, João Batista Freire (1998) salienta que a prática de brincadeiras de bola com os pés nos locais informais influencia a maneira com a qual os/as brasileiros/as jogam o chamado futebol arte, diferenciando-se daquele ‘moderno’ trazido da Inglaterra (SCAGLIA, 2021). Os autores apontam a contribuição da liberdade de expressão (ludicidade) no processo de aprendizagem do futebol a partir da chamada *pedagogia da rua*²³.

A perspectiva sobre a existência de uma ‘pedagogia da rua’ surge quando os professores João Batista Freire e Alcides Scaglia se propuseram a compreender se era possível e viável aprender a jogar futebol a partir de jogos tradicionais e populares nos ambientes informais de aprendizagem. Em última análise, Alcides Scaglia (2021) faz uma síntese conceitual acerca da abordagem:

A pedagogia da rua é um processo de ensino-aprendizagem (ou talvez seja melhor dizer de **aprendizagem-aprendizagem**) pautado pelo jogo e suas idiosincrasias, expresso no ato lúdico de jogar e marcado decisivamente pelo ambiente de aprendizagem colaborativo informal (SCAGLIA, 2021, p. 13, *grifo nosso*).

Como podemos notar, o jogo é concebido como elemento fundamental da pedagogia da rua, razão pela qual cabe aqui conceituá-lo com o objetivo de desvelarmos como a pedagogia do jogo e da rua interferem na aprendizagem do futebol. Nesse sentido, Huizinga (1999) enfatiza que:

²³ Vale destacar que quando os autores falam *rua*, eles não estão se referindo estritamente ao espaço entre as calçadas ou os campos de várzea/terra, mas, sim de qualquer espaço que haja uma educação, uma aprendizagem sem a necessidade de professores

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas [...], dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana (HUIZINGA, 1999, p. 30).

O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão (idem, p. 147).

Além disso, o jogo é sério e só pode ser considerado uma manifestação quando possui regras pré-determinadas que devem ser seguidas fielmente (CAILLOIS, 1990; FREIRE, 2005), ao passo que o/a jogador/a que não seguiu-as é considerado/a o estraga prazeres ou o/a ‘batoteira/o’ (HUIZINGA, 1999). É o ambiente de jogo, vale dizer, embebido de liberdade, imprevisibilidade, expressão, simbolismos, representação, ludicidade e criação (FREIRE, 2005), que serve de esteio à pedagogia da rua e permite que o futebol chegue às meninas.

Para Freire (2005), o jogo vive nas suas manifestações, ou seja, o jogo revela o jogo. E por ser abstrato, não é possível afirmar se uma pessoa está ou não em estado de jogo²⁴ no momento em que desempenha certa atividade ou prática. Freire e Scaglia (2003) ao investigarem o jogo, salientam que não significa olhar para determinado comportamento lúdico apenas como um facilitador de aprendizagem, pois isso restringiria seu potencial. Contudo, os autores elucidam que ele pode, inevitavelmente, engendrar consequências que contribuirão à aprendizagem, visto que:

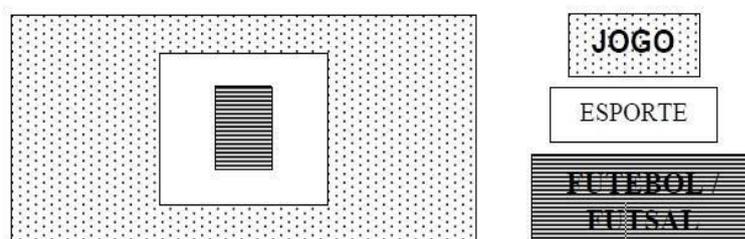
[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33).

²⁴ Estado de jogo é a condição de absorção (concentração) em que o jogador se encontra ao ser envolvido e se envolver com o jogo. É o estado de jogo que garante a condição de entrega total do jogador ao jogo, evidenciando a seriedade própria do jogo, e a certeza de que o jogador está sempre dando o máximo de si para a realização do jogo. Posso dizer que como consequência do estado de jogo que a aprendizagem pelo jogo acontece. Esse estado de jogo é limitado pelos pólos da frivolidade e do êxtase (SCAGLIA, 2003, p.152).

Visando contribuir ao debate, Roger Caillois (1990) classifica o jogo em quatro categorias a partir das suas características mais explícitas: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulação) e *ilinx* (vertigem). No *agôn*, há um predomínio da competição e do desafio, por isso se assenta na agilidade, rapidez e habilidade, tendo como principal representante o desporto, no nosso caso, o futebol. Na categoria *alea*, o autor destaca que o fator determinante é a sorte, uma vez que prepondera a imprevisibilidade, assinalando e revelando “a benevolência do destino” do jogador ou jogadora (CAILLOIS, 1990, p. 37). Ocorre que os elementos do acaso e da sorte também estão presentes nas práticas esportivas, tal como na modalidade investigada por nós, embora não seja isso que define o resultado do jogo. Já o *mimicry* explicita o domínio de aspectos, tais como a simulação, a ilusão, a representação, podendo assim significar o fato do jogo operar em outra realidade (a simbólica). Por fim, no *ilinx*, a característica que mais se destaca é a vertigem, ou melhor, a busca pela vertigem, o interesse no desequilíbrio, na embriagues e instabilidade corporal. Para Caillois (1990, p. 43), “trata-se de atingir uma espécie de espasmo, transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão”.

A partir das características de cada categoria proposta por Roger Caillois e das definições do que é jogo (CALLOIS, 1990; HUIZINHA, 1999; FREIRE, 2005), Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) preconizam que, ao analisarmos a origem dos esportes coletivos, o qual o futsal/futebol se insere, conseguimos enxerga-los como manifestações de jogo. O encadeamento entre jogo, esporte e determinada modalidade sistematizada (nesse trabalho o futsal) fica mais inteligível na figura desenvolvida por Ricardo Rezer (2003):

Figura 1 – A relação entre o jogo, o esporte e o futebol/futsal.



Fonte: REZER (2003)

Sendo o futsal uma modalidade e/ou conteúdo de ensino incorporado no ‘guarda-chuva’ dos jogos esportivos coletivos, dentre outros elementos fundamentais, ele se apresenta com um predomínio das características do *agôn* (competição) (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013), no qual o sucesso vem, em grande parte, da excelência do/a jogador/a. Vale ratificar que no caso dos jogos esportivos coletivos, mesmo se aproximando mais do *agôn*, essa não é uma característica exclusiva:

Em relação a este aspecto é deveras notável a precisão da simetria surgida entre a natureza do *agôn* e da *alea*: são paralelas e complementares. [...] Sem regra não há competições nem jogos de azar. [...] As combinações da *alea* e do *agôn* são um jogo franco da vontade a partir da satisfação experimentada ao vencer uma dificuldade arbitrariamente concebida e voluntariamente aceite (CAILLOIS, 1990, p. 96-97).

Arrebatadas pelo desejo inevitável do jogo e os seus desafios, as meninas acabaram sendo cooptadas pelo ambiente proporcionado por esse fenômeno, entregando-se inteiramente à aprendizagem dos jogos de bola com os pés. Sobre o tema, João Freire (1998) aponta que as brincadeiras de rua, sobretudo, as que se destinam usar a bola e os pés (bobinho, 2x2, artilheirinho, golzinho, rachinha, derruba lata, etc.), são as grandes responsáveis pela iniciação das/os brasileiros/a no futebol. Conforme constata o autor, isso ocorre também no caso dos grandes ‘craques’ da modalidade em nosso país, assumindo assim, mais uma vez, que existe na rua uma pedagogia - ainda que velada - que ensina as pessoas a jogarem o futebol. No que tange aos jogos de bola com os pés e a pedagogia da rua, João Batista Freire (1998) destaca que:

[...] basta dar uma volta por aí, pelas areias das praias, pelas quadras de futebol de salão, pelas ruas de terra ou de asfalto, por cada pedacinho de chão onde dê para rolar uma bola, que o observador atento descobrirá que o futebol para o brasileiro é uma grande brincadeira. Jogar bola tem sido a maior diversão da infância brasileira, principalmente da infância mais pobre e masculina, dos meninos de pés descalços, das periferias, dos lugares onde sobra algum espaço para brincar. Pés descalços, bola, brincadeira, são alguns dos ingredientes mágicos dessa pedagogia de rua que ensinou um país inteiro a jogar futebol melhor do que ninguém (p. 13-14).

A partir dos excertos supracitados, observamos as nuances colocadas pelos autores também nas narrativas das nossas meninas entrevistadas, ao dizerem sobre como foram os seus primeiros contatos com o futsal, ou melhor, com os jogos de bolas com os pés:

O lugar era tipo um lote que era abandonado, só que nesse lote a gente varria para poder jogar. E nossa bola na época era bolinha de papel, porque a gente não tinha condições de comprar uma bola. Até que uma moça viu a gente jogando e comprou uma bola pra nós (Aline Pellegrino).

Desde mais novinha eu jogava rachinha com os meninos aqui do meu bairro (Sissi).

Vale ressaltar também que a nossa escola tem de um grupo da Zona Rural onde o futebol é muito presente, as meninas brincam muito de futebol lá [...] A turma brinca de futebol e de bola o dia inteiro no campo, na quadra (Pia Sundhage)

Conforme os extratos apresentados acima, podemos notar, mesmo após o surgimento de inúmeras ‘escolinhas’ de futebol, que os ambientes informais e as brincadeiras tradicionais continuam contribuindo à aprendizagem do futebol e do futsal. De igual modo identificamos que a inserção dos meninos ainda é maior mesmo após esses anos, se comparada a presença das meninas. Além da Aline e da Sissi, constatamos o lugar dos meninos no despertar do desejo de outras entrevistadas jogarem futebol, tal e qual Cristiane e Marta, respectivamente, afirmam: “*eu via muito os meninos jogando bola e me deu vontade de começar a jogar*” e “*eu sempre brinquei de futebol com os meninos*”.

Sendo assim, nos enunciados produzidos pelas praticantes, conseguimos perceber que grande parte processo de aprendizagem do futsal/futebol parece ter sido construído por meio dos jogos de bola com os pés em ambientes informais, ou seja, a partir da pedagogia da rua (aprendizagem-aprendizagem) que, vale destacar, é subsidiada pela teoria do jogo (FREIRE, 2002, SCAGLIA, 2021). O ambiente de jogo é polissêmico, por isso, o ato de jogar advém de motivos intrínsecos e influenciam a vontade do/a jogador/a em se entregar (estado de jogo) (SCAGLIA, 2003). No que se refere ao ambiente proporcionado pelo jogo, podemos suspeitar que de forma recorrente nossas investigadas experimentaram o estado de jogo (SCAGLIA, 2003) por intermédio da prática de jogos de bola com os pés, conforme destacado:

Eu jogava na Ferró, na Selt, era esses lugares que tinha (Formiga)

Comecei a jogar na rua com os meninos (Cristiane)

Era um lote abandonado, parece que chamava a gente para brincar (Aline)

As informações obtidas por meio das entrevistas, permitiu-nos compreender que essas meninas iam voluntariamente jogar bola com os pés, uma vez que relatam a entrega no desenvolvimento das vivências (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2005), razão pela qual aprendiam futebol e futsal brincando. De igual modo isso se confirma na pesquisa de Alcides Scaglia (2003, p. 38), quando o autor afirma que “a cultura futebolística do brasileiro também foi tecida num ambiente de jogo, em meio a uma teia de pequenos jogos/brincadeiras de bola com os pés”.

Ao mesmo tempo que os aspectos são confirmados, talvez essa prerrogativa relativa a possibilidade de aprender futsal/futebol a partir das brincadeiras de rua possa ser uma caminho metodológico pertinente também no ambiente formal, isto é, na escola. Em face do exposto, Freire (1998) assinala que além da facilidade de acesso, do desafio implícito e da liberdade de experimentação, a pedagogia da rua pode potencializar a aprendizagem e o ensino das inúmeras práticas corporais produzidas pela humanidade.

Na esteira dos primeiros passos com o futsal, observamos também em quase todas as narrativas que a prática inicial desse esporte/conteúdo de ensino está atrelada à participação dos meninos, muitas vezes, sob a supervisão deles. Acerca disto, conseguimos captar um pouco a dificuldade enfrentada pelas meninas diante dos olhares classificatórios e preconceituosos dos meninos. Aline Pellegrino discorre que:

Eu morava num bairro que só tinha menino. Eu não brincava com nenhuma menina, aí quando vê os meninos começaram a me chamar pra jogar futebol, daí eu comecei a jogar. Primeiro eu “catei” no gol para eles, porque eles falaram que eu não sabia jogar.

Diante do excerto, *primeiro eu “catei” no gol para eles (fui a goleira), porque eles falaram que eu não sabia jogar*, parece estar evidente que, apesar da Aline ter sido integrada à brincadeira e/ou ao time, há relativo grau de subjugação por parte dos meninos. Nessa direção, Helena Altmann (2015) ressalta que a exclusão nas aulas de Educação Física envolvendo conteúdos esportivos não diz respeito apenas ao marcador de gênero, pois outros fatores corroboram igualmente para essa questão, tais como: idade, força e habilidade. No caso de Aline, notamos que ao destinarem-na para ser a goleira, o fato de terem-na colocado à margem pode estar relacionado a suposta falta de habilidade da adolescente. Pelo menos em tese, parece que a possível ausência de habilidade não foi o fator determinante para a total exclusão de Aline, visto que para os meninos era muito mais importante que houvesse alguém para “completar” a equipe, do que a existência de um bom jogador mobilizado a participar.

Em uma pesquisa com estudantes da 8ª série (hoje, 9ºano), Oliveira (2006) acompanhou esse grupo durante as aulas de Educação Física, a qual demonstrou que o futsal tinha lugar privilegiado naquele espaço-tempo, mas também era promotor de disseminação de preconceitos e desigualdades de gênero. Um aspecto instigante nesse estudo e que tem ligação com o exposto acima é que grande parte dos meninos (ao jogarem futsal) se importavam mais com os dribles do que com os gols, ou com o fato de ganhar a partida, ou seja, para eles era mais importante se exibirem ao imitar seus ídolos futebolísticos.

Dessa forma, os meninos ao colocarem Aline como goleira – posição essa de pouco prestígio que nunca aparece envolvendo de dribles, fintas, domínio, etc. – alegam que a mesma não sabe jogar, ou seja, não apresenta habilidade para desempenhar tais fundamentos. Como o futsal/futebol e, principalmente, os jogos de bola com os pés são manifestações socioculturais, nesse contexto a ação dos meninos corrobora com a afirmação do futsal/futebol ser de reserva masculina (eles são os que sabem). Convém ressaltar que é preciso repensar essas interações no sentido delas reforçarem o *status quo*, em outras palavras, que essa prática se mantenha em domínio masculino (DUNNING, 1992). Não obstante, Marta também relata sobre a sua dificuldade de inserção no futsal em seu bairro porque precisava do aval ou supervisão dos meninos, segundo ela, *“lá era mais os meninos que jogavam futebol mesmo, eles não deixavam a gente entrar”*.

Os depoimentos das meninas retratam algumas barreiras enfrentadas ao se inserirem no mundo futebolístico, embora tais adversidades não serem exclusivas deste grupo, outros trabalhos mostram a recorrência de determinados aspectos. De fato, os estudos reforçam cientificamente que o ambiente do futsal/futebol ou das brincadeiras de bola com os pés ainda é um espaço dominado pelos meninos. Convém ressaltar que a mencionada dominação de determinadas práticas esportivas pelos homens foi, de modo semelhante, reiterada nos trabalhos de Souza Júnior e Darido (2002) e de Helena Altmann (2015).

Análogo a situação na qual os meninos não deixaram a Marta participar das brincadeiras de bola com os pés na rua, Souza Júnior e Darido (2002) revelaram que dentro do ambiente educativo que estudaram a ocupação compulsória dos espaços era efetuada por intermédio da prática do futebol pelos meninos. “Assim, assume-se que o esporte é um meio dos meninos exercerem domínio de espaço na escola, sendo os locais destinados à prática esportiva considerados redutos quase que exclusivamente masculinos” (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002, p. 7).

Os resultados de Helena Altmann (2015) em sua pesquisa sobre as relações de gênero na Educação Física escolar, também corroboram com a percepção sobre a apropriação hegemônica dos espaços da escola pelos meninos, sendo que, em nosso caso, isso apareceu envolvendo os espaços informais que aconteceram os jogos de bola com os pés. Sobre isso, a autora relata que “o esporte é um meio dos meninos exercerem domínio de espaço na escola” (ATLMANN, 2015, p. 76), tal como observamos nas narrativas perscrutadas.

Quando as mulheres decidem adentrar em uma prática social considerada predominantemente masculina (DUNNING, 1992), Souza Júnior (2013, p. 243) afirma que parece ser comum que haja certa “desconfiança ou mesmo preconceitos velados ou explícitos”. Ocorre que as barreiras identificadas no início da prática de futsal pelas meninas investigadas foram igualmente abordadas por Enny Moraes (2012), mesmo que isso possa parecer anacrônico, ao problematizar a carência de ambientes sistematizados para a formação básica de jogadoras entre os anos de 1970 e 1990, ao contrário do que acontecia com o universo do futsal praticado por homens naquela época (o que perdura até hoje).

Esses relatos sobre os impasses encontrados ao longo do caminho pelas mulheres praticantes não acontecem por acaso. Ainda que o Brasil seja considerado o país do futebol e que esse esporte seja igualmente considerado um orgulho nacional, o acesso à prática pelas mulheres ainda não se mostrou proporcionalmente significativo em relação ao número de homens que se apropriam e consomem tal modalidade esportiva e/ou conteúdo de ensino. À

respeito da grande diferença dos caminhos percorridos por homens e mulheres no futebol, Silvana Goellner (2005) traz à tona que:

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

Isso se deve ao fato do esporte, sobretudo o futsal/futebol, permanecer como espaço de reserva masculina, seja pela perpetuação do patriarcado, pela desigualdade de gênero ou pelos longos anos de proibição das mulheres na prática corporal institucionalizada do futebol e futsal (DUNNING; MAGUIRE, 1997). Essa dimensão histórica que explica a exclusão das mulheres aparecem em alguns estudos (ECOTEN; CORSETTI, 2010; GOELLNER; KESSLER, 2018), em especial, os que revelam a chegada do futebol no Brasil ainda no século XIX, com a vinda de Charles William Miller da Inglaterra trazendo consigo as primeiras bolas e uniformes (SCAGLIA, 1999).

Devido à ampliação da quantidade de praticantes por parte da elite socioeconômica do país que, naquele momento eram as únicas pessoas que tinham acesso à prática, começaram a surgir os primeiros clubes de futebol no Brasil (LUCENA, 2001). Com o passar do tempo e em razão da grande difusão do esporte no país, logo as camadas mais baixas economicamente começam a praticá-lo e, paulatinamente, vão se misturando aos ricos e os substituindo, sobretudo quando as fábricas começam a instalar campos de futebol em seus terrenos (SCAGLIA, 1999).

