

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

**Claudia Yaneth Martínez Mina**

**MACHO VARÓN SIN PEPA: A PRÁTICA DOS FUTEBÓIS NA HISTÓRIA  
DE VIDA DE ATLETAS DA EQUIPE DE FUTSAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2016

**Claudia Yaneth Martínez Mina**

**MACHO VARÓN SIN PEPA: A PRÁTICA DOS FUTEBÓIS NA HISTÓRIA  
DE VIDA DE ATLETAS DA EQUIPE DE FUTSAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência do Movimento Humano – Representações sociais do Movimento Humano.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Vilodre Goellner

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Martínez Mina, Claudia Yaneth

Macho varón sin pepa: a prática dos futebóis na história de vida de atletas da equipe de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Claudia Yaneth Martínez Mina. -- 2016.

182 f.

Orientadora: Silvana Vilodre Goellner. Dissertação

(Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Futsal. 2. Mulheres. 3. Gênero. 4. Escola. 5. História Oral. I. Vilodre Goellner, Silvana, orient.  
II. Título.

**Claudia Yaneth Martínez Mina**

**MACHO VARÓN SIN PEPA: A PRÁTICA DOS FUTEBÓIS NA HISTÓRIA  
DE VIDA DE ATLETAS DA EQUIPE DE FUTSAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL**

Conceito final:

Aprovado em 30 de março de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Drª. Maria Simone Vione Schwengber – Unijuí

---

Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico – UFRGS

---

Profª. Drª. Priscilla Gomes Dornelles – UFRB

---

Orientadora – Profª Drª Silvana Vilodre Goellner – UFRGS

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Agradeço principalmente, à professora, doutora Silvana Goellner por sua maravilhosa resposta via e-mail, na qual manifestava sua disposição para me orientar neste caminho de conhecimento, ainda lembro as lágrimas nos meus olhos. Já no Brasil, aprendi cada dia dela, de sua inteligência, liderança, humildade e nobreza. Sempre estarei agradecida com a pessoa que me ensinou tanto em tão pouco tempo.

Ao time de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por sua acolhida desde o primeiro momento em que comecei a treinar e pela paciência com meu português. Sobretudo agradeço a Suellen, Lêê, Jaque, Nega, Luiza Icando, Vanessa, Rê, Laura, Rafa Giozza, Rafa Cavalheiro, Lícia, Carol, Carolina Moro e Naná, por narrar suas histórias de vida carregadas de valiosos significados as quais aportam ao conhecimento. *Valeu gurias!*

À senhora Nadir dos Santos, pela entrevista concedida a qual aportou a esta pesquisa, e por seu carinho e amabilidade.

Ao Centro de Memória do Esporte (CEME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e ao Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História (GRECCO) pela aprendizagem adquirida com a experiência acadêmica e de pesquisa, pela confiança outorgada em cada uma das responsabilidades designadas. A todos e todas as colegas que ali conheci, pelas respostas a todas minhas perguntas, pelas conversas, pelo companheirismo. Muito obrigada Leila pelas atenções, pela amizade e a parceria. Valeu Chris, agradeço muito tudo que você fez por mim desde o primeiro momento em que cheguei ao Brasil, pelas respostas e orientações sempre dadas. A Pamela, Susuby, Luiza mineira, Malú, Bruno, Jamile, Gustavo, Thales, Alexandre, Juliana Lorenzoni, Juliana Cros, Guga, Icando, Nega, Isabela, Ayllu, Priscila pela ajuda e o aporte oferecido para esta pesquisa, pelas transcrições, as recomendações e os conselhos. A Simone Loy pela revisão e o bom trabalho realizado.

Aos/às professores/as Maria Simone Vione Schwengber, José Geraldo Soares Damico e Priscilla Gomes Dornelles pelas orientações e seus conhecimentos nesta pesquisa. Aos/às professores/as do PPGCMH, à senhora Ana, e a Naila, pela disposição amável em resolver todas minhas dúvidas.

A minha família, em especial a minha mãe, irmã e sobrinho, os quais sempre estiveram me apoiando na distância.

A Nathalia, pela motivação e as forças dadas para continuar.

Aos amigos que conheci no Brasil Suellen Ramos, Deise e Edwin pelo apoio emocional, pela parceria. *Valeu Foucaultianos!*

A meus amigos da Colômbia pelo apoio incondicional.

À Organização dos Estados Americanos (OEA), ao grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, e a CAPES, pela ajuda financeira para levar a cabo meus estudos universitários no Brasil.

Não permitas que alguém te negue o direito de expressar-te, que é quase um dever. Não abandones tua ânsia de fazer de tua vida algo extraordinário. Não deixes de crer que as palavras e as poesias sim podem mudar o mundo. Porque passe o que passar, nossa essência continuará intacta. Somos seres humanos cheios de paixão.

Walt Whitman

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as experiências das atletas da equipe de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), identificando a forma como a categoria relacional gênero apareceu nos diversos contextos sociais em função de serem mulheres que praticavam este esporte. Fundamentado no aporte teórico-metodológico da História Oral foram produzidas entrevistas sobre as histórias de vida de quatorze atletas participantes da equipe no ano de 2014. Estas entrevistas foram analisadas considerando argumentos teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero em suas vertentes pós-estruturalistas e delas emergiram quatro categorias analíticas: as formas como as atletas se inseriram na prática esportiva dos futebóis; as características do contexto escolar, no qual as atletas manifestaram e descreveram a prática dos futebóis no recreio, nas aulas de Educação Física e nos campeonatos tanto internos quanto externos que a instituição propiciava; a participação esportiva das atletas com relação aos futebóis; e finalmente, os significados que as atletas atribuíram à prática dos futebóis na sua trajetória esportiva. Esta pesquisa permitiu identificar que elas se inseriram em um espaço no qual faziam parte da diferença, lidando com as contradições que as representações normatizadas da sociedade lhes ocasionava. No espaço escolar a segregação sexual vivenciada nas aulas de Educação Física foram resistidas através de diversas estratégias como incentivar a prática do futebol em colegas ou participar das aulas juntamente com os meninos. De igual forma, na participação das atletas nos futebóis se evidenciou que elas eram as únicas ou umas das poucas meninas que participavam de jogos de futebol nos espaços de lazer, escolares, de formação esportiva, entre outros. Finalmente nos significados atribuídos à prática dos futebóis, as atletas evidenciam sua relação com a estruturação de outras interações, vínculos e sociabilidades. Nesse sentido destacam a criação de uma banda de Pagode composta por integrantes da equipe entendendo-a como uma manifestação pública para expor suas percepções e lutas políticas em prol da conquista de espaço nas várias manifestações que integram os futebóis e que são socialmente marcados como próprio para os homens.

**Palavras-chave:** Futsal. Mulheres. Gênero. Escola. História oral

## ABSTRACT

The objective of this study was meant to analyze the experiences of the futsal team athletes at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), identifying the relationship of gender category has risen in several social contexts due to women practicing this sport. Based on the theoretical-methodological spoken, interviews based on the history of the lives of fourteen athletes that participated in the team in the year 2014 were produced. These interviews were analyzed considering theoretical arguments of Cultural Studies and Gender Studies in its aspects post-organized and from them it has emerged four analytical categories: the ways in which athletes were inserted in football-called sports; characteristic of school context in which the athletes expressed and described the practice of footballs in break, in physical education class and both internal and external championships that the institution offered; sport participation of athletes with respect to footballs; and finally, the meanings attributed to the athletes practice of footballs in their sport career. This research identified that they placed themselves in a place where they were part of the difference, dealing with the contradictions that standard representations of society provided to them. At school, gender segregation experienced in physical education class have been antagonized through several strategies to encourage the practice of football with colleagues or participating in classes with mixed genders. Similarly, the athletes participation in football was evident that they were only or just a few of the girls who participated in football matches in recreational areas, sports training classes, among others. Finally, giving novel meanings attributed to the practice of footballs, the athletes showed their contribution to the structure of new interactions, relationships and sociability. Related to this, it was created a *Pagode* band composed by the team members that could be suggested as a public demonstration, expressing their perceptions and political struggles for condition conquest in the various events that make up the footballs, which are socially based to be owned only by men.

**Keywords:** Futsal. Woman. Gender. School. Oral history



## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de las deportistas de fútbol sala de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (UFRGS), identificando la forma como la categoría relacional género apareció en los diversos contextos sociales por ser mujeres que practicaban este deporte. Fundamentado en el aporte teórico-metodológico de la Historia Oral fueron producidas las entrevistas sobre las historias de vida de catorce jugadoras participantes del equipo en el año 2014. Estas entrevistas fueron analizadas considerando los argumentos teóricos de los Estudios Culturales y de los Estudios de Género en sus vertientes pos-estructuralistas y de ellas emergieron cuatro categorías de análisis: las formas como las jugadoras iniciaron la práctica deportiva de los fútbol; las características del contexto escolar, en el cual las jugadoras manifestaron y describieron la práctica de los fútbol, en el recreo, en las clases de Educación Física y en los campeonatos tanto internos como externos que la institución propiciaba; la participación deportiva de las jugadoras con relación a los fútbol; y finalmente, los significados que las jugadoras le atribuyeron a la práctica de los fútbol en su trayectoria deportiva. Esta investigación permitió identificar que ellas ingresaron a un espacio en el cual hacían parte de la diferencia, lidiando con las contradicciones que las representaciones normatizadas de la sociedad les ocasionaba. En el espacio escolar la segregación sexual vivida en las clases de Educación Física fueron resistidas a través de diversas estrategias como incentivar la práctica de fútbol en compañeras o participar de las clases junto con los niños. De igual forma, en la participación de las jugadoras en los fútbol se evidenció que ellas eran las únicas o una de las pocas niñas que participaban de juegos de fútbol en los espacios de ocio, escolares, de formación deportiva, entre otros. Finalmente en los significados atribuidos a la práctica de los fútbol, las jugadoras ponen en evidencia su relación con la estructuración de otras interacciones, vínculos y sociabilidades. En ese sentido destacan la creación de una banda musical de Pagode compuesta por integrantes del equipo entendiéndolo como una manifestación pública para exponer sus percepciones y luchas políticas en pro de la conquista del espacio en las varias manifestaciones que integran los fútbol y que socialmente son marcados como propio para los hombres.

**Palabras claves:** Fútbol sala. Mujeres. Género. Escuela. Historia Oral.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Escolinha do Sport Club Internacional. ....	89
Ilustração 2 Vanessa é considerada pelo jornal uma atleta de futuro .....	118
Ilustração 3 Laura levantando a taça de campeã no campeonato pré-mirim .....	142
Ilustração 4 Equipe de futsal UFRGS em um momento de treinamento. ....	154
Ilustração 5 Banda Samba Delas, formada pelas integrantes da seleção de futsal da UFRGS, se apresentando em um bar de Porto Alegre. ....	162

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Atletas entrevistadas da equipe de futsal da UFRGS.....	24
Tabela 2 Esporte praticado por mulheres e homens no momento da interrupção. .	133
Tabela 3 Esportes praticados pelos brasileiros no ano 2013 .....	134

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>19</b>
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA HISTÓRIA ORAL .....	19
2.1.1 A História de vida .....	25
<b>3 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS</b> .....	<b>30</b>
3.1 GÊNERO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	30
3.2 O ESPORTE E SUAS MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES.....	42
3.2.1 A definição de esporte assumida neste estudo .....	45
3.2.2 As atletas e os futebóis .....	475
<b>4 A TRAJETÓRIA ESPORTIVA DAS ATLETAS DA EQUIPE DE FUTSAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: OS FUTEBOIS E SEUS SIGNIFICADOS</b> .....	<b>52</b>
4.1 INSERÇÃO NA PRÁTICA ESPORTIVA DOS FUTEBOIS .....	57
4.1.1 A brincadeira que eu mais gostava .....	57
4.1.2 Será que estou no lugar certo?.....	70
4.1.3 Meus pais sempre me incentivaram .....	82
4.2 OS FUTEBOIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	94
4.2.1 Na escola mesmo, eu só brincava com os meninos.....	94
4.2.2 Eu quero fazer aula com os guris .....	101
4.3 PARTICIPAÇÃO NOS FUTEBOIS .....	115
4.3.1 Para mim foi o início de tudo, se eu não jogasse lá talvez não estivesse jogando agora.....	115
4.4 SIGNIFICADOS DA PRÁTICA ESPORTIVA DOS FUTEBOIS .....	148
4.4.1 Se eu não puder jogar futsal eu não vou estar sendo quem eu sou .....	149
4.4.2 É como se fosse uma segunda família.....	156
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tomar a decisão de estudar as questões de gênero no esporte, especialmente no futsal, não é resultado da casualidade, pelo contrário, é o fruto de uma série de experiências próprias dentro da minha trajetória acadêmica e esportiva no meu país, a Colômbia.

Morei toda minha infância na cidade de Cali<sup>1</sup>. Nessa época era costume sair à rua para brincar e a maioria das atividades envolvia esforço físico como pular corda, correr, jogar futebol, entre outras. Lembro que quando criança eu gostava muito de jogar futebol na rua com meus amigos, todos meninos, até que completei mais ou menos dez anos de idade. Já na adolescência esta atividade de lazer não era mais parte das minhas práticas cotidianas; o traslado com minha família para outra cidade chamada Bucaramanga impediu minha continuidade no futebol, pois lá não tinha um grupo de amigos para praticar esse esporte. Nessa cidade meus amigos e amigas foram os colegas da escola e nas aulas de Educação Física geralmente se promovia o basquete. Pela insistência das integrantes da seleção de basquete do colégio eu comecei a treinar com elas na equipe, participei em vários torneios Intercolegiais, até que depois de um ano praticando esse esporte, eu parei de jogar. O basquete realmente era só um passatempo para mim, essa percepção aconteceu quando eu tinha aproximadamente quatorze anos. A partir dessa época me esqueci do esporte, até o momento em que ingressei no Curso de Graduação em Serviço Social; ali participei durante toda minha formação universitária da equipe feminina de futsal da Universidade Industrial de Santander (UIS), situação que me permitiu refletir sobre alguns assuntos que estão relacionados ao esporte, em especial, aqueles que são socialmente destinados para a prática dos homens, como no caso do futsal.

As questões de gênero integram meus interesses acadêmicos desde a graduação, por este motivo, realizei uma pesquisa de iniciação científica junto ao grupo de pesquisa Prometeo da Escola de Serviço Social, intitulado: “Mulheres profissionais: casos de discriminação sexual e de emprego”. Em vista do meu envolvimento com esta temática, depois de minha colação de grau, quis continuar a formação acadêmica incursionando nos estudos que integram os temas de gênero

---

<sup>1</sup> Cidade Santiago de Cali, capital do departamento do Valle del Cauca, situada no ocidente da Colômbia.

com o esporte. Da mesma maneira, o gosto pelo esporte me levou a pensar que poderia continuar minha formação nesta área de conhecimento. Foi assim que iniciei uma busca detalhada em várias universidades do Brasil, até que afortunadamente encontrei a professora Silvana Goellner, coordenadora do Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História, (GRECCO), da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que amavelmente aceitou a proposta de orientar-me neste caminho do conhecimento. A primeira motivação para pesquisar sobre este tema foram as situações que percebi como desiguais que se encontram as mulheres que jogam futsal ou futebol no meu país de origem e também no Brasil, e que poderiam ser contrariadas dentro do contexto social no qual elas acontecem.

Fazendo um retrospecto sobre como o tema das relações de gênero esteve presente nas minhas experiências de lazer desde criança, relembro um momento em que, com aproximadamente oito anos de idade, eu estava na rua jogando futebol com meus amigos. De repente, duas das meninas que sempre participavam comigo de outras brincadeiras, me convidaram para brincar com elas. Eu não queria parar de jogar futebol e dei minha resposta negativa, elas insistiram mais duas vezes, e na quarta vez que me chamaram, ofendidas com minha recusa gritaram: “*macho varón sin pepa*”<sup>2</sup> referindo-se a mim com relação a meu gênero. Em outras palavras elas me disseram: “você é um homem sem pênis”.

Eu me senti incomodada, mas como era criança não dei maior importância ao assunto e continuei jogando futebol. Essa foi a primeira vez que fui questionada por ser uma mulher que joga futebol, e aqui identifiquei uma situação na qual é possível pensar nas razões pelas quais a sociedade, nesse caso essas crianças, já apresentava uma representação do que era ser homem ou ser mulher, assim como a relação destas atividades ou brincadeiras com o gênero das crianças que as realizavam, no caso, tanto meninos como meninas.

Em cada cultura, através de processos pedagógicos nas diversas instituições sociais aprendemos a classificar os sujeitos como femininos ou masculinos, como homens e mulheres, e penso que foi essa forma de operar com a diferenciação entre

---

<sup>2</sup> No pacífico colombiano existe uma fruta chamada Chontaduro, ela tem uma semente (pepa) no meio. Quando não tem semente é considerada macho, daí a origem da frase típica.

os gêneros aquilo que permitiu que as meninas me chamassem de “*macho varón sin pepa*”. Ao mencionarem essa expressão elas colocaram em ação uma classificação tendo como referência uma prática esportiva socialmente generificada como masculina, como é o caso de futebol.

Com experiências como esta e outras relacionadas ao fato de uma mulher jogar futebol, pensei adequado realizar a minha pesquisa com mulheres, jogadoras dos futebóis desde a infância e que estivessem praticando ativamente o futsal em algum clube ou time, o que significaria uma continuidade relativa na prática dos futebóis desde crianças até a atualidade. Achei idôneo para esta pesquisa o time de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando soube que a maioria das participantes da equipe possuía essas características. Também, pela facilidade para fazer contato com cada uma das jogadoras para realizar as entrevistas e as observações. De igual modo, identifiquei como interessante um estudo relacionado com os futebóis em mulheres universitárias e de classe média.

Foi assim, como jogadora de futsal e estudante ativa da UFRGS, que me apresentei à equipe e comecei a treinar futsal o que progressivamente permitiu criar laços de amizade com as sportistas fora dos treinos. Comecei a compartilhar diversos espaços com elas: as acompanhava para almoçar, às comemorações dos aniversários, às reuniões de lazer, às saídas para a praia, o jantar em restaurantes depois do treino, às saídas para o cinema, aos toques da banda de pagode que elas mesmas criaram, entre outros eventos informais. De igual forma, as acompanhei em alguns jogos que participaram. Todas estas interações permitiram expor o objetivo da minha pesquisa, muitas manifestavam interesse no tema e em diversas ocasiões, na hora do almoço nas conversas informais surgia o tema sobre as questões de gênero e mulheres no esporte, desse modo, fui solicitando gradativamente a participação na pesquisa através das entrevistas.

A equipe de futsal da UFRGS foi organizada por volta de 1996, mas por motivos que não foi possível esclarecer nesta pesquisa, o time se desintegrou sendo reorganizado no ano 2007. Entrevistei algumas jogadoras que estão participando desde essa época no time, desde sua reconstrução, assim como outras atletas que iniciaram posteriormente.

O período de realização da pesquisa iniciou no ano 2014 por meio das observações junto ao grupo. Paralelamente me dediquei ao envolvimento teórico

sobre as questões de gênero no esporte, a partir da visão dos Estudos Culturais, e dos Estudos de Gênero Feministas em suas vertentes pós estruturalistas. Depois de estudar sobre a construção social do gênero e a forma como se manifesta no espaço esportivo, como por exemplo, as desigualdades entre homens e mulheres nesse espaço, assim como as representações de gênero que surgem e são enfatizadas sutilmente nas mulheres/meninas quando praticam os futebóis, emergiu a questão norteadora de minha pesquisa: Quais são as experiências das atletas de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em sua trajetória com os futebóis<sup>3</sup> e como a categoria de gênero apareceu nos diversos contextos sociais vivenciados em função de serem mulheres que praticavam este esporte?

Para tentar responder essa questão, busquei conhecer suas histórias de vida relacionadas com a prática do esporte e identificar as principais áreas problemáticas vistas desde a perspectiva de gênero nos diferentes contextos sociais nos quais elas se desenvolveram como o familiar, o escolar e o comunitário.

Dessa forma, desde o final do ano 2014 me dediquei a realização das entrevistas, a análise das informações coletadas nas diferentes fontes de pesquisa e posteriormente, à redação dos seus resultados. A História Oral foi para este estudo uma técnica, mas também um método de pesquisa através do qual foi possível por meio das entrevistas em profundidade, a produção das fontes orais sobre suas histórias de vida com base em procedimentos próprios deste campo de estudos.

Além das entrevistas realizadas com quatorze das jogadoras do time de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entrevistei a mãe de uma das jogadoras mais antigas da equipe. A minha intenção era entrevistar os familiares das atletas que participaram desta pesquisa, mas não tive o tempo necessário para realizar tais entrevistas e levar a cabo o procedimento de convertê-las em fontes orais<sup>4</sup>. De igual forma queria entrevistar todas as que participavam do time no momento da realização da pesquisa, mas pelas obrigações acadêmicas e de trabalho que algumas tinham, não foi possível alcançar este objetivo com a totalidade da equipe.

---

<sup>3</sup> Futsal, futebol ou qualquer jogo derivado destes que se pratica com uma bola nos pés, e que as atletas jogaram nas suas diversas experiências esportivas. Este tema será ampliado na seção dos futebóis deste projeto.

<sup>4</sup> Este procedimento é explicado na seção da História Oral.



Ao analisar as fontes orais, identifiquei algumas áreas problemáticas na prática dos futebóis nos contextos sociais citados anteriormente. Decidi dividir este projeto em quatro seções gerais, que identifiquei como comuns para a maioria das atletas nos espaços mais relevantes nos quais se relacionaram durante sua trajetória de vida; acontecimentos que ao serem analisados através da categoria de gênero, mereciam ser expostos e problematizados.

Na primeira seção apresento a forma como as atletas se inseriram na prática esportiva dos futebóis. Destaco a maneira como elas iniciaram com o jogo da bola, identifico os aspectos comuns relacionados com as suas primeiras experiências com os futebóis e o apoio recebido pela família. Na segunda seção exponho as características do contexto escolar, onde as atletas manifestaram e descreveram a prática dos futebóis no recreio, nas aulas de Educação Física e nos campeonatos tanto internos quanto externos que a instituição educativa propiciava, destacando-se a segregação sexual como estratégia pedagógica principal.

Do mesmo modo, na terceira seção relato a participação esportiva das atletas entrevistadas com relação aos futebóis, as escolinhas esportivas nas que se integraram e as particularidades que enfrentaram quando fizeram parte de clubes esportivos, de escolinhas e de campeonatos esportivos. Enfatizo minha análise nas representações de gênero que permeiam o espaço esportivo e que foram identificadas nos relatos das jogadoras da equipe da UFRGS. Isso significa que as circunstâncias do contexto social e cultural, em alguns momentos, afetaram sua participação continuada nos futebóis, assim como sua formação esportiva.

Finalmente, na quarta seção dou ênfase nos significados que as atletas atribuíram à prática dos futebóis na sua trajetória esportiva, os quais foram mudando com o passar do tempo, assim como as identidades grupais surgidas pela sociabilidade esportiva, e as lutas que as empreenderam como mulheres, devido à prática dos futebóis.

Dessa forma, através da análise realizada às fontes orais, resultado das entrevistas em profundidade que as atletas do time de futsal da UFRGS assim como a mãe de uma das atletas concederam para as pesquisa, foi possível responder às seguintes perguntas: Como foi a inserção na prática dos futebóis das atletas do time de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul? Como foram suas experiências com os futebóis dentro do espaço escolar? Como foi a sua formação e

participação esportiva com os futebóis? E finalmente, quais são os significados atribuídos à prática esportiva dos futebóis? Estas perguntas emergiram depois de analisar os dados, pois surgiram como áreas problemáticas possíveis de serem indagadas por meio da categoria de gênero.

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA HISTÓRIA ORAL

As narrativas das atletas da seleção de futsal da UFRGS que participaram deste estudo, que aborda suas trajetórias de vida desde o momento em que se inseriram na prática dos futebóis<sup>5</sup> até o presente, têm uma característica essencial para serem estudadas através da História Oral: a subjetividade. Cada uma das jogadoras atribuiu um valor e um significado particular a suas experiências pessoais dentro do esporte, que vai além da prática em si. A História Oral é para este estudo uma técnica, mas também um método de pesquisa através do qual foi possível por meio das entrevistas, a produção das fontes orais sobre suas histórias de vida com base em procedimentos próprios da História Oral.

Dos relatos das atletas surgiram não somente descrições dos acontecimentos pessoais, mas também sentimentos, emoções, significados que a partir de seus testemunhos, tentei compreender como pesquisadora. Tomando como referência, as palavras de Joutard (2000) quando afirma que um dos desafios da História Oral é trazer à luz realidades “indescritíveis”, a aproximação com as atletas permitiu que elas falassem sobre os eventos que nesse momento pareciam ser os mais importantes a serem contados. Com base nas perguntas realizadas por mim como pesquisadora, pois o importante, de acordo com Goellner et al., (2007), é aprender os motivos pelos quais elas conceberam o passado dessa forma, enfatizando mais em alguns eventos que em outros, mesmo estando eles relacionados com a pergunta realizada.

A História Oral é entendida por Alberti (2005) como “uma metodologia de pesquisa, ou de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea” (p. 155). Neste estudo a História Oral permitiu através das fontes orais obter relatos sobre as experiências das mulheres atletas de futsal da UFRGS. Pensando que o futsal é um esporte com hegemonia masculina, as jogadoras entrevistadas reconstruíram suas histórias como protagonistas de sua própria trajetória esportiva.

---

<sup>5</sup> O termo futebóis foi usado neste estudo para fazer referência ao fato das jogadoras realizarem esporte através de uma bola nos pés, o qual inclui os esportes mencionados por suas falas derivados do futebol. Sendo difícil especificar nas suas trajetórias esportivas cada esporte como um particular, optei por usar este termo exposto inicialmente por Damo (2007) em diversas matrizes, integrando, além da explicação do autor, os diversos espaços nos quais elas praticaram tanto futebol, como futsal, assim como futebol sete, sem a rigidez de institucionalização que estes esportes precisam para serem nomeados como tais.

Utilizei esta técnica para entender que “a força da História Oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos” (JOUTARD, 2000, p.33). Tal afirmação no caso das atletas, o fato de serem mulheres as coloca em uma situação de subordinação em um contexto que ainda considera este esporte como apto para os homens e menos adequado para as mulheres.

Por meio da História Oral foi possível conhecer o processo de inserção nos futebóis, as principais influências sociais que as levaram a gostar do esporte, os significados, valores e experiências mais relevantes em cada um dos espaços sociais nos quais era possível praticar os futebóis, indagando o passado e o presente.

De acordo com Alberti (2005), o início da História Oral moderna se deu no ano 1948, momento no qual foi inventado o gravador a fita. A partir desse momento foi construído o Columbia University Oral History Research Office, programa de História Oral dessa universidade fundado por Allans Nevins e Louis Starr em Nova York. Os esforços eram visados especialmente na coleta de entrevistas com pessoas reconhecidas da América do Norte, homens que se destacaram na vida política, econômica e cultural do país. Da mesma maneira, nessa época na Europa, surgiam outras experiências de História Oral com pessoas que vivenciaram fatos históricos tais como a Revolução Francesa, a Segunda Guerra Mundial, e no caso particular do México “recordações dos chefes da Revolução Mexicana (1910-1911)” (ALBERTI, 2005, p. 157). Foi assim, como em meio de transformações das Ciências Humanas, que o pensamento se orientou para o reconhecimento de múltiplas vozes, memórias, histórias e identidades, deixando de lado a singularidade orientada para os grupos considerados mais importantes, característica dos relatos realizados através da História Oral pioneira.

No ano de 1975 foi realizado o Curso de História Oral no Brasil, organizado pelo subgrupo de História Oral do Grupo de Documentação em Ciências Sociais (GDCS) (Alberti, 2005). Este acontecimento é referenciado como o início e a chegada da História Oral no país, mas foi a partir dos anos 1990 que ela começou a se expandir de maneira mais significativa no mundo acadêmico (AMADO e FERREIRA, 1998). Várias disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Psicologia, a Sociologia aportam à História Oral suas

ferramentas teóricas, e outras diversas as aplicam nas suas áreas de conhecimento. Dessa maneira, a multidisciplinariedade é uma das suas principais características na qual diferentes abordagens são possíveis, ou seja, “é miscigenada por excelência” (FERREIRA, FERNANDES e ALBERTI, 2000, p. 12).

Ante tais mudanças é necessário enfatizar alguns pontos que caracterizam o novo olhar da História Oral, vigente em tempos contemporâneos. Alberti (2005) aponta que não se devem considerar as entrevistas publicadas como a história devido ao fato de que toda fonte oral precisa de interpretação e análise, visto que uma entrevista ou um grupo delas não podem dar conta do passado. Nesse caso esses testemunhos são uma fonte para o estudo do passado, e não a história, pensando no pluralismo que caracteriza esta metodologia, técnica ou método.

Outra consideração para levar em conta, segundo Alberti (2005) é que a História Oral não deve ser relegada simplesmente para o estudo das pessoas de certa escala social, já que o autor considera que dar maior importância para as pessoas que se situam “abaixo” pode aumentar os preconceitos e as diferenças sociais sobre esses grupos, pois pareceria que eles não podem se expressar por si mesmos precisando do/a pesquisador/a. Contudo, existem casos particulares em que é necessário que as entrevistas de alguns grupos sejam consideradas prioritárias. Sobre este aspecto, acho importante ressaltar que dar voz aos excluídos, aos esquecidos, como o manifestou Joutard (2000) se torna necessário ante uma sociedade que tem estabelecido hegemonias de classe, gênero, raça/etnia, entre outras, as quais parecem naturalmente condenadas à subordinação. Considero relevante, - sem dizer aqui que as histórias dos grupos hegemônicos não devam ser interpretadas nem reconstruídas -, que o esforço da História Oral requer do caráter político ante esses grupos que geralmente são desvalorizados, invisibilizados, sendo que usualmente suas histórias, experiências, significados e lutas ficam destinadas ao esquecimento, por isso “para evitar o esquecimento, há que preservar a memória e reconstruir histórias” (GOELLNER et al, 2007, p. 39), mas não somente dos grupos hegemonicamente dominantes da sociedade.

Precisamente, pelo fato da História Oral contar mais sobre significados que sobre eventos (PORTELLI, 1997), é que se tornou apta para este estudo, pois compreender o que significou para elas a prática esportiva foi um dos objetivos

primordiais, sendo os eventos narrados de forma simultânea junto a esses significados. Dessa maneira, não se tratou de contarem o que fizeram, onde jogaram, com quem, quando, onde, senão também o que queriam fazer, o que acreditavam estarem fazendo e o que agora pensavam que fizeram (PORTELLI, 1997). Dessa forma, as fontes orais se tornam subjetivas, desde a pessoa que é entrevistada a qual omite alguns temas, eventos, sentimentos, informações etc., até a pesquisadora que está fazendo as perguntas quando guia a entrevista com base no que quer ouvir. Ambas as partes envolvidas gozam de uma parcialidade, por isso a História Oral vem sendo “o resultado do discurso subjetivo do entrevistado guiado do mesmo modo pelas questões planteadas subjetivamente pelo entrevistador” (VILLA, 1998, p. 118).

As entrevistas realizadas fazem parte do Projeto Garimpando Memórias<sup>6</sup> do Centro de Memória do Esporte (CEME)<sup>7</sup> da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo procedimento se fundamenta nas orientações teórico-metodológicas da História Oral. Para coletar as informações foram realizadas 18 entrevistas, sendo entrevistadas 15 pessoas no total, já que uma das atletas foi entrevistada três vezes, e outra em duas ocasiões<sup>8</sup>. Segundo essa perspectiva teórico-metodológica os depoimentos são considerados como o relato que a pessoa faz do fato ocorrido, o que não significa ser “a verdade” sobre o ocorrido, mas como uma versão de quem concede a entrevista (GOELLNER et al., 2007). Esta mesma análise foi apontada por Macedo (2012) quando afirma que:

Um primeiro cuidado a ser tomado quando se analisa um depoimento é perceber que a vida de uma pessoa não é uma trajetória retilínea, com causas e consequências fechadas e sem retrocessos. A interpretação que fazemos de nossa própria vida muda com o passar

---

<sup>6</sup> O projeto Garimpando Memórias é um projeto de pesquisa coordenado pela professora Silvana Goellner, o qual surgiu no ano 2003 e está vinculado às atividades realizadas pelo Centro de Memória do Esporte (CEME) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem o objetivo de reconstruir e preservar a memória das práticas corporais e esportivas do Rio grande do Sul.

<sup>7</sup> O Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi criado em dezembro de 1996. Seu objetivo principal é a recuperação, e preservação de fontes documentais, escritas, audiovisuais, iconográficas e tridimensionais (GOELLNER et al, 2012).

<sup>8</sup> Duas atletas foram entrevistadas mais de uma vez porque fizeram parte das entrevistas do projeto que foram realizadas antes da qualificação do projeto de pesquisa. Posteriormente, com melhor delimitação do foco do estudo, realizei todas as entrevistas, incluindo novamente as duas atletas que já haviam concedido uma entrevista.

do tempo, e quando narramos algo é mais uma interpretação que damos, adaptando ao formato de narrativa (MACEDO, 2012, p. 21).

A primeira parte do processo de transformação de um depoimento em uma fonte de pesquisa consiste na preparação da entrevista. Neste trabalho, o fato de eu já participar dos treinamentos da equipe analisada, facilitou minha inserção. A maioria das atletas conhecia o motivo acadêmico pelo qual estava no Brasil, assim como minha intenção de realizar a pesquisa com esse grupo. Perguntei para todas as jogadoras que treinavam frequentemente no time se queriam participar da pesquisa, cuja média de participantes era aproximadamente de 17 jogadoras, pois a assistência continuada aos treinos indicava seu compromisso com o time, sendo este um dos critérios para escolher as participantes<sup>9</sup>. Fazer contato com elas não foi algo planejado, foi uma vivência que se deu de forma espontânea no cotidiano. No momento em que comecei a etapa de realização das entrevistas simplesmente tive que combinar o horário e o local para fazê-las<sup>10</sup>. O roteiro foi feito considerando todos os momentos, etapas e espaços de suas vidas nos quais a prática do futebol era possível, mas também pensando nos significados que o esporte tem para essas mulheres, e os motivos para continuar praticando-o. Nem todas as atletas que participavam continuamente dos treinos foram entrevistadas, somente as que mostraram um interesse e aceitaram o convite.

---

<sup>9</sup> Embora todas as atletas tivessem disposição de participar no estudo, as obrigações acadêmicas e profissionais de algumas delas impediram de entrevistar todas as jogadoras da equipe levando em conta o período estabelecido para esta fase da pesquisa.

<sup>10</sup> Percebo que, como estrangeira e jogadora de futsal, a maioria das integrantes da equipe me acolheu de forma significativa desde o primeiro momento em que eu comecei treinar na equipe. Acompanhá-las nos Jogos Universitários Gaúchos (JUGS), apoiá-las até a vitória assim como compartilhar com elas momentos no cotidiano na universidade, me permitiu uma aproximação com o grupo facilitando a realização da pesquisa.