Contudo, não podemos generalizar essa questão em se tratando da discussão de gênero (SCOTT, 1995), pois a prática desportiva pelas mulheres se desenvolveu tardiamente em relação aos homens, por serem criadas para desenvolverem trabalhos domésticos, além de zelar pela sua família e filhos/as. Embora existam poucas evidências históricas (GOELLNER; KESSLER, 2018), a participação ativa das mulheres brasileiras no futebol teve início na transição para o século XX e representava uma tensão associada aos discursos impostos acerca do corpo feminino. Para as autoras, a atuação das mulheres em modalidades esportivas previamente associadas aos homens provocava, além do temor da desonra, a apreensão que o êxito feminino nessas atividades viesse a confrontar a diferença colocada entre homens e mulheres sustentada pelo caráter biológico. Vale ressaltar que, mesmo podendo participar de

algumas práticas, os corpos das mulheres ainda era considerado o templo de onde se originaria umaprole forte e saudável.

Baseados nos discursos de uma manutenção da natureza feminina, a proibição da prática de alguns esportes, inclusive do futebol, consolidou-se a partir do decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941 (FRANZINI, 2005), atribuído pelo então presidente Getúlio Vargas, sendo que em seu artigo 54 declara que “as mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza [...]”. (BRASIL, 1941, p. 41).

Naquela época a sociedade em geral compreendia que o futebol era uma prática incompatível com a natureza feminina, já que as mulheres eram consideradas como sexo frágil e deveriam continuar belas e delicadas. No entanto, Giovana Capucim e Silva (2012) demonstram que com o passar dos anos o citado decreto entrou em desmemoria e a prática foi retomada pelas mulheres, fazendo com que apenas em 1965 o Conselho Nacional de Desportos (CND) se manifestasse, retificando a interdição com base na Deliberação nº 7:

Baixa instruções às entidades esportivas do país sobre a prática de desportos pelas mulheres. Nº 1: às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação. Nº 2: Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 62-63).

Enquanto o futebol e o futsal de mulheres estavam sob interdição, na mesma época, a seleção masculina já havia conquistado duas vezes o campeonato futebolístico mais almejado: a Copa do Mundo FIFA, nos anos de 1958 e 1962 (MOURÃO; MOREL, 2005). Mais tarde a deliberação de número 7 de 1965 é revogada com a entrada de número 10²⁵ no ano de 1979, de tal maneira que volta a permitir a prática de mulheres em modalidades esportivas anteriormente proibidas, inclusive o futebol (CASTELLANI FILHO, 1994). Isso fica decretado nos seguintes dizeres: “Às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições” (BRASIL, 1979, p. 149).

²⁵ A deliberação de número 10 surge em 1979 quando um grupo de atletas de judô embarcam para o Sul Americano realizado no Uruguai. Nesta ocasião, esse grupo composto por mulheres compram as passagens aéreas com nomes de homens, já que o esporte e as competições eram proibidos para elas. Após esse acontecimento, o CND considerou relevante refletir sobre a participação das mulheres nesses esportes e em competições, fazendo com que essa deliberação substituisse a de número 7 de 1965 (SOUZA; MOURÃO, 2007).

Somente em 1983 a prática do futebol de mulheres foi de fato legalizada, com a publicação no Diário Oficial da União (DOU) da 01/83 do CND, deliberando que ele poderá ser praticado nos Estados, Municípios, no Distrito Federal e nos Territórios, sob a direção das Federações e Ligas do desporto comunitário, cabendo à Confederação Brasileira de Futebol a direção em âmbito nacional (CAPUCIM E SILVA, 2012). Mesmo que a legalização oficial tenha vindo apenas em 1983, não significa que as mulheres não estavam praticando anteriormente, pois há registros de um campeonato de futebol de areia organizado pelas mulheres no ano de 1981. Isso equivale dizer que “as práticas esportivas eram experienciadas por muitas mulheres que, indiferentes às convenções morais e sociais daquele tempo, aderiram isso independente do discurso hegemônico da proibição” (GOELLNER, 2005, p. 146).

Como foi observado, após quase 40 anos de proibição começaram a surgir equipes de mulheres que jogavam futebol e assim a modalidade foi sendo apresentada por meio de alguns veículos de informação, principalmente no meio jornalístico esportivo (SALVINI; JÚNIOR, 2013). Assim como o reconhecimento, a presença do futebol de mulheres nos meios de comunicação ainda carece - na essência - de atenção e representatividade. Ao desenvolver um estudo investigativo acerca das narrativas sobre o futebol de mulheres em meios impressos, Mourão e Morel (2005) salientaram que os registros à respeito dessa prática nas mídias sofrem um efeito “sanfona”, pois ao mesmo tempo que está sendo evidenciada, sofre distorção ao ser comparada às experiências dos homens.

Considerando a magnitude que os meios de comunicação exercem no universo esportivo, o futebol de mulheres não é vinculado à técnica e à performance das atletas, conforme apontaram as autoras. Diferentemente das reportagens ‘masculinas’, quando o futebol de mulheres é tratado nos canais de comunicação, geralmente fazem alusões ao universo de desejo masculino, salientando apenas assuntos secundários como: a beleza, a feminilidade e a espetacularização do corpo das jogadoras (GOELLNER; KESSLER, 2018). E, dessa forma, impulsionando as padronizações dos corpos femininos construídas nos séculos passados.

Para as autoras, é possível enxergar a espetacularização dos corpos femininos em diversos espaços da sociedade, tais como em comerciais televisivos, produções cinemáticas, letras de música e também no universo esportivo. Em relação à essa concepção que se volta aos corpos das mulheres, nos deteremos apenas às narrativas produzidas no universo esportivo, sobretudo no universo futebolístico.

Além dos jornais impressos, as jogadoras de futebol também eram evidenciadas em revistas que tinham como foco principal as matérias esportivas, como é o caso da revista

Placar²⁶. Em algumas edições em que o futebol de mulheres foi apresentado nesse veículo, pôde-se observar o caráter secundário a respeito dessa prática esportiva, uma vez que o foco enviesou-se (SALVINI; JÚNIOR, 2013). Segundo os autores, um exemplo que pode ser mencionado refere-se ao título da matéria após a eliminação da seleção brasileira feminina na Copa do Mundo no ano de 1995, qual seja: “Esquema amador: quando o assunto é desorganização, as meninas não devem nada aos homens”. Dessa forma a revista retrata que a eliminação da seleção brasileira se resume ao futebol amador realizado pelas mulheres e também a falta de organização da equipe (PLACAR, 1995 apud SALVINI; JÚNIOR, 2013).

Um outro aspecto que chamamos atenção diz respeito a erotização dos corpos femininos no futebol, tendo em vista algumas exigências feitas para que as mulheres pudessem participar do campeonato paulista de futebol em 2001. Sobre isso, Silvana Goellner (2005) menciona um excerto de Knijnik & Vasconcellos (2003, p. 5) no qual essa questão fica evidente:

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

Mourão e Morel (2005) destacam outro veículo de notícia, dessa vez o jornal “Hoje em Dia” do estado de Minas Gerais, no qual a imagem das jogadoras de futebol é associada ao modelo de feminilidade. Na reportagem de Abril de 1990, ao falar sobre a equipe carioca Country/Pocket, a matéria exalta a beleza das jogadoras a partir de discursos, tais como: “sem perder a pose de atletas, elas entram em quadra “produzidas”, ouvindo logo um comentário: “Bonitas desse jeito, será que elas jogam futebol?” (MOURÃO; MOREL, 2005, p. 81) Dessa forma, ao fazerem a junção beleza e futebol intensificam a descrença da competência delas nessa modalidade esportiva.

Devido a hipersexualização feminina, as autoras destacaram que em outras edições da revista Placar (1995-1996) as fotos estampadas nas capas que se destinavam ao futebol de mulheres não correspondiam com a realidade prática da modalidade. Geralmente apresentadas pelo futebol modelo²⁷ as imagens eram representadas pela sensualidade e quase nudez das

²⁶ Uma das principais revistas esportivas brasileira. Criada em 1970 e ainda em circulação nacional.

²⁷ Em 1990 foram criadas equipes de futebol onde o elenco era composto de modelos de maneira que vendesse uma imagem do futebol ligado a feminilidade. Jogadoras federadas eram proibidas (SALVINI; JÚNIOR, 2013).

jogadoras, além do sentido ambíguo das manchetes. Embora pudesse parecer ingênua a escolha das reportagens e imagens, por não corresponderem a realidade dos campos de futebol, a espetacularização das jogadoras trazia outro problema: a contribuição para a associação das verdadeiras jogadoras aos modelos contrários de feminilidade (SALVINI; JÚNIOR, 2013).

Segundo esses autores, a masculinização das reais jogadoras de futebol apoia-se nos discursos de uma única feminilidade, ancorada na exterioridade corporal e da concepção modelo das mulheres delicadas, frágeis e discretas. As jogadoras que, diante o treinamento físico, têm seus corpos transformados e se distanciam da feminilidade normalizada ao constituírem uma condição mais robusta e ligada a masculinidade, são muitas vezes colocadas em cheque em relação a sua orientação sexual (GOELLNER, 2005). Sobre estas atribuições comparadas ao comportamento do homem, Goellner (2005, p. 148) aponta que “o homem – seu corpo e seu comportamento – é o modelo a partir do qual o corpo e o comportamento da mulher são julgados, estigmatizando aquelas que ultrapassam os limites que convencionalmente lhe foram impostos”.

Pois bem, a partir do conhecimento sobre a história do futebol de mulheres no Brasil, fica claro que, mesmo reconhecendo os inúmeros avanços, elas ainda sofrem dificuldades parecidas com as do passado. Isso fica ainda mais perceptível com os dizeres de algumas entrevistadas:

Joguei na rua quando era pequena, mas onde comecei mesmo foi na escola. Na rua era mais com os meninos e infelizmente o futsal antes (interrompeu a fala), ah, era um absurdo meninas jogarem bola, até hoje existe preconceito de mulheres no futsal, mas agora está sendo mais reconhecido (Andressa).

Muitas pessoas desacreditaram, falaram que não ia dar certo, que eu não ia conseguir jogar (Formiga).

Como vimos, o futebol foi proibido durante muito tempo devido as características construídas e disseminadas sobre os corpos das mulheres e suas funções sociais (FRANZINI, 2005; GOELLNER; KESSLER, 2018). Contudo, ao narrar que “era um absurdo meninas jogarem bola, até hoje existe preconceito”, Andressa evidencia que ainda temos um legado de preconceito sobre a participação das mulheres no mundo do futsal advindo de décadas atrás. Logo, o preconceito velado ou não, presente nas experiências e vivências de meninas que praticam o futsal, pode ser resultante da herança do processo de construção da modalidade. Essa prática corporal no país, ao ser transmitida culturalmente, carrega e reforça que meninas não devem ocupar os mesmos espaços que os meninos (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002).

Compreender da história do futebol no país nos ajudou a entender como as desigualdades e as fronteiras de gênero foram sendo instituídas no que diz respeito à essa modalidade esportiva. Também sabemos que dentro da escola os espaços-tempos construídos pedagogicamente para a compreensão do futebol, predominantemente, são as aulas de Educação Física, conforme destacaram Souza Junior e Suraya Darido (2002). Sendo assim, esses autores confirmam que essa subárea historicamente contribuiu à reprodução de padrões sexistas ao separar atividades destinadas aos meninos e as meninas. Conseqüentemente, a desigualdade e a discriminação acerca da participação das mulheres nas atividades físicas e, principalmente, na prática do futebol ecoou no contexto escolar de uma maneira mais geral, em específico, nas aulas de Educação Física.

Ao emprendermos um esforço no sentido de compreender como as meninas se mobilizaram à praticar o futsal, revelamos alguns aspectos que julgamos importantes de serem considerados. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as meninas iniciaram as suas práticas lúdicas utilizando bola e pés em conjunto com os meninos na rua, buscando seu espaço e enfrentando algumas dificuldades. O segundo refere-se ao papel da pedagogia da rua em cooptá-las, quase que seduzindo-as para a aprendizagem do jogo de futebol, na medida em que possibilitou a construção de uma rede de sociabilidades no espaço informal. O último aspecto coloca em suspeição a historicidade sobre a exclusão das mulheres nas práticas esportivas e o quanto esses fatores explicam, pelo menos em parte, o cenário atual do futebol ‘feminino’.

Dito isso, iremos nos debruçar agora como foi o início da construção do grupo de meninas praticantes de futebol, bem como os desafios e dilemas enfrentados por elas e pelo professor de Educação Física daquela instituição educacional.

3 AS FRONTEIRAS DE GÊNERO COMO DESAFIO INICIAL: “AH...ISSO É COISA DE MENINO, MENINA NÃO DEVE FAZER”.

Como exposto em momentos anteriores, a construção de sujeito é resultado de diversos espaços e vivências tecidas no interior das relações sociais, políticas e culturais que advêm, muitas vezes, antes do próprio nascimento. Assim, é comum que pais e mães projetem diversas situações às crianças - como a cor do enxoval, do quarto e os brinquedos permitidos, tudo isso relacionado ao sexo dos pequenos. Ou seja, a família quando descobre que terá uma menina se antecipa e já organiza os objetos em tons de rosa, um arsenal de bonecas, ursos de pelúcia, dentre outros.

Anterior a isso, vale ressaltar a necessidade de conhecermos e problematizarmos como os discursos de gênero e poder circulam em nossa sociedade e, concomitantemente, ecoam dentro das escolas e das aulas de Educação Física, definindo estereótipos, chancelando marcas e demarcando fronteiras. Assim sendo, apresentaremos aqui como o termo *gênero* foi sendo construído e utilizado a partir dos movimentos sociais e pelas pesquisadoras feministas, de igual modo explicitaremos como tais estudos chegaram à Educação Física brasileira e quais foram as contribuições até o momento.

Tendo a consciência que as palavras fazem parte da história (LOURO, 1997), o termo ‘gênero’ vincula-se ao próprio surgimento e ascensão dos movimentos feministas que, desde o século XIX, reivindicam a equidade, almejando que os “direitos dos homens” cheguem até as mulheres. À medida que o tempo passou, três grandes ‘ondas’ se destacaram, sendo que a primeira foi de cunho social e brotou ainda no século XIX, que além de buscar pela igualdade de direitos, posicionou-se contra a submissão das mulheres no matrimônio e pelo direito ao voto, ficando conhecida como ‘sufragismo’ (SCOTT, 1995; LOURO, 1997). Após a conquista do sufrágio feminino em alguns países democráticos à época (Brasil, Estados Unidos e a Nova Zelândia são alguns exemplos), no século seguinte emerge a “segunda onda do feminismo”. Tal movimento é caracterizado pelas lutas dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e a “crítica ao etnocentrismo, em aliança com os movimentos norte-americanos pelos direitos civis e pelas lutas anti-colonialistas nos EUA e na Europa nos anos de 1960 e 1970” (COLLING; TEDESCHI, 2019, p. 252). Nesse momento, os estudos feministas buscaram questionar os abismos de acesso aos direitos básicos entre homens e mulheres, argumentos esses que eram amparados nas características biológicas. O terceiro movimento, surge pouco depois da segunda

onda, a partir da década de 1980, que de acordo com Ana Maria Colling e Losandro Antônio Tedeschi (2019):

É o momento em que se pontua a acentuação dos movimentos e do pensamento social na direção de uma radicalização da crítica ao racionalismo essencialista e às categorias da identidade, particularmente de sexo-gênero, raça-etnia e classe social (p. 252).

Vale destacar que as lutas, principalmente da ‘primeira onda’, eram ligadas e organizadas de acordo com o interesse das mulheres brancas de classe média da época. Somente na ‘segunda onda’ do feminismo que esses movimentos se revelaram para além das esferas políticas e coletivas em prol das mulheres, preocupando-se agora, também, com a estruturação de uma teorização sólida e precisa. Assim, ao final da década de 1960, iniciou-se a discussão entre estudiosas e ativistas com inúmeras críticas ao termo *gênero* e, assim, ele começa a ser perspectivado e questionado (SCOTT, 1995; LOURO, 1997).

O uso da expressão ‘*gênero*’ surgiu por meio dos estudos feministas e emergiu ao final do século XX como uma categoria analítica (SCOTT, 1995). Em concordância com Scott (1995) e Louro (1997), entendemos que é na compreensão dos processos sobre a construção social sobre as diferenças sexuais, que podemos analisar com mais profundidade as relações entre homens e mulheres na sociedade. Assim, é na diferenciação entre sexo/gênero que Judith Butler (2003) investe seus esforços para tentar desvelar essa problemática em questão:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos.(...) Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 24).

Louro (1997, p. 21) afirma que a anatomia dos corpos não recusa as questões de gênero, isto é, não há o desejo de “negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados”, mas que o foco é a concepção social elaborada a partir dessas características. Dessa forma, as desigualdades devem ser examinadas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade” (idem) e não nas diferenças biológicas.

Portanto, *gênero* não se configura como uma categoria fixa, pelo contrário, ele tem a natureza dinâmica, construída e é suscetível de metamorfoses (LOURO, 1994). De acordo com Scott (1995, p. 85), tal expressão é “uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais” e também, “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado que expressa uma forma primária de dar significados às relações de poder”. A autora completa, dizendo que “seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (idem). Como dito no início desta seção, os sujeitos são resultados das relações estabelecidas no espaço/tempo social vivido e não de suas características biológicas, pois, ao mesmo tempo que essas interações acontecem, eles são produzidos por elas.

Assim, a partir do discurso cultural fincado no falocentrismo²⁸ e na heterossexualidade compulsória²⁹ (BUTLER, 2003), o gênero é instituído em uma perspectiva binária, sendo a heterossexualidade a norma. Sobre isso, Guacira Louro (1994, p. 39) chama a atenção e evidencia “o quanto a sexualidade é social e histórica”.

De acordo com Guacira Louro (1997), o ápice da problematização do termo ‘gênero’ tem como referência o ano de 1968 com a insatisfação de diferentes grupos para com a disposição dos “arranjos sociais e políticos” da sociedade. Dessa maneira, o mencionado conceito começa a ser utilizado para diferenciar o sexo biológico da construção social sobre ele:

Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. (SCOTT, 1995, p. 72).

Sendo assim, para Guacira Louro (2002):

A emergência da categoria [gênero] representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura *das mulheres, sobre as mulheres* e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder. O impacto dessa nova categoria analítica foi tão

²⁸ O falocentrismo é a certeza da ideia da superioridade masculina. Defende a lógica do patriarcado estabelecendo papéis e divisões simbólicas do trabalho entre os sexos.

²⁹ A heterossexualidade compulsória é a concepção sócio cultural imposta pela sociedade patriarcal para que homens e mulheres mantenham apenas relações heterossexuais. Realizada “sutilmente” por diversos mecanismos, como os filmes, novelas, músicas, etc.

intenso que, mais uma vez, motivou veementes discussões e mesmo algumas fraturas internas. Também as relações de gênero passaram a ser compreendidas e interpretadas de muitas e distintas formas, ajustando-se (a) ou interpelando referenciais marxistas, psicanalíticos, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas [...] (LOURO, 2002, p. 15).

Pode-se observar, conforme a autora, que o aparecimento do gênero como uma categoria analítica implicou em diversos problemas desde a sua inserção no campo científico, ao passo demandou de teorização que o sustentasse. Devido a isso, Joan Scott (1995) afirma que a perspectiva pós-estruturalista sobre o gênero é uma opção teórica importante, uma vez que possibilita problematizar os conceitos naturalizados dentro da sociedade, como, por exemplo, o feminino, o masculino e outros binarismos (MARIANO, 2005). Dessa forma, a autora elucida que o ‘gênero’ deve estar ancorado em teorias que dialogam com a pluralidade, com a finalidade de romper com os discursos fundados no binarismo estrutural.