Tabela 1 Atletas entrevistadas da equipe de futsal da UFRGS

No	Nome	Idade quando realizou a entrevista	Tempo aproximado de atuação na equipe da UFRGS quando realizou a entrevista
1	Ana Carolina Ramos Moro	17 anos/ 2015	3 meses 2015/ atual
2	Carolina Dertzbocher Feil Pinho	24 anos/ 2015	3 anos 2012/atual
3	Jaqueline de Lima Machado	24 anos/ 2015	5 anos 2010/atual
4	Laura Giovana dos Santos Andrade	18 anos/ 2015	1 ano e meio 2014/atual
5	Letícia Oscar Ribas	22 anos/ 2015	4 anos 2011/atual
6	Lícia Sobrosa Machado	27 anos/ 2015	7 anos 2007/atual
7	Luíza Loy Bertoli	20 anos/ 2015	1 ano e meio 2014/atual
8	Natalia Mendes Nunes	26 anos/ 2015	7 anos 2008/atual
9	Rafaela Cavalheiro do Espírito Santo	28 anos/ 2015	2 anos 2012- 2014
10	Rafaela Rocha Giozza	19 anos/ 2014	2 anos 2013/atual
11	Renata Fragoso Máximo	20 anos/ 2015	3 anos 2012/atual
12	Suellen dos Santos Ramos	26 anos/ 2014	6 anos 2008/atual
13	Thayná Lima Fagundes	23 anos/ 2015	1 ano e meio 2014/atual
14	Vanessa Prestes Polese	20 anos/ 2015	3 anos 2012/atual

Fonte: a autora (2016)

Iniciei a entrevista perguntando sobre as lembranças da primeira vez que bateram em uma bola. Dessa forma, seus relatos passaram pela escola, às aulas de Educação Física, as escolinhas de futsal ou futebol, os clubes, os times, chegando à universidade, e transversalmente indagando nos espaços sociais próximos como família, amigos, professores, colegas, e o apoio oferecido por estas pessoas. Do mesmo modo, enfatizei nos motivos, significados, valores, percepções, intentando compreender suas vivências relacionadas com o esporte. Algumas perguntas surgiam no momento da entrevista, tornando-se por vezes, um diálogo, no qual meu interesse permitia que elas se sentissem mais à vontade de falar sobre suas experiências de vida. Esta seria a segunda etapa do processo, ou seja, a execução e a gravação da entrevista.

As entrevistas foram realizadas dentro da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em diversos locais disponíveis, como por exemplo, salas de aula, salas da biblioteca, e as instalações do CEME, utilizando a ajuda da tecnologia, tais como gravadores e computadores. Antes de começar a entrevista solicitava para as atletas a assinatura da carta de cessão e o preenchimento da ficha cadastral.



Em terceiro lugar e como parte da seguinte etapa, fiz a entrega da entrevista junto com a carta de cessão de uso da entrevista, a ficha cadastral, e o áudio da entrevista para as pessoas responsáveis de coordenar cada uma das atividades do projeto Garimpendo Memórias, com o fim de designarem um responsável de fazer a transcrição.

A quarta etapa consistiu em realizar o processamento da entrevista. Nesta etapa é feita a transcrição, a conferência de fidelidade (conferir se o que está gravado foi transcrito), e o processo de pesquisa no qual se aprofunda a análise a partir do diálogo com outras fontes tais como livros, reportagens, o/a entrevistado/a, etc. Esta pesquisa da entrevista foi feita principalmente com a ajuda das entrevistadas, e das pessoas do meio que tinham conhecimentos sobre o tema. Por exemplo, nomes e sobrenomes das pessoas que elas mencionaram na entrevista pelo apelido, nomes dos lugares, cidades, clubes, escolinhas, personagens, etc.

Posteriormente, a quinta etapa consistiu na finalização da entrevista. Aqui realizei o copidesque, ou seja, a correção de erros de português (concordância, ortografia, acentuação) (GOELLNER et al., 2012). Posteriormente, enviei pelo e-mail a entrevista para cada uma das atletas já em formato de documento escrito, para que elas fizessem as alterações que julgassem necessárias. Após a devolução da entrevista, me dispus a realizar a análise de conteúdo e a categorização.

Estas entrevistas, assim como todas as que são realizadas para o projeto Garimpendo Memórias, são disponibilizadas para o público em geral de modo online no repositório LUME<sup>11</sup> da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, já que dar maior visibilidade e acessibilidade ao acervo do CEME é um esforço político, especialmente pensando no livre acesso à informação (GOELLNER et al., 2012), tornando dessa forma os depoimentos em fontes plenamente legitimadas (AMADO e FERREIRA, 1998).

### **2.1.1 A História de vida**

A História de Vida é considerada parte da História Oral, assim como uma irmã na qual a História Oral buscou sua influência (SILVA, 2002). Para Pereira (2000) ela

---

<sup>11</sup> O LUME é reconhecido internacionalmente, ocupando o 41º lugar dentre mais de 1.500 repositórios digitais em todo o mundo segundo o Ranking Web of World Repositories, elaborado pelo Cybermetrics Lab, grupo de pesquisa do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ligado ao Ministério da Educação da Espanha. Pode ser acessado no seguinte endereço: <http://www.lume.ufrgs.br/> (Goellner, 2012, p. 91).

é o relato de um/a narrador/a sobre sua existência através do tempo, com a intermediação de um/a pesquisador/a. Partindo desse conceito me foi possível aprofundar especificamente nas experiências das mulheres entrevistadas através desta técnica, por meio da qual foram enfatizados os significados das suas experiências dentro da prática do futsal, tendo presente suas vivências como mulheres, chegando a uma compreensão dessas subjetividades através da análise dos testemunhos orais. Esse processo subjetivo lhes permitiu contar as trajetórias dentro da vida esportiva, na qual surgiram acontecimentos relacionados às questões de gênero especificamente dentro da prática dos futebóis. Seus relatos sobre o passado e presente se tornaram relevantes para visibilizar as mulheres que praticam este esporte, assim como a forma com que suas vivências foram marcadas pelas representações de gênero da época, mostrando, de igual forma, a influência das instituições da sociedade nas dificuldades ou na promoção da sua participação esportiva.

Suas narrativas aportaram na construção do conhecimento, visto que suas histórias foram as principais fontes de informação, embora sua memória fosse limitada em relação à reconstrução das suas vivências. De acordo com Galeano (2004), a História de Vida permite a reconstrução da própria vida e da vida social da realidade, na qual se apresenta um valor referente à sociedade e à cultura, situa suas relações como outros atores, grupos e organizações, e coloca à pessoa entrevistada diante de diversas esferas da sua vida política, familiar, profissional e religiosa.

Considero a disposição das participantes em relatar suas histórias de vida como uma vantagem para a aquisição da informação e a qualidade da mesma. A confiança pesquisadora-atletas foi construída progressivamente, como foi comentado anteriormente, primeiro num processo de aproximação dentro das interações entre as integrantes da equipe de futsal da UFRGS, do mesmo modo, nesse espaço foram realizadas as observações e anotações no diário de campo.

A História de Vida parte de três momentos articulados entre si (OCHOA, 1996 *apud* GALEANO, 2004, p. 76). Em primeiro lugar a exploração, através da qual fiz uma aproximação ao contexto das jogadoras, aos treinos e às atividades de lazer, assim como ao seu cotidiano. Desse modo foi possível interagir com elas, estabelecer acordos, vínculos, o que facilitou a disposição das esportistas para

compartilhar suas lembranças. Ferrarotti (2011) enfatiza esse aspecto quando afirma que entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa deve ser instaurada uma relação significativa, uma interação autêntica, de modo que envolva naturalmente às pessoas que participam da investigação, uma relação livre de assimetrias onde o pesquisador também é pesquisado. Neste caso, se possibilitou uma relação de colegas de equipe, mais que de pesquisadora/entrevistada.

No segundo momento o autor, faz referência à descrição e reconstrução dos espaços transcorridos em suas vidas, assim como as pessoas que acompanharam essas trajetórias, as relações da infância, na escola, nos grupos de amigos, na família, etc., tendo como foco exclusivo para este estudo suas trajetórias relacionadas com a prática dos futebóis até a atualidade, momento no qual foram executadas as entrevistas. Por último, a análise, que me permitiu refletir teoricamente sobre as narrativas das esportistas, chegando à compreensão de forma parcial de suas vivências, pois considero que essa compreensão total é um atributo que possui exclusivamente a pessoa que experimentou a situação. Mas esta me ajudou, para uma aproximação desse objetivo, já que a compreensão profunda é uma das principais funções da História de Vida (FERRAROTTI, 2011).

Depois das entrevistas passarem pelo procedimento metodológico da História Oral, realizei uma leitura e releitura já como fontes orais transcritas, com o objetivo de encontrar, a partir da visão da perspectiva de gênero, o que Ferrarotti (2011) nomeou como as “áreas problemáticas”. Estas seriam as consequências determinadas pelo contexto histórico-econômico-cultural meta-individual, que põem em evidência a reciprocidade condicionante entre indivíduo, cultura e momento ou fase histórica, ou seja, apreender o nexos entre “o texto, contexto e intertexto” (FERRAROTTI, 2011, p. 107). Através deste processo emergiram as categorias de análise nas quais precisava aprofundar, embora já tivesse clara minha intenção de analisar a categoria de gênero como parte da identidade da pessoa, que a constitui (GOELLNER, 2013; LOURO, 1997), mas também como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Essas histórias, que no texto, são vividas com regressões, progressões, com uma origem e um desenlace, com significados (FERRAROTTI, 2011), foram “habitadas” por mim, tomando aqui a metáfora usada pelo autor, eu adentrei no texto

para lê-lo, e dessa forma lendo com calma emergiram as áreas problemáticas. Foi então, quando comecei a identificar aspectos relacionados com sua inserção na prática esportiva, necessário de serem vinculados com o contexto, ou seja, texto e contexto se inter-relacionam dando assim o caráter de um fato como área problemática. Ferrarotti (2011) exemplifica esse vínculo texto/contexto, quando expõe uma situação de desemprego em um lugar no qual isso é um fenômeno estranho, não massivo, pouco comum. Esse mesmo acontecimento seria diferente se nesse contexto fosse um fenômeno frequente pelo que muitas pessoas atravessam. Nesse caso, o desempregado não se sente “forçosamente” rejeitado, nem excluído da sociedade, ele está em boa companhia, dessa maneira o texto influi no contexto, e o contexto influi no texto, não são realidades que se enfrentam, mas recíprocas.

A partir dessa perspectiva, as áreas problemáticas surgiram quando as atletas narraram seus inícios na prática dos futebóis, na qual as representações de gênero se fizeram presentes nos diferentes espaços sociais à causa desta atividade. Sendo que o contexto social brasileiro considera o futsal mais apto para homens do que para as mulheres, assim como reforçador da identidade masculina, parece algo normal o incentivo dos meninos para praticá-lo. Logo, a presença de uma menina nesse meio causava estranhamento, além de certos controles sociais a respeito do cumprimento da norma social de feminilidade que não abarca a prática de futebol dentro de seus padrões de gênero. Nesse sentido, essa relação entre texto e contexto permitiu identificar como área problemática o fato de uma menina jogar futebol num contexto onde essa prática é por vezes, a causa de exclusão e de rejeição social. Não seria uma área problemática se fossem meninos os entrevistados, pois eles no momento do jogo estariam “em boa companhia” junto a outros meninos, fazendo o esperado socialmente para seu gênero.

Ferrarotti (2011) considera que desde esta perspectiva, a História de Vida aporta de forma essencial às memórias históricas, visto que estas não são fixas, que estão em constante mudança e construção, já que a sociedade é dinâmica assim como as relações que surgem dela. De alguma maneira, os relatos das atletas entrevistadas nos aproximam da forma como o contexto social naquela época narrada por elas, percebia o jogo de futebol nas meninas, o incentivo das escolas públicas ou privadas para o esporte, as forma como as aulas de Educação Física

eram organizadas e executadas, a proporção de escolinhas de futebol ou de futsal para meninas, a situação do futsal praticado por mulheres, as percepções das pessoas naquele momento histórico no que o fato aconteceu em relação às mulheres que jogavam futebol, etc. Tendo em conta, que cada entorno possui suas características e circunstâncias próprias, identificando assim as representações sociais mais dominantes.

Para este estudo um grupo de mulheres esportistas, praticantes de futsal, narraram suas cotidianidades, tomaram suas memórias relacionadas com a prática esportiva em diferentes espaços sociais, expressaram seus sentimentos, emoções, dificuldades, frustrações, logros, ganhos, perdas, significados, tudo isto produto do jogo dos futebóis em uma realidade social, que sobrepõe as representações de gênero neste fenômeno social, ocasionando experiências diversas nas mulheres que o praticam.

### 3 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

#### 3.1 GÊNERO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Para compreender o processo de diferenciação social, assim como as representações sociais de gênero que se evidenciam dentro do espaço esportivo, no caso que aqui concerne, nos futebolis, é preciso compreender a forma como essas diferenças são produzidas dentro de sistemas de significação em nossa cultura, a partir da visão dos Estudos Culturais, e dos Estudos de Gênero Feministas em suas vertentes pós-estruturalistas<sup>12</sup>.

Em primeiro lugar, é necessário fazer referência aos Estudos Culturais tentando contextualizá-los dentro do campus teórico e acadêmico. Esse campo de estudo é considerado como uma metodologia, uma bricolagem, uma alquimia que faz uso de campos principais teóricos das últimas décadas como o marxismo, o feminismo, a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (NELSON, TRECHLER e GROSSBERG, 2001). Assim, sua produção de conhecimento parte de contextos culturais particulares.

Segundo Hall (1997) nossa cultura está constituída por sistemas de significação, e sendo que todas as ações e práticas sociais são culturais, elas contêm significado e o produzem. Dessa forma, as desigualdades e diferenciações construídas no interior da cultura teriam que ser vistas dentro destes sistemas de representações sociais constituídas através da linguagem, do simbólico, e do inconsciente (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003).

Uma das questões centrais no campo dos Estudos Culturais é a relacionada com a construção das identidades sociais sejam elas com relação à raça, ao gênero, à geração, etc. Dentro desta perspectiva, de acordo com Louro (1997) as identidades não são fixas nem estáveis, elas são inacabadas, estão em constante construção. Elas também são plurais, o que significa que não existe uma única

---

<sup>12</sup> O feminismo desde a corrente pós-estruturalista tem grande influência da ideia de desconstrução de Jacques Derrida, na que não existe uma essência feminina mas processos sociais de construção influenciados por um discurso social que extrapola o controle individual. Neste trabalho também se assume o pensamento de Judith Butler e Teresa de Lauretis, as quais apontam que a identidade de gênero não existe antes do sujeito, mas é o resultado de processos reiterativos que fazem parecer esta identidade como natural, pelo que enfatizam que ela é produto das experiências particulares e históricas do sujeito. De igual forma esta perspectiva identifica a linguagem como constituinte dos sujeitos, contrariando a lógica dos binarismos a qual fomenta a subordinação numas identidades e a hegemonia em outras. Estes teóricos se basearam também nas ideias de Foucault, Althusser, entre outros. (ZAMBRINI e LADEVITO, 2009)

forma de expressar socialmente essa identidade, além de cada pessoa ter diversas identidades, que por vezes, podem ser contraditórias. Goellner (2007) amplia este argumento enfatizando na identidade de gênero que “há diferentes mulheres e diferentes homens sendo que suas identidades se constroem ao longo da vida a partir de inúmeras práticas sociais” (p. 180).

Esta premissa é importante para entender o sistema sexo/gênero, pois se pensamos que ele é parte de um processo de construção cultural, e que a cultura sofre transformações resultado da mesma dinâmica social, as pessoas não podem ser simplesmente imunes à mudanças do seu entorno. Portanto, as identidades e o sujeito que as assume se transformam da mesma forma que a sociedade e a cultura o faz, sendo que cada pessoa tem experiências particulares, suas identidades serão também singulares. Neste sentido, a teoria pós-estruturalista rejeita a existência de uma associação totalizante “já que é o poder por natureza que opera por totalizações. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES e CRUZ, 2011 p. 92).

O conceito de gênero sob a visão dos estudos feministas em sua vertente pós-estruturalista é significativa a este estudo, pois, sua compreensão nos leva à forma como são construídas, transformadas, contestadas e resistidas as relações entre homens e mulheres, consolidando e reforçando assim, relações de poder, a tal ponto de manter um regime de dominância masculina, tanto no mundo dos esportes, quanto em outros espaços sociais.

O conceito de gênero figura como resultado de diversos processos históricos que exigiram igualdade de direitos sociais, civis e políticos para as mulheres. De acordo com Louro (1997), as lutas realizadas do movimento feminista organizado, que começaram no ocidente no século XIX, foram chamadas de primeira onda do feminismo. Através dessa luta política, procurava-se também que as mulheres participassem do direito ao voto. De acordo com Meyer (2004), esse movimento se iniciou no Brasil em 1890 com a Proclamação da República, mas o voto foi estendido para as mulheres brasileiras, mais de 40 anos depois, na Constituição de 1934.

No entanto, foi na segunda onda do feminismo, a partir de 1960, que “o feminismo além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as preocupações propriamente teóricas” (LOURO, 1997, p. 15). O movimento originado principalmente nos países ocidentais emana no Brasil, nos anos de 1980, em meio

de um contexto de oposição à ditadura militar, e junto a outros movimentos sociais de redemocratização da sociedade brasileira (MEYER, 2004). Como resultado, os Estudos Feministas deram origem a debates relacionados com diversas temáticas relacionadas com a situação das mulheres, desde diversas perspectivas teóricas, especialmente marxistas, psicanalíticas, estruturalistas, etc., e posteriormente, no feminismo contemporâneo, a pós-estruturalista. Nesse contexto político e acadêmico é problematizado o conceito de gênero, sendo eixo central de diversos debates e discussões.

O feminismo baseado na corrente teórico-filosófica do pós-estruturalismo (a qual faz uma crítica à modernidade e questiona a racionalidade ocidental, especialmente o binarismo e etnocentrismo, tomando como referência o conceito de *desconstrução* de Jacques Derrida) deu lugar ao chamado feminismo pós-estruturalista que trabalha na desconstrução da categoria sexo-gênero, a diferença do feminismo cultural e liberal, os quais ressaltavam a importância da mulher recuperar uma suposta essência feminina, subjugada pelo patriarcado, ou seja, uma feminilidade redefinida (ZAMBRINI e LADEVITO, 2009). A partir dessa visão, a identidade feminina começa a ser estudada levando em conta a experiência subjetiva, assim como os discursos sociais. Posteriormente, outras ideias feministas, desenvolvidas especialmente por Judith Butler e Teresa de Lauretis, integraram a esta noção a crítica foucaultiana, apontando que onde há poder há resistência, e que estas resistências são ambíguas, assim, como enfatizaram na construção da identidade de gênero segundo as experiências, a história, e o contexto sociocultural (ZAMBRINI e LADEVITO, 2009). Sendo assim, o conceito de gênero se usa como categoria de análise das relações sociais entre homens e mulheres, e como um marcador de identidade social.

Segundo os estudos de Butler (2007), o gênero é uma construção cultural, que, embora, inicialmente possua significados assumidos por um corpo sexuado, este não é produto da biologia. Isto implica pensar no gênero independentemente do sexo, o qual abre múltiplas possibilidades, a tal ponto de que homem e masculino, assim como mulher e feminino, podem significar tanto um corpo masculino como feminino. Ainda para Butler (2007), o sexo é uma construção cultural, igual que o gênero. Esta premissa não nega a materialidade biológica dos sujeitos, mas leva a pensar nos significados atribuídos a essa biologia.



De acordo com o pensamento de Butler (2007), o gênero faz parte de uma construção constante que não tem início nem fim, ele é um processo, “de modo que é algo que ‘fazemos’, e não algo que ‘somos’” (SALIH, 2012, p. 67). Em que pese à complexidade teórica de Butler (2007), é importante ressaltar de seu pensamento o entendimento do gênero como uma construção social e cultural, despojada do sexo. O gênero não é algo dado, nem algo inerente à pessoa pelo fato de ter um sexo ou outro, ele se constrói, segundo as experiências e vivências pessoais.

Joan Scott (1995) define o gênero em dois elementos inter-relacionados. O primeiro, expressa que o gênero é um elemento que constitui as relações sociais, com base nas diferenças percebidas entre os sexos. E segundo, que é uma forma “primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Para a autora o gênero faz referência a uma construção cultural, num determinado momento histórico, que se produz com base nas diferenças sexuais; enquanto o sexo está relacionado com a biologia. Neste caso, às diferenças sexuais, são atribuídos significados desiguais, os quais produzem e criam hierarquias entre homens e mulheres.

Meyer (2004, p. 15) define o gênero como “todas as formas de construção social, cultural e linguística, implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os, como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”. Essa construção se dá através de diversos processos que se instauram na sociedade, por meio de estratégias que legitimam e naturalizam essas identidades. Esta definição de gênero implica pensar, segundo Meyer (2000), que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não são biologicamente determinadas, mas construídas na sociedade, na cultura e na linguagem. De modo que, surge a necessidade de analisar as relações de poder e os processos educativos em que essas desigualdades se produzem e legitimam as instituições que participam dessa construção, produzindo sujeitos generificados. A partir desta abordagem se possibilita pensar no gênero, como um processo inacabado, flexível e instável, que abre a porta da pluralidade, contrapondo-se à singularidade e à universalidade.

Do mesmo modo Louro (1997), afirma que o gênero, é o resultado da compreensão e representação das características sexuais, o que se diz e se pensa sobre elas, num determinado momento histórico. Portanto, as desigualdades sociais,

não deveriam ser justificadas nas diferenças biológicas, “mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 22). Assim, as desigualdades sociais, teriam sua origem nas práticas sociais e na forma como as relações de poder se exercem, e não na biologia, como determinados discursos tentam argumentar.

Goellner (2013) considera importante o conceito de gênero como categoria analítica, enfatizando que através dela é possível observar os processos que agem dentro das redes de poder, “no qual a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades sociais, gestando, assim, formas de inclusão e exclusão de sujeitos e grupos” (p. 25). A autora destaca a necessidade de observar com desconfiança as diferenciações entre homens e mulheres, meninos e meninas, no âmbito das práticas corporais e esportivas, baseadas nestas justificações biológicas.

Apesar dos diversos estudos e avanços teóricos feministas nas Ciências Sociais e Humanas, que confirmam o argumento do gênero como uma construção social, cultural e discursiva, ainda é possível observar na cotidianidade, sua produção, mas legitimando-se como algo natural e fixo, que emana da diferença sexual. Com base nas representações de cada momento histórico, sobre o que significa ser homem ou mulher, as pessoas são inseridas num processo educativo que as produz como sujeitos generificados, normalizando através da reiteração (BUTLER, 2007), práticas, comportamentos, desejos, corpos, gestos, movimentações, etc. Segundo Louro (2000), essa normalização, implica uma pedagogia implementada através das diversas instâncias sociais como família, religião, mídia, escola, pelo que aprendemos através de muitos processos, a inscrever em nossos corpos marcas de identidade e de diferenciação, classificando aos sujeitos por seus corpos, gestos, comportamentos e expressões.

O esporte também faz parte dessa classificação social. Goellner (2013) enfatiza que através dos discursos construídos na cultura, os corpos se fazem feminino ou masculino e que essas representações, as quais são transitórias “marcam nossa pele, nossos gestos, nossos músculos, nossa sensibilidade e nossa movimentação” (p. 25). Sendo pensados os corpos das mulheres e homens de forma binária e em oposição, isto implicaria também comportamentos excludentes (GOELLNER, 2013), definindo e separando, mas também, discriminando e distinguindo de forma sutil e violenta, através da demarcação de fronteiras sexuais

(LOURO, 2000). Neste caso as representações derivadas dessa classificação são atribuídas também ao corpo e suas movimentações, a tal ponto de perceber-se como algo quase natural.

Falar do futebol como um esporte considerado masculino na sociedade brasileira, implica pensar nessas representações de gênero, e nas relações de poder que se constroem em torno dele. Goellner *et al* (2009); Goellner, Silva & Botelho-Gomes (2013), argumentam que as práticas esportivas e corporais, como qualquer outra instância social, se constituem como um espaço generificado e generificador, porque produz e reproduz as desigualdades da sociedade em geral. Dentro desta prática social se instituem relações de poder entre homens e mulheres, se estipulam diferenças, se criam discursos essencialistas em respeito aos corpos, se excluem sujeitos, se reforçam representações com relação aos gêneros, se produzem significados, se legitimam comportamentos, se justificam discriminações, etc.

O marcador social identitário ao qual vou dar maior ênfase neste estudo é a categoria de gênero, pois ela é transversal a todos os aspectos da vida, e no esporte, é uma das principais causas de desigualdade entre homens e mulheres, precisamente pela forma como tem sido constituída e representada socialmente. Segundo Lauretis (1987) o gênero constitui aos sujeitos, mas não apenas pela diferença sexual, senão pelos códigos linguísticos e as representações sociais adjacentes a essas diferenças. Ou seja, no argumento dado pela autora, o gênero é uma representação social, ele representa uma relação de pertencer a uma classe, a um grupo, a uma categoria; esta relação é preexistente a cada indivíduo, além de ser posta em oposição conceitual dos dois sexos biológicos, tendo efeitos sobre a subjetividade, e a vida social das pessoas. Dessa forma, todas as pessoas são classificadas como masculinas ou femininas, sendo concebidos os gêneros como complementares, ao mesmo tempo em que mutuamente excludentes. Esta noção forma dentro da cultura um sistema de gênero, simbólico e de significações na que são estabelecidos atributos diferenciados “com valores e hierarquias sociais” (LAURENTIS, 1987, p. 211).

Estes conteúdos culturais diferenciados, como são denominados por Lauretis (1987), fazem referência às representações sociais de gênero as quais são assimétricas, já que os valores destinados para cada gênero são construídos em

meio de relações sociais, o qual implica segundo Foucault (1979), relações de poder, e estas são desiguais.

A ideia é compreender como o gênero faz parte da constituição da identidade do sujeito (GOELLNER, 2007; LOURO, 1997) e quais são os principais processos que estas identidades são construídas com base em sistemas de diferenciação que implicam desigualdade social.

Logo, se a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído (SILVA, 2000), surge a pergunta: como se constroem esses significados na sociedade, e portanto, em cada sujeito? De acordo com Louro (1997), este processo de construção é realizado através de práticas sociais pedagógicas, por meio das diversas instituições sociais que também são generificadas, sendo elas a igreja, a justiça, a escola, a família, o estado, a mídia, entre outras. Estas instâncias produzem não somente sujeitos generificados, essas práticas também envolvem outras categorias sociais como raça/etnia, classe, etc. Dessa forma, a educação é importante neste sistema, pois segundo Meyer e Dornelles (2013), é através dela que os indivíduos são transformados em sujeitos de uma cultura, processos educativos diversos, que podem ser intencionais e não intencionais, sendo estes últimos os que trabalham a partir de “estratégias educativas sutis, refinadas e naturalizadas, exaustivamente repetidas e atualizadas, que quase não percebemos como sendo produtoras de corpos de determinados tipos” (p. 45).

Assim, estes espaços sociais educativos ensinam desde cedo, as formas de ser homens e mulheres, produz um tipo de sujeito, o coloca dentro de uma classificação, e inclusive, desde antes das pessoas nascerem já se criam expectativas as quais começam a partir do conhecimento do sexo do criança. É no cumprimento dessas expectativas que se inicia o processo de construção social com relação à identidades de gênero, ou seja, o gênero preexiste ao sujeito. De acordo com Bento (2011) as expectativas com relação ao sexo da criança são materializadas em brinquedos, cores, modelos de roupas, e projetos para o futuro, aqui poderia se complementar que dentro desses projetos podem ser inseridos os esportes adequados para serem praticados por ele ou ela, dessa forma “antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo” (p. 550). A tal ponto, como foi apontado por Lauretis (1987), que as mesmas pessoas assumem e aceitam

esses processos como naturais, como sua própria representação, embora seja algo meramente imaginário, este processo é nomeado como interpelação.

Desta forma, com a intervenção pedagógica e educativa das instituições sociais, e da linguagem, pois ela atua como a instância na qual se constroem os sentidos e significados que atribuímos ao mundo (XAVIER FILHA, 2009), as pessoas vão se construindo femininas ou masculinas, do mesmo modo que seus corpos estarão sendo educados para tornar visíveis as marcas relacionadas com essa identidade (GOELLNER, 2010). Corpos que culturalmente são materializados segundo as normas de gênero criadas pela cultura, aos quais têm sido atribuídos diversos significados, em diferentes momentos históricos.

Com isso, as características biológicas de cada sexo, se tornam a guia para determinar, e justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres (LOURO, 1997). Através dessa visão, se pensa que a biologia determina os comportamentos, o caráter, a personalidade, as funções sociais, os espaços de pertencimento e as possibilidades de socialização (GOELLNER, 2013), sem levar em conta as formas através das quais a cultura, e a história estabelecem essas diferenças, e, além disso, as reforçam, as legitimizam, e as naturalizam.

Louro (1997) argumenta que precisamente os sujeitos se constituem femininos ou masculinos, não por essas diferenças sexuais, senão pelo que a sociedade pensa e diz sobre elas, pelas formas de representação e de valorização. Estes sistemas de representação que outorgam um valor social às identidades são criadas em meio de relações de poder, criando hierarquizações de uma identidade sobre outra. No caso do gênero, a identidade masculina se constitui como a norma e a referência, à qual foram atribuídas as características de força física, o que conseqüentemente iria a materializar no corpo essa representação que no início era só imaginada e idealizada. Silva (2000) aponta que a identidade e a diferença são produzidas no meio de relações de poder, o que significa que elas, além de serem definidas, são impostas. É assim, como através de uma imposição social que se instituem diferenciações assimétricas, que se manifestam em exclusão ou inclusão, pertencer ou não pertencer, demarcar fronteiras, definir o normal e o anormal (SILVA, 2000).

Dentro dessa lógica de diferenciação, masculino e feminino seriam a identidade e a diferença, já que a existência da identidade se define a partir da

diferença. A identidade deve ter aquilo que não é como referência para se constituir, pois segundo Silva (2000) - quando toma como referência as ideias de Derrida (1991) sobre a construção de significado e o simbólico na linguagem -, “um signo só é porque nem é o outro, nem aquele outro” (p. 79) definindo o signo como aquilo que está no lugar de outra coisa, uma marca, um traço. Desde a visão binária, os pólos simplesmente devem ser opostos, o masculino implicaria o contrário ao feminino; as formas de ser e constituir-se como um homem seria oposto às de ser uma mulher. Os comportamentos, as capacidades, as habilidades, personalidades, etc., seriam distintas, levando a criar sujeitos opostos, não pelas normas da natureza, e sim pelas interdições culturais. Sendo assim, ser mulher, e a forma de expressar as feminilidades, teria que estar em concordância com as normas instituídas na cultura, as quais fixam as identidades, e, além disso, as naturaliza, tomando como base uma visão masculina, pois eram os homens os que dominavam – e ainda dominam - os espaços de construção de conhecimento, os quais aportavam e reforçavam essas representações.

Nesse sentido, as representações sociais de gênero seriam o que se pensa e se diz sobre cada sexo. Mas situadas no mundo no qual as relações sociais estão inclinadas a favor dos homens, estas representações tendem a demarcar diferenças desiguais nas que as mulheres e suas capacidades são diferenciadas, ou que as coloca, dentro da escala social em desvantagens para aceder aos diversos espaços sociais entre eles o esportivo. Nessa construção de representações de gênero algumas instituições têm grande influência, incluindo as redes de informação midiáticas, as quais segundo Jodelet (1989) tendem, por vezes, à manipulação social. Segundo a autora, as representações sociais são parte do conhecimento popular, ou senso comum, sendo elas diferentes do conhecimento científico, sem isto significar que ele não influa na construção dessas representações.

Jodelet (1989) explica que no ato da representação deve existir a relação do sujeito com um objeto, o qual pode ser uma pessoa, um evento material, psíquico, social, real ou imaginário, etc., neste caso seria impossível a representação sem objeto, aqui a representação seria “a representante mental do objeto que reconstitui simbolicamente” (p. 5). Dessa forma, é possível enfatizar neste ponto na relação sujeito/identidade com o objeto/diferença no que a interpretação que se faz do

objeto/diferença permite a expressão do sujeito/identidade, que segundo a autora, é o caráter construtivo da representação, dando-lhe significado.

Igualmente, Jodelet (1989) explica a forma como as representações produzem três efeitos no nível de conteúdo: as distorções, as suplementações e os desfalques. No caso das distorções, existe uma tendência a reduzir ou a acentuar os atributos do objeto, sendo facilmente transformadas as avaliações que se fazem sobre ele. Por exemplo, a representação das mulheres como categoria dominada, se elabora tomando como referência os homens como categoria dominante, sendo que os dominantes têm características similares que os dominados, as demarcações desses traços acontecem de duas formas. Primeiramente, a partir da redução, ou seja, a presença dessas características é posta com menor qualidade, e aqui perfeitamente vale a pena ressaltar o fato das mulheres e suas capacidades para o esporte serem desqualificadas, desvalorizadas, inferiorizadas, e colocadas em segundo lugar, pois essas características seriam reduzidas em comparação com as dos homens, ou do sujeito dominante. E por outro lado, o mecanismo da inversão, no qual o dominante apresenta suas características de forma inversa, a do dominado, aqui aparece o caráter oposto que normalmente se tem atribuído às identidades.

Em segundo lugar a suplementação, a qual se manifesta quando se lhe confere ao objeto/dominado/diferença características ou atributos que não são próprios “devido ao bloqueio do sujeito e seu imaginário” (JODELET, 1989, p. 16). Aqui existe a tendência à projeção, a dar ao outro, traços que se possuem, sobretudo, quando se pensa que esses traços são desvalorizados ou avaliados de forma negativa na sociedade. Isto permite que o sujeito reforce sua autoestima, propiciando uma valorização da sua própria imagem, ou do grupo ao qual pertence. Embora existam diferenças entre homens, estas geralmente são enfatizadas entre um sexo e outro. Por exemplo, dizer que as mulheres são fracas, embora existam homens que são mais fracos que muitas mulheres, mas que devido à criação de uma representação de fragilidade nas mulheres, reforça a ideia delas serem as fracas da espécie humana, reforçando-se a qualidade de fortaleza, incluso em homens que sejam fracos. Esta projeção surge também com outras categorias identitárias, na qual a raça, a identidade sexual, a nacionalidade, entre outras, podem ser enfatizadas com base nessas avaliações negativas.

Por último, o efeito de desfalque implica que o sujeito suprime atributos dados ao objeto, isto como uma forma de repressão às normas sociais. Por exemplo, os homens procuram se afastar dos atributos impostos culturalmente às mulheres, produto da norma de feminilidade. Isto também influi na realização de práticas esportivas especialmente das que são representadas socialmente como reforçadoras de sua identidade, como é o caso do futebol na sociedade brasileira e em algumas outras, já que jogar futebol e gostar dele “é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’” (LOURO, 1997, p. 75). Da mesma maneira, e em consequência, as mulheres se aproximariam a outras práticas relacionadas com suas representações de gênero normatizadas, segundo um ideal de feminilidade heterossexual relacionado à fragilidade, à passividade, à ‘graça’ (LOURO, 1997).

Culturalmente as feminilidades tem sido representada de diferentes maneiras dependendo dos momentos e circunstâncias históricas, o que ao mesmo tempo permite refletir sobre sua instabilidade. Quando o esporte moderno começou a se consolidar no Brasil as representações de feminilidade estavam mais ligadas com a função social de serem mães e esposas, o que as relegaria ao espaço privado (GOELLNER, 2012), dessa forma seriam evitadas atividades que poriam em perigo sua fragilidade, e o cumprimento deste desígnio ideal. De acordo com Goellner (2000) nos anos 1930 e 1940, as imagens de feminilidade continuavam ligadas à representação da mulher mãe-esposa, “ou seja, a que tem na maternidade a sua mais nobre missão” (p. 61).