Isso equivale a dizer que as construções de ser mulheres ou de ser homens no mundo não dependem exclusivamente das características biologicamente determinadas. Acerca disso, Linda Nicholson (2000) elucida que Simone Beauvoir (1967, p. 9)³⁰ em sua obra “*O Segundo Sexo*”, ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, já indicava que a característica biológica não assegurava o paralelismo com o gênero, ainda que ela não tenha utilizado este conceito. Também nessa obra, Simone Beauvoir contesta a construção do sujeito universal e normativo (homem, branco, heterossexual, de posses), na qual todo e qualquer indivíduo que se desvie dessa normativa é tratado como o *outro*.

É na dualidade sexo-gênero que Butler (2003) se apoia para questionar “o sujeito feminista” que essa teoria queria representar, sendo que essas teorizações apontavam à necessidade da existência de uma identidade singular, por isso reivindicavam que a utilização da linguagem inclusiva seria eficiente para representá-las devidamente identificando um jeito de *ser mulher*. Para a autora, essa divisão operou inicialmente como elemento mobilizador da política feminista quando propôs a apropriação de que o sexo é algo natural e o gênero é socialmente construído. Problematizar essa dualidade permitiu que a autora discutisse o conceito de “mulheres” como sujeitos do feminismo (BUTLER, 2003).

Toda e qualquer processo de homogeneização apresenta sempre o caráter normalizador, classificador e excludente, visto que para Silvana Mariano (2005) nós precisamos aprofundar os olhares à desconstrução do sujeito do feminismo e, a partir disso, libertá-lo da condição

³⁰ Originalmente publicado com o título *Le Deuxième Sexe* em 1949. No Brasil existem duas versões: Volume 1: Fatos e mitos e Volume 2: A experiência vivida

subordinada. Na esteira do debate, a autora afirma que “o sujeito do feminismo passa a ser compreendido sempre como algo que é construído discursivamente, em contextos políticos específicos, a partir de articulações, alianças, coalizações” (p. 494). Em razão disso, o sujeito feminista ou o sujeito do feminismo está sempre em contínua transformação no interior das práticas discursivas de uma época. Sobre o assunto, Lauretis (apud MARIANO, 2005) ressalta que:

Com a expressão ‘o sujeito do feminismo’ quero expressar uma concepção ou compreensão do sujeito (feminino) não apenas como diferente de Mulher com letra maiúscula, a representação de uma essência inerente a todas as mulheres [...], mas também como diferente de mulheres, os seres reais, históricos e os sujeitos sociais que são definidos pela tecnologia do gênero e efetivamente ‘engendrados’ nas relações sociais. O sujeito do feminismo que tenho em mente não é assim definido: é um sujeito cuja definição ou concepção se encontra em andamento, neste e em outros textos críticos feministas (p. 217).

Para Judith Butler (1998), ao se aproximarem das teorias pós-estruturalistas, as estudiosas que investigam o gênero passaram a negar as dicotomias asseguradas pelas diferenças biológicas e se aproximaram dos “termos diferenças e diversidades” (MARIANO, 2005, p. 220). Em última análise, a adoção e utilização do conceito gênero colabora para abandonarmos a compreensão de desigualdade apoiada em fundamentações puramente biológicas e amparadas nas diferenças físicas entre homens e mulheres, pois passa-se a compreender que os sujeitos são atingidos pelas relações de poder.

Para Luz Júnior (2002), essas diferenças pautadas no campo biológico confundidas com as diferenças de gênero, normalizam a polarização do masculino e do feminino nos esportes e na Educação Física, fortalecendo os conteúdos de ensino generificados, tais como o caso do futebol e as atividades rítmicas e expressivas. Por intermédio da generificação dos conteúdos de ensino, das atividades, do desporto e das normativas sociais, que se destina aquilo que é masculino e o que é feminino (KNIJNIK, 2008; PEREIRA; DEVIDE, 2008).

Associado ao sistema de poder, o desporto como prática social é atravessado pelas desigualdades de gênero, de tal modo que Knijnik (2008) aponta que o esporte reforça os padrões estereotipados, em especial, a dicotomia biológica entre feminino e masculino. Assim:

[...] o esporte pode ser considerado uma instituição social “generificada”. Mas também, por tudo aquilo que dispõe ao mundo enquanto normas de comportamento e atitudes, o esporte também é um fenômeno “generificador. [...] Enquanto tal, sua estrutura e valores (regras, organização formal, composição sexual, etc.) espelha concepções dominantes de masculinidade e feminilidade. Os esportes organizados são também um “fenômeno generificador” - um fenômeno que ajuda a construir a ordem de gênero vigente (MESSNER apud KNIJNIK, 2008, p. 28).

A produção dos corpos por meio do esporte atingem os sujeitos em diversos ambientes (clubes, comunidade, eventos esportivos televisivos, aulas de Educação Física) que acabam reforçando a padronização dos comportamentos, da estética e das habilidades esportivas (ALTMANN, 2015). Para Eric Dunning (1992), o esporte é reconhecido como uma das mais relevantes áreas de reserva masculina, sendo assim, sua ação é fundamental para a manutenção das estruturas patriarcais e andriarcais. Não obstante, o desporto carrega em suas raízes a legitimação da masculinidade e da hegemonia masculina em nossa sociedade, aspectos esses que ecoam dentro da escola, sobretudo, porque são (re)produzidos e (re)afirmados dentro desse ambiente (DUNNING; MAGUIRE, 1997; CONNELL, 1995).

A partir da criação de certas normas de comportamento, de aparência física e de gênero, as instituições constroem discursos que circulam na sociedade e incidem sobre o que esperar de cada pessoa em função de seu sexo. Ao denunciar a ausência de neutralidade dos espaços e dos enunciados sobre a formação dos sujeitos, Foucault (2004) nos ajuda a enxergar que a sociedade age desde muito cedo no controle dos corpos, a fim de ‘discipliná-los’ em um padrão apresentado como ‘natural’.

Foi demarcado historicamente que a alusão de modelo ‘normal’ é o homem branco, cis, burguês, cristão e heterossexual, sendo que isso “passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada, pois serão os *outros* sujeitos sociais que se tornarão *marcados*, que se definirão a partir dessa referência” (LOURO, 2001, p.16, grifo da autora). De igual modo a autora ainda reforça que o resultado da classificação dos sujeitos reverbera em exclusão, rótulos e subjugação, corroborando os estereótipos e as desigualdades.

Ao buscarmos desvelar os discursos normativos que demarcam supostos papéis sociais de homens e de mulheres, produzem feminilidades e masculinidades, encetamos como as representações acerca do gênero vão sendo absorvidas e estruturadas pelos sujeitos em toda a trajetória de vida. Ao contrário dos discursos totalizantes, a concepção de feminino e de masculino, assim como a de gênero, também é construída a partir das relações sociais, não

sendo herdadas a partir do nascimento. Sobre isso, Guacira Louro (1994) considera a natureza relacional de gênero e reitera que:

[...] o masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (p. 36).

Entendendo que a oposição homens-mulheres se dá embasada na ordem binária e é construída de forma hierarquizada, torna-se fundamental questionar as práticas que regulamentam e contribuem para esse tipo de construção se fixar de maneira ‘natural’ na sociedade e, a partir disso, problematizar e desconstruir a proliferação dessas concepções (SCOTT, 1995). Corroborando com a autora, Guacira Louro (1997, p. 21) acrescenta que quando a sociedade, com o respaldo do “senso comum e da linguagem científica”, considera a distinção entre homens e mulheres somente a partir das características biológicas, contribui e legitima a desigualdade de gênero. Sendo assim:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Judith Butler (1999) afirma que essas normas disciplinadoras necessitam, a todo momento, de serem reforçadas para que o processo de naturalização seja reiterado e materializado. Desse modo, tais enunciados possuem o poder de produzir as convenções de gênero numa perspectiva heterossexual, ao passo que as feminilidades e as masculinidades, nessa lógica, estabelecem socialmente uma forma única de ser homem ou mulher no mundo.

As normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual (LOURO, 2001b, p. 548).

Intermediada pelas práticas sociais sistematizadas é que as feminilidades e masculinidades são corporificadas, marcando como cada indivíduo deve se comportar ou agir. Quando trazemos esse debate para o contexto da nossa pesquisa, considerarmos a permanência das meninas no futsal e as normas regulamentadoras inerentes à modalidade esportiva,

constatamos a presença de discursos ancorados nas diferenças biológicas, o que reforça as fronteiras de gênero. De igual modo foi possível perceber como os discursos sobre a masculinização das meninas jogadoras afetam os corpos durante a experiência de praticar e pertencer à uma equipe de futsal.

Aline relata os discursos normativos que circulavam sobre quem deve praticar o futsal a partir das concepções de uma única feminilidade, ou melhor, de uma masculinidade hegemônica presente na esfera da modalidade. Assim, ela narrou que as pessoas “*falam que menina não sabe jogar futsal, que futebol é só para homens*”, reforçando que escutava isso ainda dentro de casa do seu pai:

Eu gosto muito de futebol e meu pai ele não gosta que eu joga, entendeu? Ele sempre fala que futebol é para homens, ele tem preconceito. Ele falou uma vez pra mim que eu não iria jogar mais, porque se eu jogasse não era pra eu falar mais com ele e aí eu falei: tá. E não falei mais com ele, entendeu? (Aline).

O preconceito vindo de familiares para com as mulheres que jogam futsal aparece em outras pesquisas, tais como, por exemplo, a de Altmann e Reis (2013). As autoras identificaram que algumas atletas sofriam com isso, principalmente, pelos discursos proferidos por homens da rede familiar, ao mesmo tempo que também mencionaram os incentivos de algumas mulheres para continuarem participando da modalidade. O apoio, pelo menos da entrevistada Aline, adveio da mãe ao relatar que “*minha mãe me apoia e chega até me apressar para os treinos*”. Marta, por sua vez, diz que “*é mais fácil para os meninos. Fica muito no machismo né, tipo, ah é coisa de menino, menina não deve fazer*”. Narrativas como essas foram recorrentes envolvendo outras participantes da pesquisa, marcando ainda mais os discursos que fixam o que se espera de cada corpo sexuado. Nos jogos de poder, os meios de subjetivação que determinam e discriminam a verdade sobre os corpos emanam da concepção do que é normal ou anormal (FOUCAULT, 2006).

Para Fábio Teixeira e Iraquitã Caminha (2013), o preconceito presente nas experiências de mulheres que jogam futsal está relacionado à manutenção do padrão feminino, ou seja, da mulher maternal e do lar, mantendo assim a relação binária em que os homens representam fortaleza, virilidade e dominação, as mulheres submissão e o “sexo frágil”.

Assim, consideramos que o preconceito se manifesta caso a condição compulsória da sexualidade seja desrespeitada, isto é, quando as expectativas pré-concebidas sobre cada gênero são infringidas, desencadeando

mecanismos de supressão e proibição que remetem ao anormal (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013, p. 268).

No entanto, essas caracterizações e discursos não podem ser compreendidos fora das relações sociais, pois, segundo Robert Connell (1995, p. 189) os conceitos de feminilidades e masculinidades são intrinsecamente complexos e contraditórios por encontrarmos “a presença da feminilidade dentro da personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres”. Para o referido autor, a partir da contradição existente, é fundamental que haja uma definição que não reduza o referido conceito a uma categoria restrita, reiterando que:

Se a masculinidade significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero (CONNELL, 1995, p.189).

De acordo com Louro (1997, 2001), torna-se fundamental compreender que essas características baseadas em um único modo de ser feminino ou masculino, permanecem nas conjunturas sociais, atravessando diversos espaços de construção do sujeito, inclusive, as escolas. Assim, temos a impressão que as escolhas feitas pelos/as estudantes são de natureza individual, tais como as disciplinas que mais gostam, as profissões que querem seguir, o comportamento dentro de sala de aula e a participação nas atividades corporais institucionalizadas. Entretanto, ao refinarmos nossa interpretação, veremos que as escolhas são dependentes de como as relações sociais marcam e diferenciam homens e mulheres (BRASIL, 2009). Ademais, é por meio desse investimento que conseguimos perceber como as relações de gênero e a afirmação social de feminilidades e masculinidades demarcam o processo de formação dos sujeitos.

Corroborando com as narrativas produzidas por Marta e Aline sobre as fronteiras de gênero no futsal, agora temos o depoimento de Cristiane que nos revela o preconceito e a discriminação em relação as meninas jogadoras naquele contexto.

Quando você vê televisão, futsal feminino, as mulheres ganham um terço do que os homens “recebe”. Porque a família também tem um preconceito, o povo tem bastante preconceito [...]. Tipo (eles falam), essa menina é macho-fêmea, não sei o quê... (Cristiane).

Louro (1997, p. 65) enfatiza o papel da linguagem no que diz respeito às desigualdades de gênero, pois “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (grifos da autora). Assim, quando as meninas são chamadas de “macho-fêmea” pelo único motivo praticarem o futsal, esse discurso vem ancorado na afirmativa de que essa modalidade é um ambiente de reserva masculina a qual interfere na orientação sexual das envolvidas (ALTMANN, 2015).

Os argumentos que tentaram fixar o futsal como uma modalidade masculina com a utilização de termos pejorativos também surgiram na pesquisa de Helena Altmann (2015). Ao investigar as relações de gênero na Educação Física escolar, a autora expõe que as meninas que jogam futsal são chamadas de “Maria-homem” durante as aulas. As meninas quando chamadas de “macho-fêmea” e “Maria-homem” e aceitam isso passivamente, acabam inconscientemente reforçando toda a rigidez da construção social que produz uma única feminilidade ou masculinidade (CONNELL, 1995). A divisão rígida envolvendo a questão de gênero no esporte na qual os meninos alegam que as meninas jogadoras se inclinam para se tornarem masculinas, explicita a violência com a qual elas têm de enfrentar cotidianamente para permanecerem praticando.

Em outro depoimento podemos perceber igualmente o quão forte é o discurso sobre o futsal ser uma modalidade masculina, na medida em que Aline Pellegrino ressalta que:

*Tipo assim, os outros também falam que menina não sabe jogar bola e tem **muitas meninas que são até melhor que meninos**. As vezes aqui na quadra do bairro os meninos falam: as meninas não vão jogar não. Ai a gente monta um time só de menina e nós ganhamos dos meninos e eles ficam meio “pistola” (Aline Pellegrino).*

Nessa direção, destacamos uma narrativa do professor de Educação Física parecida com a de Aline quando discorreu sobre a importância do grupo de meninas jogadoras de futsal e os efeitos disso na escola: “*elas causam impacto, chamam atenção né. Interessante que elas jogam contra homens, contra meninos e **jogam bem, conseguem jogar***”.

Aproximando os sentidos delas jogarem “*até melhor que os meninos*” e o salientado pelo professor no qual “*contra meninos elas até conseguem jogar bem*”, constatamos a recorrência de um argumento performático de gênero. Ora, conseguir até jogar bem contra meninos equivale dizer que o esperado era que elas não conseguissem êxito ao jogarem com eles, afinal, estão jogando contra os “donos e detentores” dessa prática corporal institucionalizada. De igual modo, o descontentamento dos meninos se mostrou evidente quando jogaram contra as meninas e perderam a partida, o que fica claro na fala de Aline: “*a gente joga e ganha deles, aí eles ficam meio “pistola”*”.

Altmann (2015) afirma que as relações de gênero estabelecidas nas aulas de Educação Física não ficam demarcadas tão somente quando os meninos jogam contra as meninas, mas, sobretudo, no caso em que algum deles perde a bola ou não consegue fazer gol na equipe delas. Nessas situações apresentadas pela autora, os meninos proferiram seu argumentos encharcados de preconceito, quais sejam: “perdeu até para menina ou até a menina fez gol e o menino não” (ALTMANN, 2015, p. 113).

Acerca disso, Eric Dunning (1992, p. 394) elucida que várias modalidades esportivas, principalmente as coletivas, são consideradas instrumentos de manutenção da masculinidade hegemônica justamente “porque a virilidade e a violência” estavam presentes em muitos esportes nas décadas passadas, mas que ainda se sustentam atualmente por meio da mídia.

Alguns outros aspectos reforçam que o futebol e o futsal ainda se mantêm como área de reserva masculina, por exemplo, a desvalorização das mulheres atletas. Ao falar sobre a experiência de jogar futsal, Andressa expõe a insatisfação de realizar a prática em conjunto com os meninos, tendo em vista que “*eles desvalorizam as mulheres na quadra, ficam de “tiração”, não levam a gente a sério*”.

Vale destacar que a desvalorização das mulheres jogadoras e atletas está, quase sempre, vinculada às desigualdades de gênero. Ao expor as reportagens esportivas difundidas pelas mídias, Fabiano Devede (2005) afirma que as coberturas realizadas por essas redes têm evidenciado mais a participação dos homens que a das mulheres, o que ocasiona e reforça a desvalorização.

Dessa forma, a desvalorização das mulheres atletas, ao nosso ver, confirma o domínio dos esportes coletivos por parte dos homens, mas isso implica em processos de resistência por parte delas, até porque atualmente notamos um número crescente de mulheres praticantes. A ideia de persistência é ratificada por Cristiane:

Então, é muito complicado. Porque é muito complicado achar patrocínio. Quando você vê televisão, o futsal feminino, as mulheres ganham um terço do que os homens recebem. [...] Mas eu acho que de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando (Cristiane).

Em 2019, um levantamento realizado com 10.000 jogadores/as de futebol de campo apontou que a média salarial dos jogadores profissionais no Brasil é de R\$ 5.577,53, no caso das mulheres esse valor cai para R\$ 2.256,34, apontando uma diferença de 118% a menos para as elas³¹. Nos clubes de maior visibilidade essa distinção fica ainda maior, dado que a folha de pagamento dos grandes times paulistas para os homens gira em torno de R\$10 milhões, enquanto o das mulheres é em torno de R\$ 100 mil. Ainda que não seja nosso foco, cabe aqui destacar que quando se trata das equipes de base, tanto de homens quanto de mulheres, essas diferenças também são significativas comparadas ao profissional dos homens.

Ao demonstrar certa criticidade no que concerne a situação das mulheres no futsal, Cristiane enaltece o processo de enfrentamento na modalidade, pois “*de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando*”. Assim, o cenário esportivo apesar de se sustentar como um ambiente predominantemente masculino e de reforço da masculinidade, não é um espaço inerte e fechado. Por isso, ao longo do tempo os esportes vão se modificando, com isso gerando novas aberturas, continuidades e rupturas de paradigmas (DEVIDE, 2005).

Muitas dessas modificações dentro do futebol e do futsal surgem como uma possível contribuição para mitigar as desigualdades de gênero, pois diferentemente das décadas passadas, atualmente podemos contemplar diversas conquistas das e para as mulheres dentro do universo futebolístico, por exemplo, com a presença de mulheres na arbitragem, as contratações internacionais, os prêmios na FIFA e os cargos técnicos conquistados.

Recentemente, grandes passos foram dados pelas mulheres dentro das confederações esportivas, tais como a maior notoriedade dos eventos nas coberturas midiáticas, além de mais

espaço nas transmissões dos canais de televisão³². Destacamos dois momentos especificamente, o primeiro é a igualdade inédita dos valores recebidos pelas premiações pagas pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF) aos jogadores e jogadoras a partir do ano de 2020. Isso foi instituído enquanto eles e elas estivessem em período de preparação para os jogos da seleção brasileira, razão pela qual Rogério Caboclo, presidente da CBF, enfatizou:

Desde março deste ano, a CBF fez uma igualdade de valores em relação a prêmios e diárias entre o futebol masculino e feminino. Ou seja, as jogadoras ganham a mesma coisa que os jogadores durante as convocações. Aquilo que eles recebem por convocação diária, as mulheres também recebem. Aquilo que elas vão ganhar pela conquista ou por etapas das Olimpíadas do ano que vem será o mesmo que os homens vão ter (CABOCLO, 2020, p. 115).