Essas representações de gênero, embora sejam fixas, se resignificam, adquirem novos valores, outros atributos, sendo que as normas ideais de feminilidade se mantêm com base em hierarquias equilibradas a favor dos homens, mas são produzidas novas conotações das identidades. Goellner (2010) aponta que, por exemplo, no mundo da cultura fitness, fenômeno social surgido nas últimas décadas do século XX, se constroem “corpos enxutos, saudáveis, belos dinâmicos e sensuais” (p. 4) sendo que as mulheres devem se esforçar para serem belas ou parecerem sê-lo. Pelo que na atualidade os corpos das mulheres não são simplesmente representados como maternais, senão erotizados, sensualizados e mercantilizados. Dessa forma, “estádios, ginásios, academias, parques e praças são identificados como locais sociais a espetacularizar os corpos das mulheres



ressaltando alguns atributos designados como característicos de seu sexo: a graciosidade, a beleza e, sobretudo, a sensualidade” (GOELLNER, 2005, p. 147).

A erotização tende a ser enfatizada fortemente nas mulheres, principalmente pela mídia. No caso das atletas que se destacam, além da vigilância do gênero e da sua sexualidade, seus corpos são vistos de forma erotizada, visto que em grande medida a mídia, enfoca a beleza física das atletas relegando a um segundo lugar suas capacidades e habilidades como esportistas. A mídia “apresenta comentários preconceituosos e imagens de mulheres onde os aspectos relacionados às formas corporais, beleza, sensualidade e sexualidade da atleta são explorados, colocando em segundo plano as experiências e conquistas femininas no esporte” (JAEGER, 2006, p. 204).

Por outro lado, as representações de masculinidade fazem oposição às mencionadas acima, nas quais os homens são considerados fortes por natureza, ou seja, mais fortes que as mulheres. A partir daí surgem os significados atribuídos socialmente a eles, já que este conceito de ser forte fornece outros significados a ele relacionados como ser “vigoroso, robusto, seguro, instruído, poderoso, nutritivo, substancioso, sólido, consistente” (ALVES, 2004, p. 9). Nesse sentido, alguns esportes, especialmente os de contato, requerem para seu desempenho o uso destes atributos mais relacionados com o fato de ser homem, a partir daqui já é possível compreender porque os futebolistas se consideram adequados para homens e não para as mulheres.

Aqui a importância de problematizar tais representações, pois elas não são construídas com base na natureza, seus significados não provem da biologia, mas da forma como ela tem sido representada socialmente, colocando às mulheres em estado de dominação, o que se traduz em desigualdades sociais nos diversos espaços. Desse modo, se faz relevante questionar a forma como as diferenças sexuais têm sido interpretadas, ou seja, é necessário desconstruir tais dicotomias, mostrar as estratégias através das quais elas têm sido construídas, problematizar o caráter de natureza nessas diferenças sexuais nas práticas sociais e nos discursos circundantes. Nesse sentido, concordando com Louro (1997) não se trata de negar a biologia, pois as diferenças sexuais existem, a intenção é enfatizar “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (p. 22).

Finalmente, é necessário pensar que as principais dificuldades que têm as mulheres quando praticam os futebóis estão ligadas à linguagem, às representações de gênero normatizadas, ao que se diz com relação a seu sexo, assim como às práticas que através das diversas instâncias sociais, generificadas na sua estrutura, atuam no processo da educação dos corpos sexuados. Este projeto pedagógico incita culturalmente o cumprimento de expectativas construídas com base no que socialmente se estipulou sobre o que significa ser homem ou mulher. Portanto, essas representações de gênero normatizadas incidem na vida das mulheres atletas de esportes predominantemente generificados, - sendo elas as subordinadas no campo esportivo -, as quais fazem uso de sua liberdade, seguem as suas paixões, e vêm no esporte a satisfação das suas vidas. Isso significa que na cotidianidade algumas pessoas sofrem exclusões, discriminações, preconceitos, desvalorização, julgamento, entre outras atitudes negativas, pelo fato de praticar um esporte, desfrutar dele, usar sua liberdade de expressão, atitudes que as afeta emocionalmente, situação que contraria alguns dos ideais dos direitos humanos: igualdade, liberdade e justiça.

### 3.2 O ESPORTE E SUAS MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES

O esporte se tem definido de diversas formas desde várias perspectivas nas Ciências Humanas e Sociais. No entanto, o uso da palavra esporte nas falas cotidianas parece ser simplesmente a reprodução de uma atividade física, sem importar se esta é de alto rendimento, ou amadora, se ela está sendo transmitida pela televisão, ou se é praticada em um espaço da comunidade, de uma escola, de um clube. Desde o senso comum, esporte é simplesmente realizar um jogo de futebol, de basquetebol, de voleibol, etc., sem pensar na classificação segundo sua dimensão, sua estrutura ou suas regras. Parece tarefa difícil achar uma definição do conceito, inclusive dentro das mesmas perspectivas de conhecimento. De acordo com Barbanti (2012) toda tentativa para desenvolver uma definição científica de um termo que se usa de forma ampla na linguagem popular apresenta problemas.

Por exemplo, quando as atletas aqui entrevistadas relataram sua experiência sobre jogar bola com seus amigos na rua, ou no recreio, se pode considerar que estavam fazendo esporte? Ou o esporte era simplesmente praticado por elas quando começaram a competir na escola, ou com as escolinhas e clubes no qual existia uma estrutura, umas regras definidas, uma instituição organizadora, etc.?

De acordo com Barbanti (2012) existem circunstâncias para que algumas atividades sejam classificadas como esporte. Em primeiro lugar, se as atividades físicas se desenvolvem de maneira informal e desestruturada, ou formal e organizada, já que há uma diferenciação nas consequências de cada jogo, pois a natureza de cada um é diferente. Nesse caso, o caráter institucionalizado e a competição permitem definir essa prática como esporte de modo que a maneira informal, como por exemplo, jogar na rua com os/as amigos/as, é uma atividade recreativa.

Segundo Barbanti (2012) a institucionalização do esporte implica vários elementos. Primeiro o esporte deve possuir umas regras padronizadas através de um procedimento com guias e restrições. Aqui as regras instauradas no momento de jogar como lazer não seriam aplicáveis como um elemento de institucionalização. De igual forma, alguma entidade oficial deve fazer cumprir essas regras e verificar se são obedecidas na competição. Outro elemento de institucionalização é a importância que se dá aos aspectos técnicos e organizacionais, ou seja, treinamentos bem planejados, equipamentos esportivos adequados, e todo o necessário para melhorar o rendimento. Finalmente, é mais formalizado o processo de aprendizagem das habilidades esportivas, visto que o número de especialistas envolvidos na preparação aumenta; nutricionistas, psicólogos, fisioterapeutas, preparadores físicos, massagistas, médicos, etc., são as pessoas que geralmente se encontram no meio desse espaço institucionalizado (BARBANTI, 2012). De essa forma, segundo esta perspectiva sociológica, uma atividade física se converte em esporte quando ela “se torna padronizada e regularizada” (p. 56).

Por outro lado, Huizinga (2000) diz que o jogo é mais antigo que a cultura, sendo uma atividade voluntária que extrapola o aspecto físico e biológico, que tem uma função significativa. Dentro de seu argumento menciona como características principais do jogo, por exemplo, o fato de ser uma atividade livre, uma forma de evadir a vida real, que possui uns limites de tempo e do espaço, momento importante que segundo o autor, fica preservado na memória, se transmite e se torna uma tradição. Outro elemento relevante do jogo é que ele cria ordem e é ordem, aqui é importante enfatizar que as regras do jogo devem ser cumpridas do contrário ele perde seu caráter de jogo, ele é “estragado”.

É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2000, p. 13).

Para este autor, o esporte perdeu o valor lúdico do jogo, devido a sua organização técnica, à complexidade científica, e o excesso de seriedade. Não porque o jogo em si não fosse sério, mas porque no esporte contemporâneo as regras se tornam cada vez mais numerosas e complexas. Neste caso o divertimento ocasional passou a ser uma competição organizada, realizada no início pelos clubes e associações na Inglaterra (HUIZINGA, 2000). No entanto, na definição de jogo de Huizinga (2000), no aspecto relacionado ao lucro, os jogos de azar ficariam excluídos, pois eles “são também jogos de dinheiros” (CAILLOIS, 1990, p. 25).

Desde este ponto de vista, situando-me nos relatos das atletas de futsal que narraram suas histórias de vida para este estudo, o jogo era vivenciado por elas quando jogavam na rua, no recreio, no parque, no condomínio, etc., tudo sem uma organização nem intervenção institucional. Sendo ele sério, uma brincadeira séria, no qual estava em jogo alguma coisa no material. O esporte segundo as suas experiências estaria orientado pelo lado da competição, no qual a prática se tornava séria, era necessário ganhar, demonstrar ser superior ao rival, o caráter se tornava extremadamente sério.

Bourdieu (1983) aponta que se pode falar de esporte, quando ele é constituído como uma prática específica, não reduzida simplesmente o seu caráter, ritual ou de divertimento. O esporte teria uma ruptura das práticas ancestrais que se constituiu em um campo de práticas específicas, que contém suas próprias lutas e regras, no que se investe uma competência específica, e uma cultura em certa forma esotérica. Desta forma, o esporte tem suas práticas particulares definidas a partir de sua própria história. Para o autor o jogo passou a ser esporte na Inglaterra, quando os filhos das elites da sociedade burguesa e aristocrata que estudavam nas *public school* inglesas, deram aos jogos populares um novo significado e função. Foi assim que as regras fixas apareceram no jogo como uma necessidade surgida das “trocas” esportivas, entre instituições escolares e também entre regiões

(BOURDIEU, 1983). A partir desta perspectiva o esporte seriam essas práticas ancestrais transformadas e praticadas nas *public school* inglesas, posteriormente essas práticas foram popularizadas pelo mundo, tendo algumas mudanças tanto estruturais como superficiais.

### **3.2.1 A definição de esporte assumida neste estudo**

Dessa maneira, é possível identificar a forma como alguns teóricos definem o jogo e o esporte desde várias perspectivas. Para o presente estudo o uso do termo esporte, se relacionou mais com a definição argumentada por Tubino (2010), a qual aborda o panorama da realidade do Brasil nas manifestações esportivas em diversos espaços sociais, sendo a que orienta os lineamentos da Política Nacional do Esporte no Brasil.

No ano 1985 a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, instaurada pelo Decreto No 91.452, e liderada por Manoel Tubino, sugeriu a ampliação do conceito do esporte, “deixando a perspectiva única do desempenho e, também, compreendendo as perspectivas da educação e da participação (lazer)” (TUBINO, 2010, p. 29). Esta perspectiva permitiu, a partir dessa reformulação, integrar os aspectos formais e informais do esporte, tratando-o como um direito de toda a população, dessa maneira se classificou em Esporte Educação, Esporte Participação, e Esporte Performance.

O Esporte Educação está focado principalmente para a formação da cidadania, e seus princípios dependem de seus propósitos, os quais se manifestam dentro de sua divisão como Esporte Educacional e Esporte Escolar. Em primeiro lugar, o Esporte Educacional tem como princípios de referência a inclusão, a participação, a cooperação, a co-educação, e a co-responsabilidade; ele pode ser oferecido para crianças e adolescentes na escola e fora dela, nos diversos programas sociais. O Esporte Escolar tem como princípios o desenvolvimento esportivo, e o desenvolvimento do espírito esportivo, apresentando-se nas competições entre escolas. Permitem incrementar qualidades cidadãs, morais, como por exemplo, enfrentar-se a desafios, e o *fair play* (TUBINO, 2010).

Este esporte educacional foi vivenciado pelas atletas, quando participaram nas competições escolares, nas aulas de Educação Física, e nos diversos projetos

sociais, como por exemplo, o do Programa Segundo Tempo<sup>13</sup>. No entanto, o caráter educativo do esporte foi vivenciado por elas além destes espaços, pois suas diversas experiências com o esporte aportaram nas suas vidas diferentes aprendizagens.

O Esporte Participação, ou lazer, é aquele praticado de forma espontânea, relacionado com a saúde e as regras as quais podem ser oficiais, adaptadas ou criadas. Seus princípios se fundamentam na inclusão, na participação e no prazer (TUBINO, 2010). Este esporte se manifestou na vida das atletas entrevistadas em seus momentos de lazer, quando elas começaram a praticar os futebóis na rua, no condomínio, nos parques, nas praças, no recreio, etc., sendo uma brincadeira que lhes proporcionava prazer só pelo fato de praticá-la. Também se faz presente atualmente na universidade, quando o espaço de treinamento está livre de um planejamento, especialmente, depois de terminadas as competições do ano; momento no qual as atletas vão para os treinos com a intenção de jogar futsal como lazer, sendo aberta a participação para pessoas externas ao time. Isso não significa que o prazer de jogar futsal seja limitado a esses espaços, pois nos seus relatos foi possível observar que o esporte nas outras dimensões também lhes proporciona satisfação.

O Esporte Performance, conhecido também como Esporte de Desempenho, Esporte de Competição e Esporte Institucionalizado, é aquele praticado obedecendo regras fornecidas por entidades internacionais. Seu objetivo é ganhar, superar recordes, obter títulos, ganhar dinheiro e lograr projeções na mídia. Está baseado em dois princípios fundamentais, desenvolvimento esportivo e superação, e suas manifestações podem ser de rendimento ou de alto rendimento (TUBINO, 2010).

A Fédération Internationale de Football Association (FIFA) é a instituição que organiza os torneios de futebol, futsal, e futebol praia. Esta entidade tem afiliadas confederações, e federações nacionais e estaduais, as quais organizam campeonatos, torneios, copas (DAMO, 2007). Este aspecto do esporte foi complexo de ser identificado na trajetória das atletas, pois elas não participaram em torneios

---

<sup>13</sup> O Segundo Tempo como Programa Estratégico do Governo Federal tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Disponível em : <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>. Acesso em: 29 de nov. 2015.

FIFA, pela situação do futebol e do futsal praticado por mulheres neste contexto social, o qual é instável, sendo a desorganização, e o pouco investimento, características sobressalentes, estando as mulheres que praticam os futebóis em um limbo entre amadorismo e profissionalismo.

Várias das atletas entrevistadas participaram do Sport Club Internacional, quando este tinha departamento feminino, seus treinamentos eram exigentes, mas não se igualavam ao sistema de treinamento e organização do futebol praticado por homens no mesmo clube. De igual forma, uma das atletas jogou no Clube São Caetano de São Paulo, em companhia de algumas jogadoras que representaram à Seleção Brasileira de Futebol, como por exemplo, Aline Pelegrino<sup>14</sup>. Finalmente, outras das atletas participaram do Campeonato Estadual Feminino, máxima competição do Estado, organizada pela Federação Gaúcha de Futebol de Salão (FGFS).

Em minha opinião, as atletas participaram do Esporte Performance considerando que as melhores jogadoras do Estado jogam nessa competição, sendo que esses torneios eram, ou são, os mais importantes do Estado. Pensando que a ínfima projeção da mídia, assim como o escasso, pouco ou nulo incentivo econômico oferecido às atletas, é uma consequência da desigualdade que enfrentam as mulheres neste esporte com relação aos homens, não tomando essas circunstâncias externas como causais de demérito a sua performance e considerar essa participações como se fossem de lazer, quando inclusive, no Estado essas competições são consideradas pelo senso popular como profissionais.

Dessa forma, o conceito de esporte foi baseado nesta definição apresentada e teorizada por Tubino (2010), sem levar em conta as divisões conceituais entre jogo e esporte de outros autores, e tomando como referência esta formulação do esporte assumida também pelo Ministério do Esporte, responsável da construção da Política Nacional do Esporte.

### **3.2.2 As atletas e os futebóis**

Uma característica comum nas pesquisas realizadas com mulheres que praticam futebol ou futsal é a participação recorrente e simultânea delas nesses

---

<sup>14</sup> Aline Pelegrino é uma ex-jogadora da seleção brasileira de futebol. Sobre sua trajetória esportiva ler a Joras (2015).

esportes. Precisamente, por estes serem tão similares, embora com suas diferenças estruturais, parece fácil para quem domina e pratica um deles, entrar em uma quadra maior ou menor da acostumada para jogar, de todas formas é uma bola que deve ser dominada com os pés. Um dos principais motivos pelos quais as jogadoras tendem a participar em competições de futebol e futsal é a quantidade reduzida de atletas que praticam estes esportes. Dessa forma, completar os times com quem saiba dominar uma bola com os pés, assim como participar do jogo de bola, chega a ser o mais importante antes de pensar se a quadra é maior ou menor, se as regras são outras, ou se o tamanho da bola difere.

Quando comecei a analisar as experiências das atletas da equipe de futsal da UFRGS foi difícil fazer uma divisão entre futebol e futsal, primeiramente porque elas geralmente não especificavam nas entrevistas se o jogo de bola ao qual estavam se referindo era futebol ou futsal. Em algumas ocasiões era necessário fazer a pergunta, mas isto aconteceu particularmente quando relataram suas participações em clubes, escolinhas e campeonatos. Quando falaram do jogo, como lazer ou brincadeira, elas lhe chamavam de futebol, e outras vezes, de jogar bola, ou até pensavam que não era necessário diferenciar entre um ou outro. Vejamos:

Ah, porque futsal é meu hobby, o futebol, enfim (RIBAS, 2015, p. 13).

Ela não gosta muito porque normalmente em futsal ou em futebol, tanto faz, o que mais tem é homens (BERTOLI, 2014, p. 11).

Naquela época para mim era tudo a mesma coisa. Tem uma bola é futebol entendeu? Hoje que eu percebo que tem muita diferença porque eu joguei campo um tempo atrás e é totalmente diferente, a bola, o piso, o espaço. Mas quando eu comecei essa transição para o futsal era só o espaço que mudava. Tudo continuava a mesma coisa (RAMOS, 2014, p. 7).

Nesse sentido, sendo que em teoria e em prática o futsal e o futebol são esportes diferentes, eles culturalmente são considerados adequados para homens, sendo que as representações sociais criadas pelo fato das mulheres jogarem estes esportes são similares, a reação social entre um esporte e outro é idêntica com relação às mulheres. Neste estudo esses esportes foram diferenciados quando foi necessário especificá-los, por exemplo, nas competições, nas escolinhas, nos clubes, nos treinamentos. Quando o esporte foi realizado como lazer, não foi necessário especificar se era futsal ou futebol, principalmente porque às vezes, não



era nenhum dos dois, senão que Damo (2007) denominou como Matriz Bricolada. Desse modo, para expressar de forma geral suas experiências com o jogo de bola, futebol, ou futsal, me dispus a usar o termo futebóis, e por vezes, futebol.

Damo (2007) desenvolveu este termo futebóis para falar da diversidade futebolística, considerando que existe uma “distância considerável entre um profissional de futebol e um praticante leigo” (p. 33). Dessa forma o autor faz uma classificação com base em quatro matrizes futebolísticas, sendo elas, matriz bricolada, a matriz espectacularizada, a matriz comunitária e a matriz escolar, com as quais explica a diversidade que contém esses espaços, e as maneiras de praticá-lo.

Em primeiro lugar, a matriz bricolada a qual apresenta distorções com relação ao *football association*<sup>15</sup>, é um jogo que apresenta modificações relativas ao número de jogadores, suas regras, até o mesmo significado da prática. É o jogo de rua, que no Brasil foi denominado como “pelada”, aquele que se joga com os/as amigos/as, com os materiais disponíveis, sendo praticado no momento de ócio, recreação e lazer. A bricolagem é um “dos espaços privilegiados onde são socializados os fundamentos do jogo, pelo menos no Brasil” (DAMO, 2007, p. 41).

A matriz espectacularizada, faz referência aquela que é organizada pela FIFA –IB<sup>16</sup>, e suas afiliadas, possuindo na sua estruturação uma divisão social do trabalho dentro e fora do campo; é a que apresenta uma excelência performática exigida à causa de diversos interesses dos atores envolvidos nele, como o público, os patrocinadores, os críticos e os dirigentes do clubes. Aqui entraria o futebol profissional masculino, desde os campeonatos regionais, nacionais e internacionais, o qual tem essas particularidades, de modo que o mundo do futebol é de domínio masculino em todos seus aspectos. Desde esta concepção da matriz espectacularizada o futebol praticado por mulheres ficaria relegado a esta matriz em circunstâncias específicas, por exemplo, na representação nacional, e mesmo assim, de modo parcial. Segundo as características apresentadas pelo autor sobre

---

<sup>15</sup> Segundo o autor, *football association* é o nome dado ao jogo cujas regras foram codificadas por uns jovens londrinos no ano 1863, ou seja, o futebol FIFA.

<sup>16</sup>A Fédération Internationale de Football Association (FIFA) “é responsável pela gestão direta ou indireta das competições futebolísticas mais importantes em termos econômicos” (DAMO, 2007, p. 37). A Internacional Board (IB) é quem controla as regras do Futebol FIFA (DAMO, 2007).

esta matriz espetacularizada, - as quais estão centradas na referência do futebol praticado por homens -, as atletas entrevistadas não chegaram a participar dela.

A matriz comunitária está vinculada ao tempo de lazer dos praticantes, é mais padronizada que a bricolagem, mas sem a organização FIFA-IB. É o denominado futebol de várzea, o qual também tem uma divisão de trabalho, mas de forma precária. Os/as atletas não treinam com a mesma intensidade que um jogador profissional, sendo seu técnico ou técnica não remunerado/a pela sua labor. Aqui se apresenta a maior participação do futebol pelas mulheres, e uma parcial participação da mídia. Esta matriz segundo o autor é a “mais rica em diversidade de personagens, formas de organização e de significados” (DAMO, 2007, p. 47).

Finalmente, a matriz escolar, como prática que se apresenta nas escolas, através das aulas de Educação Física. Damo (2007) faz uma crítica à classificação realizada por Tubino (1992), a qual se implantou na legislação esportiva brasileira. Damo (2007) chama de “embaraçosa” a classificação do Esporte Educacional feita por Tubino (1992), pois considera que limita o caráter educativo do esporte exclusivamente para esses espaços institucionais. Crítica esta que considero apropriada nesse sentido, em relação com os significados que os mesmos atores da prática esportiva lhe conferem ao esporte. No entanto, a classificação de Tubino (1992), a qual assumi para esta pesquisa permite uma visão do esporte mais ampla, e mais acorde com as realidades cotidianas, não limitando seu conceito simplesmente à institucionalização, como outras perspectivas o fazem, mas ampliando-o para toda a população como um direito.

Portanto, depois de explicada a classificação de Damo (2007) sobre as maneiras nas quais os futebóis se fazem presentes na sociedade brasileira, enfocada principalmente no espaço no qual a prática se desenvolve e na sua organização, levei em consideração para este estudo que essa classificação se torna válida para aspectos mais relacionados com a especificidade do espaço no qual as atletas participantes realizavam a prática esportiva.

Desse modo, neste estudo foi usada a palavra futebóis, para fazer referência ao futebol, ao futsal, ao jogo de bola em geral nos diversos espaços, e a todos os esportes derivados do futebol que elas praticaram na sua trajetória esportiva quando expressados de forma geral. Isso significa que além das matrizes expostas por Damo (2007), neste estudo a palavra futebóis envolve essas matrizes quando

aplicáveis a suas experiências, não simplesmente ligadas ao futebol, mas também ao futsal. Dessa forma, as palavras futebol e futebóis foram aqui implementadas para fazer referência de forma geral sobre suas diversas experiências esportivas, para expressar o jogo de bola, para manifestar de forma não específica o fato das atletas realizarem esporte através de uma bola nos pés. Por exemplo: “devido ao prazer e à satisfação de estar nesse meio dos futebóis”, nesse caso estou me referindo a todas suas experiências com esses esportes, em diferentes espaços, rua, escola, etc.

De igual forma, usei os termos específicos de futsal, e/ou futebol, quando foi necessário diferenciar a prática em si, como é o caso de campeonatos, escolinhas, treinamentos, times e clubes. Por exemplo, campeonatos de futebol, treinamentos de futsal, escolinhas de futsal, campeonato de futsal, equipe de futebol, clube onde se praticava futsal, etc. Sendo que nos treinamentos, assim como nos campeonatos, as particularidades entre um esporte e outro são necessárias de ser enfatizadas, tendo em conta suas diferenças de espaço, de número de atletas, de regras, de táticas, e até na frequência de torneios realizados, entre outras.

#### **4 A TRAJETÓRIA ESPORTIVA DAS ATLETAS DA EQUIPE DE FUTSAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: OS FUTEBÓIS E SEUS SIGNIFICADOS**

Com base no depoimento concedido pelo professor Oberdan Goulart Peres no ano 2015 para o Centro de Memória do Esporte da UFRGS, tento reconstruir de maneira breve um relato sobre a história da equipe de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente a praticada por mulheres.

No início dos anos 1990 o professor Rogerio da Cunha Voser<sup>17</sup> fomentou a criação de um time de futsal feminino na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto com o aluno Márcio Vargas. Em 1995 Oberdan Goulart Peres, que naquela época era estudante de Educação Física da ESEF, empreendeu a busca de jogadoras de futsal/futebol que estudassem na Universidade para a formação da equipe. Foi assim que o time se constituiu inicialmente com duas estudantes do curso de Engenharia de Alimentos, uma do curso de Geologia, uma do curso de Biologia e uma do curso de Engenharia Civil. Esta seleção começou sua participação competitiva disputando torneios de pequeno porte realizados na cidade de Porto Alegre, pois o futsal praticado por mulheres era pouco divulgado nessa época. Foi a partir dessas experiências que Oberdan procurou o apoio da ESEF buscando assim o ingresso da equipe à Federação Universitária Gaúcha de Esportes (PERES, 2005).

Posteriormente na companhia de Gabriela Lins e Nelson da Silva, também estudantes da ESEF, criaram um projeto de futsal orientado às meninas e jovens chamado, “Futsal Feminino: uma prática desde as camadas de baixo às camadas populares” (PERES, 2005, p. 16). O projeto foi aprovado para execução, além disso, também ofereceu vales de transporte para as crianças e jovens que participavam através de um convênio comandado pelo professor Adroaldo Cesar Araujo Gaya<sup>18</sup> com a Secretaria Municipal de Educação. Com isso, o projeto foi posto em andamento sendo aceito de forma positiva pela comunidade a tal ponto que na primeira turma tiveram mais de 50 crianças inscritas. Ante a acolhida bem-sucedida do projeto foram destinados dois horários e três níveis de treinamento: iniciante,

---

<sup>17</sup> Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>18</sup> Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

intermediário e profissional, esta última era a categoria que participava do campeonato estadual. Através dessa iniciativa as meninas tiveram a oportunidade de praticar futsal, pois se procurava propiciar de maneira pedagógica o esporte, mas também de forma competitiva e de rendimento<sup>19</sup>.

A Escola de Educação Física é a mais antiga do Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com a pesquisa feita por Gutierrez (1971), no ano de 1939 o Governo Federal através do Decreto nº 1.212, exigiu a formação específica de profissionais como professores de Educação Física, Técnico Desportivo, Médico especializado em Educação Física e Desportos. Foi quando um grupo de trabalho composto por professores e idealistas em Educação Física começou a trabalhar na proposta da criação do Departamento Estadual de Educação Física, do qual faria parte a Escola Superior de Educação Física, conseqüentemente criada em 1940. Posteriormente, esta escola se incorporou a UFRGS no ano 1970 com o objetivo de oferecer a Licenciatura em Educação Física, sendo o curso de Bacharelado em Educação Física criado no ano de 2004, com base na Resolução nº 7/2004<sup>20</sup>. Atualmente a escola recebe o nome de Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID).

O futsal compõe um dos projetos de extensão da UFRGS, sendo a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que desde o 2012 substitui a SAE (Secretaria de Assistência Estudantil), a responsável pela articulação desses projetos. Coordenado pelo professor Rogério da Cunha Voser, o projeto “Futsal Universitário” do Departamento de Educação Física vem funcionando desde o ano 2007, ano em que foi (re)construída a seleção feminina de futsal da UFRGS. Estas ações são consideradas como parte das atividades comunitárias realizadas pela universidade, embora a participação nele seja exclusiva para estudantes de graduação e pós-graduação que possuam vínculo com a instituição, com o intuito de

---

<sup>19</sup> Segundo os depoimentos das atletas da UFRGS entrevistadas para esta pesquisa, o time dessa universidade foi reconstituído no ano 2007. Para este estudo não foi possível conhecer o motivo pelo qual o anterior time de futsal da UFRGS parou de treinar, pese a ter o depoimento do professor Oberdan Goulart Peres quem expressou: “Eu sei que o Nelson se formou e a Ana Carolina Meirelles assumiu e depois eu não tive mais notícias no projeto” (PERES, 2005, p. 17). Procurei à professora Ana Carolina Pinheiro Meirelles, (jogadora da equipe naquela época) para ampliar a informação sobre o que aconteceu com o time da UFRGS, e através de um depoimento escrito manifestou: “Lembro-me da professora Carmem Masson que na época trabalhava na Secretaria Municipal do Esporte ter sido uma colaboradora do time e uma das responsáveis pela continuidade da equipe. Eu não tive contato com a equipe no período da Carmem” (MEIRELLES, 2016, p. 2). Pelo que fica aberta a possibilidade de aprofundar mais sobre a origem do time da UFRGS em futuras pesquisas.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/esef/site/campus/historico>. Acesso em: 06 dez 2015.

“possibilitar a participação dos alunos nos torneios e campeonatos universitários”<sup>21</sup>. De igual forma, os recursos financeiros que demanda a seleção de futsal da UFRGS são previstos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Para pertencer ao time da UFRGS é necessário possuir habilidades técnicas que respondam às exigências dos torneios universitários, visto que os treinos são denominados dentro do programa como de alto rendimento, embora eles não possuam a dedicação e carga horária que caracteriza esse tipo de treinamento.

A equipe de futsal de mulheres da UFRGS passa por um processo de preparação e de treinamento no transcorrer dos dois períodos acadêmicos do ano, esforço realizado principalmente para participar dos Jogos Universitários Gaúchos (JUGS), que em caso de ficarem campeãs classificam aos Jogos Universitários Brasileiros (JUBS).

Os JUGS são organizados desde 1939 pela Federação Universitária Gaúcha de Esportes (FUGE), quem tem entre suas funções a de promover, organizar e dirigir os jogos universitários do Estado. Por outro lado, a Confederação Brasileira do Desporto Universitário (CBDU) é a responsável pela gestão e organização das competições e eventos esportivos entre universitários de todo país (JUB's)<sup>22</sup>. Esses jogos acontecem uma vez por ano e contam com a participação das equipes classificadas dos estados do Brasil nas diferentes modalidades esportivas, inclusive o futsal, e precisamente para garantir sua participação nesses jogos é que as atletas se esforçam e se preparam de forma disciplinada durante o primeiro semestre de cada ano.

Estes Jogos Universitários Brasileiros passaram por várias mudanças estruturais desde seu surgimento em 1935. De um lado, se debatia sobre o caráter principal que estas competições deveriam perseguir, no qual se buscava equilibrar o educativo com o modelo competitivo do esporte de alto rendimento, onde, por vezes, a inclinação era mais para um aspecto que para o outro. Por outro lado, surgiram questões relacionadas às formas de financiamento destas competições passando por políticas de hibridação entre o recurso público e privado (STAREPRAVO et al., 2010).

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/esef/site/>. Acesso em: 06 dez 2015.

<sup>22</sup> Disponível em <http://www.cbdu.org.br/cbdu/menu/1/sobre>. Acesso em: 20 nov 2015.

À diferença do futsal, o futebol foi uma das primeiras modalidades esportivas que fizeram parte dos Jogos Universitários Brasileiros desde a primeira edição em 1935 na qual participaram os Estados de Minas Gerais, Bahia, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo (BORGES e BUONICORE, 2007). Dentro dos registros existentes, a participação das mulheres no futebol, aparece na XIII edição realizada em Porto Alegre em 1956.

À tarde, no Estádio Olímpico, teve lugar a Abertura, com desfile de todos os atletas, iniciando-se logo após as primeiras competições nas seguintes modalidades: futebol, basquetebol, voleibol (masculino e feminino), remo, vela, tênis, esgrima, natação, pólo aquático, saltos ornamentais e atletismo” (BORGES e BUONICORE, 2007, p. 99).

A partir de 1968 o futsal passa a fazer parte das modalidades esportivas disputadas nos JUB's realizados em Salvador; os dados encontrados não especificam quais modalidades eram disputadas por homens ou por mulheres. Posteriormente, no congresso técnico de 1977 o futebol de salão se tornou modalidade obrigatória, razão pela qual a partir de 1978 este esporte devia estar presente nas competições. Finalmente, é importante mencionar que “até 1998 os JUB's eram disputados por seleções universitárias estaduais, organizadas pelas federações; entretanto, a partir de 1999 os Jogos passam a ser disputados por instituições de ensino superior” (BORGES e BUONICORE, 2007, p. 27).

Para garantir a sua participação nestas competições as atletas se preparam no transcorrer do ano, treinando três vezes por semana em sessões de duas horas. A Universidade disponibiliza duas bolsas para os/as estudantes que vão dirigir a preparação técnica, tática e física das jogadoras. Desde o ano 2007, data na qual o time de futsal foi reestabelecido vários estudantes do curso de Educação Física assumiram a função de treinador da equipe como Gelcius Vieira da Silva, Rafael Pereira, Jeferson Dickel, e finalmente no ano 2015 por primeira vez desde sua (re)construção, esta seleção teve no comando uma mulher e ex-atleta do time, Rafaela Cavalheiro do Espírito Santo. Considero importante ressaltar este fato pensando que as mulheres ainda têm este espaço para conquistar, estando sub representadas no cargo de treinadoras. Nos relatos das atletas se evidencia esta situação quando elas enfatizam que em suas diversas experiências de treinamento tiveram treinadores homens, a única mulher mencionada é a ex-jogadora Eduarda

Marranghello Luizelli “Duda”, quem comandava a escolinha de futebol do Sport Club Internacional para mulheres.

Além de participar nos JUG's, a equipe compete no Campeonato Municipal de Porto Alegre e na Copa Unisinos<sup>23</sup>, esta última tradicionalmente conhecida como uma das melhores competições universitárias realizadas na região da Grande Porto Alegre, pois conta com a participação de equipes de outros estados do Brasil e, por vezes, internacionais.

No início de cada semestre é realizada uma convocatória chamada peneira, - algo que parece comum nas equipes de futebol que visam à competição -, para selecionar as estudantes com melhores qualidades técnicas que desejam fazer parte do time. Isso significa que as atletas que o integram sobressaem ante as outras em relação as suas habilidades atléticas para o futsal, e que a equipe não contempla a aprendizagem básica física, técnica e tática do futsal.

A trajetória esportiva das jogadoras que participaram deste estudo permitiu observar as especificidades pelas quais passaram antes de chegarem ao time universitário, situações na sua maioria relacionadas com as limitações para praticar futsal ou futebol sendo que o contexto parece não oferecer circunstâncias favoráveis. A universidade faz o possível para dar continuidade esportiva mediante a participação em competição nos principais torneios universitários, e não universitários, de forma gratuita, já que pagar para jogar é uma constante nas mulheres que gostam dos futebóis para garantir sua participação, devido às características do contexto social brasileiro com relação ao futsal e ao futebol quando praticado por mulheres.