Outra significativa conquista é a indicação de Aline Pellegrino, ex atleta da Seleção Brasileira, para a coordenadoria da pasta relacionada às Competições Femininas da CBF, o que ratifica a necessidade de não esquecermos que todos esses avanços no interior do universo esportivo são resultados de lutas e transgressões das mulheres.

Além das desigualdades mencionadas em relação ao futebol de mulheres, o professor de Educação Física também salientou a ausência de campeonatos e melhores infraestruturas para elas.

A gente chegou a ter duas competições no ano, jogava dois, três jogos. Depois jogávamos outro campeonato de dois, três jogos. E isso é pouco quando se trata de esporte, né? [...] É difícil falar, Lavras tem muita quadra, mas de difícil acesso, as vezes não tem iluminação adequada, o piso está sempre ruim, quase todas têm goteiras (Pia Sundhage).

Nessa direção, Altmann e Reis (2013) revelam que isso não é uma dificuldade e desvalorização que ocorre apenas no Brasil, pois ao entrevistarem atletas da América do Sul, todas as mulheres jogadoras salientaram a ausência de uma organização mais sistematizada para a prática, tais como a falta de campeonatos e infraestrutura. No entanto, Silvana Goellner (2005) apresenta outras duas razões para explicar a desvalorização do futebol de mulheres, ou ainda, a pouca visibilidade delas no cenário futebolístico:

Recorro à dois deles que são facilmente identificados em vários espaços sociais: a aproximação, por vezes recorrente, entre o futebol e a

³² Pela primeira vez na história, a Copa do Mundo de futebol de mulheres, no ano de 2019, teve cobertura pela maior emissora de televisão aberta do país.

masculinização da mulher e naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza (p. 143).

Acerca do processo da masculinização das mulheres por intermédio do futsal, Salvini e Júnior (2013) esclarecem que ele é concebido a partir da concepção de uma única feminilidade, ancorada na exterioridade corporal e do padrão de uma mulher que deve ser delicada, frágil e discreta. Em última instância, o professor anota que

Às vezes as meninas se sentem pressionadas a se masculinizarem para serem aceitas, e nesse processo algumas que negam essa masculinização se repelem falando: 'bom então não vou jogar né, porque isso é para meninas que se masculinizam' (Pia Sundhage).

A organização binária dos gêneros está diretamente ligada às relações de poder (FOUCAULT, 2004), que sutilmente regula os corpos na sociedade e estabelece culturalmente as práticas legitimadas como masculina ou feminina a partir das *repetições estilizadas de atos*. Essa repetição das práticas entendidas como supostamente masculinas ou femininas recebe o nome de *performatividade* (BUTLER, 2011). Para a autora:

O gênero não é de modo algum uma identidade estável ou um local de ação, do qual provem vários atos; e antes uma identidade tenuemente constituída no tempo – uma identidade instituída através de uma *repetição estilizada de atos*. Além disso, o gênero é instituído pela estilização do corpo e, por isso, deve ser compreendido como o modo mundano como os gestos corporais, os movimentos, e as encenações de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente definido pelo gênero (BUTLER, 2011, p. 70, grifo da autora).

A performatividade, então, consiste na reprodução contínua e insistente dessas práticas discursivas enquadradas como masculinas ou femininas buscando a continuidade dos comportamentos estabelecidos pela cultura. Identificamos isso na fala do professor de Educação Física quando identificou que os meninos sistematicamente diziam isso para o grupo de meninas. Ou seja, que o futsal é uma prática masculina, ou melhor, de que elas precisam masculinizar seus corpos para poderem jogar a altura deles. Sobre a masculinização do corpos, Judith Butler reforça que:

Dizer que o corpo é um conjunto de possibilidades significa (a) que a sua aparência no mundo, através da percepção, não é predeterminada por nenhum tipo de essência interior, e (b) que a sua expressão concreta no mundo deve ser

compreendida como a aceitação e especificação de um conjunto de possibilidades históricas (BUTLER, 2011, p. 72).

Assim, a autora fortalece o argumento de que gênero não decorre da natureza biológica, tampouco é instituídos em corpos passivos, mas que “o corpo assume o gênero através de uma série de atos que são renovados, revistos e consolidados ao longo do tempo” (p. 75). Diante de tal historicidade, inferimos o quanto a masculinização dos corpos femininos no futsal interferiu na adesão e aderência das meninas na escola. Araújo (2015) ao investigar as teses e dissertações do banco da CAPES que direcionavam a pesquisa para o futebol de mulheres, encontra que o universo do futebol influencia a construção identitária de mulheres que praticam essa modalidade. A partir de alguns excertos a autora explica o fato das meninas se afastarem do futsal, por consequência da masculinização dos corpos que a manifestação supostamente produz. Trata-se de compreender qual a relação entre a evasão das meninas e a tentativa de adequá-las a um jeito ‘masculino de jogar’, ou seja, elas passariam a ser reconhecidas apenas perante uma apropriação masculina da maneira de atuar no futsal. Esse marcador outro (lê-se masculinizante) da identidade das mulheres jogadoras de futsal que tentam domesticá-las foge daquilo que se espera das mulheres na sociedade. No entanto, as identidades também são constructos históricos e temporais (HALL, 2006; SILVA, 2000), isto é, a partir das relações sociais elas vão se modificando.

Por tudo isso, compreendemos e consideramos todas as possibilidades do ser mulheres – no plural mesmo - e jogadora de futsal, notadamente pelo fato de não existir um jeito singular de estar no mundo, sendo ou homem ou mulher (MARIANO, 2005). Assim, presumimos que a continuidade da prática do futsal apontou para os processos de resistência e transgressão na micropolítica das relações de poder no contexto escolar. Agora seguimos para tentar compreender a consolidação do grupo em meio às experiências vividas com a bola nos pés.

4 A CONSOLIDAÇÃO DO GRUPO DE JOGADORAS DE FUTSAL: “PELO DESEJO E IDEIA DELAS A GENTE FOI DISPUTAR OS JOGOS ESCOLARES”

No país considerado o “país do futebol”, também é jogado o *futsal*. Diferente do futebol, a origem do futsal não é concretizada por um só país, pois advém de uma fusão do basquete, do handebol, do polo aquático e, obviamente, do futebol. Nesse contexto que surge essa nova modalidade esportiva, considerada emergente e de disputa entre o Brasil e o Uruguai, visto que ambos pleitearam sua criação (SAAD apud REZER, 2003).

No Brasil o futsal rapidamente foi se popularizando desde a década de 1930, época de seus primeiros passos no Rio de Janeiro e em São Paulo. Alguns anos depois, o futsal ganha mais força e popularidade quando a FIFA³³ (Federação Internacional de Futebol Associado) reconhece essa modalidade esportiva e, a partir disso, reformula as regras, o tamanho da quadra, entre outros elementos oriundos do Futebol de Cinco (REZER, 2003).

Em 1952 o professor da ACM (Associação Cristã de Moços), chamado Habib Maphuz, destaca-se por sua contribuição à prática do futsal por fundar a primeira Liga de Futsal, ainda com o nome antigo do esporte, a Liga de Futebol de Salão da ACM (KESSLER, 2010). É fundamental destacar que no arcabouço do futebol, encontramos diversos aspectos convergentes com o futsal, conforme destacado por Ricardo Rezer (2003):

Poderíamos considerar o futsal como um esporte emergente, que em muito reflete a trajetória do futebol, no que se refere ao seu entendimento como manifestação cultural, por muitos fatores, entre eles:

- Originado do próprio futebol;
- Processo de profissionalização na modernidade;
- Crescente popularização;
- Facilidade de prática, no que se refere ao espaço e materiais;
- Magia e encanto que permeiam sua prática;
- Ginásios lotados em competições dos mais diversos níveis;
- Grande número de praticantes, entre outros fatores (p. 39-40).

Ainda que haja diversas semelhanças entre o futebol e o futsal e que exista um crescimento exponencial de sua prática, o futsal no Brasil não foi trazido popularmente como orgulho ou paixão nacional, tampouco foi observado a celebração de contratos milionários e/ou divulgação em massa na mídia, tal como aconteceu com o futebol.

³³ Antes da FIFA reconhecer o futsal no ano de 1980, esse esporte era vinculado a FIFUSA (Federação Internacional de Futebol de Salão).

Outra semelhança perceptível entre o futebol e o futsal é a presença das mulheres nessas modalidades, ou melhor, a dificuldade e atraso da participação delas em relação aos homens, fato esse relacionado diretamente com o impedimento de 1941. Para ilustrar a diferença entre os gêneros, Cláudia Kessler (2010) elucida que em 1996 o Brasil já possuía cinco campeonatos mundiais de futsal com os homens, enquanto que somente em 2002 o futsal de mulheres começa a ser melhor sistematizado, com a realização do primeiro campeonato Brasileiro de Seleções.

Enquanto a primeira seleção brasileira de futebol de salão masculino foi formada em 1969, a primeira formação de uma seleção brasileira de futsal feminino foi realizada mais de 30 anos depois, em dezembro de 2001 (KESSLER, 2010, p. 38).

Por toda essa trajetória, tanto o futebol quanto o futsal de mulheres são simbolizados por anos de luta e de conquistas, o que retrata também o professor do grupo, pois, segundo ele, “*é sempre um desafio. E acho que sempre é mais difícil quando se trata da questão de mulheres*”. Tal enunciado revela toda a dificuldade encontrada para as mulheres se inserirem, ou se afirmarem enquanto atletas de uma modalidade esportiva mesmo após anos da liberação legal (GOELLNER, 2005).

Ao conversarmos sobre os primeiros encontros do grupo, o professor destacou a participação e o protagonismo das meninas nesse processo, mais uma vez, reafirmando o caminho de conquista e luta das meninas para a entrada e permanência dentro desse ambiente ainda atravessado por uma masculinidade hegemônica (DUNNING, 1992; CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013). Essa perspectiva de resistência das mulheres também aparece no processo histórico, conforme anotado por Fabiano Devidé (2005), quando destaca o protagonismo de algumas delas ao romperem as fronteiras de gênero e ultrapassarem as proibições delegadas na época. No primeiro ano dos Jogos Olímpicos Modernos, no ano de 1896, por exemplo, as mulheres foram proibidas de participarem, uma vez que seu fundador, Pierre de Coubertein, acreditava que os jogos tinham o propósito de preponderar a masculinidade, a força e a virilidade dos homens a partir das práticas esportivas. Por não concordar com a referida interdição, uma mulher se inscreve para participar da maratona e tem sua presença negada, mas em uma atitude transgressora, Stamata Revithi decide participar assim mesmo da maratona, ainda que separada dos homens, protagonizando um dos primeiros movimentos de ruptura das barreiras de gênero impostas na prática esportiva (DEVIDÉ, 2005).

Trabalhar com o passado para Foucault (1987), significa seguir a trilha das antigas proveniências e articular pontos de emergência das atuais formações com a finalidade de tecer a crítica do presente, bem como, dos mecanismos normalizadores que por extensão se deslocam por toda a sociedade. O autor explica que tal objetivo não é para dar conta da totalidade dos controles da vida social, mas para desmontar-lhes mais uma peça. Assim, ao entremearmos os fatos olímpicos relatados e a resistência das mulheres às situações vividas pelas meninas jogadoras de futebol, estamos buscando demonstrar a historicidade de lutas encetadas por elas no esporte.

Mesmo que boa parte da história das mulheres nos esportes e, em especial do futsal, tenha sido ocultada durante muito tempo, alguns estudos evidenciam o protagonismo delas na historiografia futebolística (RUBIO; SIMÕES, 1999; RUBIO; VELOSO, 2019; GOELLNER; KESSLER, 2018; SILVA; NAZÁRIO, 2018). Sendo assim, em momento e conjuntura distintas do passado, na qual o esporte já foi proibido às mulheres, as meninas desse grupo pesquisado também protagonizaram a estruturação da equipe com o professor de Educação Física, assim como outras fizeram lutando pela permissão de participação no universo esportivo (DEVIDE, 2005).

Dispostas a salientar o papel das mulheres no futebol em nosso país, Goellner e Kessler (2018) apresentam a importância de compreender a história para, assim, comprovar o protagonismo que elas conquistaram nessa trajetória de lutas e conquistas. De modo semelhante, Silvana Goellner (2021) investigou a presença das mulheres nos futebóis do Brasil, pois, segundo ela, por muito tempo esse fato foi desconsiderado ou ocultado, o que reforça a necessidade de investimento no tema.

A trajetória do protagonismo e conquistas das mulheres para se inserirem em um espaço preponderantemente inundado pela masculinidade hegemônica (DUNNING, 1992; CONNELL; MESSERSHMIDT, 2013), igualmente aconteceu no grupo de meninas que fazem parte da equipe de futsal da escola pesquisada. Nesse contexto, evidenciamos a enunciação de Andressa:

No começo foi difícil porque a gente treinava no horário de aula mesmo, então acabava que os outros professores não deixavam” a gente treinar, ainda mais no começo do time, a gente não tinha tanto apoio de outros professore e da, diretora. Depois foi melhorando e os treinos acabavam sendo em outros horários, por exemplo, a tarde que não tínhamos aula (Andressa).

Podemos considerar o espaço (tempo e físico) à prática sistematizada do futsal de meninas naquele contexto educativo como uma conquista de um grupo transgressor das fronteiras de gênero. Nessa direção, André Silva e Patrícia Nazário (2018) ao pesquisarem um dos melhores grupos de futsal de mulheres dos anos 2000, o SER Chimarrão³⁴, sublinham o protagonismo dessa equipe na construção de estratégias para sua afirmação e permanência na modalidade, que parece ainda ser direcionada apenas aos homens. Em um ambiente onde as mulheres são “jogadas para escanteio”, as desigualdades de gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) impõe a necessidade de construção de alguns mecanismos, tais como os adotados pela equipe SER Chimarrão. As estratégias de resistência e transgressão da equipe se pautaram na participação em eventos, no aparecimento em jornais e na divulgação do cotidiano da equipe em sites. De acordo com Silva e Nazário (2018):

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. Operando no campo discursivo, as mulheres do Chimarrão conquistam salários, fotos de capa nos jornais locais, medalhas e homenagens públicas, indícios de resistência às normativas de gênero que historicamente tem reiterado a inadequação entre o corpo feminino e a prática do futsal (p. 12).

De mesmo modo, ao ultrapassarem a barreira sexista presente no universo do futsal ocupando lugares que, em um passado não muito distante, as foram negados, essas meninas conquistaram um papel social de inestimável importância (SOUZA JÚNIOR, 2011). Ao buscarmos compreender o que a ascensão da equipe de futsal da escola investigada representou, sobretudo como uma prática sistematizada, começamos a perceber uma diminuição nas desigualdades de gênero presentes na prática do futsal no referido ambiente educativo, conforme apontado pelo professor de Educação Física do grupo:

O exemplo das meninas na escola é muito rico, é muito caro, ne? Pra gente acaba ficando até uma coisa meio que naturalizada. Os meninos hoje... olha, eles não questionam mulher jogando, na nossa escola esse questionamento, ele não existe mais praticamente (Pia Sundhage).

³⁴ A equipe SER Chimarrão (Futsal Feminino da Sociedade Esportiva Recreativa e Cultural Chimarrão) teve origem na cidade de Estância Velha no RS. Em 2015 encerrou sua atuação devido a falta de recursos para a manutenção da equipe (SILVA; NAZÁRIO, 2018).

Considerando o gênero uma categoria de análise que busca desvelar as construções sociais sobre os sexos (SCOTT, 1995), os indivíduos que provocam a ruptura da fronteira de gênero frequentemente são considerados/as divergentes da “normativa” seguida pela sociedade. Isso equivale dizer que as normas estabelecidas sobre como as mulheres devem se apresentar ou como os homens devem agir, em grande medida, tem como base discursiva o discurso biológico (LOURO, 1997). Contudo, percebemos nos dizeres do professor de Educação Física que a presença do grupo de futsal na escola contribuiu para que a comunidade escolar, principalmente os meninos, não olhassem para isso com estranheza e preconceito.

Em face do exposto, a participação das meninas em torneios referentes à modalidade nos revelou que o domínio masculino começou a ser contestado e combatido (DUNNING, 1992) naquele micro espaço, conforme anota o professor de Educação Física:

Os meninos e as meninas foram para os jogos escolares, eles não foram campeões e as meninas da nossa escola foram. Enfim, eles estão vendo o que está acontecendo ali, que o processo está sendo rico e que está quebrando esses paradigmas.

A partir das lutas dos movimentos feministas das décadas passadas (LOURO, 1997; PERROT, 2005), os lugares sociais ocupados pelas mulheres vêm se ampliando, às duras penas, como é o exemplo da inserção e permanência das meninas no grupo de futsal, mesmo diante das barreiras e preconceitos. Consideramos que o ambiente do futsal ultrapassa a dimensão esportiva, ao passo que também é marcado pelas relações socioculturais que produzem novos valores, atitudes e percepções em um micro ou macro espaço (FRANZINI, 2005; ECOTEN; CORSETTI, 2010). Nesse contexto, convém destacar que naquela instituição educacional investigada o preconceito por parte dos meninos foi sendo mitigado pelo simples fato da presença do grupo de meninas jogadoras de futsal, o que é reafirmado pelo professor, “*elas não questionam mulher jogando*”, “*está meio que naturalizado*”.

Chama atenção a afirmação do professor de que a inserção das meninas no futebol está “*meio que naturalizada*” naquele ambiente educativo, pois, segundo Foucault (1987), até mesmo a transgressão da norma e aceitação de uma nova realidade passa por um processo de subjetivação. Por outras palavras, a referida comunidade escolar é subjetivada na medida em o futebol de mulheres não causa mais estranhamento e exclusão.

Para Foucault (1987), o processo de constituição do sujeito se dá por meio da subjetividade estabelecida nas inúmeras interações sociais e simbólicas ao longo da vida. Assim, compreendemos a subjetividade como:

[...] resultado da interação do indivíduo com as influências socioculturais, sendo modelada de acordo com os comportamentos, com os valores e com os sistemas econômicos e políticos de cada sociedade. [...] O sujeito constrói a sua subjetividade na relação com o mundo e com os outros indivíduos, todos inseridos em um mesmo contexto e em determinado período sócio-histórico (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 463).

Dessa forma, características atribuídas às mulheres, tais como a fragilidade, sensibilidade, beleza e suavidade são resultantes de uma produção discursiva histórica e que interfere na subjetividade. Essas adjetivações atuaram incisivamente para que as mulheres fossem privadas de diversas coisas e espaços, tornando-as durante muito tempo, invisíveis (LOURO, 2011).

Assim, o futsal como produto social também pode legitimar alguns significados, indicando quem deve/pode participar, excluindo os/as que fogem da normativa masculina (NASCIMENTO; NUNES, 2014). Logo, as meninas jogadoras de futsal, em meio aos processos de subjetivação, conquistaram o reconhecimento da comunidade escolar ao invadirem uma prática social anteriormente voltada apenas aos meninos.