O apoio oferecido pela UFRGS para levar a cabo os treinamentos, e posteriormente disputar a competições é para elas satisfatório, pois a situação pela que passam outras seleções universitárias as coloca em um ponto de referência positivo, como manifestou uma das atletas entrevistadas:

---

<sup>23</sup> A Copa Unisinos é um torneio de várias modalidades esportivas realizado de forma tradicional anualmente pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, dirigida exclusivamente para instituições de ensino superior do Mercosul.



Eu acho que a universidade apoia bastante o time da UFRGS, não temos o que reclamar, comparando com outras universidades, lógico né, a gente sempre sabe que poderia ter mais, mas eu acho que o que a gente tem já está de bom tamanho (MACHADO, 2015, p. 15).

Com o apoio oferecido pela universidade as atletas da UFRGS continuam com a prática e com as competições. Esta universidade designa duas bolsas para treinadores/as, o espaço de treinamento, os implementos requeridos, os uniformes, as inscrições nos campeonatos, as arbitragens, e quando os torneios são fora da cidade aporta parcialmente para o alojamento e a alimentação. Este apoio embora pudesse ser percebido como insuficiente é bastante para quem já passou por dificuldades para continuar fazendo o que gosta:

Mas a gente, acho que, não tem o que reclamar porque a gente sempre pode participar de todos os campeonatos, coisa que algumas universidades não participaram por falta de incentivo (MACHADO, 2015b, p. 23).

Financeiramente o nosso único gasto para treinar é o deslocamento para chegar até o treino, que eu sempre em qualquer outro time eu tinha que pagar para jogar, aqui eu só pago para vir para cá, o resto não, isso é um apoio (MÁXIMO, 2015, p. 15).

O projeto de extensão Futsal Universitário visa promover a participação do futsal nas estudantes através da representação da universidade em tais competições, e assim possibilitar a socialização dos alunos e alunas, e fomentar seus momentos de lazer. De modo que a prática de futsal é considerada pelas atletas como um “hobby sério”, como uma atividade transversal que embora não deixe ganhos econômicos, de forma particular lhes complementa suas vidas, guia a suas decisões, constitui seu círculo social, contribui para elas criarem vínculos afetivos, afeta suas emoções e sentimentos, e lhes aporta na formação do caráter, levando em conta que estes são processos subjetivos particulares, e não do grupo como um todo.

#### 4.1 INSERÇÃO NA PRÁTICA ESPORTIVA DOS FUTEBÓIS

##### 4.1.1 A brincadeira que eu mais gostava

“O futebol nasce como brinquedo, brincadeira de bola, e não renuncia depois ao brincar, que se associa à manhã” (MILAN, 1998, p. 20-21). Estas palavras de

Betty Milan, no seu ensaio *O país da Bola*, refletem um fato que caracteriza o viver diário do povo brasileiro: o futebol é uma das brincadeiras preferidas pelas crianças. É nos espaços de lazer que a prática do futebol acontece, sendo esta uma das formas pelas quais se forja o caráter de identidade nacional com relação a este esporte. Nesse sentido, o futebol faz parte das relações sociais dos/as brasileiros/as, nas suas diversas etapas da vida, desde suas variadas dimensões.

Segundo os relatos das atletas entrevistadas da equipe da UFRGS, o primeiro contato com uma bola de futebol apareceu em forma de brincadeira: na rua, no pátio da casa, na garagem ou em qualquer espaço onde fosse possível levar à prática deste jogo<sup>24</sup>.

Jogava muito no prédio em que eu moro, lá tinha uma quadra, jogava com os meus vizinhos, mas eu sempre era a única menina” (RIBAS, 2015, p. 1).

Eu comecei a prática na brincadeira com meu irmão, e o pessoal que jogava na minha rua (MACHADO, 2015b, p. 1).

O futebol visto por elas nessa época, como mais um passatempo, significava um momento de prazer e diversão, e uma das principais atividades realizadas nos seus momentos de lazer. Como expressa uma das atletas entrevistadas:

A brincadeira que eu mais gostava era jogar futebol. Eu fui criada em um pátio, digamos assim, que tinham muitos meninos” (RAMOS, 2014, p. 1).

Esta forma de inserção no futebol como uma brincadeira, também caracterizou o início de várias jogadoras de referência no futebol do Brasil, como é o caso de Aline Pellegrino<sup>25</sup>. Segundo Joras (2015), a ex-jogadora começou a jogar futebol na rua junto com meninos que moravam próximos na sua casa; sua pergunta

---

<sup>24</sup> A exceção de uma das atletas, quem a seus seis anos de idade conheceu o futsal na escola, quando observou umas crianças, um grupo misto, jogando no ginásio, como foi relatado por ela: “Eu disse para meu pai: ‘Pai, eu quero que tu vá à escola amanhã e veja o que eu vi no ginásio’. (...) Ele viu e eu disse para ele que era aquilo ali que eu queria fazer. Ele disse: ‘No ano que vem, tu saís da ginástica e joga bola’” (BERTOLI, 2014).

<sup>25</sup> Ex-jogadora e ex-capitã da seleção de futebol feminina do Brasil. A atleta conquistou junto a seleção o Pan-Americano de 2007, o vice-campeonato da Copa do Mundo Feminina de 2007 e a medalha de prata nos Jogos Olímpicos de Sidney (2004). Na carreira em clubes, foi campeã das Copas do Brasil de 2008 e 2009 e da Copa Libertadores da América de 2010, pelo Santos. Disponível em:

[http://www.ufrgs.br/ceme/site/noticia/105\\_Entrevista\\_com\\_a\\_Ex\\_Capita\\_da\\_Selecao\\_Brasileira\\_de\\_Futebol\\_Aline\\_Pellegrino](http://www.ufrgs.br/ceme/site/noticia/105_Entrevista_com_a_Ex_Capita_da_Selecao_Brasileira_de_Futebol_Aline_Pellegrino). Acesso em: 10 out. 2015.

“dá para jogar?” deu início à carreira esportiva de quem foi durante sete anos capitã da seleção brasileira. “Aline parece ter se socializado no futebol junto ao espaço público, pois sempre que tinha oportunidade se agrupava com os meninos da vizinhança e com eles brincava e jogava futebol” (JORAS, 2015, p. 55). Também foi o caso da jogadora Formiga<sup>26</sup>, como é conhecida no Brasil. Em uma entrevista realizada pelo Guerreiras Project<sup>27</sup>, a atleta informa que iniciou jogando com os meninos no bairro onde morava, os quais preferiam jogar com ela do que com os seus irmãos. “Eu joguei no meio deles e sempre os amigos me convidavam para jogar, mas não convidava eles” (MOTA, 2014, p. 4).

Esta situação é um fato comum em todas as jogadoras de futebol entrevistadas para o Programa Futebol e Mulheres<sup>28</sup> vinculado ao projeto Garimpendo Memórias<sup>29</sup> do Centro de Memórias de Esporte, pois “das dezesseis entrevistadas onze afirmam ter iniciado sua participação no futebol jogando em seus bairros” (JORAS, 2015, p.55).

Foi assim, de modo muito similar que o futebol surge na vida da maioria das atletas de futsal da UFRGS, como uma forma de expressar sua infância, aquela recreação satisfatória que lhes permitia se relacionar com seus pares, estabelecer relações de amizade e interagir sem a pressão de ganhar, mas também sem querer perder. De acordo com Fernandes (2005) o futebol é um esporte que se manifesta de forma espontânea na maioria da população no Brasil, sendo que sua prática acontece em diversos espaços, especialmente nos públicos. A autora aponta que “é comum vermos meninos brincando de futebol pelas ruas e talvez seja este o segredo para a formação constante de craques no futebol brasileiro: crianças

---

<sup>26</sup> Miraildes Maciel Mota é atual jogadora da seleção brasileira de futebol. É reconhecida a nível mundial pelo fato de ter participado em todas as edições dos Jogos Olímpicos desde que o futebol se tornou um esporte Olímpico. Desde 1994, com dezesseis anos foi convocada à seleção brasileira de futebol, pelo que tem participado em seis edições da Copa do Mundo FIFA. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/109610>. Acesso em: 01 dez. 2015.

<sup>27</sup> O Guerreiras Project usa o futebol como ferramenta para revelar, analisar e combater preconceitos de gênero. É uma iniciativa internacional que promove justiça de gênero, através da criação de espaços nos quais se pode entrar em diálogos, que por sua vez possibilitam o desenvolvimento de formas mais equitativas e sustentáveis de ser. Disponível em: <http://www.guerreirasproject.org/pt/about-us/>. Acesso em: 01 dez. 2015.

<sup>28</sup> O Programa Futebol e Mulheres tem o objetivo de produzir e divulgar registros sobre a presença das mulheres no futebol.

<sup>29</sup> O projeto Garimpendo Memórias é um projeto de pesquisa coordenado pela professora Silvana Goellner, o qual surgiu no ano 2003 e está vinculado às atividades realizadas pelo Centro de Memória do Esporte (CEME) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem o objetivo de reconstruir e preservar a memória das práticas corporais e esportivas do Rio Grande do Sul.

brincam com a bola, brincam de driblar e de fazer “firulas” com ela” (p. 102). Parece ser precisamente ver meninos, não meninas, o fato comum nas ruas do Brasil, quando de jogar futebol se trata. Situação vivenciada pelas atletas entrevistadas, as quais começaram a jogar junto com meninos.

Comecei a jogar com os meus amigos, meus vizinhos mesmo. Comecei a jogar com eles e foi a primeira recordação, onde eu lembro de jogar bola, foi com os meus vizinhos mesmo (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 1).

O futebol como brincadeira ainda parece ser mais preferido por meninos do que por meninas. A segregação sexual nas brincadeiras foi observada por Silva et al., (2006), no estudo realizado em um bairro da periferia da cidade de Belém, da região norte do Brasil, em que participaram 668 crianças e adolescentes de 1 a 18 anos, sendo 423 meninos e 245 meninas, moradores ou visitantes de três ruas da cidade. Os resultados demonstraram que das 271 brincadeiras encontradas, 67,74% foi classificada como predominantemente masculina “havendo inclusive um grupo de brincadeiras com alto grau de tipificação masculina (IPS acima de 0,75%)” (SILVA et al, 2006, p. 119). Estas brincadeiras generificadas como masculinas são principalmente as que envolvem alto grau de atividade, confronto e desafio, assim como características competitivas, sendo elas baladeira, bozó, mortal, peteca, futebol, pipa, polícia e ladrão. Embora as meninas participassem também dessas brincadeiras, os meninos tiveram um alto grau de participação, o que significa que meninos e meninas brincam das mesmas brincadeiras, mas em proporções diferentes.

De igual modo, Carvalho et al., (1993), realizaram um estudo com a participação de crianças de 5 a 10 anos de idade, moradoras de São Paulo e Recife pertencentes às classes sociais alta e baixa das cidades. Esta pesquisa buscou indagar acerca de seus hábitos e preferências lúdicas; seus conhecimentos em cinco atividades lúdicas comuns nos pátios de recreação sendo elas “lutinha”, futebol, pega-pega, pular corda e amarelinha; e se elas identificavam essas brincadeiras como mais de meninos, de meninas ou dos dois por igual. Nas respostas dadas pelas crianças se observou que com a exceção de pega-pega, as outras brincadeiras apresentavam um alto grau de estereotipia de sexo, sendo que o

futebol e a lutinha apresentaram a estereotípiia mais forte. De igual forma, foi observado que as crianças de classe alta moradoras em São Paulo mostraram tendência a classificar a maioria dos esportes como aptos para os dois sexos por igual, incluindo o futebol, dados similares aos identificados em crianças européias em outro estudo realizado anteriormente (CARVALHO et al., 1990 *apud* Carvalho ET al., 1993). Para os autores este fato de segregação sexual das brincadeiras mais em uma classe social que em outra, provavelmente se deva a que “as escolas particulares de São Paulo estão sintonizadas com os valores do Primeiro Mundo relativos à igualdade entre os sexos, e promovem a prática efetiva de futebol também por meninas” (p. 33). Fato que reflete a importância da educação escolar baseada em princípios de igualdade de gênero.

Estes estudos permitem pensar que o futebol, como prática, já se estabelece desde cedo nas crianças como uma atividade física apta para meninos. No entanto, o contexto social e a educação nas diversas instâncias pedagógicas, entre elas a escola, influem no reforço ou na diminuição dessas representações de gênero.

Estes momentos de lazer presentes na infância das atletas que integram a equipe da UFRGS, nos quais o futebol foi protagonista, caracterizou-se pela companhia de meninos na sua maioria, o que lhes possibilitou a aproximação com uma atividade esportiva, que socialmente é considerada masculina. Dunning (1992) desenvolve uma análise sociológica sobre o esporte, na qual expressa que o esporte moderno é uma área de reserva masculina, que tem um papel importante na conservação da hegemonia masculina e na produção e reprodução dessa identidade. O autor analisa como o esporte ao ser de origem competitiva possibilita o surgimento da agressão, - sendo que a violência e o confronto são atributos ligados aos homens, tendência que pode ser observada historicamente nas sociedades guerreiras, assim como nas sociedades industriais -, e o esporte viria a manifestar violência, mas legitimada, ou seja, socialmente aceita, o que ele nomeou como “confronto simulado” (DUNNING, 1992, p. 394). Dessa forma, o aspecto competitivo do esporte seria o que possibilita a agressão dentro dele.

Portanto, considerando que socialmente as representações de gênero normatizadas nas mulheres não estão relacionadas com a violência, a força, nem com a agressão, este atributo implicaria socialmente, conceber apto para homens, não só o futebol, mas outras as atividades que requerem com maior intensidade o

uso destas características. Dunning (1992) diz que as relações de desequilíbrio do poder entre homens e mulheres estão orientadas a favor dos homens, sendo eles os que monopolizam os espaços sociais, dentre eles o esportivo. Sua análise sobre a reserva masculina do esporte, baseada no contexto europeu, foi centrada em três esportes considerados masculinos devido à expressão de violência que contém: o futebol, o boxe, e o rugby. Dessa forma, os homens expressam violência, mas de maneira socialmente aceita, ritualizada em certa proporção, e mais ou menos controlada. Nesse sentido, o futebol, desde seus primórdios, foi socialmente visto como uma prática que faz parte do universo dos homens.

No ensaio sobre o futebol brasileiro de diversos autores (DAMATTA, FLORES, GUEDES e VOGEL, 1982) - publicado pouco tempo depois da revogação do Decreto n. 7/65, em 1979<sup>30</sup>, que permitiu a prática e a participação institucional nos esportes contemplados na interdição como impróprios para a natureza das mulheres, entre eles o futebol -, expressam que nessa época o “futebol é coisa pra homem”, situação observável pelo fato de existir tal proibição imposta nas mulheres, e também pela quantidade de torcedores dos times os quais estavam representados na sua maioria por homens. Flores (1982) expõe que o futebol é um esporte para homens, nem tanto pelo número representativo de torcedores, pois a presença das mulheres tinha aumentado nas arquibancadas; mas considera que é uma afirmação válida para os atletas, pois os jogadores devem possuir certas características, todas reforçadoras de masculinidade. Por exemplo, não temer ao adversário fisicamente, exercer seu direito de retaliação quando é agredido fisicamente, não deve fraquejar diante de uma derrota, deve se fazer respeitar pelo juiz. Dessa forma, são expostos atributos que teriam e/ou deveriam ter os jogadores, enfatizando que a violência se manifesta no jogo, tanto pelos atletas, quanto pela torcida.

Segundo o argumento de Vogel (1982) o fato dos homens serem os que pratiquem futebol, faz deles conhecedores, sendo que nessa época era incomum que as mulheres jogassem futebol, seus entendimentos sobre esse esporte seriam mínimos, quase nulos, dessa forma essa área ficaria delimitada como masculina, como própria daqueles que conhecem sobre ela. O autor amplia seu argumento quando diz que no futebol “os valores dramatizados são, em princípio, os valores do

---

<sup>30</sup> No ano de 1941 entrou em vigência o decreto-lei 3.199 que proibia às mulheres a prática de alguns esportes considerados violentos, entre eles o futebol. Este tema se amplia na seção da participação esportiva das atletas da equipe de futsal da UFRGS contemplada neste estudo.

mundo masculino. Futebol é coisa de homem, da mesma forma que automóveis, mulheres e jogo” (VOGEL, 1982, p. 98). Esses valores estariam relacionados com o valor, a força, a honra, atributos requeridos para constituir-se homens, e também relacionados com a heterossexualidade, já que um dos rasgos da sociedade moderna é esta identidade sexual normatizada socialmente, de modo que a maioria das sociedades patriarcais a relacionam com a masculinidade (SCHARAGRODSKY, 2007).

Várias situações das quais apontam os autores mencionados já mudaram. A participação das mulheres no futebol aumentou com o passar do tempo, foi precisamente a partir da década dos anos 1980, que começou o crescimento da inserção de mulheres em esportes considerados violentos entre eles o futebol (GOELLNER, 2004). No entanto, seu caráter como esporte considerado socialmente para homens, ainda continua circundando em diversos espaços sociais na atualidade.

Várias são as formas nas quais a sociedade transmite e reforça o futebol, o futsal e outros esportes como mais aptos para homens e dos homens através de suas diversas instâncias. Na pesquisa realizada por Tenroller (2009), na qual analisou os discursos que compõem determinados regimes de verdade sobre a presença-ausência de mulheres e meninas na prática de futsal, foram analisados diversos artefatos culturais e cenas corriqueiras em vários locais públicos como universidades, escolas e ginásios. Entre as análises feitas pelo autor, ressalto as realizadas sobre as capas dos livros de futsal localizados na Biblioteca Edgar Sperb na Escola de Educação Física, Dança e Fisioterapia da UFRGS, em Porto Alegre; e na Biblioteca Martinho Lutero, da Universidade Luterana de Brasil, em Canoas, RS.

Dos 103 livros de futsal analisados 43 não tinham imagem nas suas capas, 20 eram imagens não humanas, 40 eram de meninos e nenhuma de meninas. Isso significa que as meninas têm uma nula representatividade nos livros relacionados com o ensino de futsal. Com base nesta análise e em outras realizadas em jornais, fotografias, etc., foi possível concluir que as meninas/mulheres estão invisibilizadas nos diversos artefatos culturais que tratam sobre o futebol e o futsal, efetuando assim, pedagogias culturais que contribuem na formação de opiniões e na produção de diversos modos de ser sujeitos (TENROLLER, 2009).

Desse modo, socialmente são diferenciadas as formas como homens e mulheres se constituem como sujeitos culturais, imperando em primeiro lugar a diferença sexual, sobre a qual se impõem atributos de gênero. Louro (1997) afirma que aquilo que se constrói sobre os sexos, o que se diz e se pensa deles, é o que considera feminino ou masculino em uma sociedade. Se os futebolistas se consideram masculinos na sociedade brasileira é precisamente porque os atributos que se requerem para praticá-lo são os instituídos como forjadores de masculinidade.

De acordo com Goellner (2007), as marcas corporais, simbólicas ou físicas, que contornam as representações de masculino e feminino são históricas, mutantes e provisórias. Essas marcas podem ser os “gestos, as musculaturas, as roupas, os acessórios, os suplementos alimentares” as quais induzem à crença de que essas características são inatas “e que são elas que determinam, em grande parte, os traços de caráter, o comportamento, as funções sociais, os espaços de pertencimento e as possibilidades de movimentação para eles e para elas” (p. 184). Dessa premissa baseada na natureza, é que surgem diversas representações de gênero, sendo recomendadas socialmente para mulheres e homens atividades diferenciadas, entre elas as esportivas (GOELLNER, 2004).

As atletas da equipe de futsal da UFRGS começaram a brincar com o futebol, sendo influenciadas por irmãos, primos, pais, tios ou amigos meninos, o que por sua vez demonstra que o futebol, como esporte ou como brincadeira, era – e ainda é – uma atividade diferenciada por gênero. Vejamos algumas das falas das jogadoras.

Eu comecei a jogar futsal, futebol, acho que desde que eu me conheço com a gente, jogava com meus primos na rua, no pátio, nos aniversários e isso foi me dando vontade de participar (PINHO, 2015, p.1).

As primeiras lembranças que eu tenho é do meu pai quando eu era muito nova, uns 4 anos; e ele sempre me levava para o futebol quando ele ia jogar, ele me levava e eu sempre ficava do lado do campo jogando bola (MACHADO, 2015, p. 1).

Como eu sempre gostei de estar no meio dos meus primos, eu comecei a pedir para jogar junto e daí eu acabei começando a jogar bola com eles no meio da rua (MÁXIMO, 2015, p. 1).

Por serem meninos/homens, a maioria das pessoas com as quais as atletas compartilhavam seus momentos de futebol como lazer na infância, especialmente



peças da família, a aproximação com esse esporte se deu por influência e aprendizagem de quem socialmente é mais incentivado para praticá-lo, portanto, é mais comum que goste de fazê-lo. Como se observa a seguir:

Como eu tenho um irmão mais velho, guri, é normal gostar de jogar bola. Daí eu sempre fui muito apegada a ele, então, como ele é guri e gosta de jogar bola, aí acabava mais ligando a ele (FAGUNDES, 2015, p. 1).

A maioria, na rua em que eu morava, era só guri, então, se eu queria brincar, era futebol (MORO, 2015, p. 1).

Iniciar o jogo de futebol em companhia de meninos/homens parece ser um fato comum para a maioria das mulheres que o praticam. Araújo e Silveira (2013) realizaram uma pesquisa com seis jogadoras da equipe de futebol Esporte Clube Pelotas/Phoenix – Futebol Feminino, da cidade de Pelotas/RS, com o intuito de compreender o processo de socialização de mulheres no futebol, sendo que essa prática se considera socialmente para homens. As autoras identificaram nos relatos das atletas entrevistadas que o primeiro contato com esse esporte se deu na rua por influência do pai, do irmão, dos vizinhos e amigos, sendo que cinco delas manifestaram serem as únicas meninas nesse espaço.

De igual modo, Moreira e Cunha (2008), fizeram uma pesquisa com as integrantes de uma equipe de futebol, tal equipe que representa uma cidade do interior de São Paulo, a qual analisou os modos como as jogadoras percebem e compreendem os olhares e atitudes das pessoas com as quais convivem, sobre suas características sexuais e de gênero. Entre os diversos aspectos encontrados na análise realizada, foi possível identificar que os principais incentivadores, para a prática esportiva durante a infância e a adolescência foram homens, tais como os pais, irmãos e amigos, “porém, os preconceitos e as preocupações quanto à adequação de tal atividade para uma ‘menina’ não deixaram de existir, desde quando eram crianças” (MOREIRA e CUNHA, 2008, p. 4).

Esta generificação dos esportes foi uma característica das atividades físicas nas escolas, desde que a Educação Física foi implementada nesse espaço. Segundo Sousa e Altmann (1999), quando a Educação Física foi inserida nas escolas do Brasil, a partir dos anos 1930, se considerava frágil o corpo da mulher e, dotado de docilidade e sentimento de forma “natural”, contrário aos homens,

despossuídos “naturalmente” destes atributos. Nessa época, os esportes que requeriam maior esforço, contato e violência nos seus movimentos eram os recomendados para os meninos/homens, futebol, basquete e judô, já que estes lhes dariam virilidade, mas, no caso contrário, se fosse a mulher que os praticava, ela se tornaria masculinizada, além do medo que estes esportes lhes pudessem ocasionar danos nos órgãos reprodutores. Dessa forma, às mulheres se recomendava a ginástica rítmica e o voleibol, atividades físicas que garantem a suavidade de movimentos, e a distância com outros corpos.

Essas representações de feminilidade e masculinidade ainda se mantêm dentro dos sistemas sexo/gênero da sociedade. A fragilidade, a suavidade dos gestos, a docilidade são referenciais idôneos para as mulheres se construírem como tal, aportando mais a este propósito outras práticas esportivas consideradas menos violentas. Uma das práticas recomendadas para as atletas entrevistadas praticarem foi o voleibol, sendo este esporte mais permitido e aceito socialmente como apto para mulheres. Como pode ser visto no relato de umas das atletas.

As pessoas me olhavam já com maus olhos, por eu estar praticando e eu não tinha intenção de parar o futsal [...] Logo que eu comecei a jogar vôlei, mas eu vi que quando viram que eu comecei a jogar vôlei diminuiu aquele preconceito e eu “bom, então é esse que eu vou fazer” vou parar de jogar futsal e foi isso que eu fiz (ANDRADE, 2015, p. 8).

Nomear o futebol como um esporte considerado socialmente masculino, significa segundo Silveira (2008), que a sociedade o reconhece como um esporte masculino, em que pese ao fato de existirem mulheres que o pratiquem. De acordo com Sousa e Altmann (1999) “não se pode considerar que, pelo fato de homens e mulheres praticarem os mesmos esportes, estes tenham deixado de ser generificados” (p. 59). A predominância de meninos jogando futebol na rua, observada nas narrativas das jogadoras, é uma clara demonstração da diferenciação de gênero presente na cotidianidade das crianças como base para construir as relações sociais, o que por sua vez contribui na construção da identidade masculina através da prática de futebol.

Bourdieu (2002), ao falar sobre a divisão entre os sexos, afirma que ela está presente em todos os espaços da sociedade, ao ponto de ser vista de forma natural,

normal e inevitável, como se estivesse “na ordem das coisas” (p. 8). Este ponto de vista sociológico faz referência a um fator da realidade: a divisão sexual é uma característica principal da forma como as estruturas sociais estão organizadas, de modo que sendo o esporte um fato social (DAMATTA, 1982), ele constitui uma dessas estruturas segregadas sexualmente.

A organização social das relações entre os gêneros se caracteriza por uma visão dicotômica em todas as instâncias da sociedade, o fato do esporte ser uma área reservada masculina, e que esta atribuição social esteja tão incorporada nas subjetividades humanas, a tal ponto de naturalizar-se, ver-se normal, e até ser pensada como o modo fundamental em que deve funcionar a sociedade, mostra claramente esta divisão. Efetivamente, parecesse normal ver meninos jogando futebol na rua, ou no recreio e, talvez se olhe com estranheza meninas fazendo a mesma atividade; pois as formas de serem homens e mulheres estão classificadas de maneira oposta na sociedade. Quem mais se aproximar ao estipulado socialmente como do outro gênero causa estranhamento, pois está rompendo com os padrões de gênero fixados na sociedade. Os relatos de algumas atletas mostram que as meninas as olhavam com receio e, eram mais excludentes com elas pelo fato de considerá-las “diferentes” do resto, simplesmente por praticarem os futebolis, e em consequência, passarem esse tempo só com meninos. Como pode ser observado nos seguintes relatos.

No recreio, eu jogava “bolita” com eles, eu jogava pião com eles, eu jogava futebol com eles. Então, as meninas das outras turmas começavam a falar assim: “Parece um guri, parece um menino, está sempre com os meninos, ‘a gurizinho’.” Esse tipo de coisas (RAMOS, 2014, p. 4).

Ah! Me xingavam. Diziam que eu era um guri, que como eu andava com eles, elas diziam que eu era um guri, que não gostavam que eu jogasse com eles. Quando eu ia falar com elas, elas também não gostavam (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 2).

Eu sempre tive na minha cabeça que era, porque eu era diferente para elas, entendeu? Não era a guria padrão que elas eram, eu jogava bola com os guris gostava de estar sempre na folia, eu era meio excluída por causa disso, de primeira a quinta série (MORO, 2015, p. 4).

Segundo Louro (1997, p.41), a normalização da conduta de meninos e meninas, permite observar as relações de poder entre os gêneros, e são justamente

essas relações, assim como as estratégias das quais elas formam parte, o que deve ser analisado neste primeiro encontro das jogadoras com uma bola de futebol.

O futebol na sociedade brasileira é considerado uma prática masculina e masculinizante, tomando como base o que “a cultura define como masculino e feminino” (GOELLNER et al, 2009, p. 11). Precisamente, este significado atribuído ao futebol é o que continua afastando às mulheres de sua prática (SOUSA e ALTMANN, 1999). Isto significa que a prática desse esporte, aporta no processo da construção de identidades de gênero, tendo como base as características próprias da atividade, segundo a representação dada de feminilidade ou de masculinidade em cada cultura, pois o esporte tem sido um espaço que privilegia a construção de representações tanto de masculinidade quanto de feminilidade, nas suas diferentes dimensões (SILVA, BOTELHO-GOMES e GOELLNER, 2012). Alguns dos relatos das atletas retratam estas representações de gênero como as principais justificações tomadas pelos que não achavam essa prática idônea para elas.

Sempre tinha aquela coisa “ela joga futsal” toda a questão de “meninas não podem jogar” (ANDRADE, 2015, p. 4).

A minha mãe dizia que era coisa de guri, que não sabia por que eu voltava cheia de roxo, cheia de arranhão, de joelho raiado. Ela dizia: tu parece um gurizinho maloqueiro... Tu tem que fazer coisa de guria (MÁXIMO, 2015, p. 3).

Ela não gostava, - a mãe -, porque todo mundo dizia que eu ia me tornar um menino, que eu ia ficar masculinizada pelo fato de eu andar só com guris (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 1).

Pensar que uma menina poderia se tornar um menino, pelo fato de jogar futebol, reflete a lógica linear e fixa entre sexo e gênero, mulher e feminino, homem e masculino que ainda permeia nos discursos da inteligibilidade cultural. Do mesmo modo, põe à descoberto a percepção social desta prática como um esporte para meninos – generificado -, que masculiniza – generificador.

Alguns estudos indicam que, para ter sucesso no esporte, é necessário o uso de atributos tais como força, agressão e competição (HALL, 1996; HARGREAVES, 1990; LENSZYJ, 1994; MCKAY, 1997 *apud* SHAW, 2007). Estas características têm sido associadas culturalmente à masculinidade, visto que, regularmente, são incentivadas outras práticas esportivas nas meninas, que concordem com o que se considera feminino na cultura, que na maioria dos casos, representa de maneira

predominante valores em oposição, relacionados à fragilidade, ao mesmo tempo simbolicamente, reforçam uma inferioridade física culturalmente vista como “natural”.

A masculinidade segundo Lomas (2013) deve ser compreendida a partir de dois sentidos: em primeiro lugar, como forma global de cultura que compartilham os homens em distintas sociedades. Em segundo lugar, como uma forma específica cultural que mostra o que significa ser homem, em cada época, cultura, grupo humano e em cada homem, visto que “não existe uma forma universal de ser homem, mas diversas formas de ser homem, que se manifestam de maneiras diferentes” (LOMAS, 2013, p. 29). Portanto, não existindo uma essência masculina, o autor ressalta que a dominação masculina é um efeito cultural, construída no interior das relações entre homens e mulheres, que se apoia numa suposta natureza superior nos primeiros. Agrega, ainda, que essas formas de entender o mundo, dividem sexualmente o trabalho, as tarefas e as expectativas, mas de modo desigual.

Esta generificação se dá também no esporte, pois o uso do corpo e a movimentação requerida para praticá-lo, contemplam características mais associadas à masculinidade hegemônica, ou seja, aquela que assume comportamentos contrários aos atribuídos à feminilidade, e que é assumida por homens heterossexuais (LOMAS, 2013). Ser masculino, segundo esta lógica, alude não ser feminino, e ser feminino indica não ser masculino ou viril, ou seja, é uma construção relacional (ROPER, TOSH, 1991 *apud* WHANNEL, 2007). Nesse pensamento de dominação sexual, os gêneros e a construção da identidade se estipulam socialmente como uma oposição entre uma e outra, produzindo assim diferenças sociais, que resultam em desigualdades, pois os atributos socialmente relacionados em cada gênero são valorizados de forma diferente dentro da sociedade. Estes processos se criam histórica e culturalmente, pelo que podem variar as representações das masculinidades e feminilidades, no tempo e no espaço. Logo, dizer para uma menina que “tem que fazer coisa de guria”, é um reflexo da forma como na cotidianidade a generificação se constrói, desde os primeiros anos de vida das crianças.

As pessoas aprendem a ver o mundo dessa forma, pois, muitas estruturas da sociedade funcionam com essa lógica de divisão sexual. Uma das jogadoras da equipe de futsal em sua entrevista comentou que uma das pessoas que recriminou o

fato dela jogar futebol, foi uma criança, quem já tinha aprendido o que é adequado para meninas e que não.

Quando eu jogava na escolinha no meu colégio, também minha irmã fazia ballet do lado, e aí veio uma criancinha, tinha uns 4 anos a criança, porque era colega da minha irmã, e ela olha eu jogando futebol e ela parou na minha frente: tu está jogando futebol? E eu falei: estou, e ela: ah, mas futebol não é de guri? Uma criança de 4 anos, não sabe nada, mas ela já sabe que mulher não joga futebol (MORO, 2015, p. 19).

Esta afirmação pode ser compreendida a partir da afirmação de Miskolci (2012) quando diz que “na vida social, mas, sobretudo na escola, aprendemos as formas coletivamente esperadas de ser por meio da perseguição às maneiras de agir e ser rejeitadas socialmente” (p. 33). As normas de gênero são aprendidas desde cedo e quão difícil é depois desconstruí-las!

#### **4.1.2 Será que estou no lugar certo?**

Visto que o futebol é considerado como um esporte que reafirma a identidade masculina, usualmente são incentivadas outras práticas esportivas para as meninas, especialmente com a indicação, segundo Goellner (2007), de não afastar-se da “graciosidade, a delicadeza e a beleza, atributos colados a uma suposta ‘essência feminina’” (p. 185). Desse modo, o esporte se configura como um instrumento de generificação, que propicia a sub-representação<sup>31</sup> de mulheres em algumas modalidades, particularmente aquelas que requerem para seu desempenho, atributos socialmente relacionados com a masculinidade, tais como força, agressividade, coragem, não esperados para as mulheres, como é o caso do futebol.

Esta situação foi vivenciada pelas atletas, as quais manifestaram serem as únicas meninas no jogo, algumas com a companhia excepcional de mais uma ou duas meninas, especialmente nos seus primeiros contatos com a bola quando o futebol era praticado nos espaços de lazer. Vejamos:

---

<sup>31</sup> A sub-representação neste se relaciona ao menor número, ou quantidade de mulheres que sentem interesse, ou participam dos futebolis. Amplio esta situação mais adiante na seção de participação esportiva, na qual descrevo a maneira como as atletas aqui entrevistadas enfrentaram este fato nos diversos espaços sociais, suas formas de resistência frente a ele, e as consequências para a prática nesta modalidade.

Jogava com os meus vizinhos, mas eu sempre era a única menina (RIBAS, 2015, p. 1).

Era bem engraçado porque eu era a única menina que jogava e muitas vezes jogava melhor que os meninos (ANDRADE, 2015, p. 5).

Eu jogava com os guris porque as gurias nunca queriam jogar bola (FAGUNDES, 2015, p. 1).

Eu era sempre a única menina envolvida dentro desse grupo que jogava futebol na rua (RAMOS, 2015, p. 1).

Dessa forma, as atletas foram se inserindo num mundo do qual faziam parte da diferença, aquele “outro”, em prol da conquista progressiva de um espaço predominantemente para homens, aportando no processo paulatino de mudança cultural, pois ir contra a corrente, ou marcar a diferença, regularmente cria novas formas de ver o mundo.

Além disso, as atletas realizavam outras atividades lúdicas, corporais ou esportivas que as caracterizava como meninas ativas, pois normalmente suas escolhas de brinquedos e brincadeiras estavam mais relacionadas com a maior movimentação do corpo. Por exemplo, uma das atletas entrevistadas manifestou:

A minha prima sempre brinca comigo porque eu e ela somos os opostos. Ela sempre ficava lá na parte das bonecas ou lá sentada, e eu era sempre correndo ou pulando, e isso foi me desenvolvendo isso de gostar do esporte e do futsal (PINHO, 2105, p. 2).

Nas suas palavras, polos opostos, leva à compreensão de realizar atividades diferentes, usar brinquedos diferentes, escolhas diferentes. Isso indica que as pessoas constroem suas identidades através de diversas experiências, em determinados momentos, contrariando a lógica predominante que estabelece a produção das feminilidades de forma singular, uniforme, única e fixa em todas as mulheres; permitindo observar a identidade de gênero como um processo subjetivo, particular, segundo as vivências específicas de cada pessoa.

De acordo com Cruz, Silva e Souza (2012), os garotos, e as garotas são incentivados/as para jogar com diferentes brinquedos desde cedo, sendo que aos meninos se lhes encoraja para jogar bola, outros jogos, brincar com carros, enquanto às meninas para brincar com boneca e casinha. Através dessas brincadeiras se disciplinam seus corpos para construir uma determinada identidade

de homens ou de mulher, com base em ideais de gênero estabelecidos culturalmente. Dessa forma o brinquedo é considerado como um artefato cultural “eivado de relações de poder, logo se diferencia o masculino do feminino, levando em consideração o significado social de ser homem e ser mulher em uma dada cultura, em um dado momento histórico” (p. 1). Deste modo, o brinquedo visto como um instrumento produtor de gênero, possuidor de significado os quais são reconstruídos e resignificados pela cultura.

Socialmente, existe a tendência a estimular brincadeiras mais ativas aos meninos (FERNANDES e MOURÃO, 2013), no entanto, as atletas entrevistadas, desenvolveram maior interesse e gosto por atividades que exigiam maior movimentação do corpo. Por exemplo, uma das atletas da UFRGS expressou que quando era criança gostava de dançar, praticou ginástica rítmica, futsal e futebol, e complementa: “sempre brincadeiras como corrida, já andei de skate, mais corria mesmo” (BERTOLI, 2015). Outra jogadora manifesta que nesta idade gostava de atividades ativas e que geralmente, as desempenhava juntamente com meninos:

Gostava muito de correr, de me pendurar, de sempre estar fazendo alguma coisa assim. E era, na grande maioria das vezes, com os meninos [...] mas acho que eram mais essas brincadeiras de “pega-pega”, “esconde-esconde”, tudo bem ativo” (RAMOS, 2014, p. 2).

Dessa forma, algumas das atletas acompanhadas por meninos, aprenderam e desenvolveram outras atividades recreativas, além do gosto pelo esporte.

Se as marcas de gênero se instituem para marcar a diferença (FAUSTO-STERLING, 2006), o processo da construção social das diferenças entre os sexos, adquire sentido, através da generificação própria de todas as estruturas da sociedade. Portanto, é desde cedo, que esta diferenciação oposta é instituída, sendo uma das formas o incentivo de diferentes brinquedos, brincadeiras, e atividades para meninos e para meninas, mas destacando, que se incentiva menos às meninas para a realização de esportes, principalmente devido a “questões *culturais* e não *naturais*” (GOELLNER, 2010, p.82).



Algumas teorias de perspectiva evolucionista<sup>32</sup> analisam as diferenças de gênero a partir do dimorfismo sexual, o qual é definido como “as diferenças entre os indivíduos de acordo com o sexo, especialmente no que se refere às predisposições orgânicas” (Menezes, 2011 p. 13). Segundo esta perspectiva, os comportamentos típicos de um gênero estão relacionados com seu sexo, pelo que macho/masculino e fêmea/feminino seriam relações indissociáveis (MENEZES, 2011). Embora, sejam observadas variáveis socioculturais, através desta perspectiva se enfatiza a predisposição para aprender determinados padrões comportamentais, segundo a seleção da evolução humana fundamentada no darwinismo, relacionado com o processo de seleção das espécies (MENEZES, 2011).

De acordo com estas teorias, a quantidade de testosterona, tem relação com a masculinização, incluindo, a assunção de comportamentos masculinos. Kraemer, Noll, Delsignore, Milos, Schnyder & Hepp (2009) expressaram que um homem com menos testosterona teria maior predisposição a se identificar com o gênero feminino, e as mulheres com maior testosterona com o gênero masculino (MENEZES, 2011). A escolha de brinquedos diferenciada entre meninos e meninas, também é atribuída, desde esta perspectiva, ao dimorfismo sexual. Segundo autores como Alexander, Wilcox e Woods (2009 apud MENEZES, 2011), desde os 9 meses de idade é possível observar, através de estímulos visuais, o interesse entre brinquedos como caminhões para os meninos, e bonecas para as meninas, o que significaria que a diferença não estaria influenciada por fatores sociais, pois, as crianças teriam uma predisposição para alguns brinquedos desde antes de interagir com outras crianças. Para o caso destas perspectivas, as diferenças comportamentais são atribuídas a algum aspecto da biologia, tomando como justificativa o dimorfismo sexual.

Por outro lado, e desde uma perspectiva sociocultural, Finco (2003), afirma que a escolha de brinquedos nas crianças, enquanto estejam em um espaço livre da influência dos adultos, são guiadas pela curiosidade e o prazer que estes brinquedos lhes proporcionam. Através da análise realizada numa escola de educação infantil,

---

<sup>32</sup> “A perspectiva evolucionista na psicologia propõe o estudo de mecanismos psicológicos que foram selecionados durante a evolução da espécie humana, de modo a afetarem comportamentos observados atualmente (TOOBY & COSMIDES, 2000). Esta proposta está fundamentada no paradigma darwinista de seleção das espécies e compreende que, no Ambiente de Adaptação Evolutiva, desenvolveram-se mecanismos psicológicos (relativos ao funcionamento neurológico e fisiológico do organismo) que favoreceram o rápido aprendizado de determinados padrões através da suscetibilidade a determinadas estimulações ambientais específicas – aquelas que fossem importantes para sobrevivência e reprodução” (MENEZES, 2011, p. 5)

com crianças entre os 4 e 6 anos de idade, a autora conclui que a categorização de brinquedos nas crianças são construções sociais transmitidas pelos adultos, “e não tem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras” (FINCO, 2003, p. 97). Isto significa que meninos e meninas são incentivados/as para brincar, através de diversas práticas, (como dispor para eles de certos brinquedos vistos culturalmente mais adequados para seu sexo), com o estímulo diante de diversas brincadeiras e brinquedos, na maioria das vezes, influenciados pelas expectativas sociais de masculinidade e feminilidade. Desse jeito, as crianças vão forjando suas identidades de gênero na interação com os outros e com base nos parâmetros culturais do seu contexto próximo. Vianna e Finco (2009), ampliam este argumento quando afirmam que “muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado", manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas” (p. 273).

Estes argumentos colocam em xeque, as teorias que tentam explicar as diferenças de gênero, enfatizando em questões biológicas, como a perspectiva evolucionista, pois se existisse uma predisposição biológica para adquirir os comportamentos correspondentes a cada gênero, como poderia explicar-se que as representações das masculinidades e feminilidades são diversas e até contraditórias entre uma cultura e outra, além da transformação dessas representações com o passar do tempo?

Fausto-Sterling (2006) aponta que separar os genes do entorno, a natureza da criação e da educação, é um modo inadequado de pensar no desenvolvimento humano. Por meio de um olhar retrospectivo a autora se pergunta se o fato dela aparecer numa fotografia, com dois anos de idade, segurando um tubo de ensaio, é a manifestação precoce de uma inclinação inata, de uns genes que a levaram ao caminho da pesquisa dentro de um laboratório? Ou é o resultado de ter uma mãe feminista que oferecia para ela brinquedos não tradicionais? Sua conclusão é que não podemos entender a fisiologia do comportamento subjacente, sem considerar a história e o entorno.

Se entendermos as diferenças de gênero como construídas numa cultura determinada, através de diversas estratégias pedagógicas (LOURO, 2000) e que a

escolha de brinquedos pelas crianças, geralmente, está influenciada pelas normas de gênero aprendidas nas instâncias sociais como família, escola, mídia, etc., é improvável que essa construção de diferentes gêneros não tenha distintas prescrições. Portanto, o estímulo para brinquedos e brincadeiras diferenciadas, produz sujeitos diferenciados, que se posicionam dentro da sociedade também de forma diferente. Nas circunstâncias das atividades relacionadas com o uso do corpo, como é o caso do futebol, esta diferenciação parece indicar uma superioridade na habilidade para praticá-lo nos meninos/homens, mas também, institui uma sub-representação de meninas/mulheres dentro desse universo.

Segundo o argumento de Louro (1997), entendendo que o gênero se institui através de diversas práticas sociais e que este permite junto com outros marcadores sociais identitários como classe, raça, nacionalidade, geração, etc., a constituição da identidade dos sujeitos; se contempla o caráter não fixo, instável e plural das diversas identidades, pensando além dos papéis sexuais que orientam o que é adequado ou inadequado numa sociedade específica (LOURO, 1997). Isto implica pensar na forma como os sujeitos são produzidos pelas diversas instâncias sociais, e nas desigualdades que se constroem em torno dessa construção nos diversos espaços da sociedade. De igual forma, a autora, enfatiza nas múltiplas formas que podem adquirir as masculinidades e as feminilidades, tornando possível, a partir desta lógica de pluralidade, a constituição de identidades masculinas e femininas, sem a interdição hegemônica de gênero designada para cada sexo, enfatizando nas diferentes experiências que determinam as escolhas, levando em conta que “as identidades estão sempre se constituindo” (LOURO, 1997, p. 27).

As experiências particulares das atletas, mas também similares, proporcionam um panorama, que mostra a forma como essas práticas sociais aparecem cotidianamente dentro do âmbito das atividades físicas, nas suas diversas dimensões. Foi evidente uma série de representações que guiaram as decisões de alguns familiares para incentivar as atletas a prática de esportes, considerados mais adequados para elas por serem mulheres. Estas ações de diferenciação, geralmente são transmitidas nas crianças, o que pode ser visto como uma das estratégias que reforçam e reproduzem um modelo de hierarquia social, que celebra uma suposta fragilidade feminina, que da mesma forma, as inabilita para realizar certas atividades.

Abaixo uma das atletas entrevistadas, narra uma conversa com seus pais quando ela tinha vontade de entrar no time de futsal da escola, na qual se observam as algumas representações de feminilidade que giram em torno da prática esportiva.

Na quinta série eu falei: 'pai, vou fazer a peneira', daí ele assim: 'mas tu está louca, tu vai te machucar, não sei o que', aí no mesmo ano a minha mãe falou: 'não, mas eu te boto no vôlei', daí eu comecei a jogar vôlei e aí eu falei: 'mas eu quero jogar futebol, pai', daí ele: 'tá, faz a peneira, se tu passar eu te ajudo, compro tênis' (MÁXIMO, 2015, p. 3).

Neste relato, o pai da jogadora manifesta que ela pode se machucar, ao mesmo tempo é notável um incentivo de parte da mãe para a prática do voleibol, um esporte que na sociedade brasileira exige menor contato físico, risco, e é menos violento, e segundo Sousa e Altmann, (1999), o voleibol era recomendado para as mulheres juntamente com a ginástica rítmica, no início das aulas de Educação Física nos anos 30, sendo que na atualidade este esporte é mais incentivado nas mulheres, que outros, como é o caso do futebol. As autoras apontam que “nas últimas décadas, presenciamos algumas mudanças: aos homens é dado o direito de praticar o voleibol, sem riscos para sua masculinidade, e o futebol passa a ser praticado por mulheres, tanto nos clubes quanto em algumas escolas” (p.58). Mas nas mulheres, parece que ainda o futebol é um risco para sua feminilidade.

Esta representação de fragilidade feminina também pode ser observada num relato, quando foi perguntado à atleta, o que achava a mãe dela jogar futebol:

O que a minha mãe pensa? Bom. Ela acha um jogo perigoso e acha que eu sou muito competitiva e o perigoso se torna mais perigoso ainda por eu ser competitiva. Ela não gosta muito porque normalmente em futsal ou em futebol, tanto faz, o que mais tem é homens. Então, pela força deles, corpo deles e tudo o mais é mais fácil eles derrubarem a gente. Então, ela tem medo disso, ela morre de medo de eu me machucar, chegar machucada em casa, mas, não machucada de um arranhão, é machucada de lesionar alguma coisa mesmo” (BERTOLI, 2015, p. 11).

Aqui se apresenta a questão de evitar que ela jogue futebol, por medo que ela possa se machucar, mas também mostra a representação de força nos meninos e de fragilidade nas meninas. Sendo os gêneros produzidos de forma oposta, as

representações sobre eles também o são. O mito da fragilidade feminina incide na generificação das práticas corporais e esportivas, pelo que o incentivo ou não destas práticas, está baseado naquelas representações.

Esta generificação do futebol fornece as bases para a sub-representação de mulheres dentro desse universo, situação vivenciada pelas atletas na sua infância, a partir dos 4 anos, quando apenas estavam se inserindo na prática deste esporte. “Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas” (LOURO, 1997, p. 28), as atletas construíam suas identidades, lembrando que este é um processo inacabado.

Sendo meninas, vivendo e produzindo as suas feminilidades, lidaram com as contradições que as representações normatizadas de feminilidade lhes ocasionava: jogar futebol as fazia ver e sentir como “diferentes”, não apenas entre o grupo de meninos com os que se relacionavam para praticá-lo, mas também, das outras meninas que não gostavam dele. Uma das atletas da equipe da UFRGS relata um exemplo que dá conta dessa situação:

Havia algumas situações que eu me sentia um pouco, digamos excluída ou diferente, mas na grande maioria das vezes eu me sentia bem, porque eu estava fazendo o que eu gostava e eu sempre gostei muito de olhar futebol, mas eles nunca me excluíram do jogo, que eu me lembre. É que me sentia assim “será que eu estou no lugar certo?”, até porque as vizinhas passavam e ficavam olhando e até mesmo falavam algumas palavras assim, do tipo “tu parece um guri, no meio dos gurus”, “tu tem que fazer coisas de menina”, “não tem que ficar jogando futebol” (RAMOS, 2015, p. 1).

Essas acusações que insinuavam uma transgressão à norma social de gênero, ligada ao fato de serem mulheres, podem se explicar desde os argumentos dados por Scott (1986 *apud* LOURO, 1997). A autora aponta que nas sociedades, o gênero se compreende de forma dicotômica e polarizada, na qual homem e mulher são considerados pólos opostos, e essa seria a única forma de relação entre os dois elementos. Estando inseridas numa sociedade que pensa e educa com essa lógica de oposição, fixidez e universalidade nos gêneros, as atletas lidaram com essa sensação de diferença, produzida pelo olhar dos outros, conflitando o que elas eram, e o que elas sentiam que eram, com o que os outros achavam que elas eram. De acordo com Silva, (2000) a identidade e a diferença estão em completa

dependência. “Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (p. 76), dessa forma as identidades e as diferenças são produções sociais, pois é a cultura que define as normas dentro da quais se inscreve essa diferença, assim como a identidade. Normas que por estarem construídas no meio das relações sociais, envolvem relações assimétricas e de desigualdade expressas na forma como são representadas essas identidades e os significados que se produzem sobre elas.

É possível, que as crianças se sintam mais atraídas em estar com pessoas com as quais se identificam, e sendo os meninos os que jogavam futebol, pelo fato de incentivar-se mais a prática neles, elas estavam junto, porque podiam fazer o que gostavam. Como foi observado no relato de uma das jogadoras entrevistadas: “eu só não gostava de jogar com as meninas porque elas não jogavam bem e eu gostava de jogar com os meninos porque eles jogavam bem” (ANDRADE, 2105, p. 13). As atletas perceberam o fato delas jogarem junto com meninos, como uma dificuldade, mas não como um problema. Vejamos:

As que eu encontrei, principais dificuldades, foi achar pessoas que gostassem, meninas que gostassem também da mesma forma que eu, para não ser o “patinho feio” da história, a única que gosta. Eu acabava tendo que conversar com os meninos, jogar com os meninos, o que nunca foi problema para mim, mas não precisaria ser assim. (GIOZZA, 2104, p. 7).

Em outro dos relatos, um sentimento similar é observado, relacionado com o fato de jogar com meninos:

Todo mundo olhava para o time e via “Só aquela menina jogando, será que ela é boa, será que ela não é?” Eu acho que foi o que mais me marcou na minha infância, foi essa questão de ser menina e estar jogando no meio dos meninos (POLESE, 2105, p. 4).

Da mesma forma, uma das jogadoras do time da UFRGS descreve a sua experiência de jogar só com meninos assim: “Foi meio estranha [RISO], porque era só eu no meio de um monte de guri” (FAGUNDES, 2015, p. 3). As atletas experimentaram a sensação de ser “diferentes” ao se comparar com os outros, pois nesse contexto, elas constituíam a minoria, “ele não é o que eu sou” (SILVA, 2000,

p. 75). Neste ponto, sua identidade de gênero, construída com base nas suas experiências com o esporte, chocava com o normatizado socialmente das feminilidades, o que também era atravessado por sua presença em um lugar acompanhada somente de meninos, o que provocaria nelas se perguntar “será que estou no lugar certo?” (RAMOS, 2015, p. 1). Aqui poderíamos pensar além da questão da diferença, nas perguntas que sugere Louro (1997), quem define a diferença? quem é considerado diferente? o que significa ser diferente? Como diz Silva (2000), a identidade e a diferença estão imersas dentro de um processo de produção simbólica e discursiva, as quais não convivem sem hierarquias, sendo assim, o que se produz, “de fato, são desigualdades” (LOURO, 1997, p. 46).

Neste ponto, é importante continuar seguindo com o pensamento de Louro (1997), para enfatizar que as feminilidades quanto as masculinidades, não presume identidades mutuamente excludentes, nem que cada identidade seja idêntica a si mesma, pois cada pólo “supõe e contém o outro (...) cada pólo não é uno, mas plural” (LOURO, 1997, p. 31) Mas como poderiam se estabelecer as relações de poder, sem a lógica binária de oposição? Levando em conta que a construção da identidade e da diferença se dá através das relações sociais, portanto, está sujeita a relações de poder, pois “onde existe diferenciação (...) aí está presente o poder” (SILVA, 2000, p. 81).

Do mesmo modo, foram observadas outro tipo de situações que protagonizaram a inserção das atletas na prática do futebol, fatos influenciados pelo pensamento social dominante, que aprova o *status quo* dos gêneros, além disso, não emana esforços para que assim permaneça. Diversos episódios aconteceram no dia a dia destas atletas, nos variados espaços onde elas tiveram a possibilidade de praticar futebol. Em um dos relatos das jogadoras que participaram desta pesquisa, é narrada parte da sua experiência com as colegas da escola, quando perguntada sobre o que achavam as colegas da escola dela jogar futebol com os meninos: “Ah! Me xingavam. Diziam que eu era um guri, que como eu andava com eles, elas diziam que eu era um guri, que não gostavam que eu jogasse com eles. Quando eu ia falar com elas, elas também não gostavam” (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 2).

Atitudes negativas como estas, que rejeitam e discriminam as pessoas, que desafiam as imposições sociais são produzidas pelo caráter natural dado a esta

identidade (GOELLNER, 2013). O fato dela jogar futebol parecia, segundo suas colegas, que não cumprisse com uma norma de gênero que indica que “as mulheres não devem jogar futebol”, sendo que este esporte parece afastá-las da norma imposta socialmente das feminilidades.

Da mesma forma, a mesma atleta continua narrando as consequências que esta prática lhe gerava naquela época, na que vivenciou atitudes recriminatórias de parte das outras meninas: “as meninas principalmente, brigavam e implicavam comigo, porque eu jogava futebol com os meninos” (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 2).

Episódio semelhante aconteceu com outra jogadora entrevistada, a qual manifestou que na escola se sentia excluída pelo fato de jogar futebol, passando por situações direitas de discriminação:

Eu lembro de uma vez que eu cheguei perto, assim, era um grupinho de gurias, e eu cheguei para falar com elas, daí eu olhei e uma fez uma careta, e saíram e me deixaram aí, tipo, não queriam nem ficar perto às vezes (MORO, 2015, p. 7).

Situações como estas indicam a necessidade de problematizar o conceito de gênero nas escolas (LOURO, 1997), assim como sua condição dada como “natural”, pois como aponta Goellner (2010, p.77), “em nome dessa natureza, por vezes não identificamos atitudes discriminatórias e, conseqüentemente, de exclusão, inclusive no desenvolver das atividades que buscam educar por intermédio das práticas corporais e esportivas”.

Algo importante para analisar, é que nas experiências de resistência que as atletas experimentaram entre seus pares, se destaca uma oposição de parte das meninas principalmente, por questões de feminilidade, ou seja, elas achavam que as atletas não eram “verdadeiras” meninas, pelo fato de jogar um esporte como o futebol, recriminando o comportamento “inadequado” delas. Por outro lado, quando surgiram atitudes acusatórias nos meninos, era no meio do jogo:

Um dia estava jogando com os guris que eu não conhecia, era um aniversário, eu estava jogando melhor que o guri, e ele parou e falou para mim: ah tu é mulher, tu que faz jogando futebol, tu há de estar na cozinha, e eu era uma criança, e ele falou sério, ele também era uma criança (MORO, 2015, p. 19).



Ou por exemplo, no jogo, vindo de outra pessoa fora dele: “E eu lembro que eu estava na lateral, eu passei por um guri e o pai dele gritou ‘Ah! Tu vai deixar essa guria te passar?’” (POLESE, 2015, p. 4). Dentro e fora da prática do futebol, se ensina que ser homem é sobrepor-se aos outros, ser ativos, e algo muito importante, não ser femininos/afeminados, o que significaria “metaforicamente, o perdedor/fracassado/inferior” (FREITAS, 2007, p.5). O que estaria em jogo, no caso de uma menina demonstrar maior habilidade no futebol, seria sua própria masculinidade. Estes foram casos particulares com relação do que os outros meninos achavam delas estar inseridas no jogo, pois, a maioria dos relatos revela que elas eram aceitas no grupo de meninos com os quais jogavam.

Nas entrevistas encontrei três experiências de recriminação direta por parte de colegas para com elas, pelo simples fato de jogarem futebol. Outros episódios não eram explícitos, nem excludentes, mas por parte de um familiar. De igual forma, alguns relatos não falam algo relacionado com preconceito, exclusão, desaprovação na prática esportiva, nem por familiares, nem por colegas, ou pessoas em geral. Ante a pergunta sobre esse tema as atletas lembravam algum acontecimento relacionado com a prática particular, ou o que achava a família sobre elas praticarem esse esporte, uma das atletas respondeu:

Não, nunca reclamaram, nunca falaram nada [...] Eu chego em casa da minha família, na parte de pai, que tem cinquenta mil tios, cinquenta mil primos, e aí quando eu chego “olha a atleta chegando”, “tá, e quando é que é o próximo jogo?”, “tá e como é que está o futsal?”, “andam apanhando muito, andam se lesionando?”, onde eu convivo é um pessoal que tem muito interesse e apoiam muito, apoio total. (FAGUNDES, 2015, p. 2).

A desaprovação da família ou de amigos/as das atletas que fizeram parte deste estudo, pela prática dos futebóis não é generalizada, ou, se omitidas por elas, pelo menos, não foram situações consideradas importantes para ser mencionadas nas entrevistas. Apesar de existir uma tendência predominante sobre a atribuição social dos futebóis como esportes para homens, essas representações envolvem processos subjetivos de interpretação, surgindo no interior da sociedade olhares diversos, formas de pensar mais próximas à aceitação das diferenças. Outra das atletas da equipe da UFRGS relatou o seguinte:

Como eu joguei desde pequena, o fato de ser mulher e jogar, para mim não faz diferença, para mim é normal. Onde eu convivo também as gurias jogam, então para mim é normal, não é nada de diferente. Talvez para as outras pessoas seja, mas para mim não (NUNES, 2015, p. 12).

No interior da sociedade se têm construído lugares para homens e mulheres, marcados por desigualdades e significados simbólicos que reforçam hierarquias. Através da normalização de condutas, resultado das relações de poder (LOURO, 1997), as normas de gênero permeiam na sociedade de forma sutil, disfarçadas de natureza, ocultando seu caráter de construção social. O resultado se apresenta na cotidianidade daqueles sujeitos que se produzem a si mesmos com base nas suas paixões. A resistência ante a vigilância, o controle e o olhar dos outros, se torna neste ponto, uma virtude, da qual se aferraram para constituírem-se como mulheres, “jogar futsal é ser quem eu sou, se eu não puder jogar futsal eu não vou estar sendo quem eu sou” (ANDRADE, 2015, p. 14).

#### **4.1.3 Meus pais sempre me incentivaram**

Os diálogos relacionados com as vivências das atletas que referem seu primeiro encontro com o futebol protagonizado pelo apoio familiar dos pais e de alguns parentes próximos a elas, especialmente tio, avô, e irmãos. Esta contribuição familiar em relação à prática do futebol teve um papel importante na apropriação e na continuidade da prática esportiva das atletas.

O apoio da família foi por elas percebido como um incentivo, que lhes permitiu se manter dentro do mundo dos futebolis, nos diversos espaços como escola, escolinhas, clubes e na equipe da universidade. As atletas entrevistadas narraram a forma como seus parentes procuraram escolinhas de futebol ou de futsal para elas continuarem jogando, aprendendo e ampliando suas possibilidades de participação.

Quando eu tinha cinco anos, eu jogava só com os meninos e o meu tio viu que eu jogava um pouquinho bem e falou para a minha mãe: “olha, quem sabe tu não bota ela numa escolinha de futebol?” E a minha mãe procurou uma escolinha que tivesse só de meninas e de futsal, e não tinha na época (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 5).

A maioria das atletas que entraram em uma escolinha de futebol, mesmo que fosse só para meninos, porque não tinha para meninas, foi apoiada por algum familiar, tanto na procura da escolinha, ou de outras formas explicadas posteriormente neste estudo.

Altmann e Reis (2013) analisaram as experiências com futebol de dezesseis atletas de seleções nacionais de futsal da América do Sul. Através desse estudo as autoras identificaram situações similares com as observadas nesta pesquisa. Por exemplo, a iniciação das atletas no futebol se deu em companhia de meninos/homens ou familiares próximos, tais como irmãos, amigos, vizinhos, primos e pais. Essas atletas de alto rendimento manifestaram terem sido apoiadas durante sua trajetória esportiva, a exceção de três jogadoras que não receberam nenhum apoio. A maioria delas foram apoiadas principalmente por seus pais e por outras pessoas da família como irmão, mãe, avô e primos. Além da família uma atleta referenciou o apoio de seu professor de Educação Física. Depois de demonstrar suas capacidades e competência esportiva, as atletas receberam o apoio, ou seja, posterior a sua própria iniciativa para começar a jogar. Finalmente as autoras concluem que “o apoio social da família é importante para a consolidação de uma atleta de alto rendimento” (ALTMANN e REIS, 2013, p. 222).

Essa informação das atletas de seleções nacionais, identificadas por Altmann e Reis (2013), permite pensar que as situações pelas quais atravessam as mulheres que jogam futebol, têm várias similitudes. Todas as atletas da equipe de futsal da UFRGS manifestaram terem sido apoiadas pela família, embora este apoio fosse diferente para cada uma. O apoio se apresentou na procura de uma escolinha de futebol ou futsal, pagando os gastos demandados pela escolinha, indo para assistir os jogos e competições. Com o time da universidade este apoio se manifestou, jogando bola com elas, apoiando-as emocionalmente, incentivando-as para continuar na frente apesar das dificuldades encontradas, assim como oferecendo conselhos sobre as decisões relacionadas com o futebol. Tal apoio está presente na fala de todas as atletas. Vejamos o relato de uma delas:

Ela nunca me proibiu de ficar na rua jogando futebol com os guris, e até mesmo me incentivava, tanto que foi a partir dela que eu entrei para uma escolinha. Sempre foi minha maior incentivadora, a minha mãe (RAMOS, 2015, p. 2).

Esse incentivo familiar se caracterizou por um diferencial com respeito ao tipo de apoio que elas receberam por membros específicos da família. Com relação a este tema Simões, Bohme e Lucato (1999), realizaram um estudo em quatro escolas de ensino público e quatro de ensino privado, durante o segundo semestre letivo de 1997, na cidade de Jundiaí (SP), no qual participaram duzentos e trinta e cinco jovens atletas no esporte escolar – homens e mulheres - praticantes de diferentes modalidades esportivas: basquetebol, futebol de salão, handebol e voleibol. A pesquisa buscou verificar a participação do pai e da mãe separadamente, na vida esportiva de seus filhos e filhas. Os/as autores/as identificaram que tanto o pai quanto a mãe, desempenham papéis importantes no incentivo na vida esportiva dos filhos de ambos os sexos. De igual forma não foram encontradas diferenças significativas com relação ao sexo do/a atleta na categoria da assistência direta. No nível de incentivo, os resultados mostraram que o pai e a mãe incentivam os seus filhos para o esporte independentemente de ser menino ou menina. Com relação ao nível de exigência para a prática esportiva, foi possível observar que os pais e mães têm uma exigência maior para seus filhos do que para as suas filhas, sendo que os meninos são cobrados de forma diferente sobre suas capacidades de rendimento esportivo. No entanto, os/as autores/as enfatizam sobre este fato que não existe “uma relação estatisticamente significativa” (p. 41).

Observei em várias das narrativas das atletas entrevistadas, a presença do pai como um educador esportivo, no sentido de assumir o papel de incentivador através de lições esportivas, por meio das quais transmitia seus conhecimentos relacionados ao futebol principalmente nos momentos de lazer; saberes facilmente neles encontrados, pelo fato deste esporte ser legitimado para os homens nessa cultura. Estes eventos foram observados nos relatos de três das jogadoras entrevistadas. Vejamos:

E eu sempre gostei desde pequena, até antes de conseguir jogar, eu brincava com meu pai de futebol, de chutar, enfim, sempre foi uma brincadeira (NUNES, 2015, p. 1).

Meu pai começou me incentivando, jogando bola na frente de casa (MORO, 2015, p. 1).

Ele sempre me levava para o futebol quando ele ia jogar, (...) e eu sempre ficava do lado do campo jogando bola e esperando a hora que ele ia terminar o jogo para jogar bola comigo (MACHADO, 2015, p. 1).

No caso particular de uma das atletas, o trabalho de seu pai como professor de uma escolinha de futsal facilitou a sua inserção nesse meio. Nas suas palavras: “o meu pai é professor de futsal, ele tem uma escolinha há bastante tempo, trinta e três anos por aí... comecei a jogar por ver e estar inserida dentro desse meio e por gostar também” (ANDRADE, 2015, p. 1).

Sobre este mesmo tema García, Lagardera e Puig (2002), expressam que socialmente o pai é o agente socializador do *hábitus* esportivo, fundamentalmente pelas atribuições de masculinidade dadas ao esporte, em especial de força e virilidade. No caso desta pesquisa, outros familiares das atletas também entrevistaram na aprendizagem dessa prática, como irmãos e primos: “quando eu tinha uns cinco anos ou mais, eventualmente brincava de futebol com o meu irmão, com meus primos que também me incentivaram bastante no início e depois também” (MACHADO, 2015b, p. 2). Assim, como aconteceu com outra atleta entrevistada, que narra o seguinte: “Ah, os meus dois irmãos sempre foram os que mais me influenciaram” (RIBAS, 2015, p. 1). Fundamentalmente, através do incentivo familiar oferecido pelos parentes homens, as atletas aprenderam a jogar e adquiriram interesse no futebol.

Conseqüentemente, este apoio se manifestou de diferentes formas, por exemplo, uma das jogadoras entrevistadas expressa que seu pai não sabia jogar futebol: “Meu pai também não sabe jogar bola, então ele não se metia a mostrar como é que fazia porque ele não sabia” (BERTOLI, 2015, p. 3). Contudo, ele adotou outras formas de incentivá-la:

Até a minha oitava série não tinha professor de Educação Física que quisesse participar do JERGS, no campeonato de futebol. O meu pai se meteu e disse: “Vamos montar um time, tem um monte de gurias que quer jogar, vamos montar um time” e aí, bom, ele conseguiu... Ele conseguiu montar um time (BERTOLI, 2014, p. 6).

Aqui o apoio não tinha relação com ensinar diretamente, mas sim, de procurar um jeito para dar continuidade aos desejos da filha em seguir dentro do futebol.

Outra forma de apoio que foi recorrente na fala das entrevistadas refere-se ao apoio financeiro dos pais para garantir a experiência das jogadoras dentro do esporte. Este apoio se manifestou através do investimento na formação das atletas,

no pagamento de inscrições para as escolinhas de futebol ou futsal, na compra de acessórios esportivos requeridos, como chuteiras, uniformes, entre outros: “Meu pai sempre me incentivou, sempre procurou me dar chuteira, bolas, camisetas de times; para eu criar esse amor pelo futebol” (PINHO, 2015, p. 1). E em um dos casos, o pai de uma das atletas entrevistadas, patrocinou e organizou um time de futsal, com o fim de incentivar a participação de sua filha nos campeonatos existentes. Segundo Fredricks e Eccles (2004 *apud* NUNOMURA e OLIVEIRA, 2014), o envolvimento dos pais na vida esportiva dos filhos permite que eles cumpram com vários papéis tais como técnicos, motoristas, financiadores, espectadores e chefe de torcida, funções encontradas nos relatos das atletas no relacionado ao incentivo familiar.

No entanto, este financiamento e investimento econômico dos pais na vida esportiva das atletas, também é produto da estrutura do futebol praticado por mulheres no Brasil. Embora, se diz que o futebol feminino foi institucionalizado a partir da década dos anos 1980, principalmente devido aos investimentos dados por iniciativas privadas (DARIDO, 2002) sua organização ainda padece de dificuldades, principalmente para encontrar patrocinadores, o que incide na pouca visibilidade da mídia, além dos preconceitos gerados pelo fato das mulheres jogarem.

Em uma reportagem realizada pela BBC Brasil, com a ex-jogadora da seleção de Brasil Sissi<sup>33</sup>, ela relata que uma das dificuldades do futebol praticado por mulheres no Brasil é precisamente a falta de estrutura, muito diferente da que ela encontra, por exemplo, nos Estados Unidos. Sissi, depois de morar durante vários anos naquele país, pode comparar a organização do futebol de lá com a do seu país, identificando que é necessário começar com o trabalho de base. Nos Estados Unidos as escolas, ocupam um papel importante, de acordo com seu relato, pois seria desde ali que se possibilita o futebol nas meninas desde crianças (MENDONÇA, 2015).

A mesma reportagem enfatiza que o governo da presidenta Dilma Rousseff tem a intenção de massificar o futebol feminino, enquanto a Confederação Brasileira de Futebol faz um pedido para o governo federal com o fim de popularizar a

---

<sup>33</sup> Sisleide do Amor Lima, mais conhecida como Sissi, foi uma jogadora de futebol, considerada craque na sua época, que participou da seleção de futebol do Brasil de 1989 ao 2001, ou seja, participou da primeira seleção oficial. Conquistou o terceiro lugar no Mundial de 1999 com a seleção brasileira. Desde o 2001 mora nos Estados Unidos, e atualmente ela é técnica do Walnut Creek Soccer Club, na Califórnia (Mendonça, 2015).

modalidade. Pede para o governo ajuda para colocar o futebol feminino nas escolas, com as aulas de Educação Física, dessa forma abrir oportunidades para as meninas que desejam jogar futebol; disse o presidente da entidade, Marco Polo Del Nero no Seminário de Desenvolvimento do Futebol Feminino realizado em maio de 2015(MENDONÇA, 2015).