Em nossa pesquisa, assim como na de Miriam Adelman (2006, p. 25), o esporte, principalmente o futsal, apresentou-se como mais um espaço para as meninas expressarem diversas formas de sentimentos, ações e autoconhecimento. Ao analisarmos o processo de subjetivação da comunidade escolar investigada, fica explícito que a subjetividade não remete apenas a sujeitos individuais, mas concomitantemente nos ambientes coletivos (MORAES; SILVA, 2006).

Como destacado anteriormente, para compreendermos o protagonismo das mulheres no futebol é importante que conheçamos a história delas nesse processo, visto que durante muito tempo os 'papeis' sociais das mulheres eram exclusivos para a maternidade, cuidado com a casa e com o marido (LOURO, 1997, GOELLNER, 2005). A presença em espaços antes negados como, por exemplo, nos ambientes esportivos, sobretudo no futsal, decorreram de inúmeras lutas, transgressões, resistências e rupturas das relações de poder (NASCIMENTO; NUNES, 2014; GOELLNER; KESSLER, 2018). Para Nascimento e Nunes (2014):

Certamente, algumas dessas mulheres transgridem ao que convencionalmente se designou como sendo próprio de seu corpo e de seu comportamento, questionam a hegemonia esportiva masculina historicamente construída e culturalmente significada, enfrentam os preconceitos e, também, as estratégias de poder que estão subjacentes a elas (p. 199).

Ao nos remetermos às questões de poder para explicação das desigualdades de gênero, chamamos à discussão novamente o filósofo francês Michel Foucault (2004). O autor discorre sobre o poder para além da definição epistemológica, apresentando algumas dimensões metodológicas para analisá-lo. Assim, ele pressupõe o poder como algo não concreto, linear e manifestado de maneira isolada, tendo em vista que:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193)

Desse modo, compreender as relações de poder, parte da necessidade de atentar-se para como ele é praticado, pois, é preciso afastar o olhar do centro, analisando “o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar” (FOUCAULT, 2004, p. 103). Como um sistema de rede, distribui-se por toda sociedade de maneira relacional e circular, representando uma “relação de força e de disputa” (idem). Para Foucault (2004), em determinadas circunstâncias todos os sujeitos exercem e são submetidos às relações de poder. Sendo assim, o autor nos mostra que ninguém detém o poder, ele opera como um mecanismo de funcionamento:

O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (FOUCAULT, 1997, p. 26)

No escopo da análise, Foucault (2004) apresenta as diferenciações entre o que chama de “poder soberano” e “poder disciplinar”. No primeiro o poder está centralizado no Rei, que atua punindo fisicamente os infratores, já no segundo caso há uma mudança de foco na medida em que a disciplinarização do indivíduo-corpo aparece como determinante. De acordo com esse autor:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes (FOUCAULT, 1987, p.143).

Sendo assim, o poder disciplinar, de certo modo, gera algum tipo de exercício sobre o corpo, a partir de regras, disciplinas e normas que os sujeitos devem cumpri-las. Diferentemente do poder soberano, a punição não é mais apresentada pelo castigo físico, ao passo que os corpos agora sofrem o controle por intermédio de mecanismos regulatórios, leis e até por ações pedagógicas. O poder circula e opera nos corpos a fim de torná-los mais dóceis e eficientes, determinando o que pode e o que não pode ser feito (MENDES, 2006).

Assim, para Foucault (1987):

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (p. 161).

Ao chamar a atenção para a positividade do poder, Foucault (2004) aborda a transformação do corpo ao longo da história, no sentido de que o investimento político sobre ele possibilitou enquadrá-lo, docilizá-lo, discipliná-lo, tornando-o eficiente. O corpo, portanto, está imerso em um campo político no qual as relações de poder o atingem abruptamente e obrigam-no a se submeter às práticas disciplinadoras. Entretanto, Guacira Louro (2001) ressalta que quando o poder circula e opera nos corpos por meio da disciplina, os sujeitos tomam consciência da sua existência e, inevitavelmente, buscam formas de resistência, subversão e

transgressão da norma. Ao mesmo tempo em que existem processos de resistência, outros dispositivos aparecem para retomar a ordem, tal como o olhar vigilante.

De maneira ilustrativa, podemos observar essa vigilância dos corpos por meio das disposições das carteiras e cadeiras dentro da sala de aula, ou mesmo pelos dispositivos de gênero que atravessam a subjetividade das meninas que jogam futsal. Nesse sentido, Foucault (1987) trabalha com a perspectiva do panóptico de Bentham³⁵, pois essa estrutura revela o poder invisível como a principal característica do “poder disciplinar”. Assim, ainda que não seja utilizado punições físicas, a submissão dos corpos continua de cunho estético e de adestramento. Com isso, almeja-se que os sujeitos sejam punidos a partir daquilo que “eles são, serão, ou possam ser” (FOUCAULT, 1987, p. 22).

Mais adiante, nas conferências realizadas por Michel Foucault, outro elemento foi problematizado e estudado pelo autor diz respeito aos efeitos do poder sobre os corpos, denominado de “biopoder”. Esse conceito “consiste na articulação de duas dimensões: uma individualizante e a outra totalizadora ou coletiva” (FOUCAULT apud MARTINS, PEIXOTO JUNIOR, 2009, p. 48), surgindo como uma nova extensão do poder disciplinar. Sendo assim, o biopoder possibilita a aplicação de mecanismos regulamentadores e concomitantemente disciplinadores nos corpos individuais e na coletividade social.

Vale destacar que, tanto no poder disciplinar quanto no biopoder, têm-se como objetivo o corpo. Mesmo que os corpos dos sujeitos continuem sendo alvos de ações de técnicas disciplinares, na biopolítica³⁶, os indivíduos ainda são encorajados a falar de si para que possam ser melhores em se auto governar ou serem governados. Os corpos são governados a partir da religião, da medicina, das ações pedagógicas, ações sociais, dentre outros dispositivos (MENDES, 2006).

Ainda sobre o corpo, Goellner (2008) afirma que ao utilizá-lo como um aporte analítico de observação e/ou local de dominação, não devemos categorizá-lo apenas como um constructo biológico, mas sim, considerar os elementos culturais atuantes sobre ele. Dessa forma, a autora enfatiza que:

³⁵ Termo criado por Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês, como modelo ideal de uma prisão, onde apenas um vigilante conseguiria observar todos os condenados, sem que esses tivessem certeza ou não que estavam sendo vigiados.

³⁶ Entendemos esse termo a partir de Foucault. A biopolítica tem relação com a microfísica do poder, ou seja, temos na biopolítica um poder disciplinar exercido sobre os corpos dos indivíduos, aqui, nos corpos enquanto população e não no corpo individual. Dessa forma, Foucault buscou entender como o poder desenvolve e dirige a vida, de forma geral, a regulamentação da vida através de alguns mecanismos e finalidades, tais como, controle de natalidade e a homeostase populacional.

[...] o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos.. enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas (GOELLNER, 2008, p. 29)

Sendo assim, ao buscarem o pertencimento e ocupação dos espaços antes destinados apenas ao público masculino, as mulheres ultrapassam o que foi socialmente construído sobre seus corpos de maneira normativa e rompem com as fronteiras de gênero. O que nos leva a presumir que as meninas jogadoras de futebol no contexto escolar pesquisado transgrediram àquilo que a sociedade lhes fixou como ‘papal’, ao ocuparem um espaço de reserva masculina.

A presença ativa das mulheres nos espaços esportivos é crescente desde o século XIX e ao passar dos anos fica ainda mais evidente a participação delas em outras modalidades esportivas, tais como o ciclismo, o remo, o voleibol, o atletismo, entre outras. No caso do futebol e do futsal, foi a partir dos processos de lutas e resistências das mulheres que o CND ao final dos anos de 1970 autoriza a prática por elas. Mesmo que atravessado por discursos machistas e preconceitos, a presença das mulheres no futebol era (e ainda é) símbolo de resistência (LOURO, 1997b).

Isso também é revelado quando as meninas jogadoras transcendem o discurso hegemônico que provocou o cerceamento da prática do futsal pelas mulheres e a dominação dos espaços e práticas corporais pelos meninos (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002; ALTMANN, 2015) como símbolo de poder (FOUCAULT, 1986). No jogo das resistências, “a luta por espaço não se dá apenas no plano físico, mas também metafísico. As jogadoras produzem resistências com seus corpos, com os quais projetam fisicamente seus desejos” (KESSLER, 2015, p. 300), sendo que graças a resistência de outras mulheres no passado que a sua presença na prática do futebol perdura e cresce cada dia mais. Foi o que nos mostrou o grupo investigado que, mesmo com os processos de poder incidindo sobre seus corpos, permaneceu e participou de competições esportivas, inclusive ganhando uma delas.

Ao tentar perscrutar quais as experiências formativas que o futsal proporcionou às meninas, para além do enfrentamento das fronteiras de gênero e a participação em competições esportivas, notamos na interpretação do material empírico que o papel do professor de Educação Física foi fundamental em todos os sentidos. O sentimento de pertencimento gerado por essa prática ao grupo de meninas investigadas aflorou de modo significativo como um espaço-tempo

de liberdade, diálogo e desconstrução. Isso me tocou profundamente ao ponto de provocar lembranças da minha experiência com o futsal e o handebol, sendo que ao interpretar as narrativas das meninas, lembro de compartilhar do mesmo sentimento de ‘pertencimento’ produzidos no interior dos grupos esportivos os quais pude integrar. Por todo o processo e transição, uma das minhas melhores memórias envolvendo as modalidades esportivas refere-se justamente a sensação de fazer parte de um grupo no qual me sentia à vontade para ser ‘eu mesma’. Embora pareça um clichê, era ali na convivência com outras meninas que fui me descobrindo no esporte, na vida e na escola, pois além da seriedade que imprimia aos treinos e as competições, o que se sobressaía eram os vínculos afetivos.

Durante todo diálogo com as entrevistadas, percebemos que, mesmo com todas as adversidades, havia um sentimento coletivo de que era importante pertencer ao grupo de futsal como uma instância de interações e sociabilidades. Manuel Sarmiento (2002, p. 276) ao investigar a infância traz que o pertencimento se origina das relações sociais grupais e que a característica fundamental dessa relação é a “construção coletiva dos horizontes de referência, dos valores e das pautas de conduta”. Para o autor:

A afirmação, frequentemente colhida nos inquéritos às crianças em idade escolar, de que elas gostam de “ir à escola”, mesmo quando não gostam de “ir às aulas”, testemunha o sentimento de pertença a um grupo de pares, e a uma cultura geracional (SARMENTO, 2002, p. 276).

Sentir-se pertencente a um grupo específico, em nosso caso, o de meninas que praticam futsal, foi um fator determinante para que uma das depoentes ficasse interessada em compor a equipe. De acordo com Cristiane, quando da sua chegada à nova escola, afirmou que “*no momento da minha ida para o Estadual, eu vi as meninas jogando e falei pra mim mesma que um dia eu ia estar nesse time*”. Ao desejar pertencer à equipe, Cristiane demonstra que algo além de praticar determinada modalidade esportiva estava em questão, de tal modo que almejava se sentir parte daquele coletivo.

Sobre o mote, Paula Castro (2015) expõe que:

Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. [...] O pertencimento diz respeito aos laços familiares, ser membro de uma dada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com o estabelecimento de vínculos, referências e valores (p. 39-40).

A pesquisa de Raquel Silveira (2008) buscou compreender as relações de amizades e homoafetivas estabelecidas por mulheres praticantes da modalidade futsal, chegando a conclusão de que a convivência entre as pessoas daquele coletivo proporcionou a liberdade fundamental para que os afetos se manifestassem. Em se tratando de uma modalidade esportiva competitiva, de fato, muitos encontros do grupo se destinam para os alinhamentos técnicos e táticos da equipe, mesmo assim, observamos que alguns espaços foram criados e potencializados pelo professor de Educação Física, na medida em que as interações ultrapassavam a formalidade dos treinamentos.

Ao falarem sobre algumas experiências – segundo Larrosa (2002), sobre o que nos passa, nos toca e nos marca - algumas meninas evidenciaram as situações e os lugares que parecem reforçar o sentimento de pertencimento (SARMENTO, 2002; CASTRO, 2015). Como exemplo, trazemos um excerto narrativo da entrevistada Marta, que recorda de uma situação estressante vivida pelo grupo e o quanto a união das meninas contribuiu para superarem tal desafio. Na ocasião, uma amiga da equipe passou mal durante um jogo e elas ficaram desamparadas da presença física do professor, que obviamente foi rapidamente prestar socorro à doente. Marta conta que a harmonia do grupo foi fundamental para a resolução do problema, posto que *“foi uma sensação bem ruim, mas também foi uma sensação bem legal porque você vê que tem união no time e a união é a melhor coisa que tem”*.

Cristiane e Aline narram outras experiências que dizem respeito ao fortalecimento dos laços das integrantes do grupo, qual seja, *“quando deram medalhas, que o pessoal da prefeitura queria ir nos ver na escola, mas só aceitamos se estivéssemos todas juntas”* (Aline). Semelhante à narrativa de Aline, Cristiane recorda de um ambiente construído pelo professor de Educação Física que corrobora com essa sensação de pertença, assim, ela diz:

As coisas mais marcantes pra mim são as mais simples. [...] Quando o “Zé” fez uma homenagem pra nós, acho que foi ele mesmo que fez. Ele fez um vídeo falando que ele agradece por tudo que a gente faz por ele, que ... (não concluiu a frase). Ele fez um vídeo desde o primeiro campeonato até agora, isso me marcou muito (Cristiane).

A realização de uma cerimônia destinada a entrega das medalhas, assim como o vídeo produzido pelo professor de Educação Física para homenagear e apresentar uma linha histórica do grupo, são fatos que intensificaram os vínculos entre as integrantes, a escola e o docente. Assim, quando essas meninas são identificadas como pertencentes a essa equipe específica,

cada uma delas se torna, “ao mesmo tempo, um membro reconhecido pela comunidade como um todo e ainda como assumindo sua pertença àquela cultura” (CASTRO, 2015, p. 41).

O reconhecimento da figura do docente pelo grupo também surgiu nos enunciados elaborados pelas meninas entrevistadas, ao passo que o sentimento de gratidão e os elogios foram recorrentes em todo o material empírico interpretado. Fato esse que destaca o papel formador do docente e o lugar do esporte naquele contexto, mesmo que muitas vezes desfavorável no que se refere às desigualdades de gênero identificadas.

Como parte das entrevistadas não presenciaram o início da construção do grupo de futsal na escola pesquisada, logo quando elas se interessaram pela modalidade, a equipe já tinha uma estrutura organizacional sistematizada. Ainda assim, algumas revelam que a entrada no grupo se deu pelo convite e incentivo do professor de Educação Física em questão:

Um dia eu fui jogar bola com os meninos lá na escola, aí o Zé viu e me chamou (Cristiane)

Até que um dia o Zé me chamou para ir treinar (Aline)

Corroborando com os apontamento acima, parte das depoentes assinalou o papel fundamental do professor para que o grupo de futsal permanecesse, resistisse e se fortalecesse progressivamente no interior daquele ambiente escolar.

Quem fez tudo pro time crescer foi o professor, Zé. Os treinos começaram aos poucos, uns dias durante as aulas, os outros a tarde. Começamos do zero, com poucos recursos de material, com poucos treinamentos, mas o professor sempre fez de tudo para isso acontecer [...] O futsal feminino começou a ser valorizado no estadual depois que o Zé formou o time (Andressa).

Para aprofundarmos no que o excerto acima nos revela, cabe aqui destacar que uma das funções dos/as professores/as de Educação Física dentro da escola é subsidiar a formação plural e global, ou seja, mediar as aprendizagens a partir dos prismas “biológico, cultural, social e afetivo” (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002, p. 8).

Diversos são os dispositivos que obstaculizam as práticas igualitárias no ambiente educativo, pois um aspecto estruturante que contribui para a manutenção das desigualdades de

gênero é o currículo oculto³⁷. Sabendo da dimensão abstrata que o currículo oculto possui e o quanto pode influenciar a formação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física, é preciso ficar atento/a a isso. Essa aprendizagem pode ser estabelecida por meio da linguagem, dos silenciamentos, da disposição dos participantes e dos conteúdos de ensino abordados pelo/a docente. Em diversos momentos, o currículo oculto fortalece os estereótipos acerca do que é considerado masculino e do que é feminino dentro (e fora) da Educação Física (GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000).

Ao ensinar o futsal, por exemplo, se o/a docente escolhe apenas meninos para demonstrar algum movimento, reforça que esse conteúdo de ensino e a prática dessa modalidade é de reserva masculina (DUNNING, 1992; DUNNING; MAGUIRE, 1997). O mesmo acontece com as 'brincadeiras' que alguns professores/as fazem com os meninos quando uma menina apresenta boa habilidade motora para a prática de futsal, reafirmando que a modalidade é um local de consolidação da masculinidade hegemônica. Ou mesmo quando se referem ao futsal como prática violenta e perigosa às meninas (ALTMANN, 2015).

Sendo assim, cabe à prática dos/as professores concomitantemente a abordagem metodológica escolhida, diminuir a propagação de discursos totalizantes e excludentes. Alguns autores/as sugerem que a disposição das aulas de Educação Física ultrapasse a simples mistura de meninos e meninas no mesmo ambiente educativo, ao passo que esse agrupamento é insuficiente e não garante a equidade de gênero nas práticas corporais institucionais no âmbito escolar (SARAIVA, 1993; GOMES; SILVA; QUEIRÓS, 2000; AUAD, 2004; LOUZADA DE JESUS; DEVIDE, 2006; CORSINO; AUAD, 2012; ALTMANN, 2015).

Essas afirmações nos ajudam a identificar no contexto investigado que, de alguma maneira, o professor de Educação Física conseguiu mobilizar meninos e meninas no que se refere às questões de gênero envolvendo o esporte. Mesmo que para alguns alunos/as, muitas das vezes pelo próprio educador, isso parece ter acontecido sem intencionalidade pedagógica necessária. Essas intervenções pontuais mais politizadas ou por meio de projetos temáticos poderiam potencializar o processo formativo de todos/as envolvidos/as, mas o interessante de deixar registrado são os efeitos produzidos pela equipe de jogadoras na escola pelo simples fato de existir.

³⁷ Tomaz Tadeu da Silva (2005) em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, traz que o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p.78). Segundo ele, as aprendizagens do currículo oculto são, essencialmente, ações, princípios e comportamentos.

Como um dos caminhos epistêmicos, Maria do Carmo Saraiva (1993, p. 78) sugere que a coeducação seja considerada uma abordagem pedagógica a ser utilizada nas aulas de Educação Física, pois favorece a ruptura dos padrões sexuais, uma vez que “não se trata de eliminar as diferenças, mas muito mais de percebê-las sob outro ângulo e de resgatar as igualdades existentes”. Já Daniela Auad (2004, p. 167) refere-se à coeducação “como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre feminino e sobre masculino”

Notadamente, a abordagem pedagógica que ancorou a prática pedagógica do professor entrevistado, de algum modo, contribuiu para que os preconceitos disseminados sobre as meninas que praticavam o futsal dentro daquele ambiente educativo fossem problematizados. Especificamente em relação ao trabalho com o futebol, ele afirmou que:

Eu sempre trabalho misto. Não só no futsal, mas em toda temática eu problematizo (por exemplo) quando a gente fala de futebol, a gente está falando do futebol masculino. De história do futebol, a gente tá falando da história do futebol masculino né. [...] E eu sempre vejo muito isso na sala de aula, as primeiras coisas que eu começo falando: nós vamos falar de futebol ou de futebol masculino? Se é de futebol todos temos que dizer que a Marta é maior artilheira da CBF, a maior artilheira com a camiseta Seleção Brasileira, né? Então isso é importante de ser dito e de ser problematizado (Pia Sundhage).