A situação do futsal é parecida, mas difere no sentido dos prós obtidos nessa modalidade. A Seleção Brasileira de Futsal Feminino é hexacampeã do mundo, consagrando-se campeã pela última vez na VI edição deste Torneio Mundial de Futsal Feminino, realizado na Guatemala. Das seis edições até aqui, o Brasil sagrou-se campeão em todos. Hegemonia total na modalidade (DEVILLA, 2015). Apesar disso, na penúltima competição realizada na Costa Rica, o Brasil esteve a ponto de não participar porque a Confederação Brasileira de Futsal manifestou inviabilidade financeira. Felizmente elas conseguiram competir e foram campeãs. Neste sentido, no futsal o Brasil tem hegemonia mundial, são as melhores batendo seguidamente Espanha, Portugal, Rússia e todas essas seleções que têm profissionalizado este esporte em seus países, os quais são também economicamente diferentes (MINA, 2015).

Esta situação adversa do futebol praticado por mulheres no Brasil foi vivenciada por três das atletas que participaram deste estudo, pois elas tiveram a oportunidade de participar na escolinha do Sport Club Internacional, a qual funcionava desde 1996 pela iniciativa de Eduarda Marranghello Luizelli, a Duda<sup>34</sup>, como ela é popularmente conhecida. Embora a criação do futebol feminino no Internacional foi no ano de 1984, em princípios dos anos 1990 não aparecem muitos relatos sobre o clube (WIDMAR, 2005). As atletas narraram como elas encontraram nessa escolinha a oportunidade para aperfeiçoar suas habilidades como futebolistas, além de terem a possibilidade de participar em competições no estado, no país, e por vezes, fora dele. Mas o futebol de mulheres está caracterizado por avanços e retrocessos. No caso de Porto Alegre, por exemplo, o Departamento de Futebol Feminino do Sport Club Internacional fechou suas portas, - nessa mesma época o Departamento de Futebol Feminino do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense também

---

<sup>34</sup> Eduarda Luizelli “Duda” é uma ex-jogadora de futebol do Sport Clube Internacional. “Se revelou em 1984, aos 13 anos de idade, como meia direita do extinto time feminino do clube, em 1993 jogou na Seleção Gaúcha, em 1994 foi Bi-campeã Sul Americana pela Seleção Brasileira de Futebol e jogou nos Clubes Italianos do Milan e Verona (93/94/95)” Disponível em: <http://www.duda.com.br/duda.html>. Acesso em: 03 dez. 2015.

parou de funcionar, - diminuindo-se assim as possibilidades para que o futebol praticado por mulheres no Estado avançasse aproximando-se assim à profissionalização das mulheres nessa modalidade. Vejamos o que as atletas da equipe da UFRGS mencionaram:

Quando eu tinha quatorze anos eu já fazia parte do elenco profissional do Internacional; então foi o que me alavancou, me abriu portas para eu participar da equipe profissional e das meninas da minha idade, eu fui uma das únicas que tive a sorte de ter participado da equipe profissional porque logo depois ela fechou, quando eu tinha dezesseis anos ela já fechou, então muitas das meninas que estavam atrás de mim ou que eram da mesma geração, que ainda não tinham tido oportunidade de ingressar no time profissional, não puderam vivenciar isso, uma coisa que hoje não existe no Rio Grande do Sul (MACHADO, 2015b, p. 13).

Eu treinava de manhã, e não era mais duas vezes por semana era todos os dias, de segunda a sexta, treinava, almoça e ia correndo para o colégio, estudava e ainda tinha treino do próprio colégio, então, foi um ano muito cansativo, mas durou só um ano, porque depois fechou o departamento do Inter (RAMOS, 2014, p. 9).

Na fotografia concedida por uma das jogadoras entrevistadas, se pode observar uma das viagens realizadas pelo clube, o qual era algo comum no interior da escolinha o visitar outros lugares para intercambiar experiências esportivas.



Ilustração 1 Escolinha do Sport Club Internacional



Fonte: Fotografia do acervo pessoal de Suellen Ramos.

Posteriormente ao término da escolinha do clube, a Duda continuou seu atuar com o projeto de escolinha do futebol, mas sem a parceria com o Sport Clube Internacional, embora as atletas continuassem se formando, e participando de campeonatos. Foi quando criou a sua própria escola.

O Inter fechou em 2003, 2004. Eu tinha mais ou menos dezesseis, dezessete anos. Porque a escolinha em si, eu joguei entre sete e oito anos até uns doze, treze anos. Depois foram divididas as categorias de base. Eles formaram o sub-13, sub-15, sub-17 e a equipe principal. Então eu sempre fiz, passei por todas essas seleções. Quando eu passei, eu estava no sub-17, que eu ia para o profissional, o Inter fechou. Teve que cada uma ir para um outro time (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 8-9).

Este panorama do futebol feminino provoca também, entre suas múltiplas consequências, que as mulheres que desejem praticar o esporte devam procurar escolinhas ou clubes, onde têm que se auto-financiar para esse propósito. Situação

que se observa no apoio que os familiares, em especial do pai e mãe das atletas, ofereceram para elas na sua trajetória esportiva nos futebóis.

Embora a figura do pai foi mais enfatizada e mencionada pelas atletas que moram com ambos, a mãe se apresenta também como incentivadora desde o ponto de vista econômico e/ou emocional das atletas que moraram somente com ela, ou com ambos pais, como foi relatado por duas das atletas entrevistadas:

A minha mãe adora. Foi ela quem me incentivou. Porque eu sempre joguei na rua com os meninos, e aí ela que procurou a escolinha para que eu jogasse (RAMOS, 2014, p. 12).

Meus pais sempre me apoiaram. Meu pai acha um máximo. Até agora meu pai sempre me apoiou, minha mãe também (GIOZZA, 2014, p. 6).

Nas entrevistas realizadas, adicionalmente, se mostra a figura do tio e o avô, especialmente como motivadores, apoiando emocionalmente, para que continuassem com a prática do futebol:

O meu tio, que ele é o único colorado da família, ele falou que eu jogava bem e ele dizia que eu tinha que continuar jogando (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 2).

Meu avô até... Ele sempre me incentivou, mas eu percebi que ele não gostava muito que eu jogasse futsal... mas ele sempre... Até me incentivava 'treina bastante, que um dia eu quero te ver na seleção' coisas assim sabe (ANDRADE, 2015, p. 4).

Esta ambivalência observada no último relato mostra uma resistência ao fato de mulheres jogarem futebol, situação que foi vivenciada pelas jogadoras, especialmente, no início da sua trajetória esportiva:

O meu pai foi o grande incentivador, no início até ele ficou meio assim, "ah, futebol é coisa de guri... quando eu comecei a jogar no gol meu pai começou a me apoiar mais. A minha mãe sempre foi contra, e ele ali sempre junto, ele até hoje vai em todos os jogos, ele me acompanha para cima e para baixo (MÁXIMO, 2015, p. 2-3).

Estas situações de resistência se evidenciaram mais que tudo em parentes mulheres das jogadoras, como podemos observar em alguns dos depoimentos das atletas:

A minha mãe não gosta até hoje, ela tem algo preso nela de que isso pode influenciar a cabeça de outros, de que isso não é coisa de mulher (BERTOLI, 2015, p. 12).

A minha tia é uma pessoa que ela nunca gostou muito que eu jogasse futebol. (PINHO, 2015, p. 3).

Minha mãe nesse tempo era mais ausente em relação à motivação, de apoiar, porque ela achava que não era lugar de menina jogar, aquele preconceito de que menina tinha que ficar em casa, jogando vôlei, brincando de boneca, mas ela nunca desejou mal. Ela não gostava, mas respeitava que eu acho bem importante (POLESE, 2015, p. 3).

Estes exemplos indicam que as primeiras barreiras com as que as atletas se depararam, se relacionaram com a aceitação familiar do futebol, como sua principal brincadeira ou esporte, sendo estas superadas à medida que algumas jogadoras levavam mais a sério sua prática, ou se envolviam mais nas competições, e treinos.

Levar mais a sério a prática, segundo alguns dos relatos dados pelas atletas, foi começar a ver o esporte de forma competitiva, diferente aos principais motivos pelos quais jogavam na rua. A preparação, o compromisso, a rivalidade, o desejo de melhorar na modalidade, foi narrado por elas como uma forma de levar a sério a prática:

Eu acho que no início, eu queria ser jogadora de futebol, mas não tinha como, e agora é mais por um hobby; mas é um hobby um pouco mais sério, porque eu acho que ninguém joga só por jogar, tu joga porque quer ganhar alguma coisa” (RIBAS, 2015, p. 15).

Acho que eu nunca fui uma pessoa tão competitiva, e eu acho que aos poucos, vivenciando a equipe universitária, eu comecei a me tornar uma pessoa mais competitiva, devido as rivalidades e tudo mais, mas no início eu entrei para brincar, entrei como hobby (MACHADO, 2015b, p. 21-22).

Esta mesma situação também se evidenciou na pesquisa mencionada anteriormente, realizada por Altmann e Reis (2013), com as atletas das seleções Sul-americanas, onde é “possível observar que, de um modo geral, o apoio social à prática do futebol não ocorre durante a iniciação esportiva, mas depois que certo nível de habilidade futebolística já foi construído” (p. 221).

No entanto, nem todas encontraram resistências dentro da família com relação a escolha do futebol como sua principal prática esportiva, por exemplo, outra

das atletas entrevistadas também expressou o apoio incondicional da sua mãe desde o início:

Minha mãe, acho que foi a principal incentivadora, meu pai, claro, acompanhou junto, também me levava até a escolinha e tudo mais, mas ela é que sempre procurou escolinha para mim, desde o início, locais para jogar e assim como para o meu irmão (MACHADO, 2015b, p. 3).

Com oposição à prática dos futebóis ou sem ela, o apoio da família se evidenciou desde cedo. Uma forma de incentivar foi, por exemplo, na busca de um local específico para a aprendizagem do esporte, influenciado, na maioria das vezes, pela qualidade ou pelo talento observado nas atletas. Segundo Bloom (1985) quando os pais percebem um talento ou facilidade em seus filhos para realizar algum esporte, eles procuram um local de aprendizagem no qual esses talentos sejam desenvolvidos (LORENZO e SAMPAIO, 2005).

Esta identificação do talento para o futebol esteve relacionada com a procura de escolinhas de futebol para três das atletas entrevistadas:

As pessoas foram percebendo que eu já tinha uma certa facilidade em fazer embaixadinhas e tocar na bola desde cedo [...] Mas aí os anos foram passando, e quando eu tinha aproximadamente, acho que oito, nove anos, minha mãe acabou me colocando numa escolinha, na mesma escolinha que meu irmão praticava, era futebol de campo (MACHADO, 2015b, p. 1).

E o meu tio viu que eu jogava um pouquinho bem e falou para a minha mãe: “olha, quem sabe tu não bota ela numa escolinha de futebol?” (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 5).

Em um dos casos, o professor incidiu nesse processo de apoiar a iniciação no futebol, como se observa no relato de Nadir Santos, mãe de uma das atletas entrevistadas:

O professor de Educação Física me chamando na escola... Aí eu fui lá e ele disse: “Mãe, eu te chamei aqui sabe por que? Porque eu quero que tu coloque a Suellen em uma escolinha de futebol.” Eu digo: “Mas professor não pode ser um Balézinho para ela, ela é menina né, porque ela já joga lá no meio da rua, na frente de casa.” Ele: “Não mãe, pois assim ela vai desenvolver habilidades e ela tem muito talento, ela gosta do futebol e ela precisa assim, ter um direcionamento” (SANTOS, 2014, p. 2).

Aqui também pode ser observada a figura do professor de Educação Física como incentivador, mas também certa resistência por parte da mãe para a prática do futebol, pelo fato de ser uma menina, tornando-se o ballet como uma atividade idônea para ela. Sobre isto Fernandes e Mourão expressam que na atualidade “ainda percebemos que na maioria das famílias direciona suas crianças ao ballet e estimulam as brincadeiras de menor risco físico, quando meninas” (2013, p. 1-2).

Para Cote (1999 *apud* LORENZO e SAMPAIO, 2005), com base na sua pesquisa realizada no Canadá, na qual procurou identificar a forma como se manifesta a motivação, o esforço e os recursos, na dinâmica familiar de quatro atletas de alto rendimento desse país. O autor afirma que a etapa na qual o talento esportivo é desenvolvido começa aos 6 anos e termina aos 12 anos. Aqui a família proporciona à criança a oportunidade de se desempenhar em vários esportes, fomentando sua participação, sem levar em conta um esporte específico (LORENZO e SAMPAIO, 2005). As atletas da equipe de futsal da UFRGS, em sua maioria, foram incentivadas para praticar esportes, sem importar qual fosse, por motivos de saúde ou de bem-estar, o que permitiu que elas tomassem uma atitude positiva em relação ao exercício físico. Vejamos:

Minha mãe incentivava porque ela sempre achou interessante a gente praticar esportes, ela sempre achou que era uma válvula de escape para muitas coisas e que ia nos ajudar muito na vida se a gente praticasse esporte, por questões de saúde, começar desde cedo também e ter toda aquela socialização (MACHADO, 2015b, p. 3).

Esse incentivo para a prática de diversos esportes visto como promotor de bem-estar ou de saúde aparece em vários dos relatos. Nesse caso, o futebol, foi o esporte que elas adotaram não simplesmente como um hábito saudável, mas como parte importante em suas vidas, pois até a atualidade, elas continuam praticando-o.

Contudo, em que pese à resistência manifestada no início da inserção na prática do futebol, as esportistas contaram com o incentivo e apoio familiar de diferentes maneiras, o que poderia considerar-se como um dos fatores que influenciou tanto no começo da prática desde cedo, quanto na permanência e continuidade delas no esporte, levando em conta que, ao ser um esporte sobre o qual giram uma

série de representações de gênero, apresenta maiores barreiras socioculturais, pelo que considero o apoio familiar importante neste sentido.

Evidentemente, a participação e incentivo familiar no esporte, principalmente dos pais, é essencial, e por vezes, determinante, para a permanência e o nível de sucesso na carreira esportiva conforme apresentado nos estudos realizados por Nunomura e Oliveira (2014). Algo similar foi constatado na experiência das atletas de futsal da equipe da UFRGS, mas aqui o sucesso esportivo é difícil de classificar em um contexto social de desvalorização dos futebóis como é o brasileiro, podendo dizer que o fato delas permanecerem dentro do esporte, participarem de quase todos os campeonatos existentes dessa categoria, e terem desenvolvido capacidades destacáveis, segundo suas narrativas, é algo obtido, em grande parte, com o apoio de seus pais, manifestado de diferentes maneiras.

## 4.2 OS FUTEBOIS NO ESPAÇO ESCOLAR

### 4.2.1 Na escola mesmo, eu só brincava com os meninos.

Quando Paulo Freire disse: “Escola é, sobretudo gente... é por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”<sup>35</sup>, podemos pensar na complexidade das relações sociais estabelecidas dentro dos espaços escolares, mas também, na noção da escola como um local no qual podem ser exercidas ações pedagógicas geradoras de mudanças que aportem na igualdade, assim como na desigualdade. Louro (1997) aponta que a escola tem sido um local de produção de desigualdades, distinções e diferenças, pois desde seu início começou por fazer separações diversas. Em primeiro lugar “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” (LOURO, 1997, p. 57).

Esta separação sexual parece ser parte de um passado marcante nas primeiras instituições educativas. Inicialmente, as mulheres estavam bastante isoladas do espaço escolar, explicitamente na época colonial, quando a educação se tornou exclusiva para os homens brancos enquanto as mulheres estavam limitadas a ser educadas na catequese; “destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos” (STAMATTO, 2002, p. 2). Posteriormente, em 1755, algumas mulheres tiveram acesso à educação, mas de

---

<sup>35</sup> Disponível em: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org). Acesso em: 07 out. 2015.

forma diferenciada, “elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as ‘artes do lar’, as prendas domésticas” (STAMATTO, 2002, p. 5). Igualmente, existia a condição de serem professoras mulheres as que deveriam dar aulas para as meninas e professores homens para os meninos. Foi mais ou menos a partir de 1870, que meninos e meninas começaram a ter aulas no mesmo teto (STAMATTO, 2002), sendo possível posteriormente o surgimento das escolas mistas a partir de 1920 (Cruz, Palmeira, 2009).

Embora a separação de meninos e meninas dentro da escola, pareça ser uma organização obsoleta que existiu outrora quando as mulheres começaram a inserir-se nos espaços públicos, ainda existe uma separação sutil que se apresenta de forma naturalizada, pois, como afirmou Scharagrodsky (2004), é sabido que “qualquer aula escolar, seja de Educação Física ou não, apresenta regras invisíveis e mecanismos ocultos que de forma sutil contribuem na construção de certa ordem cultural e não outra” (p. 61, minha tradução). Diversos espaços são ocupados por meninos e meninas; espaços que constroem significados, sentidos, hierarquias, indicando que a generificação se apresenta dentro da escola, incluso com a integração de meninos e meninas no mesmo lugar. Com base no pensamento de Louro (1997), dentro da escola os espaços são delimitados, servindo-se “de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (p. 58).

O recreio se constitui como um momento idôneo para observar as interações sociais de meninos e meninas dentro de um espaço de liberdade, ou seja, sem a intervenção direta de um/a professor/a que guie as atividades (mas sim, vigiando e conferindo que tudo esteja em ordem). Este espaço oferece um panorama amplo, no qual podem ser analisadas as relações de gênero, portanto, as desigualdades que sutilmente, são vivenciadas, mas também naturalizadas. As atletas de futsal da UFRGS relataram suas experiências dentro da escola como praticantes dos futebolis; relatos que se situam especialmente no recreio, nas aulas de Educação Física, e nos treinos de futsal, estes últimos particularmente quando a escola dispunha de um time específico para participar em competições intercolégiais. Nessas narrativas foi possível analisar a forma como as relações de gênero

permeiam e são construídas dentro dos espaços escolares, particularmente no momento de brincar ou praticar esportes, e como essas relações de poder são resistidas, aceitas e disputadas.

Wenetz, Stigger e Meyer (2013), no seu estudo sobre as relações de gênero no recreio escolar em uma escola pública de Porto Alegre, observaram que as meninas pareciam ser mais “passivas” e “tranquilas”, “enquanto os meninos se mostravam mais ‘inquietos’ e ‘agressivos’” (p.117-178). As autoras observaram através de um mapa de recreio a distribuição dos diferentes grupos, concluindo que estes espaços não são fixos, nem permanentes, mas regulares e vinculados à “proximidade de interesses, idade, afeição e gênero” (WENETZ, STIGGER e MEYER, 2013, p. 119). De igual modo, ressaltam que a decisão de permanecer em um lugar não é uma disposição individual, visto que não depende somente de querer ocupá-lo, mas sim de poder fazê-lo. Como o expressou Silva (2008), referindo-se às ideias de Foucault, os corpos são fabricados através de uma disciplinariedade onde “cada um faz não o que quer, mas aquilo que pode; aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa numa determinada sociedade, submetido aos ditames de instituições sociais e políticas” (p. 89). Sobre a experiência da prática de futsal no recreio, uma das atletas da equipe da UFRGS falou:

Ah, nos recreios às vezes, mas também era aquilo né, é difícil tu chegar porque é só guri que estava jogando, e aí tem sempre aquela história tipo: ‘Ah, não, tu é gurua, tu não vai jogar, não sei o que’, então, quando eu era mais nova, eu tentava e era mais tranquilo; eu acho que quando são mais crianças não tem tanto isso, mas conforme foi passando, eu também fui meio que abrindo mão, e aí parei de jogar no recreio, era mais pelo time mesmo e na Educação Física quando tinha (RIBAS, 2015, p. 4).

O fato de ser menina a colocava em uma posição de sujeito que lhe impedia, à medida que o tempo passava de integrar-se na prática de futebol com os meninos. Igual ao relato anterior, outras atletas mencionaram que a idade foi um fator que influenciou na integração com os meninos com maior ou menor dificuldade quando se tratava de jogar os futebóis. À medida que iam crescendo, o discurso sobre a diferença de força entre meninos e meninas era mais enfatizado. Sobre isto duas das atletas entrevistadas comentaram:



Eu acho que quando a gente era mais nova não tinha tanto problema porque não tem tanta diferença de força ainda, então acabava sendo bem tranquilo (GIOZZA, 2014, p. 2).

Logo no início, quando a gente era pequena, eles não separavam, mas depois que a gente começou a crescer eles começaram a separar, principalmente nos de contato (ANDRADE, 2015, p. 5-6).

Pereira, Mourão (2005) realizaram um estudo etnográfico com crianças em Classe de Alfabetização – CA, até a 4ª série do ensino fundamental. As crianças eram observadas enquanto brincavam nos Centros de Atenção Integral à Criança na cidade do Rio de Janeiro. Constatou-se que a partir da primeira série, já se podia observar que os meninos jogavam futebol e bola de gude, enquanto as meninas ficavam conversando, jogando queimada ou brincando de piques. De igual forma perceberam que o futebol era a prática que maior dificultava a integração de meninos e meninas, pois em outros momentos se uniam para brincar de queimada, futebol de botão e piques e suas interações aconteciam sem restrições. Identificaram também, que à medida que aumentava a idade, maior era a disposição para a separação.

É possível observar que a resistência de parte dos meninos para permitir que Letícia, a atleta mencionada no primeiro relato, entrasse no jogo de futebol, é principalmente devido à representação social que se tem sobre a falta de habilidade inata das mulheres para praticar este esporte. Embora, este foi um caso particular, já que a maioria das atletas afirmou ser aceita sem problema no grupo de meninos com os que regularmente jogavam futebol na hora do recreio, e ela, em outros espaços também jogava com meninos sem problemas. Como consequência, seus relacionamentos dentro da prática esportiva, foram em maior intensidade com meninos que com meninas, condição indispensável para fazer o que gostavam, incluso no espaço escolar. Nestes espaços particulares, o futebol se afiançou como um esporte masculino, representação reforçada com a exclusividade de meninos que o praticavam.

No ensino fundamental, e a partir dos seis anos de idade, doze das quatorze atletas entrevistadas relataram a forma como elas se apropriaram do recreio para mostrar suas habilidades futebolísticas. Assim como quando iniciaram na rua, no bairro, no pátio, estas experiências foram desenvolvidas na companhia de meninos:

Quando batia para o recreio [...], eram dois grupinhos, as gurias se iam a jogar vôlei no meio do colégio e os guris iam para uma cancha de areia que tinha no lado [...]. E aí tu olhava assim, e estava eu lá com os guris jogando no meio deles (FAGUNDES, 2015, p. 3).

Aqui se percebe uma segregação instantânea; as meninas praticavam vôlei, enquanto os meninos jogavam futebol; a segregação parecia ser natural, guiada tanto por gênero, como por interesses. Estas duas categorias foram mencionadas por Wenez, Stigger e Meyer (2013), quando observaram que os significados são construídos no convívio escolar, identificando nessa construção um agrupamento/separação por “gênero, por idade, por interesse, por parentesco, por vizinhança e outros tipos de relações sociais” (2013, p. 119).

A maioria das atletas entrevistadas estabeleceu suas relações sociais no recreio com as pessoas que compartilhavam seus interesses esportivos, sem ser uma regra geral, pois elas também se relacionaram com outras meninas em outros momentos e espaços. Ao serem os meninos afins com seus gostos e preferências esportivas, foram eles os principais cúmplices para sua continuidade no futebol dentro da escola, como foi assim destacado em dois dos relatos dados pelas jogadoras da UFRGS:

Sempre que dava, a gente jogava com os meninos, mesmo no colégio” (MACHADO, 2013, p. 1).

Era uma que outra menina que jogava, mas geralmente eu era a única que jogava e quando as outras meninas jogavam era mais por ‘eu tenho interesse naquele menino então eu vou fazer o que ele faz’, mas, eu estava sempre jogando (ANDRADE, 2015, p. 5).

Altmann (1998) na sua pesquisa sobre a construção das relações de gênero nas aulas de Educação Física numa escola municipal de Belo Horizonte, identificou que a exclusão para praticar alguns esportes, se dá mais por habilidade do que por sexo. Por exemplo, uma das atletas entrevistadas fazendo referência ao momento do recreio expressou: “eles liberavam a bola e os meninos jogavam, e os meninos sempre me chamavam inclusive de turmas diferentes da minha” (MACHADO, 2015b, p. 9). As experiências dentro da escola foram na sua maioria satisfatórias quando de parte dos meninos, pois eles, tomando como principal referência a habilidade delas para jogar futebol, as incluíam no seu grupo depois de conferida tal capacidade. Elas

eram aceitas pelos meninos, sobretudo quando eles viam que sabiam jogar bola: “como os meninos viam que eu tinha facilidade eles me chamavam para jogar com eles” (MACHADO, 2015b, p. 4). Sendo mulheres, através de seu jogo demonstravam que essas “verdades” sobre a inabilidade natural das mulheres para alguns esportes eram questionáveis, ou nas palavras de Goellner (2010), que “essas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente, [...] não são assim tão verdadeiras” (p 77).

As experiências vividas pelas atletas no espaço do recreio se tornaram inclusivas na sua maioria, sendo relatadas poucas situações de discriminação de parte dos colegas da escola, precisamente pelo fato delas terem habilidades para jogar: “os guris eram parcerias, eles acabavam deixando, e acho que era porque a gente jogava bem, também por isso é que eles deixavam, senão não iam deixar” (FAGUNDES, 2015, p. 3). Outra das atletas da UFRGS mencionou certo grau de dificuldade na escola antes dos colegas conhecerem sua habilidade, mas posteriormente, e depois deles observarem sua destreza a situação se tornou diferente: “no início até foi difícil, porque os meninos não aceitavam muito, depois que eles viam que eu jogava um pouquinho direitinho, eles aceitaram” (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 4). Da mesma maneira, outro relato também manifestou uma aceitação de parte dos meninos, percebida pela atitude deles: “Aí os guris nem falavam nada, ainda ficavam felizes, porque eu era uma das que melhor jogava” (POLESE, 2015, p. 9). Sobre esta situação Altmann (2015) enfatiza que “o fato de elas serem mais aceitas quando demonstram saber jogar mostra que a discriminação nas aulas deve-se mais a uma falta de habilidade que ao fato de serem mulheres” (p. 96). Notei nestes casos que a habilidade das atletas para jogar futebol permitiu que continuassem desenvolvendo esta prática na escola junto com meninos, no qual o fato de serem mulheres carecia de importância. Os acontecimentos de exclusão, ou de recriação que elas vivenciaram foram mais por parte das outras meninas, do que dos meninos, como foi relatado anteriormente, na inserção delas no futebol.

O espaço de recreio parece ser um lugar no qual alguns aspectos são naturalizados; as relações de gênero ali presentes dão mostra da forma sutil como a diferenciação se posiciona no espaço escolar educando corpos, e criando significados unificados/opostos sobre o que é ser homem e mulher, pois “aquilo que

evocamos como um dado natural, o corpo sexuado, é resultado das normas de gênero” (BENTO, 2011, p. 550). O espaço, as formas de ocupá-lo, as atividades e comportamentos generificados, trabalham de forma simbólica, que inconscientemente são interiorizadas, reforçando assim, representações. Esta diferenciação entre o que acostumam fazer meninos e meninas, através de suas atitudes e comportamentos, indicam que antes das crianças chegarem à escola, já se tem exercido sobre elas uma pedagogia de gênero. Bento (2011) expressou que, se as crianças recebem bonecas para cuidar, fogõezinhos e panelinhas de cor rosa, elas estão sendo preparadas para ser cuidadosas, passivas, bondosas e maternais. Por outro lado, se a criança recebe carros, bolas, revólveres e outros brinquedos que estimulam o esforço mental e corporal, além da competição, essa criança estará preparada para “o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público” (BENTO, 2011, p. 551). Aqui não foi necessário especificar se essas crianças eram meninos ou meninas, pois estas marcas de gênero falam por si mesmas. Estas e outras práticas sociais constroem os gêneros de forma diferenciada, produzindo os sujeitos de acordo com as expectativas sociais.

Meninos praticando esportes, correndo, movimentando-se, expressando mais agressividade ou meninas sentadas nos lugares periféricos, conversando, pulando corda, realizando exercícios que requerem menor força e esforço físico, são resultado da forma como essas pedagogias trabalham unificando e criando corpos opostos, reforçando fragilidades ou fortalezas que paralelamente, serão argumentadas como naturais. Do mesmo modo, essas pedagogias exercem uma violência simbólica, pois, o que acontece com o menino que gosta de ser passivo, de conversar, que não tenha interesse por esportes, como o futebol? Ou por outro lado, com as meninas que, como as atletas, gostam de jogar futebol, de movimentar-se, correr, fazer atividade física? Nesses casos aparece o que Bento (2011) chamou de controle produtor, “Isso não é coisa de menino/a!”. “Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades” (BENTO, 2011, p. 552). Este controle foi relatado pelas atletas nas suas diversas experiências; as falas das colegas que enfatizavam que o futebol é para meninos, as dificuldades para praticar futebol nas aulas de Educação Física, as exclusões e olhares de desaprovação, foram parte daquele controle que pretendia fixá-las nas normas de gênero predominantes no relacionado ao esporte que deveriam praticar como meninas. Mas este controle, não se

apresenta somente de forma direita, pois as estruturas sociais o tempo todo o exercem de diversas maneiras:

Antes de começar o treino, as jogadoras começaram a falar sobre a compra de chuteiras para jogar. Elas falavam que nas lojas de acessórios esportivos nunca tem o tamanho da chuteira que elas precisam, e por isso têm que comprar chuteira infantil, especialmente para as que têm o pé menor de 37, porque as chuteiras para futsal são feitas especialmente desde o número 37. Para um número menor é preciso usar chuteira infantil a qual dura menos tempo. Elas achavam isto muito ruim porque têm que comprar mais sapatos em menor tempo, que se usassem chuteira para adulto (Diário de campo, 12 junho de 2014).

Em algo tão básico, como a compra de uma chuteira, a sociedade diz “o futebol não é para mulheres”.

#### **4.2.2 Eu quero fazer aula com os guris**

Depois de vários intentos no século XIX, para instituir a ginástica<sup>36</sup> nas escolas do Brasil, finalmente no ano de 1879 se estipula como obrigatório o uso da ginástica nas escolas primárias e secundárias para ambos sexos, pois anteriormente no ano de 1852, foi estabelecido ministrar-se nas escolas, mas proibida para as mulheres (SOARES, 2004). No entanto, embora meninos, meninas e jovens tivessem a oportunidade de realizá-la, esta seria oferecida às mulheres em condições diferenciadas, de tal maneira que conservasse sua forma *feminis* e cumprisse com as exigências de um corpo prescrito com a função social da maternidade como “reprodutora dos filhos da pátria” (SOARES, 2004, p. 93). A natação e a dança foram no início, os exercícios considerados mais adequados para as futuras e delicadas mães, sendo a Educação Física recomendada pelos médicos da época, como promotora da saúde física, da higiene, da educação moral e da regeneração da raça branca (SOARES, 2004). Este olhar retrospectivo, permite pensar nas representações daquela época relacionadas com o corpo das mulheres, as quais, sustentadas pelas ciências biológicas afixavam o mito da fragilidade natural que as constituía. Através deste argumento se proibiu, separou e controlou o corpo das mulheres dentro das aulas de ginástica, constituindo os primeiros

---

<sup>36</sup> A ginástica, nessa época, consistia em diversas práticas corporais “como por exemplo exercícios militares de preparação para a guerra, acrobacias, danças, cantos, corridas, jogos, esgrima, natação, marchas, lutas, entre outras” (Goellner, 2003, p. 37).

exercícios oferecidos pela Educação Física. Estes momentos históricos são importantes de serem lembrados, pois as representações criadas e consolidadas nessa época, “ainda hoje marcam nossos corpos com maior ou com menor intensidade” (GOELLNER, 2003, p.34)

No ano de 1996 surgiu no plano nacional a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394 de 10/12/1996, a qual entre seus diversos parâmetros estabeleceu que a Educação Física deveria estar presente de forma obrigatória nas práticas escolares da educação básica. No entanto, com a falta de critérios “apareceram maneiras diferentes de realizar o ensino da Educação Física” (VAGO, 1999, p. 40), pois a Lei, somente declarou que as atividades fossem realizadas levando em conta a idade e as condições da população. Portanto, as escolas estavam na obrigação de oferecer Educação Física como componente dos currículos de formação, mas as estratégias, mecanismos e formas de ensino, são decisões institucionais e docentes.

Apesar das mudanças legais que deram lugar na década de 1990 em que “as aulas de Educação Física escolar começaram a se tornar mistas em diversas redes de ensino” (ALTMANN, 2009, p. 57). Nos relatos das atletas se faz evidente uma separação nas aulas de Educação Física, em algumas a partir da 5ª série, pois geralmente várias escolas começam a oferecer os conteúdos esportivos a partir dessa categoria; outras desde séries anteriores; experiências que aconteceram a partir de 1993<sup>37</sup>. Essa segregação consistia em que meninos e meninas realizassem esportes de modo separado, pressupondo corpos diferentes por “natureza”, mas também, esportes diferentes, ou seja, generificados, já que “diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação” (GOELLNER, 2010, p. 29).

Altmann (2015) aponta que ainda hoje são separados meninos e meninas das aulas de Educação Física, tomando como principais justificativas “o caráter prático da disciplina, o fato de lidar com o corpo, compreendido a partir de sua perspectiva biológica, a organização feminina e masculina da maioria das competições esportivas e as diferenças de habilidades entre meninos e meninas” (p. 24). Estas

---

<sup>37</sup> A data de nascimento das atletas entrevistadas vão desde 1987 até 1997. Isso situa sua inserção no ensino fundamental, a partir dos 6 anos de idade, desde 1993.

razões foram reveladas nas falas das atletas entrevistadas, além da falta de interesse pela maioria das colegas para jogar os futebóis, ou por esportes de maior contato. Por exemplo, quando foi perguntado as razões pelas quais meninos e meninas não realizavam juntos as aulas de Educação Física, uma das atletas que passou por essa separação respondeu: “Depende, depende do esporte. Se era de mais contato, tipo, futsal e futebol... Primeiro porque futsal nenhuma guria queria jogar, então o professor sempre fazia alguma outra coisa com elas” (ANDRADE, 2015, p. 5). Segundo a percepção da jogadora, a falta de interesse das meninas para praticar futebol, foi para este caso particular, o principal motivo pelo qual o/a professor/a de Educação Física separasse meninos de meninas. Possivelmente esse desinteresse nas meninas era ocasionado pelo fato de elas não saberem jogar futebol, sendo este um fator importante na motivação, já que “adquirir habilidades corporais e esportivas é fundamental para que a prática se efetive e seja apreciada” (ALTMANN, 2015, p. 40). O medo e a vergonha também pode ser um elemento que gera nas crianças o afastamento de algumas atividades físicas (ASSIS e PONTES, 2015; FRANÇA e FREIRE, 2009).

Em um estudo realizado por Cara e Saad (2011), com estudantes da 1ª série do ensino médio de uma escola de Xanxerê/SC, se identificaram os principais motivos de desinteresse pelas aulas de Educação Física. Os resultados indicaram que os motivos de meninas e meninos para não sentirem interesse na realização das aulas de Educação Física eram diferentes. Por exemplo, os meninos manifestaram como principal fator de desmotivação os conteúdos repassados, com 42,8% das respostas, enquanto as meninas, 50% delas consideravam as cobranças dos colegas para que fizessem as atividades corretamente. A escolha das meninas com relação à cobrança indica uma habilidade menor para a realização das atividades físicas, o que não é por acaso, pois alguns estudos constataam que o esporte se incentiva mais nos meninos que nas meninas desde os primeiros anos de vida (GOELLNER, 2010; VIANNA, FINCO, 2009; FAUSTO-STERLING, 2006).