O docente demonstra, pelo menos no âmbito discursivo, que trabalhar as questões de gênero no âmbito da Educação Física escolar significa ir além de meninos e meninas fazerem aulas coletivamente. Para nós, uma possibilidade importante é apontada por Mauro Louzada de Jesus e Fabiano Devede (2006) quando propõem as aulas coeducativas. Segundo os autores, são práticas em que os alunos e alunas tendem a estarem conjuntamente participando das propostas, quando o/a professor/a pode intencionalmente problematizar as desigualdades de gênero inerentes às atividades. Apoiar-se na coeducação como proposta pedagógica é romper com a ideia de que os modelos simplistas de misturas heterogêneas alcançarão práticas coeducativas. Costa e Silva (2002) salientam que ao utilizar tal estratégia nas aulas de Educação Física:

[...] convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo (COSTA; SILVA, 2002, p. 48).

Para uma prática coeducativa nas aulas de Educação Física, os conteúdos de ensino devem ser ajustados no sentido de promover, para meninos e meninas, a consciência e o olhar crítico para as construções sociais, mitigando as diferenças e as práticas corporais sexistas (DEVIDE et al, 2010). Concomitantemente, a coeducação nas aulas dessa disciplina beneficia a junção de todos/as alunos/as nas práticas corporais; aprofunda as discussões acerca dos modelos esportivos de rendimento e da disparidade entre homens e mulheres em algumas modalidades (SARAIVA, 1993; CORSINO; AUAD, 2012).

Contudo, muitas/os professores desconhecem o conceito de coeducação e pressupõem que uma aula Educação Física mista apresenta os mesmos aspectos e resultados, em torno da igualdade de oportunidades e possibilidades, de uma aula de Educação Física coeducativa (DEVIDE et al, 2010; CORSINO; AUAD, 2012). Ainda que aulas de Educação Física em turmas heterogêneas não assegurem a presença da coeducação, são nelas que há a possibilidade dessa abordagem metodológica se concretizar.

A escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional. A coeducação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção (AUAD, 2002-2003, p. 138).

Luciano Corsino e Daniela Auad (2012), recorrem à pesquisa de Maria Victoria Duran (1999) na qual a autora pontua alguns elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática coeducativa no interior da escola que problematize as relações de gênero enraizadas nas aulas de Educação Física, são eles:

- Reconhecimento das discriminações de gênero;
- Reconhecimento das potencialidades dos indivíduos independente do sexo;
- Transformação dos estereótipos sexistas persistentes nos esquemas conceituais;
- Reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos históricos os quais têm aportado ao desenvolvimento da humanidade da mesma maneira;
- Igualdade de condições para desenvolverem aptidões físicas e intelectuais sem distinção de gênero;
- Uma mudança de atitude dos professores e professoras para valorizar as diferenças (DURAN apud CORSINO; AUAD, 2012, p. 13).

Por tudo isso, faz-se necessário um aprofundamento sobre os conceitos de gênero e de coeducação no âmbito da Educação Física, para que os conteúdos de ensino sejam mais inclusivos e haja a problematização da dominação masculina nas práticas corporais (DEVIDE et al, 2010), no nosso caso, especialmente no futebol e futsal. Portanto, é essencial que se reflita sobre o papel da Educação Física no ambiente escolar, por efeito que se compreenda o corpo como um construto social atravessado por questões de gênero. Parece-nos que o docente e o grupo de meninas praticantes pesquisadas conquistaram um espaço importante de contestação envolvendo o futsal, o que contribuiu para mitigar os preconceitos, deslocar algumas concepções e abalar algumas verdades na instituição educativa.

5 CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

Albert Einstein

Ao chegar ao final desse processo, destaco que em tal percurso formativo a minha experiência de enxergar o mundo e a pesquisa acadêmica se transformou abruptamente, ao passo que encarei diversas metamorfoses. Experiências essas que, talvez, não seriam possíveis em outro contexto, reconhecendo que não sou a mesma pessoa que escreveu as primeiras palavras deste trabalho há dois anos atrás.

O caminho inicial de investimento nos aportes-teóricos em relação às teorizações pós-críticas foi bastante árduo, mas igualmente importante e necessário em se tratando de questões de gênero, masculinidade, feminilidade, corpo, poder, subjetividade e esporte. Nesse contexto, não notei outra via possível para confrontar, interpretar e perscrutar o material empírico que não fosse a pós-crítica (PARAÍSO, 2004; FISCHER, 2001; ANDRADE, 2012). As abordagens pós-críticas não buscam respostas prontas, acabadas e definitivas, o que contribuiu para que nós pudéssemos problematizar as relações sociais de gênero e poder estabelecida no interior da prática do futsal pelas meninas.

O aprofundamento nas narrativas produzidas pelas jogadoras provocou-me a perceber ainda mais a necessidade de discutirmos alguns conceitos com profundidade, a fim de podermos mergulhar e “enxergar” as entrelinhas, os não-ditos e as marcas discursivas, principalmente, acerca das desigualdades de gênero envolvendo o futebol de mulheres no contexto escolar.

Por tudo isso, vivi a dissertação atravessado por aquilo que Larrosa (2002) definiu como experiência, praticamente durante todo o processo da pós-graduação, pois:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Como foi destacado, busquei por meio desse trabalho tentar responder algumas inquietações que me seguiram ao longo de toda vida escolar, inclusive na graduação, sendo que consegui responder parcialmente as questões colocadas, pois outras um tanto complexas foram surgindo. Sendo assim, recupero a questão investigativa inicial, a saber: “quais as acepções, experiências e aprendizagens marcaram essas meninas no processo de criação, desenvolvimento e consolidação do grupo de futsal na escola?”

Não posso deixar de registrar também o quanto que a pandemia interferiu no desenvolvimento do trabalho, sobretudo, no que diz respeito a minha sanidade mental e o andamento das entrevistas com as meninas e o professor de Educação Física. Mesmo diante de todos desafios, prosseguimos com o intuito de investiga-los no contexto em que reivindicaram melhores espaços-tempos para praticar o futsal dentro do ambiente educativo. A resistência desse grupo de meninas em pertencer a um esporte de reserva masculina (DUNNING, 1992), como é futsal, por si só já justificaria nossa proposta. Cabe ressaltar que elas transcenderam as fronteiras de gênero (SCOTT, 1995), ao resistirem ao enquadramento que pejorativamente colocam seus corpos como masculinos apenas por realizarem uma prática esportiva institucionalizada (GOELLNER, 2005; BASTOS; NAVARRO, 2009; ALTMANN, 2015.), fato que também coloca a sua orientação sexual em suspeição.

Como foi visto ao longo da pesquisa, a presença ativa das mulheres em espaços considerados “masculinos” vem sendo perscrutada há algum tempo, refutando o papel feminino exclusivamente ligado às tarefas domésticas e familiares. As investigações sobre a participação delas de modo atuante nas modalidades esportivas, sobretudo no futebol, pode contribuir à potencialização do empoderamento, da visibilidade, da permanência e do seu pertencimento em espaços anteriormente afirmados como de reserva masculina. Para tanto, faz-se necessário compreender historicamente como a participação ativa das mulheres no futebol foi consolidada ou busca - ainda - consolidar-se.

A nossa investigação mostrou que o futebol é um esporte que se popularizou no Brasil ao final do século XIX e início do XX, época na qual o país ainda buscava constituir uma identidade nacional devido aos poucos anos de República. O investimento para responder o que era o Brasil naquele recorte histórico parece não ter dado conta da diversidade de fatores que compõem nosso território nacional, uma vez que a prerrogativa de “nação” ainda hoje permanece conflituosa em termos culturais, sociais e linguísticos (GOELLNER, 2005).

De igual modo foi mencionado que em se tratando da discussão de gênero, a prática do futebol por mulheres se desenvolveu tardiamente em relação aos homens, por serem criadas para desenvolverem trabalhos domésticos, além de terem que zelar pela sua família e filhos/as. Ainda que isso tenha acontecido durante muito tempo (em muitas circunstâncias até hoje), algumas redes de sociabilidade foram constituídas por meninos e meninas em torno do futebol de maneira partilhada na rua, foi o demonstrou nossa investigação. Assim, o contato inicial de grande parte dessas meninas com tal manifestação foi favorecido pela captura proporcionada pelo ambiente de jogo de bola com os pés (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999, FREIRE, 2005), o que pareceu ter aproximado meninos e meninas naquele contexto. Os jogos de bola com os pés presentes na pedagogia da rua (FREIRE; SCAGLIA, 2003; SCAGLIA, 2021) foram mencionados por quase todas as meninas, no que diz respeito à iniciação no futebol, revelando a importância dos ambientes informais às aprendizagens. Cabe destacar que no contexto da rua também pudemos observar alguns dos paradigmas presentes em nossa sociedade como, por exemplo, a apropriação dos espaços públicos pelos meninos e a reafirmação de que o futsal ainda é uma modalidade de reserva masculina, embora processos de resistência tenham sido constatados.

Os motivos que levaram a proibição da prática esportiva para mulheres (BRASIL, 1941), ao que parece, ainda se reverberaram no ambiente formativo pesquisado, principalmente, os destinados a naturalização e a masculinização dos corpos das jogadoras. Assim, compreendemos que o grupo de meninas praticantes sentiu ‘na pele’ que o futsal ainda é considerado uma modalidade masculina, mas que as transgressões e as resistências foram fundamentais para consolidação e permanência do grupo. Presumimos, assim, que as interações sociais estabelecidas na escola afetaram os sujeitos envolvidos na pesquisa, no sentido de que o futsal praticado pelas meninas passou a ser menos questionado entre os integrantes da comunidade escolar. Mesmo atravessadas pelos discurso machistas e sexistas (BUTLER, 2003, 2011) o grupo resistiu e ocupou um lugar importante de (re)existência no contexto escolar, visto que as meninas jogadoras se sentiram pertencentes (SARMENTO, 2002) e fortalecidas no interior do universo futebolístico.

Em outra instância, diversos enunciados revelaram, ou melhor, ratificaram o papel do/a professor/a de Educação Física nos processos de formação plural e igualitário de meninas e meninos, por meio da organização da equipe de futsal na escola. De igual modo, notamos a sensibilidade do docente no que se refere à consolidação dos vínculos de amizade e companheirismo do grupo. Além disso, sublinhamos o fato dele trabalhar com meninos e meninas conjuntamente, o que deveria ser o óbvio, mas não o é em nossa região, estratégia essa que merece destaque. Ocorre que o professor pesquisado se mostrou preocupado com as desigualdades de gênero no contexto do futebol, no entanto, não mencionou nenhuma ação mais sistematizada para intervir com a temática. O que merece destaque é que, mesmo assim, a equipe de meninas parece ter ‘cutucado’ a comunidade escolar como um todo.

Como um dos caminhos a ser seguido com essa questão, propomos a abordagem coeducativa visando a diminuição das disparidades entre meninos e meninas dentro da escola, pois (SARAIVA, 1993; CORSINO; AUAD, 2012) tem se mostrado pertinente e transformadora. Ainda que o professor de Educação Física não tenha nomeado sua perspectiva pedagógica, por intermédio das narrativas identificamos algumas pistas que revelam uma inclinação para a problematização de gênero no esporte, porém, ainda incipiente quanto a uma abordagem coeducativa.

A escola, por sua vez, não é o único território de sociabilidade entre os sujeitos, mas é nela que vários elementos culturais, sociais, ético e políticos acerca da cidadania são constituídos e problematizados. Ao concebermos que nenhuma formação é neutra, muito do que se vê, se ouve e vive dentro do ambiente escolar atua na dimensão identitária dos sujeitos, interferindo na sua compreensão de mundo, na produção discursiva sobre um objeto de conhecimento ou em uma experiência social específica. Acontece que esses discursos em algumas situações continuarão reproduzindo desigualdades e discriminações contra determinada pessoa ou grupo, como é o caso do futebol de mulheres.

Após todos os debates encetados nesse trabalho e que foram destinados às ações pedagógicas subsidiadas pelos estudos de gênero, em especial no contexto da Educação Física escolar, sentimo-nos responsáveis do ponto de vista ético-estético-político em continuar mergulhando e investigando o cenário complexo das escolas. Isso nos remete, dentre outras coisas, a necessidade de um diálogo profundo da abordagem coeducativa com os cursos de formação inicial e continuada de professores/as.

Como outra trajetória possível de pesquisa, podemos avançar mais na compreensão do que acontece no interior da Educação Física, já que as pesquisas salientam os desejo de aprendizagem do futebol por um número significativo de meninas. Escutar com sensibilidade o que mobiliza essas estudantes frente a um esporte considerado de reserva masculino, mostra-se como algo necessário.

Sublinhamos acerca disso, que um dos limites despontados em nossa trajetória investigativa tem relação com a mencionada dificuldade de acolher e dialogar com as meninas em um contexto pandêmico no qual vivemos. Isso comprometeu a produção do material empírico, de maneira que não conseguimos realizar as entrevistas com mais tempo e até mesmo repeti-las, em alguns casos, com maior profundidade. Logo, alguns elementos que surgiram, tais como a questão da sexualidade, do papel da família e as interações sociais estabelecidas além grupo, respingaram como pistas interessantes no decorrer do trabalho, mas as barreiras já apontadas na coleta de informações não favoreceu.

Por fim, esperamos que todos esses achados e desafios que trouxemos à baila nessa dissertação possam estimular diferentes pesquisadores e pesquisadoras para seguir em frente e avançar a partir do ponto em que paramos. Abrem-se ai novos campos e novos enfrentamentos de gênero na Educação Física escolar e no esporte.

REFERÊNCIAS

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

AGGIO, Marina Toscano. **O olhar feminino sobre o futebol: das questões de gênero à reestruturação do habitus no interior da escola**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino, Universidade de Araraquara, Araraquara, SP, 2015.

ALTMANN, Helena. **“Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física”**. 1998. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de pós-graduação em Educação-Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, 1998.

_____. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, mai. 2002

_____. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. Cortez Editora, 2015.

ALTMANN, Helena; DOS REIS, Heloisa Helena Baldy. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamento e de conquistas. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 19, n. 3, p. 211-232, 2013.

ÁLVAREZ, L.; MONGE, A. (1997). Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. **Persona, género y educación**. Alario Trigueros, T.; Colmenares, C. (Coord.). Amarú Ediciones, Salamanca, 31-71.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. P. (Org.) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Contemporaneidade**, Salvador: FAEEBA, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, Mahinã Leston. **Mulheres no futebol: enunciações em jogo nas teses e dissertações do banco de teses Capes**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2015.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, n. 56, p. 136-143, 2002.

_____. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: **Anais do 27^a**. Reunião Anual da ANPED, Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu – MG, 2004.

_____. **Educar meninas e meninos: reações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e interação**. Rio de Janeiro: Quartet Editora: Faperj, 2013, 208p.

BASTOS, Paula Viotti; NAVARRO, Antonio Coppi. O futsal feminino escolar. RBFF-**Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 1, n. 2, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BONI, Valdete e QUARESMA, Silva Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia e Política da UFSC**. Vol 2 nº 1 (3) janeiro-julho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>> Acesso em 15/11/2019

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JACCAR, Alisson e BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997, (Coleção Gênero, v.1).

BORGES, Camila Dellatorre; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; DE HOLANDA CESÍDIO, Mirella. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. *Revista mal-estar e subjetividade*, v. 7, n. 2, p. 451-478, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Educação e Realidade. v.20 n.2, p.133- 184. Porto Alegre: 1995 (edição revisada).

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009

_____. **Decreto-lei n. 3.199**, de 14 de abril de 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm> Acesso em 17/10/2019

_____. Deliberação 10/79 do Conselho Nacional do Desporto. **Diário Oficial da União (DOU)** de 31 de dez de 1979, Seção 1, pag. 92. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3438879/pg-92-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-12-1979>. Acesso em: 18/10/2019.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. PIBID-[capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> 2008. Acesso em 10/11/2019.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **cadernos pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998.

_____. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

CABOCLO, Rogério. CBF equipara diárias e premiações pagas às Seleções Brasileiras. **Confederação Brasileira de Futebol**, Agosto, 2020.< Disponível em: <https://www.cbf.com.br/selecao-brasileira/noticias/selecao-feminina/presidente-da-cbf-anuncia-equiparacao-das-diarias-pagas-as-selecoes-br>. Acesso em: 04 abr 2021

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, A. et al. A questão de gênero nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 3, n. 3, p. 79-88, set. 2008.

CAPUCIM E SILVA, Giovana. Futebol feminino: proibido pra quem? Uma análise de duas reportagens sobre o futebol praticado por mulheres no período anterior a sua regulamentação como esporte. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª edição. Campinas: Papyrus, 1994.

CASTRO, PA de. **Tornar-se aluno-identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados-MS: 2ªEd. UFGD, 2019. 752p

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: **Educação e realidade**. São Paulo: 1995, pág- 183 a 206.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz**, v. 8, n. 2, p. 43-49, 2002.

DARIDO, S.; SANCHES NETO, L. . O Contexto da Educação Física na escola. In: Suraya Cristina Darido; Irene Conceição Andrade Rangel. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, v. , p. 2-24.

DA SILVA ARAUJO, Amarildo. **As representações dos alunos e alunas sobre o futebol feminino em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2016. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) em Gênero e Diversidade na Escola, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas- UFMG, Belo Horizonte/MG, 2016.

DA SILVA CORRÊA, Lionela; DA SILVA, Nívea Regina Sales; MASULLO, Romulo Vasconcelos. **Futsal: a questão do gênero feminino na modalidade esportiva praticada em uma escola do Ensino Médio de Manaus-AM.**. ACTA Brasileira do Movimento Humano, v. 5, n. 3, p. 1-9, 2015.

DA SILVA FLORES, Daniel; DA SILVA, Mauro Amâncio. A participação do gênero feminino no futsal/futebol escolar da cidade de Caxias do Sul. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 1, n. 2, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DE SANTANA, Wilton C.; DOS REIS, Heloísa HB. Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 45-50, 2008.

DEVIDE, F. P. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX: construindo corpos saudáveis, belos e graciosos. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 11, nº 2, pp. 125-144, 2004.

_____. **Gênero e Mulheres no Esporte; História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 144p.

_____ et al. Produção de sentidos sobre a visibilidade de mulheres atletas no jornalismo esportivo: interpretações a partir do caderno de esporte do jornal “O Globo” . In: ROMERO, E.; PEREIRA, E. G.B. (Orgs.). **Universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape/Faperj, 2008. p. 401-416.

_____ et al . Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz: rev. educ. fis.** (Online), Rio Claro , v. 17, n. 1, p. 93-103, Mar. 2011. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198065742011000100011&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 02/12/2020.

DEVIDE, F.P; ROCHA, C.; MOREIRA, I. dos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v.11, p. 48-60-60, 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física Escolar: A separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência** Ano XXIII, Nº 37, P. 12-29 Dez./2011

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

DUNNING, E. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão Editorial, 1992. p. 389-412.