Outro estudo que deu resultados semelhantes no relacionado com a desmotivação nas aulas de Educação Física foi o realizado por Delgado, Paranhos e Vianna, (2010). Numa pesquisa sobre a participação das alunas do ensino médio em escolas públicas e privadas em São Paulo, os autores identificaram que o principal motivo de desinteresse nas aulas foi a falta de um conteúdo diverso, assim como a

discriminação e exclusão por parte dos meninos para com as meninas nas práticas esportivas e competitivas. Estes resultados relacionam o tipo de esporte incentivado e as habilidades diferenciadas para praticar esporte entre meninos e meninas.

As diferenças percebidas entre meninos e meninas, especialmente no relacionado com a força, também foi apresentado como causadora de separação, como foi relatado por uma das atletas entrevistadas: “Eu acho que era justamente pela questão da força [...], mais pela questão da força e porque os meninos sempre eram mais empolgados para jogar do que as meninas” (GIOZZA, 2014, p. 4-5). Em outro relato uma das jogadoras afirmou que o interesse por outros esportes foi o fator que ela considerou como justificativa “a gente até achava que era porque algumas gurias, a maior parte, preferiam jogar handebol a jogar futsal” (MÁXIMO, 2015, p. 8). Do mesmo modo, se observou a preferência de parte das colegas das atletas entrevistadas para realizar esportes distintos ao futsal:

Ele (o professor) pegava a bola e dava e a gente jogava. Às vezes as gurias não queriam, então, (...) ela (a professora) pegava a bola de vôlei e a de futsal, e aí ela fazia assim, botava uma em cada mão e falava: ‘as gurias se quiserem, os guris se quiserem (FAGUNDES, 2015, p. 3).

A questão da habilidade foi um fator que influenciou na separação, segundo outro relato das jogadoras: “Sempre no futebol, a professora já sabia, e já me botava ‘a Vanessa vai para os guris e as gurias jogam separadas’, porque as gurias não sabiam jogar” (POLESE, 2015, p. 9). Nessas experiências, o (des)interesse, a diferença da habilidade entre meninas e meninos para o futebol, e as características consideradas biológicas<sup>38</sup>, foram os principais motivos geradores da segregação sexual nas aulas de Educação Física. Neste sentido e através dessas estratégias, a escola legitima os discursos biológicos e produz “verdades” sobre os corpos (QUADRADO, 2013).

Neste ponto, é importante destacar que treze das quatorze atletas entrevistadas, em comparação com a maioria de suas colegas da escola, já haviam adquirido na suas experiências prévias de lazer habilidades para praticar futebol. No

---

<sup>38</sup> Segundo Nicholson (2000), o fundacionalismo biológico é uma concepção que relaciona corpo, comportamento e personalidade, na qual a biologia é vista como um dado na que são sobrepostas características específicas na socialização, aqui a natureza é vista como responsável de certas constantes sociais, pelo que essas constantes não podem ser transformadas.



começo do ensino fundamental, elas estavam apropriadas do futebol, já tinham desenvolvido as habilidades suficientes com relação a esse esporte, aliás, o interesse por essa prática. Suas primeiras experiências de lazer com o futebol lhes forneceram os conhecimentos e aprendizagens necessários para destacar-se das outras meninas, sendo possível o jogo de forma equilibrada com os outros meninos. Altmann (2015) complementa este argumento quando afirma que: “tais conhecimentos corporais são trazidos para as aulas de Educação Física, que, em alguns casos, se tornam um espaço de demonstração de habilidades previamente adquiridas e não de construção de novas aprendizagens” (p. 40). Esta questão leva a pensar que dentro da escola são reproduzidas e reforçadas aquelas práticas sociais de diferenciação aprendidas nos momentos de lazer durante os primeiros anos de vida, o que questiona o caráter inato outorgado à escolha de esportes diferentes pelo fato de pertencer a um gênero ou outro.

Nunes (2010) realizou um estudo em duas escolas públicas em Porto Alegre, buscando identificar o engajamento de meninos e meninas, entre os seis e os dez anos de idade, nas aulas de Educação Física, além do comportamento do professor. Nos resultados identifica que a questão da habilidade é uma categoria que influi no engajamento das aulas de futebol de parte das meninas. Por exemplo, em uma das suas observações um dos meninos manifestou que se jogassem meninas ele não ia participar “porque elas não sabem jogar futebol, o que incentiva mais as meninas a se afastarem dos jogos com bola, pois são na maioria das vezes hostilizadas pelos meninos” (NUNES, 2010, p. 25). A falta de habilidade para se desempenharem de forma apropriada dentro do esporte, traz uma marcada relação com o desinteresse e a exclusão dos menos habilidosos em algumas práticas esportivas, sejam meninas ou meninos, estes últimos com a distinção de não serem considerados socialmente inábeis por natureza.

Dornelles (2011) realizou uma pesquisa que buscava compreender os argumentos e as justificativas dos/as professores/as de Educação Física para justificar a separação das aulas entre meninos e meninas. Os resultados mostraram a forma como a divisão era produzida, principalmente, em esportes de maior contato como o futebol, futsal, handebol e basquetebol. Diversas situações foram expostas pelos professores, que segundo eles, dificultavam o trabalho misto nestes esportes, tais como uma “suposta natureza distinta dos corpos de meninos e meninas e/ou

pelos graus diferenciados de competitividade, movimentação, interesse em determinadas práticas e habilidades a elas associadas” (DORNELLES, 2011, p. 22). Este estudo mostra, ainda, que o interesse em determinadas práticas esportivas, justifica a separação nas aulas de Educação Física, tal como foi observado nos relatos das atletas.

Segundo Assis e Pontes (2015), o planejamento das aulas de Educação Física com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, deve seguir uma organização estruturada em blocos, com uma duração trimestral, considerando abordar conhecimentos sobre o corpo, jogos e esportes, funções perceptivas, habilidades motoras e expressividade. Contudo, parece ser restrito o conteúdo de esportes oferecidos nas aulas de Educação Física<sup>39</sup>, nas quais são apresentados regularmente os chamados Esportes Coletivos Terrestres com Bola (TUBINO, 2001). Futebol, basquete, handebol e vôlei se tornaram na maioria das instituições escolares como os únicos conteúdos, especialmente depois de 1940, e sendo problematizados a partir de 1980, onde “diferentes propostas foram elaboradas nas quais o ensino do esporte, no ambiente escolar, privilegiaria a dimensão histórico-social dessa prática, bem como saberes sobre técnicas, táticas, sistemas de jogo e regras” (ALTMANN et al, 2011, p. 494). Assim, o vôlei e o handebol se vislumbram como os esportes que mais chamavam a atenção das meninas dentro das aulas de Educação Física, com base referente nos esportes abordados na escola. Não por acaso, estas práticas esportivas são instituídas no Brasil como mais adequadas para as meninas, tomando como ponto de referência o futebol. Uma das atletas da equipe da UFRGS expressou que o handebol era um dos esportes preferidos pelas meninas que estudavam com ela, nas aulas de Educação Física: “eventualmente, até, de vez em quando também saía o futebol, mas também não era muito pedido, e acho que os mais era o vôlei e o ‘handebol’, elas gostavam muito” (MACHADO, 2015b, p. 6). Como também apareceu no relato seguinte no qual a atleta percebe esta preferência nas aulas de Educação Física: “no meu colégio era futsal para os gurus e handebol para as gurias; só que eu nunca jogava handebol, sempre entrava no jogo com os gurus” (MÁXIMO, 2015, p. 8).

---

<sup>39</sup> Existem variações ante os conteúdos oferecidos nas aulas de Educação Física, já que o tipo de ensino, público ou privado, e os diversos fatores econômicos, sociais, culturais, etc., diversificam as aulas de Educação Física, sendo as características próprias de cada contexto o que a definem.

Andres (2014), no seu estudo sobre mulheres e handebol no Rio Grande do Sul, expõe que embora o handebol tenha sido considerado como um esporte de confronto e agressividade, no Brasil foi aceito como uma prática feminina com maior facilidade que o futebol, pois socialmente não tem uma generificação tão marcante de masculinidade como este último, apesar de ser considerado um esporte que requer tanta força, velocidade e impacto quanto o basquetebol e o futebol (ROMARIZ e MOURÃO, 2006).

Do mesmo modo, o vôlei identificado na sociedade brasileira como um esporte feminino, sendo desde seu início um dos esportes preferidos pelas mulheres devido à falta de contato físico (ROMARIZ e MOURÃO, 2006). Numa pesquisa realizada por Souza Junior e Darido (2002), sobre a prática do futebol feminino no ensino fundamental de uma escola de rede estadual do município do Rio Claro (SP) foi identificado que o esporte preferido pelas meninas nas aulas de Educação Física era o voleibol com 54% de aprovação. Os resultados foram positivos com respeito ao futebol o qual se posicionou como no segundo lugar com 36% de preferência, seguidos pelo handebol 4% e o basquetebol 3%. Neste espaço escolar, o handebol tem menor preferência que o futebol, mas o vôlei foi o esporte com maior favoritismo pelas alunas.

Essa preferência de parte das meninas por determinados esportes faz evidente a influência de outras instâncias sociais na construção de modelos de gênero, como a família, a mídia, entre outros, pelo que as crianças, quando se inserem na escola já têm adquirido essas aprendizagens sociais. Connell (1996) aponta que, embora a escola cumpra uma função importante na construção de relações de gênero equitativas, não é a única instituição responsável na formação das masculinidades, pois os meninos ingressam na escola com esses padrões de masculinidade; e poderíamos dizer, que as meninas, com os de feminilidade.

Quando meninos e meninas chegam à escola, regularmente apresentam um interesse por alguma prática esportiva marcadamente generificada, no entanto, a escola se constitui como um espaço onde novas práticas sociais tornam-se possíveis, contribuindo assim, na construção de uma sociedade mais igualitária, pois a separação de meninos e meninas dentro da escola produz, segundo Dornelles (2011, p. 27) “hierarquias e desigualdades”. Altmann (2015) amplia esta visão quando expõe que “uma aula de Educação Física em que recorrentemente meninos

jogam futebol e meninas, vôlei ou queimada reproduz desigualdades de acesso à prática do futebol presente em outras instâncias sociais” (p. 65). O papel do professor de Educação Física na escola tem sido problematizado, pois, estas aulas tendem a ser desvalorizadas. Por vezes, o docente de Educação Física não goza dos privilégios que têm outros professores dentro das instituições escolares. Assis e Pontes (2015) enfatizaram que muitas vezes eles são vistos como profissionais externos, sendo excluídos dos conselhos de classes, além de serem usadas as aulas de Educação Física para ensaios dos eventos da escola.

Ao mencionar esse tema com a narrativa das jogadoras percebo que a desvalorização da Educação Física como disciplina escolar, se fez presente. Em alguns dos relatos foram evidenciadas situações, nas quais as meninas simplesmente não queriam realizar as atividades que o professor demandava, não só com o futebol, mas também com outros esportes. Ante isto é preciso pensar: se nas aulas de matemática, geometria, química, geografia, linguagem, etc., algum dos estudantes diz que não gosta e que não vai fazer as tarefas colocadas nas aulas, o professor aceita? Chega a uma negociação? Deixa o estudante escolher os temas com os que se sente atraído, ou estes conhecimentos são oferecidos, pois é obrigação da escola cumprir com os componentes curriculares?

Não obstante, embora, na experiência da maioria das atletas predominasse a preferência por parte das meninas por práticas esportivas diferentes ao futebol, como o vôlei e o handebol, no relato a seguir se observa que esta situação não é generalizada, sendo possível identificar acontecimentos mais equitativos relacionados com a participação de meninas nos jogos de futebol dentro das aulas de Educação Física. A experiência da jogadora mostra a forma como o futsal, foi o esporte preferido por um grupo considerável de meninas na sua turma. A escola, de caráter privado, propiciou nas aulas de Educação Física um espaço pouco resistente para a prática do futsal: “Procuravam também oferecer mais o futsal na Educação Física para as meninas porque era o esporte que mais chamava a atenção delas, tanto dos meninos como das meninas, então, nunca teve grandes problemas por conta disso” (PINHO, 2015, p. 5). As aulas de Educação Física se realizavam de forma mista, com a especificidade da separação e da mistura de meninos e meninas em certas ocasiões:

No ensino fundamental, jogava outros esportes, mas sempre no final da Educação Física tinha um jogo de futsal, todo mundo queria, e aí misturava meninos e meninas, às vezes separava, mas sempre tinha um jogo na final de futsal, por mais que o professor tentasse não colocar, os alunos insistiam, os professores sabiam que gostavam e acabavam deixando (PINHO, 2015, p. 10).

Contudo, embora o nível de participação no futsal fosse maior, a segregação sexual continuava se apresentando.

Em comparação com algumas experiências das outras atletas entrevistadas, nas quais a separação determinava também escolha diferente de esportes, para o caso do relato anterior, esta separação não significou impedir-lhe praticar seu esporte preferido, pois o fato comum nas aulas de Educação Física consistiu em possibilitar a prática de futsal, estando juntos ou separados por sexos. A noção de separação por sexos é algo que está instituído na nossa sociedade como normal; ela pode ser observada como uma naturalização de um sistema social, segundo o qual todas suas estruturas funcionam com a mesma lógica de separação e oposição. O importante a ser analisado nesta experiência em particular, é a existência de um contexto social que privilegiava a realização de uma prática esportiva, que em outros espaços escolares, não seriam possíveis. Este fato permite pensar nas especificidades culturais que cada contexto escolar produz ainda que inseridos dentro de uma cultura que de maneira dominante considera o futebol uma prática masculina. Poder-se-ia dizer, que a habilidade, o interesse, e os fatores culturais do contexto próximo, favorecem a continuidade da prática esportiva nas meninas.

De igual forma, a mesma atleta menciona outros aspectos que considero importantes, relacionados com seu contexto escolar. Por exemplo, o fato da escola participar da maioria das competições municipais e estaduais, visto como uma forma de incentivar o esporte nos estudantes facilitou a adesão da prática de futsal nas meninas mais novas que ingressavam na escola:

Quando eu entrei, como com uns seis, sete anos, já tinha meninas mais velhas que jogavam. Então a escola, ela sempre foi aberta para esse esporte, o futsal, sempre teve diversas oportunidades, participava de diversos campeonatos e aí sempre esperavam, sempre instigando essa vontade nas meninas mais novas (PINHO, 2015, p. 4).

Com a participação da escola nos campeonatos oferecidos a nível municipal, permitiu se estruturar o componente de Educação Física focado nas atividades para tal preparação, motivando sua prática dentro da escola para as estudantes que se sentissem atraídas, ou já tivessem um interesse por este esporte, estes campeonatos também organizados em femininos e masculinos restringem novas formas de interação social dentro das escolas, pois elas tentam se adaptar aos parâmetros impostos pelas organizações de tais eventos esportivos.

A escola nos constitui através da apresentação de determinadas representações, e assim “delimitam ou habilitam o que podemos ser” (QUADRADO, 2013, p. 20). Ante tais limitações, caracterizadas por um panorama de separação sexual nas aulas de Educação Física, as atletas encontraram uma série de resistências e negociações, garantindo assim, sua permanência e participação nos jogos dos futebóis nesse espaço, pois, “os sujeitos não são meros receptáculos de imposições externas, ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, aceitam, negociam, resistem, transgredem...” (SILVA, 2013, p. 31).

Sendo o currículo uma escolha de conhecimentos considerados importantes para ser ensinados, esta seleção não é um processo neutro, “ela implica escolhas que estão estreitamente relacionadas à própria constituição do sujeito, ao tipo de indivíduos que ele deseja formar, ao modelo de sociedade que ele busca” (QUADRADO, 2013, p. 19-20). As aulas de Educação Física fazem parte do componente do currículo escolar, e através do método de ensino abordado pela instituição ou pelos/as professores/as, se produzem e reproduzem diferenças gênero, pois estes geralmente usam uma estratégia de segregação sexual, tal e como acontece em todos os âmbitos sociais. Contudo, é importante dizer, que alguns professores de Educação Física não estão preparados para lidar com tais situações, permitindo que os estudantes decidam o método e os esportes a serem praticados, garantindo assim a realização da aula. Aqui é importante pensar nas

palavras de Goellner (2010) dirigidas aos profissionais que atuam no campo das práticas corporais e esportivas, quando diz que:

Privilegiar o respeito à diversidade, a aceitação das diferenças e o reconhecimento de que cada sujeito vale pelo que é, independentemente de sua aparência corporal, da cor de sua pele, das marcas de gênero ou da orientação sexual que adota, é tarefa necessária a cada um de nós, o que, indubitavelmente, se traduz em um grande desafio (p. 82).

Sousa e Altmann (1999) sugerem adaptar as normas do jogo para possibilitar a participação de todos os estudantes, “determinar que um gol só possa ser efetuado após todas as meninas terem tocado a bola, ou autorizar apenas as meninas a marcá-los são exemplos dessas adaptações” (p. 63). Não obstante, as autoras expõem que estas regras também podem criar outros problemas, pois os meninos culparão as meninas pelas modificações do jogo. A tarefa dos/das educadores/as não é fácil, dificuldades e desafios surgem na prática profissional, mas seu labor aportará nas mudanças sociais, embora não se percebam de imediato, pois “se trata de valores e normas culturais que se transformam muito lentamente” (SOUSA e ALTMANN, 1999, p. 64).

Ante tais métodos de ensino, as atletas relataram que buscaram outros modos de praticar futebol nas aulas de Educação Física, tanto no ensino médio como fundamental. Uma das estratégias por elas adotadas foi incentivar a prática do futebol nas suas colegas:

Eu até tentava chamar para o futsal, às vezes elas aceitavam, mas o mais chato é que elas jogavam cinco minutos, dez minutos, daí “ai estou suando” ou “ai cansei, não quero mais.” Então, elas ficavam num jogo que, sabe, não dá muita vontade (GIOZZA, 2014, p. 4).

Eu tentava fazer com que elas participassem muito, passava bastante a bola para elas, eu não tentava fazer, acho que, monopolizar o jogo, mas tinha uma diferença técnica muito grande entre a gente, era bem curioso, talvez por isso também que elas não gostassem muito, mas eu sempre tentei ajudar e tentar até ensinar elas a fazer, como passar, como chutar, tentei também de algumas formas (MACHADO, 2015, p. 6).

Estes dois relatos mostram que essas atletas incentivavam o jogo de bola, mas o desinteresse e a pouca habilidade reincidentem na desmotivação das meninas para jogarem futebol.

Outra estratégia consistiu em participar das aulas de Educação Física juntamente com os meninos: “Eu fazia a Educação Física na quadra dos meninos, para jogar futsal, e as gurias faziam a Educação Física delas, daquele jeito delas que eram cinco minutos e depois elas sentavam, só para dizer que fez” (GIOZZA, 2014, p. 4). “A Vanessa vai para os guris e as gurias jogam separadas” (POLESE, 2015, p. 9) era a decisão tomada por sua professora de Educação Física. Outra experiência similar foi narrada por uma das atletas entrevistadas, quando descreveu suas aulas de Educação Física: “as gurias sempre sentadas porque não gostavam de jogar nada, e eu jogando com os guris, sempre assim” (MORO, 2015, p. 5). No entanto, outro relato mostra diferente o processo de fazer aula com os meninos:

No meu ensino médio eu me revolttei, no ensino médio eram turmas separadas, Educação Física tinha um professor para os guris e uma professora para as gurias, e eu não aguentava mais, no terceiro ano eu falei: “não, eu quero fazer aula com os guris”, porque a aula das gurias era sempre handebol ou dança, e os guris jogavam basquete, jogavam futebol, corriam e eu queria fazer aquilo. E aí, no terceiro ano, eu pedi para a minha professora, fui até no diretor da escola pedir liberação para ir para a turma dos guris porque eu não queria mais fazer sempre aquilo, queria mudar também (MÁXIMO, 2015, p. 8).

Também identifique esta experiência similar à relatada anteriormente, na Educação Física:

As professoras davam aula para as meninas, o professor dava aula para os meninos [...] Eu não gostei da minha prática no ensino médio, por que as meninas tinham um tipo de Educação Física que não é normal hoje, as meninas tinham que correr em volta do campo, tinham que fazer ginástica, de ‘jump’, essas coisas que na escola não são assim. Os meninos eram esportes, era jogar bola, jogar basquete, vôlei, todo tipo de esporte, enquanto menina era muito virado para ginástica” (BERTOLI, 2015, p. 3).

Nos casos delas escolas, as duas de ensino particular, ainda mantinham o método clássico do século XIX, no que uma professora ministrava as aulas para as



meninas, e um professor para os meninos, além disso, com atividades físicas diferentes (SOUSA, 1994).

A experiência de uma das atletas da equipe de futsal da UFRGS com os futebóis dentro das aulas de Educação Física foi diferente. Ela jogou junto com os meninos até o segundo grau quando as aulas eram dadas de forma separada e em diferentes quadras: “A Educação Física era engraçado porque enquanto as meninas jogavam vôlei, normalmente, ou “handebol” em outra quadra, eu acabava jogando com os meninos futsal na quadra ao lado, porque eles sempre me chamavam, era difícil eles não me chamarem” (MACHADO, 2015b, p. 5). Posteriormente no segundo grau, o jogo com os meninos nas aulas já não se tornou possível para a atleta:

E depois quando eu fui fazer o segundo grau, a Educação Física era separada, era meninos faziam num horário e as meninas faziam no outro horário, então eu [riso], já não tinha como jogar junto com eles e, às vezes, as meninas nem praticavam Educação Física, ficavam lá numa roda tomando chimarrão, e eu era a única que ficava fazendo embaixadinha com a bola, e era assim que funcionava (MACHADO, 2015b, p. 5).

Estas ações “evidenciam, de certo modo, o tratamento diferenciado que nossa sociedade atribui aos diferentes grupos sociais que a compõem” (GOELLNER et al, 2009, p. 7). Tratos diferenciados que limitam as pessoas para desenvolver-se como sujeitos, vivenciar suas paixões e construir suas diversas identidades livremente.

Esse modelo de divisão sexual predominou no final do século XIX no Brasil, quando eram oferecidas aulas de Ginástica as meninas, e aulas de Ginástica e exercícios militares aos meninos. A ginástica pese a serem para os dois sexos, constituía exercícios diferenciados; para os homens desenvolver a força e o caráter viril, preparando-os para servir à pátria e à família. Nas mulheres a graça, a elegância, pois elas sendo frágeis precisavam ser saudáveis para cumprir com suas funções sociais como mães e esposas (SOUSA, 1994). Nesse sentido, a Educação Física surge como uma prática de controle do corpo, através de diversas práticas de ensino, apesar de serem incentivadas nas mulheres práticas esportivas, elas são seletivas, cuidando para não ultrapassarem as fronteiras do permitido e do considerado normal do comportamento feminino (GOELLNER, 2000).

As resistências adotadas por algumas atletas nas aulas de Educação Física, abriram espaços de aceitação para o futebol nesses contextos particulares. A ousadia delas para se manter nos futebóis, mesmo ante circunstâncias adversas, gerou mudanças paulatinas, mas importantes. Duas das atletas entrevistadas comentaram a forma como outras meninas se sentiram incentivadas, tomando-as como referência:

A partir disso, teve gurias dentro do colégio que começaram a jogar futebol, porque viram Ah! Se tem uma menina jogando com os guris, porque eu não posso? se fazendo aquela pergunta: se ela pode, porque eu não posso? E aí, o futebol feminino, as gurias começaram a praticar mais e mais, e hoje no colégio é mais ou menos parelho, quem joga futsal é tanto menina quanto menino (POLESE, 2015, p. 10).

Tinham meninas que se interessavam também, queriam jogar, então elas acabavam entrando no jogo também (MACHADO, 2015b, p. 9).

Em outra das falas a atleta relata que se sentiu mais incentivada para jogar futsal dentro da escola, por causa do time feminino que existia lá: “e na época, tinham umas gurias que jogavam muito bem, jogavam muito bem mesmo, e aí eu sempre quis jogar com elas” (MÁXIMO, 2015, p. 3).

Tenroller (2009) aponta que diversas estratégias ensinam que o futebol é para homens e não para mulheres, fotos e ilustrações dos livros de futsal, comerciais de jornais, revistas e TV, “podem ser entendidos a partir dos Estudos Culturais, como contendo pedagogias culturais que colaboram para formar opiniões e produzir determinados modos de ser sujeito” (p. 22). Fatos dentro da escola como, por exemplo, ver meninas jogando futebol no recreio, nas aulas de Educação Física, nos treinamentos dos times do colégio, nas práticas realizadas através de projetos sociais, nos campeonatos entre séries, produzem novas formas de conhecimento com relação à prática de futebol, que contribuem em alguma medida a sua desgenerificação em espaços concretos. Ações como estas podem ser vistas como artefatos culturais ou produtivos, porque estas práticas de representação “inventam sentidos que circulam e operam nas áreas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA, SILVEIRA e SOMMEL, 2003, p. 38).

Silva (2008) com base nas ideias de Foucault sobre o controle e a dominação, expõe que a organização social está respaldada por microrrelações de dominação,

as quais podem ser encontradas, construídas e fortalecidas de forma estratégica nos espaços institucionais. A disciplinariedade dentro deste referente é uma das técnicas de fabricação que instituem o sujeito, sendo ele produzido por um poder sutil que circula “através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais” (SILVA, 2008, p. 92). Neste sentido, o corpo é visto como um lugar sobre o qual podem ser aplicadas diversas proibições para controlar aos indivíduos, “dele consegue-se retirar movimentos, atitudes, gestos e rapidez” (p. 95). Pensar na forma como a escola, através da Educação Física, controla e produz determinados corpos, por meio de práticas de separação entre meninos e meninas, ajudam na compreensão de como as desigualdades sociais são construídas na cotidianidade, e como a escola está contribuindo com este propósito.

As aulas de Educação Física aqui descritas; os métodos utilizados, as estratégias e mecanismos, baseados em uma separação naturalizada, mostra-se como um instrumento para controlar, disciplinar e regular corpos, ou seja, fabricar sujeitos e posicioná-los socialmente de forma hierarquizada, pois, sem estas estratégias o corpo, como o expressou Goellner (2010), pode desconstruir verdades estabelecidas e romper com essencialismos predominantes.

### 4.3 PARTICIPAÇÃO NOS FUTEBOLIS

#### **4.3.1 Para mim foi o início de tudo, se eu não jogasse lá talvez não estivesse jogando agora**

“Bora gurias!”, “Muito bem!”, “Baita bola!” “É isso aí gurias!”, são alguns dos gritos que se escutam no ginásio da UFRGS quando o time de futsal está treinando. Quem passa por ali pode sentir o espírito esportivo de uma equipe que treina com paixão, dedicação, esforço, e a vontade de melhorar nessa modalidade. Algumas das atletas que compõem a equipe já haviam jogado juntas em escolinhas esportivas, outras se encontraram na universidade, todas carregando consigo diferentes histórias, trajetórias e experiências que lhes permitiram pertencer a uma equipe universitária de alto rendimento. A equipe feminina de futsal foi o ponto de encontro destas mulheres que acharam no esporte um complemento para suas vidas. Junto a cada atleta há uma história distinta, mesmo com muitas similitudes. Por serem mulheres e estarem inseridas numa sociedade que considera os futebolis como esportes para homens possibilitaram-lhes situações relacionadas à cultura que limitaram sua vivência do esporte em diversos espaços.

Quando as atletas entrevistadas jogaram bola na infância eram motivadas pelo prazer, o divertimento, a felicidade de fazer o que gostavam, “amava estar naquilo ali, se eu pudesse passava o dia inteiro jogando com os meus amigos” (MORO, 2015, p. 1). Iniciar desde cedo, a maioria a partir dos cinco anos, lhes permitiu a participação no futebol, às vezes descontinuada no transcorrer dos anos, e em diversos espaços sociais. Para Tubino (2001) as manifestações esportivas se compreendem a partir das suas três dimensões: a) o esporte- educação; b) o esporte participação ou popular; c) o esporte *performance* ou de rendimento.

A dimensão do esporte participação surgiu na vida das atletas como lazer, protagonizando suas brincadeiras na rua, seus espaços de sociabilidade e seus momentos de recreio. O esporte-educação aparece nas suas participações nas aulas de Educação Física, nas competições esportivas escolares, nas suas estadias e aprendizados nas escolinhas, clubes e projetos sociais<sup>40</sup>, sendo por vezes simultâneos estes espaços de participação nas suas etapas de vida. Dependendo do objetivo último da prática, o esporte pode tomar um caráter distinto, como é o caso das escolinhas esportivas as quais poderiam fazer parte tanto do esporte *performance*, educação e participação. Para este estudo o esporte-educação não está relegado simplesmente ao esporte praticado na escola, mas em todos os espaços nos quais seu objetivo possua elementos educativos, que concordando com a fala de Damo (2007), “educativo pode vir a ser um dos predicados do futebol escolar, mas certamente não é o único e talvez não seja sequer o principal” (p. 48).

A dimensão de alto rendimento apresenta uma alta complexidade na sua definição, pois, algumas delas participaram em escolinhas/clubes de futebol como Grêmio e Internacional<sup>41</sup>, e em clubes de futsal considerados profissionais no senso popular, que participam da maior competição de futsal do Estado e lhes permite

---

<sup>40</sup> O Programa Segundo Tempo é mencionado por Vanessa, umas das atletas entrevistadas, como o espaço no qual ela continuou jogando futsal, depois do seu pai lhe recomendar na adolescência, não seguir treinando na escolinha junto com meninos por temor dela se machucar. Aqui pode ser percebida a importância deste tipo de programas os quais possibilitam o acesso à prática esportiva das meninas que não podem jogar em outros espaços por diversas situações econômicas e/ou sociais.

<sup>41</sup> A escolinha do Internacional foi mencionada por seis das atletas que participaram neste estudo. A jogadora Eduarda Marranghello Luizelli “Duda”, ex-jogadora e um ícone do futebol do Rio Grande do Sul, foi a principal responsável da iniciação deste projeto. Depois do fechamento da Departamento de Futebol Feminino do Sport Club Internacional, a Duda continuou trabalhando pelo futebol praticado por mulheres através da sua escolinha. Nos relatos das atletas é possível observar a importância deste tipo de iniciativas as quais ampliam nas mulheres as oportunidades para a aprendizagem e a participação em esportes como o futsal e o futebol.

mostrar-se como atletas para uma futura convocação dos torneios de futsal organizados pela FIFA. Sem entrar nessa discussão de profissionalização do futebol ou o futsal, devido às condições econômicas e sociais que caracterizam esta modalidade no Estado do Rio Grande do Sul, para este estudo, essas experiências serão consideradas como parte da dimensão performance do esporte devido aos sistemas de treinamento os quais lhes exigiam um amplo esforço, tempo e comprometimento de parte das jogadoras, embora carecesse de outras características atribuídas ao esporte espetáculo<sup>42</sup>.

A escola aparece nos relatos como o lugar principal no qual iniciaram sua trajetória esportiva em nível competitivo, especialmente com o futsal, pois algumas também competiram em esportes como vôlei e atletismo:

A escola, ela sempre foi aberta para esse esporte, o futsal. Sempre teve diversas oportunidades, participava de diversos campeonatos, e aí sempre esperavam, sempre instigando essa vontade nas meninas mais novas (PINHO, 2015, p. 4).

Desde os seis eu fiz vôlei, fui numa escolinha que tinha no colégio. Desde os seis eu também corria nas corridas de rua que tinha no município (POLESE, 2015, p. 3).

A dedicação de Vanessa Ihe conferiu um lugar de destaque no seu entorno chegando a figurar em uma matéria jornalística conforme podemos verificar abaixo.

---

<sup>42</sup> Para Arlei Damo (2007) a matriz espetacularizada do futebol deve caracterizar-se pela relação com a FIFA através das associações, federações; pelo espetáculo e a divisão social do trabalho, e pela excelência performática exigida dos praticantes.

*Ilustração 2 Vanessa é considerada pelo jornal uma atleta de futuro*



Fonte: Acervo pessoal de Vanessa Polese. Recorte de jornal, 2002.

As primeiras experiências em nível competitivo da maioria das atletas entrevistadas<sup>43</sup> se iniciaram dentro da escola participando em diversos torneios que fazem parte do esporte educacional, seja na esfera pública como na privada.

A dimensão do esporte-educação teve uma ampliação social devido aos debates gerados sobre seu caráter educativo com relação aos valores democráticos que se esperava fossem promovidos através da sua prática nas instancias escolares. Para Borges e Bounicore (2007), estas competições não devem ser relevadas simplesmente à deslocação pelo espaço, a saltar, nadar ou bater recordes, mas sim a um processo no qual os jovens aprendem a jogar com os outros e não contra os outros. No entanto, parece ser que esses objetivos estão cada vez mais afastados das competições escolares, imperando um caráter de

<sup>43</sup> Todas as atletas entrevistadas competiram na escola em torneios internos ou externos, a exceção de Carolina Moro quem não teve a oportunidade de participar porque a sua escola não tinha time de futsal para mulheres e poucas meninas gostavam de jogar futebol.

competitividade que se sobrepõe aos valores de participação, e educativos do esporte.

O caráter competitivo imposto atualmente ao esporte educacional, o qual imita o modelo do esporte de alto rendimento fomentando “vivências de sucesso para uma minoria, e o fracasso ou vivência do insucesso para a grande maioria” (FRIZZO, 2013, p. 164), foi percebido pelas atletas nesses momentos de participação, sendo que estas situações diferem se a escola é pública ou particular, como foi comentado por Letícia:

A maioria das escolas particulares, eles dão bolsa para quem é atleta, então, eles te veem jogar e te chamam para o colégio, não é, “ah tu joga bem, tu já estuda no colégio”, e sim “tu joga bem, vou te dar uma bolsa”, é o contrário, eles iam para o colégio para jogar, então esses times eram muito superiores aos outros (RIBAS, 2015, p. 6).

Tubino (2001) diz que a percepção equívoca do esporte educação como se fosse de alto rendimento, não permite que este seja usado como meio cultural para o desenvolvimento de seus praticantes, por esse motivo “a educação, que tem um fim eminentemente social, ao compreender o esporte como manifestação educacional, tem que exigir do chamado esporte- educação um conteúdo fundamentalmente educativo” (p. 35). Por esse motivo poderia se pensar que o esporte educação não deveria desviar seus objetivos iniciais educativos, adotando em consequência o caráter extremadamente competitivo, que incluso, no âmbito universitário também se faz presente, como expressa uma das atletas da UFRGS:

Acho que o mais negativo que fica é a rivalidade que se cria. Porque ela às vezes, sai das quatro linhas; então isso acaba deixando na hora o futsal ou o futebol menos bonito, fica um jogo mais duro (PINHO, 2015, p. 16).

A partir destas problematizações novas modificações surgiram para o fenômeno esportivo especialmente depois dos anos 1990, inclusive para o esporte educação (Tubino, 2001). Tendo como referência o direito de todas as pessoas para praticar esporte, e que a competição é seu elemento essencial, o esporte-educação passou a ser compreendido de duas formas: esporte educacional e esporte escolar.

O primeiro tem relação com os princípios de inclusão sendo eles os que reforçam a democratização do esporte. Já o esporte escolar é o de alto rendimento praticado dentro da escola baseado também nos valores para a formação cidadã, sendo que “um dos seus objetivos é a promoção dos talentos esportivos” (TUBINO, 2001, p. 82-83).