DUNNING, E; MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. **Estudos Feministas. Florianópolis**, n. 2, 1997, p. 321-348.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado; CORSETTI, Berenice. A mulher no espaço do futebol: um estudo a partir de memórias de mulheres. **Fazendo Gênero**, v. 9, p. 1-11, 2010.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017.

FELIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. P. (Org.) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 133-152.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14/10/2020

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Ordem do discurso (A)**. Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2006.

.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista brasileira de história**, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

FREIRE, JB. **Pedagogia do futebol**. Londrina: Midiograf, 1998.

_____. **O jogo: Entre o Riso e o Choro**. 2 edição, Campinas-SP. Ed Autores Associados, 2005

FREIRE, João Batista, SCAGLIA, Alcides. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FURLAN, Cássia Cristina; DOS SANTOS, Patrícia Lessa. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. *Motrivivência*, n. 30, p. 28-43, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. **O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 359-373

_____. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

_____. Silva, Maria Paula Monteiro Pinheiro da (2007), A construção/estruturação do gênero na Educação Física, Loures, **Câmara Municipal de Loures. Ex aequo**, n. 17, p. 168-173, 2008

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Editora da UEM, 2009.

_____. Na “Pátria das chuteiras” as mulheres não têm vez. **Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 7**. Florianópolis, UFSC. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Silvana_Vilodre_Goellner_21.pdf>. Acesso em: 18/04/2020

_____. Mulheres e futebol no Brasil: discontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, v. 27, 2021.

GOELLNER, S.; KESSLER, C. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no Brasil. **Revista USP**, n. 117, p. 31-38, 6 ago. 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre; SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no jornalismo esportivo de Portugal: um estudo sobre a Algarve Women’s Football Cup. **G**, v. 19, n. 3, p. 171-189, 2013.

GOMES, P. B.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. Distintos registros sobre o corpo feminino: beleza, desporto e mídia. In: ROMERO, E.; PEREIRA, E. G.B. (Orgs.). **Universo do Corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape/Faperj, 2008. p. 387 - 400.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro:DP&A, 2006.

HUIZINGA, J. **“Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KERNE, Felipe. Futebol feminino na escola: a perspectiva de alunos do ensino fundamental. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 6, n. 22, 2014.

KESSLER, Claudia Samuel. **“Entra aí pra completa”:** Narrativas de jogadoras de futsal feminino em Santa Maria – RS. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2010.

_____. **Mais que barbies e ostras: uma etnografia do futebol de mulheres no Brasil e nos Estados Unidos**. 2015. 375f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KNIJNIK, Jorge. **Femininos e masculinos no futebol brasileiro**. Tese (Doutorado em psicologia social e do trabalho). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LESSI, Paulo Galeb. Futebol Feminino: elas também fazem gol. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paraense**, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_utfpr_edfis_artigo_paulo_galeb_lessi.pdf> Acesso em 10/06/2020.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

_____. “Produzindo sujeitos masculinos e cristãos”. In Alfredo Veiga-Neto (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995: 83-107.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

_____. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, **Vozes**, 1997. p. 14-36

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001b . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/01/2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

_____. Gênero e sexualidade: histórias de exclusão. **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**, n. 7, p. 135, 2002.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

LOUZADA DE JESUS, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

LUCENA, Ricardo F. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Esporte, educação física e escola: como não sucumbir ao gigante esporte em tempos de megaeventos esportivos no Brasil? **Em aberto**, Brasília, Inep, v.26, p. 45-55, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ JUNIOR, A. A. . Gênero & Educação Física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimentos. **Motrivivência** , Florianópolis -SC, p. 69-76, 2002.

MADEIRA, Maria Zelma Araujo; DA COSTA, Renata Gomes. Desigualdades de gênero, poder e violência: uma análise da violência contra a mulher. **O público e o privado**, n. 19, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1985. p.70.

MAARCONI., Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 13, n. 3, p. 483-505, Dec. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/12/2020

MARTINS, Luciana Nogueira. Futsal Feminino: perfil das atletas nos Jogos de Minas 2012 e implicações pedagógicas. **RBFF–Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 5, n. 18, 2013.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Genealogia do biopoder. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 2, p. 157-165, 2009.

MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: Ed. UFLA, 2015.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos pagu**, n. 43, p. 57-118, 2014.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de ciências humanas**, n. 39, p. 167-181, 2006.

MORAES, Márcia; SILVA, Cristiane Moreira da. Tecnologia e subjetividade: intimidade mediada por computadores. **Psicol.rev.(Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 12, n.19, p.44-53, jun.2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 15 mar. 2021.

MORAES, Enny Vieira. **As mulheres também são boas de bola: histórias de vida de jogadoras baianas (1970 – 1990)**. 2012. 288f. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOURÃO, Ludmila; MOREL, Marcia. As narrativas sobre o futebol feminino o discurso da mídia impressa em campo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 2, 2005.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. SPE2, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, Aline Santos; NUNES, Mario Luiz Ferrari. A mulher árbitra de futsal: entre a norma e a resistência. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 16, n. 1, 2014.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, vol.8, n.2. Florianópolis, 2000, pp. 9-43.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. O futebol nas aulas de Educação Física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 301-306, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_abstract&tln. Acesso em: 20 out. 2020.

PEREIRA, Marlyson; REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos; MAZZEI, Luiz. Fluxos, poéticas e (des)continuidades: um tensionar da hierarquia eu/outro em produções pós-críticas sobre gênero, sexualidade e educação. **Revista Diversidade e Educação**, 2021 (no prelo).

PEREIRA, Viviane Cristina Alves; DEVIDE, Fabiano Pries. Futebol como conteúdo generificado: uma possibilidade para rediscutir as relações de gênero. **EFDeportes.com, Revista Digital**, p. 1-9, 2008. Disponível em < <https://www.efdeportes.com/efd118/futebol-como-conteudo-generificado.htm> > Acesso em: 10/06/2020

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005

PIANA, Maria Cristina. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

RAMOS, et al. Discurso de docentes de Educação Física escolar sobre a relação entre os conteúdos de ensino e as identidades de gênero. *In*. DEVIDE, Fabiano Pries. **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017. p. 135-196.

REZER, Ricardo. **A prática pedagógica em escolinhas de futebol/Futsal: possíveis perspectivas de superação, 2003**.. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em educação física) Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC, Florianópolis. Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PGEF0067.pdf>. Acessado em 02/04/2021.

ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 15, n. 3, p. 226-233, jan. 1994.

RUBIO, Katia; SIMÕES, Antônio Carlos. De espectadoras a protagonistas-A conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 5, n. 11, p. 50-56, 1999.

RUBIO, Katia; VELOSO, Rafael Campos. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista USP**, n. 122, p. 49-62, 2019.

SALVINI, Leila; JÚNIOR, Wanderley Marchi. **Notoriedade mundial e visibilidade local: o futebol feminino na revista Placar na década de 1990**. Sociologias Plurais, v. 1, n. 1, 2013.

SANTANA, W.C.; REIS, H.H.B. Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas. **R. bras. Ci. e Mov.** 2003; 11(4): 45-50.

_____. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p.265-283, abr. 2002.

SCAGLIA, A. J. “**O Futebol que se aprende e o Futebol que se ensina**”. 1999, 270f. (Dissertação de Mestrado) Campinas: FEF-UNICAMP, 1999.

_____. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164p. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em:< <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275430>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Pedagogia, Futebol...e Rua**. Goiânia: Talu Educacional, 2021.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. ; GALATTI, L. Ambiente de Jogo e Ambiente de Aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos Jogos esportivos coletivos. *In*: Juarez Vieira do Nascimento; Valmor Ramos;

Fernando Tavares. (Org.). **Jogos Desportivos: Formação e investigação**. 1ed. Florianópolis: UDESC, 2013, v. 4, p. 133-170.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, Homossexualidade e Amizade: Estudo Etnográfico sobre o Associativismo no Futsal Feminino**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 2 ed., 9ª reimp – Belo Horizonte : Autêntica, 2005, 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. **Petrópolis: Vozes**, p. 73-102, 2000.

SILVA, André Luiz dos Santos; NAZÁRIO, Patrícia Andrioli. Mulheres atletas de futsal: estratégias de resistência e permanência no esporte. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 2018.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. . A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz** (Rio Claro), Rio Claro, v. 8, n.1, p. 17-32, 2002

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Gabriela Conceição de; MOURÃO, Ludmila . Narrativas sobre o Sul-americano de judô de 1979: a legalização do judô feminino no Brasil.. In: Goellner, Silvana; Jaguer, Angelita. (Org.). **Garimpendo memórias: esporte, educação física, lazer e dança..** 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007, v. , p. 103-118.

TEIXEIRA, F L.; CAMINHA, I. O. O preconceito no futebol feminino: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, n. 1, 2013.

WENETZ, Ileana. Meninas, meninos e futebol, quem brinca disso na escola? Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2013

WÜRFEL, Juliana. **A participação do gênero feminino no futebol escolar em uma escola estadual da cidade de Doutor Maurício Cardoso**. 2019. 43f. Monografia (graduação)- Educação Física, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019

ZUZZI, Renata Pascoti ; KNIJNIK, J. D. . Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, Jorgem Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. (Org.). **Meninos e Meninas na Educação Física: Gênero e Corporeidade no século XXI**. 1ªed. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010, v. 0, p. 59-70.

ANEXO

Entrevista 1

Quero comece me contando como foi seu desejo de praticar futebol nas aulas de Educação Física?

Então, eu sempre **(não concluiu a frase)**. Eu não sou daqui **(referindo a cidade de Lavras)**, então quando eu morava em Nepomuceno eu sempre brinquei de futebol com os meninos e tal, assistia muito futebol, então eu sempre gostei sabe? E lá como é uma cidade muito pequena não tinha futsal feminino, essas coisas. Aí quando eu vim para cá foi através de uma amiga minha que ela já fazia **(participava da equipe de futebol da escola)** e falou: vamos fazer? Aí no começo eu meio... **(não concluiu a frase)**. Tipo assim, eu sou muito tímida né, aí no começo eu fiquei tipo: a não, sei, não sei. Aí um dia eu fui lá só para ver, aí eu curti muito, comecei a fazer e “tô” até hoje. *< Você já estudava na escola? >* Estudava, eu já estudava lá. Desde quando eu mudei para cá eu estudava lá *< Quanto tempo faz isso? >* ah, tem um ano, um ano e pouquinho *< Na sua escola em Nepomuceno você não jogava? Nem nas aulas de Educação Física? >* Não, não jogava. É porque lá não tinha sabe, aí não tinha treino nem nada. Aí os meninos, tipo... **(não concluiu a fala)**. Eu jogava muito na rua, com meus amigos, na rua de casa e tal. Mas lá era só os meninos que jogavam futebol mesmo, aí eles não deixavam a gente entrar. *< E sobre a formação do grupo na escola, você sabe me dizer quando, como surgiu? >* Não sei te falar, eu não era daqui, então quando eu cheguei já “tava” bem adiantado muito, já tinham duas equipes aí eu não sei falar. *< Como foi essa experiência de aprender uma modalidade considerada acessível apenas aos meninos? Indaguei que a partir da percepção dela sobre os meninos negarem a participação das meninas no futebol da rua, como é a experiência de aprender e participar de uma modalidade mais direcionada aos meninos. >*

É. É mais fácil para os meninos. Ah, é ótima né porque a gente acaba mostrando que a gente também pode fazer coisas que eles fazem sem ter diferença. Porque praticamente é muito machismo né, porque tipo: ah é coisa de menino, menina não vai fazer. A gente “tá” aí para mostrar que a gente consegue e é isso. *< Mas você sente que já foi prejudicada, sofreu alguma coisa por ser menina e jogar futebol? >* Com certeza, falam: ah, você não vai conseguir, você nunca vai tipo, entrar num time, você não sabe jogar, não vai aprender nem nada. *< A partir disso, quais as relações você pode estabelecer entre a prática do futebol e as aprendizagens para a vida cotidiana? >* Como eu te falei, eu sou muito tímida e lá foi um lugar que eu conheci muita gente, porque tem bastante meninas. Porque como “é” dois times, as vezes o “Zé” juntava

a gente para fazer umas atividades lá. E eu conheci muita gente, consegui me desenvolver mais, consegui conversar mais com as pessoas, fazer novas amizades. Então serviu muito para aprender, porque cada um é um estilo diferente, então você aprende a respeitar as pessoas do jeito que elas são e se respeitar também, entendeu? *<Peço que mencione as situações marcantes que aconteceram ao longo desse processo de reivindicação e do desenvolvimento da prática do futebol na escola?>* Então, eu não participei da parte de criação do grupo, então eu não sei te falar sobre isso viu. Uma coisa muito marcante foi um dia que a gente foi para Ijaci (**cidade próxima a Lavras**) jogar um campeonato lá e essa amiga minha que me indicou passou mal de ansiedade no meio do jogo. Ela “tava” no banco comigo e foi uma coisa de muita união porque o treinador teve que sair para levar ela pro hospital e tipo, as meninas mesmo do jogo – que “tava” no banco- teve que se organizar: agora essa entra, agora essa sai (**sobre as substituições da partida**), tipo, continuou a união. Mesmo a gente preocupada com ela no hospital, com a cabeça a mil, porque a gente não sabia (**não concluiu a frase**). Mesmo com a gente com a cabeça em outro lugar gente “tava” mantendo o foco no jogo. E as meninas sempre trocando ideia, sempre conversando que iria ficar tudo bem, acalmando as outras, porque as outras acabaram entrando em desespero. E eu achei isso, tipo, foi uma sensação bem ruim mas foi uma sensação bem legal porque você vê que tem união no time, e a união é a melhor coisa que tem. O treinador ficou muito satisfeito que a gente se ajudou lá mesmo ele não estando, foi bem legal. *<Alguma outra situação significativa que você queira acrescentar sobre o futebol, a escola e sua vida?>* Nessa questão é que eu “tava” numa fase da minha vida que eu “tava” desenvolvendo a depressão sabe e praticamente o futebol me salvou, porque eu não tinha contato com ninguém, não conversava com praticamente ninguém aqui. E lá como eu te falei, conheci várias pessoas entendeu? E elas acabaram me dando conselho, ajudando também e hoje em dia eu “tô” melhor, tenho muito que agradecer o futsal.

Entrevista 2

Comece me contando como surgiu sua vontade de praticar o futebol nas aulas de Educação Física e também no equipe de futebol.

Ah, é porque desde pequenininha eu gostava de jogar bola, aí eu treinava com as meninas, sempre joguei em campeonato, essas coisas. Aí eu “tava” estudando lá no Estadual (**nome popularmente utilizado para referir a Escola Estadual Dr. João Batista Hermeto**). Ai apareceu o (**não concluiu a fala**). Aí o treinador (**referiu-se o nome**) começou a treinar a gente, depois de um tempinho. Ai eu queria treinar também, pra jogar, porque eu gosto. *<Há quanto tempo você já faz parte da equipe?>* Do Estadual? Ah, desde quando eu entrei lá, era no 7º ano e hoje eu “tô” no 3º. *<Antes de entrar para o grupo, você disse que já jogava futebol, onde acontecia essa prática?>* Eu jogava lá na Ferró, na Selt, uns lugares assim que tinha. *<Lá vocês treinavam o futebol ou era mais um juntar as amigas/os para jogar?>* Era só juntar as amigas e ir jogar mesmo. *<Me conte como foi o processo de criação da equipe de futebol de mulheres na escola>* O “Zé” treinava umas meninas mais velhas quando a gente começou. Aí a gente foi tendo interesse e ele chamou a gente pra treinar também, ai a gente foi treinar com ele. Algumas meninas que treinavam não podiam jogar mais por causa da idade. *<Quando você fala a gente você tá referindo as meninas que estão na equipe junto com você?>* Isso *<E como foi e é a experiência de aprender e jogar o futebol ainda que ele seja considerado acessível apenas para os meninos?>* Ah, mais emoção né, jogar bola. Mas é bastante difícil, as vezes a gente quer jogar e os meninos não deixam. Fala que menina não é pra jogar futsal. E se a gente for pensar nisso, a gente até para de jogar, mas a gente não pode parar não. *< E qual a relação você consegue estabelecer entre a prática do futebol e as suas aprendizagens pra vida cotidiana?>* Ah, acho que se enturmar mais, fazer mais amigos mais fácil, saber as regras. É isso. *<Agora, peço que relate algumas situações marcantes que aconteceram ao longo do processo da criação e sua ida para a equipe e também no desenvolvimento do futebol de mulheres na sua escola>* Acho que não tem nada não, não consigo lembrar agora. *<Alguma recordação que venha a sua cabeça agora?>* Deixa eu pensar. Acho que só o dia que eu “tava” indo jogar e eu perdi minha identidade e eu tive que ficar no banco de reserva, vendo as meninas jogarem e não pude jogar. Aí foi difícil pra mim, era campeonato. Acho que é isso.

Entrevista 3

Por favor, comece me contando como surgiu o seu desejo de praticar o futebol nas aulas de Educação Física e na equipe de futebol da escola.

Então, eu via muito os meninos jogando bola e tal. Aí me deu vontade de começar a jogar, daí eu comecei. Muitas pessoas descreditaram, falaram que não ia dar certo, que eu não ia conseguir jogar. Aí eu comecei a jogar na rua. Quando eu fui para o Estadual, eu vi as meninas jogando e falei pra mim mesmo que um dia eu ia “tá” nesse time. E aí, eu fui treinando em casa mesmo. E um dia eu fui jogar futebol com os meninos lá na escola, aí o “Zé” viu e me chamou para treinar. *<E quanto tempo você já está na equipe?>* Com o “Zé” já vai fazer dois anos. Mas, jogando futsal tem cinco. *<E sobre o processo de criação do grupo, você pode me dizer como ela foi sendo formada?>* Então, isso eu não vou saber te informar porque eu peguei, tipo no meio sabe, aí eu não sei te falar. Mas já faz bastante tempo já que tem o time. Na época eu não “tava” aqui, eu fui **(não concluiu a frase)** Ainda mais eu que fui embora pra jogar bola em Alfenas, aí não sei, entendeu? *<Pode me contar mais detalhes da sua ida pra outra cidade pra jogar futebol?>* Tipo, minha mãe mudou pra Alfenas e eu fui com ela, aí eu “tava” jogando na Educação Física e a professora viu eu jogando e falou que tinha um clube de futsal feminino lá. Aí um dia eu fui lá treinar, ai eles gostaram, mandou eu ficar, ai eu fui jogar pra fora, fui pra Três Corações, Poços de Caldas, ai eu fui jogando. Ai agora eu voltei e “to” jogando com o “Zé” e com o “Corquinho”.

<E sobre a experiência de aprender e fazer parte de uma modalidade considerada apenas para meninos, como é essa experiência para você?>

Então, é muito complicado. Porque é muito complicado achar patrocínio. Quando você vê televisão, futsal feminino, as mulheres ganham um terço do que os homens recebe. Porque a família também tem um preconceito, o povo tem bastante preconceito. Mas eu acho que de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando né. *<Sobre o preconceito que você falou, o que exatamente você quis dizer? Qual tipo de preconceito?>* Ah, então, tipo. “Essa menina é macho-femêa, não sei o quê”. “Ah, essa menina não quer saber de nada, só de jogar bola, jogar bola, não ganha dinheiro e tal”. Essa coisas assim. *<E com isso tudo, quais as relações podemos estabelecer entre a prática do futebol e aprendizagens pra vida cotidiana?>* Então, no futsal você tem que saber jogar bastante, não é só você que joga, certo? “É” suas amigas também. Tem que saber trabalhar bastante em conjunto, harmonia. Pra vida assim, tem que ter bastante

paciência também, porque você vê algumas coisas que você não gosta e tem que guardar pra você mesmo, tem que ter muita paciência, essas coisas. <Mais alguma coisa que você consegue fazer essa ligação do futebol para aprendizagem na vida cotidiana?> Ah, o futebol ajuda bastante também em questão das pessoas que tem, depressão essas coisas, quando você “tá” triste. E também parece que você vai com um peso e quando você volta parece que esvazia, sabe? Um lugar que você tira todas suas forças e repõe sabe? Acho que é isso. <Queria que você mencionasse agora algumas situações marcantes que aconteceram do processo de desenvolvimento da prática do futebol na sua escola> Deixa eu pensar. Uma coisa marcante foi nosso primeiro campeonato, que a gente conseguiu ser campeãs. Porque você vê (**não concluiu a frase**). Primeira medalha né? O povo falou que a gente nunca ia chegar. <Quando você fala o povo é quem?> Ah, gente da escola, um povo que eu conheço. Agora o mais marcante que foi sobre esse último campeonato que a gente conseguiu vencer, a gente vai conseguir pegar regional, se deus quiser. Se deus quiser a gente vai ser o primeiro time feminino chegar no regional né, daqui de Lavras. As coisas mais marcantes pra mim são as mais simples. Tipo quando a gente puxa água pra jogar. Quando o “Zé” fez uma homenagem pra nós, acho que foi ele mesmo que fez. Ele fez um vídeo falando que ele agradece por tudo que a gente faz por ele, que (**não concluiu a frase**). Ele fez um vídeo desde o primeiro campeonato até agora, isso me marcou muito. Porque era muito difícil jogar futebol lá na quadra. Ele tinha que tirar a gente dentro da sala de aula, algumas professoras não gostavam de dar esse apoio. Mas a gente conseguia jogar e manter as notas e eu acho que isso foi muito marcante porquê ele nunca desistiu de nós e nós nunca desistimos dele. <Por que vocês não conseguiam jogar futebol na escola?> Era meio complicado, porque nós “jogava”, tipo antigamente no horário de Educação Física e os meninos não queriam deixar. “Ah, vai jogar só as meninas e tal”. Aí depois o “Zé” conseguiu horário para nós a tarde, aí a gente as vezes a gente saía das últimas aulas pra treinar. Agora a maioria das meninas estudam de manhã e aí a gente pega o horário do almoço mais ou menos. Começa mais ou menos 11h30, que a aula acaba 11h25, e vai até 13h mais ou menos. <Fique à vontade para comentar mais alguma coisa que considera significativo sobre esse assunto> Ah, queria falar para as meninas que querem jogar futebol e não entra por conta dos problemas da vida né? Que tem bastante menina que sonha em ser jogadora de futebol, aí eu falo para as meninas buscar sempre, eu busco muito até hoje ter um patrocínio, um contrato. Aí a gente precisa ter um pouco de confiança e força de vontade. Porque pra mim, sem força de vontade a gente não tem nada. E para não desistirem, porque era muito difícil treinar. Agora, ainda bem que a cidade “tá” conseguindo ter bastante lugar para treinar, mais times pro

feminino. E assim (**risos**), eu gosto de treinar e ir jogar fora da cidade, não ficar só aqui em Lavras. Aí eu queria falar que o futebol sempre precisa de mais meninas né?

Entrevista 4

Peço que comece me contando como surgiu o desejo de praticar o futebol nas aulas de Educação Física e na equipe da escola

Foi assim, tipo, todo mundo falava que eu tinha postura para jogar vôlei, porque eu sou alta. Só que eu nunca gostei de vôlei, sempre gostei de futebol. Teve uma **(não concluiu a fala)**. Antes de gostar de futebol, eu morava num bairro que só tinha menino. Eu não brincava com nenhuma menina, aí quando vê os meninos começaram a me chamar pra jogar futebol, daí eu comecei a jogar. Primeiro eu “catei” no gol para eles né, porque **(risos)** eles falaram que eu não sabia e eu não sabia mesmo não. Aí eu fui começando a gostar de futebol, fui querendo jogar futebol na Educação Física, fui querendo jogar aqui no meu bairro os “rachinhas” que davam aqui na rua e assim esse interesse foi surgindo. Até que um dia o “Zé” me chamou pra ir treinar, aí eu falei assim: Uai, vou né. Porque “tô” começando a gostar. Aí surgiu o interesse de jogar e “tô” até hoje apaixonada por futebol (risos). < *Quando os meninos te chamavam para jogar futebol vocês jogavam onde?* > O lugar era tipo um lote que era abandonado, só que nesse lote a gente varria lá para poder jogar. E nossa bola era bolinha de papel, porque a gente não tinha condições de comprar uma bola. Até que uma moça viu a gente e comprou um bola pra nós e aí gente continuou jogando lá. < *Sobre a equipe de futebol de mulheres na escola você pode me dizer como foi o processo de criação?* > Foi assim **(não concluiu a frase)**. No ano passado que eu entrei, então eu não tenho muita ideia de como foi, aí já tinha o time sabe? Mas eu entrei porque o Zé me chamou e porque uma amiga do meu bairro me chamou também. < *E sobre aprender uma modalidade que é mais acessível para os meninos, como foi e é essa experiência?* > Tem muitas pessoas que criticam, que falam mal. Fala que menina não sabe jogar, que menina não serve para jogar futebol, que futebol é só para homens. Tipo assim, os outros também falam que menina não sabe jogar bola e tem muitas meninas que são até melhor que meninos. As vezes aqui na quadra do bairro os meninos falam: as meninas não vão jogar não, que não sei o que. Ai a gente monta um time só de menina e nós “acaba” com os meninos, você tem que vê. Ai eles ficam meio pistola. < *Pistola é ficar bravo? O que é?* > É, eles ficam bravos (risos). Mas assim, eu não ligo não entendeu? Se eu gosto e se as meninas aqui do bairro gostam, a gente não tem que ligar pra visão de ninguém. Igual tem muitas meninas aqui que sonham em ser jogadoras de futebol. < *E você?* > Eu gosto demais (risos). Quero levar além essa isso daí, jogar mesmo. < *E quais relações conseguimos estabelecer entre a prática do futebol e as aprendizagens pra vida cotidiana?* > Ah, eu acho que assim, futebol dá um futuro bom,

entendeu? *<O que você quer dizer quando fala em futuro bom?>* Ah, não sei. Um futuro, uma coisa boa. Assim, eu vou realizar um sonho meu e uma coisa que eu quero fazer, entendeu? Então a gente pode ganhar benefícios nesse sonho. E também é bom pra gente interagir, as vezes não tem nada pra fazer a gente vai e joga um futebol, distrai, entendeu? Isso. *<Peço que comente algumas situações marcantes que aconteceram ao longo do processo da prática do futebol e do desenvolvimento dele na escola>* O nosso desenvolvimento (**não concluiu**). Uma coisa que marcou mesmo foi nos jogos que a gente ganhou. Era para gente “tá” viajando agora pra outro campeonato. E também quando deram medalhas, que o pessoal da prefeitura queria ir ver nós lá na escola. Isso “é” as coisas que eu consigo lembrar que marcou. *<Mais alguma coisa que te marcou e que você se lembra sobre o desenvolvimento do futebol na sua escola?>* Não, foi só isso mesmo. *<Agora fique à vontade caso queira comentar algo que considera importante sobre o futebol, a escola e sua vida>* Eu gosto muito de futebol né e meu pai ele não gosta que eu joga, entendeu? Ele sempre fala que futebol é para homens, ele tem preconceito. Meu pai tem sim. Ele falou uma vez pra mim que eu não iria jogar mais, porque se eu jogasse não era pra eu falar mais com ele e ai eu falei: tá. E não falei mais com ele, entendeu? *<Você mora na mesma casa que ele?>* Não, ele mora em São Paulo. Assim, pela minha vida eu vou carregar o futebol pela minha vida inteira, porque eu gosto disso. É uma coisa que eu não obrigada a fazer, mas eu gosto, entendeu? *<E com sua mãe como é essa relação?>* Ah, minha mãe me apoia, minha mãe sim. Ela me acorda, me apressa quando tem treino (risos). *<Mais alguma coisa que você queira acrescentar?>* Não, é só isso mesmo.

Entrevista 5

<Gostaria que você me contasse um pouco de como foi seu início no futsal, como surgiu sua vontade de jogar nas aulas de EF?> Sempre tive vontade de jogar futsal, desde mais novinha. Jogava rachinha com os meninos aqui do meu bairro, e na educação física. Aí, quando o Zé chamou eu e minha amiga pra jogar um campeonato na selt, éramos só nós 2 do nosso time que temos hoje, porque nós éramos as mais velhas. E então foi aparecendo mais gente querendo jogar, fomos treinando, e hoje temos um time! *<Ah, legal! Então vocês começaram a treinar para jogar esse campeonato na selt? Você disse que nesse time que competiram na Selt so tinha você e mais uma amiga do time que voces tem hoje, pode me falar como o time de voces foi surgindo na escola? Como voces foram se organizando, quem teve 'a ideia', quantas meninas tinham mais ou menos, essas coisas?>* Eu e a maioria das meninas do nosso time estudava de tarde, e tinha interclasse no período da manhã, ai nós pedimos o Zé pra participar. Era mais ou menos umas 5 meninas, e depois disso nós não paramos mais de jogar juntas *<Mas e o time que vocês tem hoje, que voces treinam la no Estadual, como ele surgiu? Como voces começaram a treinar la na escola. Voce e essas outras meninas que montaram e começaram a treinar depois do interclasse?>* O Zé juntou nós com as meninas de manhã, e foi treinando a gente. Na época tinha muitas meninas, ele ia dando preferência pra quem ia sempre nos treinos, e assim foi formando um time *<Quando voce jogava futebol na rua, voce disse que jogava com os meninos e tendo essa experiência tambem percebo que o futsal na maioria das vezes é destinado mais para os meninos/homens ne?! mesmo que hoje tenha muitas meninas jogando como que foi para voce a experiência de aprender e jogar um esporte que é muito ligado aos homens, muitas vezes muito mais facil para eles terem acesso também. Voce teve alguma dificuldade, sofreu algum preconceito, como que foi e é?>* Sempre fui bem encrenqueira kk e quando eu falava que eu queira jogar eles deixavam. Mas as vezes eles falavam que se eu quisesse jogar tinha que montar time porque atrapalha eles, na verdade fala até hoje, falam que lugar de mulher é na beira do fogão. *<quando voce fala eles, voce ta falando dos meninos da sua rua, certo? Mas e com quem voce montava time, com as outras meninas da rua ou com outros meninos?>* Com as meninas da minha rua mesmo, ai a gente jogava. Eu gosto muito de fazer parte desse time da escola. *<Quando voces montaram o time na escola, deu tudo certo ou voces tiveram dificuldades para encontrar horario pra treinar, hora na quadra, como foi?>* Deu certo sim, unico problema foi que nós estudava de manhã e ficava direto pra escola. A tarde, e as meninas de manhã perdia aula. *<Entao tinha toda uma entrega ne e em algum*

momento voce pensou em desistir por causa desse horário? de ter que ficar direto da aula para treinar e tal. > Não, nunca passou pela minha cabeça, por que eu gostava de treinar. <Há quanto tempo mais ou menos voce pratica o futsal? e o que voce consegue perceber de contribuição, relação pra vida cotidiana?> Faz bastante tempo, uns 4 anos mais ou menos <e o que voce consegue enxergar de contribuição da sua prática no futsal para sua vida no dia a dia?> Ah, eu jogo mesmo por diversão, porque gosto do esporte. < Mas e o que essa diversão te ensina pra vida? Porque a gente aprende em quase tudo na vida ne, mas falo nao so coisas de escola, tecnica de jogada. O que voce acha que praticar o futsal te ensinou/ajuda?> Me ensinou que eu posso fazer o que eu quiser mesmo algumas pessoas dizendo que isso não é esporte pra nós mulheres < Legal isso do futsal contribuir para fora das quadras também. Queria que voce me falasse um pouco de algumas situações marcantes que aconteceram ao longo do processo de criação do grupo, do desenvolvimento do futsal feminino no Estadual.> Como assim algumas situações marcantes? < Algum momento ou situação que foi importante, que te marcou, que fica na memória.> Ah, não lembro de nenhuma não. Não consigo pensar nisso assim. <Não tem problema, caso você lembre depois pode me voltar a mandar mensagem. Agora, para finalizar esse momento, se voce quiser comentar ou acrescentar algo que considera importante sobre o futsal feminino, o time de voces, a escola.> No meu time o que eu acho mais importante é o jeito que a gente joga junto, nós nos entendemos em quadra, tanto o passe quanto a finalização. Nós damos assistência uma pra outra dentro de quadra. <Muito legal, por enquanto são essas questões que eu queria conversar com você, mas pode ser que ao longo dos dias eu penso em outras coisas e a gente conversa mais um pouco. Estou à disposição para qualquer dúvida e ajuda. Muito obrigada pela sua participação> Tá bom, qualquer coisa pode falar. De nada.

Entrevista 6

<Como início da nossa conversa, me conta como surgiu a vontade de jogar futsal nas aulas de Educação Física e posteriormente na equipe de vocês, como foi e é?> Minha vontade de jogar começou quando fiz uma aula de futsal com os meninos e o Zé Francisco me chamou pra jogar, depois disso comecei a me interessar pelo esporte *< Antes de voce jogar na equipe da escola, voce ja tinha praticado o futebol ou o futsal em algum outro lugar? E como era essa aula de futsal com os meninos que você falou antes>* Joguei na rua quando era pequena, mas a onde comecei mesmo foi na escola, no estadual. As aulas eram boas, mas nunca gostei de fato jogar com meninos *<E na rua voce jogava com mais meninos ou meninas? e porque nao gosta/gostava de jogar com os meninos?>* Na rua era mais com meninos infelizmente o futsal antes era um absurdo meninas jogarem bola, até hoje tem esse preconceito de mulheres no futsal, agora que tá sendo um pouco reconhecido. Não gosto de jogar com homens pois eles desvaloriza as mulheres na quadra, tiração, não levam a gente a sério. *<E eles também nao dao valor quando é um jogo mulher x mulher ou so quando é mulher x homens?>* Na verdade é mais quando tem mulher no time deles *< Muitas vezes rola essas conversinhas ne? lembro que quando eu jogava tinha vários apelidos maldosos para as meninas que jogavam futsal também. Você falou que começou a jogar o futsal no Estadual, como foi o processo de criação do grupo de vocês, como a equipe foi sendo formada dentro da escola?>* Começamos aos poucos, mas tudo deu início por causa de um campeonato taça selt, foi aí que começou os treinos, os times. *<vocês foram participar desse campeonato? pode me falar um pouco mais como foi esse campeonato, como foi começando os treinos, quem deu o 'ponta pé' inicial para que vocês pudessem treinar...>* Na verdade foi os jogos escolares, sim a gente participou. Quem fez tudo pro time crescer foi o professor, Zé. Os treinos começou aos poucos, uns dias durante as aulas os outros de tarde, começamos do zero, com poucos recursos de material, com poucos treinamentos, mas o professor sempre fez de tudo pra isso acontecer. *<ah legal, o professor Zé sempre muito presente nas falas de voces, acho isso muito legal, mostra que ele tem um papel muito importante mesmo. E qual o papel de voces (alunas) na criação desse time, ainda que ele tenha feito de tudo para isso acontecer, acredito que voces também sao protagonistas dessa criação ne?>* Sim, o Zé é uma pessoa muito importante aliás ele é responsável por tudo, evoluiu muitas meninas. O nosso único papel mesmo foi treinar, levar a sério *<entendi, legal!! Malu, como que foi o processo de criação do grupo na escola? como que ele foi surgindo até chegar nos dias de hoje? >* Ele surgiu aos poucos, foi o professor chamando as meninas, que

outras meninas acabam vendo os treinos e acabam se interessando, no começo foi bem difícil o time se enturma, foi difícil arrumar campeonato, depois fomos evoluindo, o time foi crescendo, no começo era o básico de meninas, umas dez meninas, depois foi crescendo cada vez tinha mais alguma, o interesse pelo futsal feminino na escola começou a ser bem maior a quadra sempre cheia. O futsal feminino começou a ser valorizado no estadual depois que o Zé formou o time < *Aah que legal. E como foi para começarem a treinar, sempre tinha espaço e hora ou vocês tiveram que 'lutar' para conseguir? E voce acha que o interesse aumentou depois que vocês formaram o time?*> Sim, no começo foi difícil porque a gente treinava no horário de aula mesmo, então acabava que os outros professores não deixava ainda mais no começo do time a gente não tinha tanto apoio de outros professores, diretora. Depois que foi melhorando e os treinos acabavam sendo em outros horários, tipo a tarde que não tínhamos aula. E o espaço de treino mesmo sempre foi na quadra da escola. Sim, depois que tinha time formado, campeonatos o interesse só aumentava não só meu, mas das outras meninas também, campeonato sempre anima mais as meninas a treinar, pq aí tem um objetivo maior que é o Camp. < *Que legal. E ate hoje deve ter meninas se interessando pelo futsal la né? E sobre o seu processo de aprender e a praticar o futsal, como foi? Pq sabemos que geralmente ela é mais 'aceita' para os meninos.* > Sim, chegou um momento na escola estadual que tinha bem mais meninas se interessando do que meninos, elas acabam demonstrando mais interesse quando alguém dá oportunidade pra algo que acaba as vezes sendo esquecido. Sim, parece que por você ser menina a cobrança é maior, querem realmente te testar pra vê se você sabe fazer isso, saber se vc tem a capacidade. Ficam falando que é coisa de menino, que só menino jogam, e partir do momento tbm que só o futsal masculino é valorizado nós tbm sofremos com isso O processo demora um pouco até entender como funciona, até aprender... E na verdade a gente nunca para de aprender, cada dia é uma coisa diferente. < *Isso de ficarem falando ocorria dentro da escola também?* > Nunca chegaram falando, mas sempre teve olhares que percebemos até de outros professores. < *Entendi, uma situação desconfortável ne, que nem deveria existir. sobre o futsal, além de aprender uma modalidade esportiva, quais as relações, experiências voce consegue relacionar com sua vida no dia a dia, no cotidiano?*> Acaba sendo um hobby, e acaba sendo uma diversão, ainda fazendo mais amizades. A ser uma pessoa melhor, acredito eu que o esporte faz isso, o esporte em geral proporciona muita coisa na vida de uma pessoa. Faz mudanças < *Uma pessoa melhor em que sentido, você pode detalhar um pouco mais, por favor?* > É como se ajudasse a pensa no futuro, manter o respeito com outras pessoas, essas coisas. < *Malu, pra gente terminar por enquanto. Queria que voce me falasse algumas situações marcantes que*

aconteceram durante o processo de criação do grupo, do time na escola..> Momentos marcantes é a evolução do time, vê que começou com poucas meninas, poucos matérias pra treinos, e vê a evolução de cada menina, várias meninas nunca tinha jogado e começou na escola, e aprendeu muito, a evolução do time foi a melhor, vê dês do começo e o que se tornou agora é muito bom. < Muito legal, a história e o caminho que voces vem seguindo. Agradeço sua contribuição para pesquisa e qualquer coisa volto a entrar em contato com você e você também pode entrar em contato comigo caso queira acrescentar mais alguma coisa depois.>