Ao analisar os relatos das atletas entrevistadas sobre suas experiências esportivas nas escolas, deparei com certo nível de complexidade para definir se elas participaram nas competições dotadas do componente do esporte escolar ou educacional. Os elementos da prática mostraram características mais próximas ao esporte escolar no sentido da importância de ganhar, da rivalidade, do incentivo – bolsas de estudo que algumas escolas ofereciam -, porém a falta de apoio, de iniciativa de parte de algumas escolas, a desorganização, os treinos não planejados e pouco exigentes, a ausência de um/a treinador/a com conhecimentos próprios da modalidade, etc., não permitiram dar o caráter de esporte escolar na sua totalidade. Por isso achei mais importante ressaltar suas vivências e aprendizados mais significativos, obtidos através destas competições. Algumas resgataram das suas experiências valores como a amizade criada com suas colegas e conservada até a atualidade, os momentos de sociabilidade com atletas de outras escolas, a união de equipe, o desenvolvimento da liderança, da responsabilidade, da disciplina e a motivação que geraram nas outras meninas para praticá-lo:

O que eu posso dar mais valor assim, fora os jogos, as brincadeiras, as vitórias, as derrotas, mas as amizades que ficaram até hoje eu converso (RAMOS, 2015, p. 6).

As principais competições extraescolares mencionadas pelas atletas, as quais fizeram parte das suas primeiras experiências de participação em um time específico de futsal foram: os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) de caráter público, a Estudantil – Paquetá Esportes Adidas, a Copa Disney, Guri Bom de Bola, School Games, Campeonato de Verão (especificamente nas cidades pequenas) e os Jogos Abertos de Porto Alegre<sup>44</sup>. Também mencionaram a participação em

---

<sup>44</sup> Os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) organizados desde o ano 1970 são as competições de vários esportes como futsal, atletismo, basquete, xadrez, voleibol, handebol, realizadas cada ano no estado, e nas quais participam os/as alunos/as da rede de ensino pública. Estas Competições têm como um dos objetivos fomentar a prática do Esporte Educacional, e é



algumas competições internas exclusivas para as estudantes de escolas ou clubes específicos, como os Jogos Estudantis Luteranos, o Maristão, os Jogos Acemistas Brasileiros, os Jogos Vicentinos e as Olimpíadas do Colégio de Aplicação.

Nas narrativas sobre suas vivências mais significativas dentro do contexto escolar, esses campeonatos as influenciaram a desenvolver atributos da personalidade tais como a liderança, a responsabilidade e a disciplina. Nos seus relatos as atletas evidenciam que em diversas ocasiões eram as pessoas mais interessadas em participar das competições, assumindo muitas vezes a função de criar e organizar os times, ou seja, eram protagonistas dentro e fora do campo inclusive tomando a iniciativa de realizar as competições. Algumas se converteram nas principais motivadoras de outras meninas incentivando-as a jogarem futsal e treinarem com maior responsabilidade. Essa era também uma estratégia para garantir sua participação nas competições escolares, conforme podemos observar em alguns de seus relatos:

A gente tinha que preparar a equipe, tinha que falar com o professor, levar a equipe para o professor [...] Mas a gente tinha que correr atrás bastante das coisas, tinha que montar equipe, chamar o pessoal para treinar, essas coisas assim era mais a gente que fazia (MACHADO, 2015, p. 7).

Acho que foi bom, acabou um pouco desenvolvendo a minha liderança, talvez por eu ter que... Eu acho que eu era quem mais levava a sério. Então, eu tinha que falar, estimular as gurias a ir treinar (RIBAS, 2015, p. 7).

---

promovido pela Secretaria de Estado da Educação. A Estudantil-Copa Paquetá é considerada a maior competição interescolar do Rio Grande do Sul das modalidades futsal, voleibol, basquete e handebol, que desde 1990 é organizada no Estado. Contém as categorias pré-mirim, mirim, menor, juvenil e infantil. Nesta competição participam todas as escolas que o desejem, sejam da rede pública ou privada.

A Copa Disney é um torneio de futebol para meninos e meninas entre os 10 e 12 anos de idade. Este campeonato é realizado cada ano na América Latina, Estados Unidos e Europa. As equipes se enfrentam em competições locais com o intuito de classificar entre os dois primeiros do país, os quais participam na final internacional.

O Bom de Bola é um projeto escolar no Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) que promove a cultura de paz e educação no tempo livre das crianças e jovens que participam que estão entre os 10 e os 14 anos de idade através do futebol. Este projeto se iniciou em 1995.

Os *School Games* é uma olimpíada realizada com os/as alunos/as do ensino médio das escolas de Porto Alegre e do Estado Rio Grande do Sul. É um projeto organizado pela Rádio Gaúcha e Ksuka.

O Campeonato de Verão é um torneio de futsal com diversas categorias realizado nas cidades do interior do Estado Rio Grande do Sul.

Os Jogos Abertos de Porto Alegre é um campeonato organizado pela Secretaria Municipal de Esportes (SME) para as crianças e jovens entre os 10 e 18 anos vinculados a clubes, escolas, associações esportivas e unidades da SME. As modalidades esportivas que fazem parte dos jogos são o basquete, o futebol, o futsal, o handebol e o voleibol.

Mas a gente sempre tinha bastante dificuldade de conseguir meninas para participar [...] Não era um time muito forte, mas eu achava um máximo participar. Principalmente quando me deram a faixa de capitã, eu achei um máximo, porque eu assumi para mim, de responsabilidade (GIOZZA, 2014, p. 6).

Esses testemunhos permitem observar que a prática de futsal, era levada a sério pelas atletas do mesmo modo que outras meninas que gostavam do esporte. No entanto, seus esforços estavam orientados também para criar as circunstâncias que permitissem a sua participação.

O incentivo dado pelas instituições escolares para a prática de futsal se caracterizou por algumas particularidades, pois algumas atletas expressaram que tinham maior facilidade do que outras para participar nas competições. Por exemplo, algumas das escolas em que estudaram as atletas entrevistadas, incentivavam consideravelmente a prática dos esportes, entre eles o futsal. Este incentivo, também se refletia na organização e no planejamento dessas competições, influenciando deste modo o interesse das meninas para praticar o futsal:

Sim, era bem incentivada a prática de futsal, tanto que depois de uns anos a escola começou a entrar no JERGS [...] Então, a gente começou a treinar e treinar e cada mês apareceram mais gurias querendo aprender 'Como se joga? Quero aprender' (POLESE, 2015, p. 11).

Quando eu entrei, como com uns seis, sete anos, já tinha meninas mais velhas que jogavam. Então a escola, ela sempre foi aberta para esse esporte, o futsal, sempre teve diversas oportunidades, participava de diversos campeonatos (PINHO, 2015, p. 4).

Essa participação esportiva se evidencia especificamente a partir do segundo grau. Para duas das atletas entrevistadas se deu desde a quinta série e nos outros relatos não foi possível identificar a idade de iniciação na competição:

Mas eu lembro que quem jogava a Copa Paquetá normalmente estava no segundo grau, não sei se era uma regra da Copa Paquetá ou não, mas eu não lembro de ter participado antes (MACHADO, 2015b, p. 7).

Eu lembro que até a quarta série no meu colégio não tinha time de futebol feminino, era a partir da quinta série em diante (MÁXIMO, 2015, p. 2).

Algumas das jogadoras relataram a forma como a escola possibilitou suas primeiras competições instigando nelas a vontade de participar, de competir, de ser reconhecidas e de crescer como atletas, como se observa no relato a seguir, quando a atleta foi questionada sobre os significados que teve para a sua vida ter participado do futsal no contexto da escola: “Para mim foi o início de tudo, se eu não jogasse lá talvez não estivesse jogando agora” (NUNES, 2015, p. 4).

Parece que as experiências esportivas vivenciadas no contexto escolar, incidem consideravelmente na participação nos anos posteriores (HARGREAVES, 1994), pois grande parte de atletas de diferentes modalidades iniciam sua participação esportiva na escola (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2015). Esta situação foi vivenciada pela maioria das atletas deste estudo, pois a escola, sendo um dos principais locais de sociabilidade e aprendizagem, foi referida como sendo o espaço que facilitou a inserção e continuidade da prática, sendo assim, as que não tiveram as oportunidades de participação esportiva nas escolas vivenciaram o esporte em menor escala.

Junto a suas experiências de participação, outras dificuldades particulares foram narradas, como por exemplo, a ausência de times de futsal na escola, o desinteresse das outras meninas para jogar futsal, como consequência a escola não dispunha de jogadoras suficientes para conformar um time, a separação e diferenciação de atividades físicas por sexo nas aulas de Educação Física, as exclusões de parte das colegas pelo fato delas jogarem futebol com os meninos, entre outras.

O envolvimento das atletas em diversos espaços como a rua, a escola, os clubes esportivos, as escolinhas de futebol ou futsal, nos quais foi viável a prática deste esporte, foi percebida por algumas como uma experiência que lhes proporcionou características físicas, mentais e sociais, além da técnica necessária para participar de diversos torneios nessa modalidade:

Essa experiência que a escolinha me proporcionou de certa forma não me põe em vantagem, mas me põe, assim, um passo à frente, um pensamento à frente do que algumas que jogam comigo hoje (RAMOS, 2015, p. 9).

Eu acho que eu não teria aprendido metade do que eu sei até hoje. Foi o patamar, a base que eu tive para poder continuar a jogar futsal, e estar jogando até hoje (POLESE, 2015, p. 8).

No caso específico das escolinhas de futsal e de futebol, algumas características parecem ser comuns nas suas histórias. O fato de ter poucas escolinhas de futebol<sup>45</sup> e de futsal naquela época (no final dos anos 1990 para algumas e no início do ano 2000 para outras) especificamente para meninas era um fator que limitava seu acesso a este esporte. O normal era – e ainda é - a existência de escolinhas de futebol para meninos, as quais surgiram como resultado do processo de modernização do esporte, ligado aos aspectos econômicos, políticos e culturais (PIMENTA, 2000).

A ausência de escolinhas de futebol para meninas pode ser vista desde a ótica de mercado que atualmente envolve o futebol profissional masculino, o que gera, em contraponto, maiores escolinhas de futebol para meninos. De acordo com Pimenta (2000), os principais motivos pelos quais foram criadas as escolinhas de futebol são: a diminuição dos espaços tendo em conta o crescimento populacional; o espírito empresarial que o futebol e seus agentes incorporam; a privatização das políticas públicas de lazer; a preocupação da classe média, relacionada com o uso do tempo livre dos seus filhos; a valorização da prática do futebol e a formação, distribuição e reposição da mão de obra para a manutenção do esporte (p. 84). Alguns destes pontos podem explicar o motivo pelo qual existem poucas escolinhas de futebol para meninas, tomando para este estudo as duas mais relevantes: o espírito empresarial dado ao futebol e a valorização da prática de futebol nos homens.

O futebol envolve aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, etc., por esse motivo sofrem transformações também relacionadas às dinâmicas destes processos. Para o caso do futebol de alto rendimento praticado por homens, ele atualmente representa um acontecimento altamente lucrativo (PIMENTA, 2000). As necessidades e dinâmicas do capitalismo fazem do futebol um espetáculo que junto com o mercado e a mídia, oferece aos jogadores a ilusão de ter uma vida de sucesso, fama, riqueza e prestígio. Esse cenário possibilita que as escolinhas de futebol surjam como um “novo processo de formação de futuros atletas e a institucionalização do clube-empresa” (PIMENTA, 2000, p. 83). Logo, a criação das

---

<sup>45</sup> Várias das jogadoras entrevistadas treinaram nas escolinhas de futebol dos clubes Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e Spot Club Internacional ambos de Porto Alegre, os quais fecharam suas portas para as mulheres no ano 2002 e 2003, respectivamente.

escolinhas responde a uma lógica de mercado na preparação de futuros jogadores profissionais, que têm como exemplo de inspiração os nomes dos poucos afortunados que chegaram a estar no ápice do futebol espetáculo. No entanto, isto não parece nada fácil, já que somente 3% do total de jogadores que têm esse sonho logram ser profissionais (PIMENTA, 2000).

Neste sentido, a prática de futebol das mulheres não tem a mesma valorização social que a dos homens. Ausência de patrocínio, a pouca realização de campeonatos, a instabilidade dos clubes, o pouco ou nulo incentivo econômico, além das resistências culturais relacionadas às representações de gênero que posicionam este esporte como inadequado para elas torna o futebol praticado por mulheres uma modalidade em situação de subordinação dentro da lógica de mercado, que não gera espetáculo, e conseqüentemente, um lucro promissor de rentabilidade.

Sendo assim, a criação de escolinhas de futebol para meninas não parece cumprir com as expectativas de mercado, e possivelmente não tenha a quantidade de jogadoras como as que são exclusivas para meninos, provavelmente pelas questões culturais e simbólicas com relação à masculinidade que envolve este tipo de prática. Uma das atletas entrevistadas relata o seguinte:

Eu participei da primeira aula que tinha uma guria só, e depois a escolinha foi crescendo, foi crescendo, e as meninas foram passando por lá e meninas de muita qualidade, meninas que hoje chegaram na seleção brasileira (RAMOS, 2015, p. 17).

As expectativas e os motivos das atletas deste estudo que passaram por alguma escolinha, estavam orientados à melhora e ao crescimento esportivo, mas não foi observado o desejo de ser como as melhores do mundo no sentido do sucesso profissional. Aqui parece residir uma diferença em relação aos meninos que têm como referência certos jogadores profissionais. A pouca visibilidade do futebol praticado por mulheres no Brasil não favorece este tipo de aspiração. Inclusive, uma das atletas entrevistadas mencionou a jogadora Marta<sup>46</sup> como exemplo da desigualdade que enfrentam as mulheres no Brasil com relação aos homens neste esporte:

---

<sup>46</sup> Marta Vieira da Silva, jogadora brasileira de futebol, escolhida melhor jogadora do mundo por cinco vezes consecutivas.

Acho que todo mundo acaba sonhando um pouco né, mas é complicado pelo menos aqui no Brasil para tu ter um futuro com isso. É só ver a Marta, joga muito e mesmo assim não muda nada aqui no Brasil, nunca tem um reconhecimento diferente (RIBAS, 2015, p. 3).

A desigualdade é ampla, em termos de comparação entre homens e mulheres que jogam futebol. O caso de Marta reflete certa discriminação em vários aspectos. Por exemplo, a pouca visibilidade que a modalidade tem na mídia, a qual relega o futebol praticado por mulheres às notícias de menor relevância. A questão financeira também é bastante diversa. No ano 2008, por exemplo, momento no qual Marta foi considerada pela terceira vez consecutiva a melhor jogadora do mundo, junto a Cristiano Ronaldo como o melhor jogador, ela ganhava R\$ 1,8 milhões por ano, enquanto Cristiano Ronaldo R\$ 35,6 milhões por ano (RIBEIRO et al., 2010). Obviamente são ligas de futebol em países socioeconomicamente diferentes (Brasil e Espanha), com estruturas diferentes de futebol, mas é uma quantidade bastante desproporcional que reflete a distância do futebol praticado por mulheres assim como o pouco reconhecimento delas como esportistas.

Dessa forma, a situação do futebol praticado por mulheres no Brasil incide em que as mulheres procurem escolinhas para aprender, possivelmente por motivos diferentes dos que têm os meninos. Numa pesquisa realizada por Paim (2001) sobre os principais fatores motivacionais que levaram adolescentes (homens e mulheres) à escolinha de futebol da Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria, foi possível observar que tanto as meninas como os meninos ingressaram na escolinha principalmente para desenvolver habilidades, sendo que as meninas escolheram como última razão ter sucesso e status social. O mesmo aconteceu com os meninos. Embora o estudo não tenha a informação do motivo pelo qual tanto meninos como meninas desejavam desenvolver suas habilidades para jogarem futebol, este seria um dado importante para ser analisado, uma vez o jogo de futebol pode adquirir diversos significados em contextos específicos.

Damo (2007) através de uma etnografia realizada na rua Leão XIII em um bairro de classe média/média-baixa da cidade de Porto Alegre, identificou as dimensões simbólicas que envolviam o jogo de futebol de um grupo de meninos que também tinha a presença de uma menina. Nesse contexto particular o jogo adquiria significados relacionados com a forma de se fazerem meninos; a potência, a

agressividade e a virilidade eram demonstrações de poder dentro do jogo. Para esses meninos jogar futebol e fazê-lo bem, era uma forma de aprender a serem homens e de afirmarem a sua honra e identidade masculina.

Portanto, sem a intenção de dizer que todas as escolinhas de futebol para meninos estão focadas na preparação de futuros jogadores, nem que todos os meninos que ingressam nas escolinhas de futebol o fazem porque têm o sonho de ser jogadores profissionais; o contexto mercantilista, o fato de ser considerado um esporte para homens, os significados simbólicos atribuídos em alguns contextos a essa prática, e outros fatores sociais permitem que existam mais escolinhas de futebol e de futsal para meninos, espaços que algumas meninas procuram devido às estas circunstâncias. Essas possibilidades se tornaram em ocasiões marcadas de representações de gênero, como foi comentado por uma das atletas entrevistadas:

E a minha mãe procurou uma escolinha que tivesse só de meninas e de futsal, e não tinha na época. Então, eu fui para uma escolinha de futsal que só tinha meninos. Até os meus sete anos, não tinha problema de eu jogar com os meninos. Eu me lembro que na metade da época em que eu estava lá, entrou uma menina, mas depois ela saiu, então só ficou eu. Quando eu tinha mais ou menos sete anos, o professor chamou a minha mãe e disse “olha, agora ela já está crescendo, os meninos já estão crescendo e fica difícil de controlar só a Rafaela num grupo de meninos”. E aí ele sugeriu que minha mãe procurasse uma escola de futebol feminino (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 5).

O fato de ser uma menina em um grupo majoritariamente composto por meninos parecia demandar uma maior vigilância, como se a menina necessitasse de uma atenção especial. Várias das atletas participaram de escolinhas de meninos devido à dificuldade para encontrar espaços direcionados especificamente para meninas com vontade de jogar futebol. Vejamos o que referem as entrevistadas:

Desde os seis anos de idade, comecei a treinar na escolinha e parei lá pelos onze, que foi quando o meu pai não quis mais, porque os meninos estavam entrando na adolescência, e ele tinha medo que acontecesse alguma coisa (...) por que ele tinha medo, então ele falou “ah! Tu não vai mais treinar, porque eu não quero que tu, agora que eles estão entrando na puberdade, não que quero que tu treine com eles, porque eles vão ficar mais fortes e tu pode te machucar” (POLESE, 2015, p. 9).

Porém, o fato de separar meninos e meninas, embora pareça algo normal e natural, traz consigo uma lógica de diferenciação e, portanto, de desigualdade. Hargreaves (1994) aponta que o separatismo nos esportes é uma reação das representações predominantes sobre o biológico e o psicológico entre os sexos, a qual designa aos homens como naturalmente aptos para o esporte e às mulheres menos adequadas, sendo esta uma estratégia para continuar exercendo o poder cultural que eles têm sobre esta manifestação cultural.

Se a representação normatizada presente na sociedade investe na percepção de que os homens são por natureza, mais fortes e mais adequados para a prática do esporte do que as mulheres, o separatismo é simplesmente uma forma de materializar essa representação nas suas diversas estruturas. As atletas deste estudo que fizeram parte das escolinhas para meninos e manifestaram sua percepção sobre a experiência de jogar em companhia deles:

Eu era como se eu fosse um menino ali: jogava normal, participava, não tinha muito preconceito por parte nem dos meninos nem do professor, nada, era super tranquilo (NUNES, 2015, p. 5).

Tu vai com aquele pensamento de “bah, menino, é algo mais forte, um bagulho mais pesado, é diferente, mais difícil”, mas depois que tu começa a fazer, tu vê que não, que é a mesma coisa. Exatamente a mesma coisa. Tem até facilidades que tu tem e que o menino não tem, e vice-versa (FAGUNDES, 2015, p. 7).

Tanto que no colégio continuava a mesma coisa quando eu era criança, jogava com os guris, eles me respeitavam e a gente tinha quase a mesma força (POLESE, 2015, p. 9).

Sem negar que existem algumas diferenças entre homens e mulheres, elas geralmente são enfatizadas entre um sexo e outro, deixando de lado as existentes nos homens entre si e nas mulheres entre si. A naturalização das características físicas requeridas para praticar esportes que demandam agressividade, resistência, competitividade são observadas como se fosse inato aos homens, o que possibilita o posicionamento hegemônico deles dentro deste espaço carregando-o de significados culturais de gênero.

Contudo, cada uma das atletas entrevistadas passou por situações particulares que incidiram positiva ou negativamente nas suas oportunidades de acesso ao esporte de lazer, ao esporte educacional, à Educação Física escolar e às



escolinhas de formação esportiva. Por exemplo, nem todas tiveram acesso a clubes esportivos ou à escolinhas, nem competiram continuamente no esporte educacional, e algumas das que conseguiram acender, enfrentaram muitas situações adversas. Uma das atletas da UFRGS conta a sua experiência dentro da escola como o espaço no qual o jogo de bola deixou de ser uma brincadeira:

Foi a primeira experiência que eu tive mais séria de jogar futsal. Tinha escolinha feminina, eu conseguia jogar com outras meninas, e era onde eu tinha maior vivência do esporte, como um todo, não só da brincadeira (NUNES, 2015, p. 2).

Enquanto uma de suas colegas de teve uma experiência diferente:

Eu olho as escolas tudo com um time de futebol para jogar alguns campeonatos que tem, e a minha nunca teve um time de futsal de guria, porque de guri sempre tem, mas de guria nunca teve (MORO, 2015, p. 6).

Basicamente, várias das atletas entrevistadas estudaram em escolas que ofereciam escolinhas de futsal para meninas, enquanto outras instituições somente para os meninos devido ao desinteresse da maioria das alunas. As circunstâncias se tornaram distintas dependendo da escola, não pela classificação particular/pública, já que pertencer a uma ou outra rede de ensino não demarcou uma grande diferença com relação ao incentivo esportivo que as instituições lhes proporcionaram. Tanto as que estudaram em escolas públicas, quanto as que se educaram em escolas privadas experimentaram situações similares relacionadas com o estímulo institucional para praticar futsal em forma competitiva ou de lazer:

Nessa escola, no fundamental, a gente não tinha aqueles que iam para fora da escola, por exemplo, jogar outros campeonatos, não faziam porque ia ter uma ou duas, não ia ter muito interesse, então não tinha (MACHADO, 2015, p. 5).

Nos outros colégios que eu estudei acho que tinha um pouco menos de incentivo, mas ainda tinha um time do colégio, alguns não tinham time feminino, outros tinham (MACHADO, 2015b, p. 7).

No primeiro caso a escola integra a rede pública, e no segundo, a rede privada, no entanto, como observamos em ambas as situações era limitado o incentivo oferecido para a prática de futsal de forma competitiva.

A presença das atletas nos torneios de futsal é referenciada neste estudo sem o intuito de questionar os índices de participação feminina em competições escolares, pois os dados quantitativos, regularmente, não abrangem a problemática de gênero que circula no âmbito esportivo. A participação esportiva se encontra influenciada por outros fatores sociais, pelo que este tipo de análise dificilmente identifica as particularidades que enfrentam as mulheres. Hargreaves (1994) enfatizou que não é possível interpretar o aumento da participação esportiva das mulheres como se fosse resultado da igualdade, já que esta não é a mesma para todas.

Existem marcadores de raça/etnia, orientação sexual, classe, deficiência, entre outros, que não são revelados nas estatísticas, sendo possível que suas diferentes posições sociais como sujeitos, outorguem esse privilégio mais em umas que em outras. No caso das jogadoras deste estudo, a maioria é pertencente à classe média, o que permitiu que algumas fizessem parte de escolinhas de futebol privadas, ou pagas, a exceção dos programas esportivos que outorgam de forma gratuita o acesso às aulas de futsal e das escolas que tinham escolinhas, um aporte muito importante feito pelos projetos sociais visados à participação esportiva: “Aí depois eu acabei indo para a escolinha do Grêmio, que aí tinha que pagar também, a única que eu não paguei foi no Cruzeiro” (RIBAS, 2015, p. 10).

O aumento na participação das mulheres nas práticas esportivas, além de construir a história do esporte em diferentes locais sociais, se torna também importante para a divulgação da imagem das atletas (Goellner, 2004). Da mesma maneira, possibilita outros olhares sobre o futebol contribuindo na desconstrução da sua representação social simbolicamente masculinizada, pensando que conseqüentemente isto provocaria diferentes tensões e resistências sociais. Segundo Goellner (2004), o aumento na participação das mulheres que jogam futebol é significativo, porém ainda é consideravelmente menor que a dos homens. Este fato se evidenciou nos relatos das atletas, quando eram as únicas ou uma das poucas meninas que faziam presença nos jogos de futebol em seus espaços de

lazer, escolares, de formação esportiva, etc., fato que demonstra a definição de sub-representação, assumida neste estudo.

Na rua:

As meninas ficavam mais do lado, pulando corda, brincando de boneca, andando de bicicleta, e eu lá jogando (POLESE, 2015, p. 2).

Eu jogava com os guris porque as gurias nunca queriam jogar bola, e eu jogava no gol (FAGUNDES, 2015, p. 1).

No recreio:

C.M – E com quem jogava?

J.M – Com os meninos, sempre.

C.M – Com meninas não. Porque?

J.M – Não. Porque não tinha meninas que jogavam (MACHADO, 2015, p. 3).

Nas aulas de Educação Física:

C.M. – E algumas outras também escolhiam jogar futebol, ou só você ficava jogando futebol com os meninos?

R.S. – Eu me lembro que só eu escolhia jogar futebol (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 3).

Na Educação Física era engraçado porque enquanto as meninas jogavam vôlei normalmente, ou handebol em outra quadra, eu acabava jogando com os meninos futsal na quadra ao lado (MACHADO, 2015b, p. 5).

Nas escolinhas de futsal ou de futebol:

A escolinha do meu pai aceita meninas, mas a maioria, noventa e nove por cento são meninos, e eu jogava com eles, sempre com eles, meninas era raro quando tinha para jogar alguma, eu era quase sempre a única menina (ANDRADE, 2015, p. 2).

E era muito engraçado porque na turma da manhã tinha pouca gente, tinha umas cinco meninas só. Imagina tu dar aula para cinco, e mesmo assim tinha dias que estava chovendo, eu estava cansada, também era de manhã cedo. Eu dizia: 'mãe, acho que não vou'. E

ela: “Vamos sim! Tu vai. Vamos sim, porque é menos uma” (RAMOS, 2014, p. 12).

Nos clubes:

Eu jogava no clube, que era futebol, não era futsal, era junto com meninos, eu não jogava competição só fazia parte dos treinamentos (NUNES, 2015, p. 5).

A participação por gênero na prática das modalidades esportivas pode ser observada no Diagnostico Nacional do Esporte publicado no ano de 2015, como o resultado da pesquisa encomendada pelo Ministério Nacional de Esporte, realizada com o intuito de mostrar os perfis dos brasileiros praticantes de atividades físicas ou de esportes. Os resultados mostraram que as pessoas que alguma vez fizeram atividade física ou esporte, e posteriormente a abandonaram por diversas razões, praticavam principalmente futebol se fossem homens e voleibol se fosse mulheres. No segundo lugar, o voleibol para os homens e para as mulheres o futebol, o que significa que 76,6% dos homens entrevistados e considerados sedentários praticaram futebol, e as mulheres nessa mesma condição 21,8%. Além disso, se observa uma generificação esportiva quando é o futebol mais praticado por homens e o voleibol mais pelas mulheres. Contudo, é interessante destacar que o futebol foi o segundo esporte mais praticado pelas mulheres segundo esta pesquisa, sobrepondo-se ao exercício na academia e à corrida.

Tabela 2 Esporte praticado por mulheres e homens no momento da interrupção.

Mulheres		Homens	
Voleibol	38,1%	Futebol	76,6%
Futebol	21,8%	Voleibol	5,4%
Academia	6,8%	Academia	2,3%
Correr	5,8%	Natação	2,3%
Handebol	5,5%	Artes marciais	2%

Fonte: Diagnóstico Nacional do Esporte (2015).

Em dados gerais o futebol resultou ser o esporte mais praticado pelos brasileiros, seguido da caminhada, do voleibol e do futsal. Na diferenciação por gênero, o futebol e futsal foram as modalidades mais praticadas pelas mulheres, caso fossem somadas, dando um total de 23,40%, seguido do voleibol. Isto não significa que na totalidade a maioria das mulheres brasileiras pratique futebol, mas que elas “apresentam maior diversidade nas modalidades esportivas” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2015, p. 23). Caso contrário ao que acontece com os homens, no qual 70,20% praticaram como primeiro esporte o futebol e o futsal, no caso de serem somados os dois resultados.

Tabela 3 Esportes praticados pelos brasileiros no ano 2013

Mulheres		Homens	
Voleibol	20,50%	Futebol	66,20%
Futebol	19,20%	Caminhada	6,40%
Caminhada	18,70%	Voleibol	5,10%
Academia	11,40%	Corrida	5,10%
Natação	9,40%	Natação	4,40%
Corrida	4,80%	Futsal	4,0%
Musculação	4,70%	Musculação	3,50%
Futsal	4,20%	Ciclismo	3,50%

Fonte: Diagnóstico Nacional do Esporte (2015).

A participação das mulheres em diversos esportes como voleibol, natação, tênis e atletismo, teve um aumento considerável a partir da segunda metade do século XX. Para o caso de esportes considerados violentos como o futebol, o judô, o handebol e o pólo aquático, este aumento tornou-se maior na década de 1980 (GOELLNER, 2004). Atualmente o crescimento da participação das mulheres nos diversos esportes continua sendo influenciada também pelas crenças culturais relacionadas ao gênero, pelo que a generificação é um fato comum de vermos na prática da atividade física e do esporte.

Por outro lado, ressaltar a participação das atletas nos diversos espaços nos quais atuaram, também permite analisar a forma como essas experiências forneceram suas atuais habilidades para o desempenho esportivo, levando em conta que no sentido comum, parece trivial atribuir justificativas biológicas e naturalizadas ao fato de algumas mulheres não possuírem as habilidades técnicas para jogarem futebol, geralmente tomando-se como referência a *performance* masculina, deixando de lado a influência das circunstâncias históricas, sociais e culturais que aportam na construção dessa diferenciação, assim como os significados simbólicos atribuídos à

prática. Na maioria dos esportes de alto rendimento a *performance* dos homens é a norma pela qual se avaliam os resultados das mulheres, “e geram-se interpretações e rotulações como a definição das mulheres como esportistas de segunda classe, uma vez que nunca serão superiores aos homens” (DEVIDE e VOTRE, 2005, p. 125).

Se o acesso à prática do futebol para as mulheres é menor, as condições para desenvolverem suas habilidades físicas e motoras também são limitadas, sendo que desde crianças essas restrições aparecem. Weineck (2003; 2005) fala sobre a importância das crianças desenvolverem sua motricidade dos 6 aos 10 anos de idade, assim como a relevância da repetição sistemática de todos os aprendizados para fixar os movimentos. De igual forma, a etapa dos 11 - 12 anos, segundo este autor, é a melhor idade para aprender, sendo assim, o que for omitido nessa fase não se recupera mais tarde, tendo em conta as formas de ação tais como o exercício, o treinamento e a competição (WEINECK, 2005). Nesse sentido é importante, para quem deseja continuar com a competição esportiva na idade adulta, a formação e os treinamentos sistematizados nessas faixas etárias.

Apesar da existência de campeonatos escolares e municipais que propiciaram a participação da maioria das atletas da equipe de futsal da UFRGS na etapa escolar em esportes como o futsal, algumas das entrevistadas não tiveram a oportunidade de participar daquelas competições, isto principalmente pela sub-representação de meninas na prática de futebol, situação considerada na maioria dos relatos como uma limitação para participar:

Para interséries eram femininos. Tinha masculino e tinha feminino, só que feminino só tinham dois times e masculino tinham vários times (MACHADO, 2015, p. 6).

Segundo Goellner (2004), embora pareça normal a ausência de mulheres em determinados locais sociais e esportivos, esse é o resultado de uma oposição binária (masculino/feminino) que torna esse território como masculino, por meio da representação viril sob ele construída, fato aceito como normal por grande parte da sociedade. Portanto, esta ausência foi evidente nos diversos espaços nos quais as atletas vivenciaram o jogo de futebol.

Na pesquisa realizada por Borges et al., (2006), sobre o comportamento de resiliência nas meninas participantes de um projeto social de extensão do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (MG), os/as autores/as identificaram que as meninas que faziam parte do projeto passavam por diversas situações adversas pelo fato de jogarem futebol, como preconceito porque o futebol é considerado um esporte para homens, falta de apoio da sociedade para praticarem esportes, estigmatização feminina, assim como a carga de labores domésticas o que deixa menos tempo para suas atividades de lazer, entre outras. Estas situações poderiam ser um fator de desmotivação e abandono da prática, mas, apesar destas adversidades, elas permaneceram no projeto e continuaram jogando futebol. Este fato permitiu que os/as pesquisadores/as concluíssem que as meninas desenvolvem resiliência, ou seja, a capacidade de resistir a situações difíceis e adversas, crescendo dessa maneira, tanto pessoal como socialmente, portanto, “não estariam frequentando as aulas apenas pelo gosto da modalidade” (BORGES et al., 2006, p. 128).

Jogar futebol não é simplesmente fazer esporte, realizar atividade física ou brincar, visto que o futebol se apresenta na sociedade brasileira como reforçador da masculinidade, como uma forma de aprender a ser homem (DAMO, 2007), sua prática gera disputas e ambiguidades nas representações de gênero normatizadas. Nas diversas instâncias sociais é comum ver que as mulheres/meninas preferem outras práticas esportivas ou corporais que as aproxime ao modelo de feminilidade, associado com a fragilidade, a delicadeza, a beleza física e a flexibilidade (GOELLNER, 2004). Estas relações de gênero intervêm sutilmente na participação das atletas em competições esportivas e na prática do futebol nos diferentes espaços sociais, pois se não são questões culturais com relação ao gênero, como explicar que o esporte vinculado à identidade nacional do Brasil não seja incentivado nem praticado pela maioria das mulheres nesse país? Tudo parece indicar que a identificação de futebol com masculinidade continua incidindo nas escolhas e práticas (MOURA et al., 2010). Como consequência diversos fatores se apresentam na cotidianidade influenciando também no desenvolvimento das habilidades físicas e nas oportunidades que o contexto social oferece para levar a cabo a prática esportiva nas mulheres. Esta situação também é vivenciada pelos homens que gostam de



atividades físicas consideradas socialmente para mulheres, como a dança, a ginástica, o ballet, etc.

O fato de existirem categorias para mulheres nos esportes com predominância dos homens não significa que elas tenham as mesmas facilidades para se inserir, nem o mesmo incentivo para praticá-lo. Nas experiências narradas pelas jogadoras do time de futsal da UFRGS, se observam barreiras sociais. O interessante é que essas dificuldades implicavam uma relação com a representação social de feminilidade. Ainda existe uma interdição implícita na cultura, respeito às práticas que afastam dos modelos de gênero normatizados no que homens e mulheres aprendem a comportar-se como tal. No seguinte relato, uma das jogadoras entrevistadas da conta desta situação: “Todo mundo dizia que eu ia me tornar um menino, que eu ia ficar masculinizada pelo fato de eu andar só com guris” (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 1).

Historicamente a participação das mulheres no esporte foi um campo de disputas e restrições, mas também de conquistas e desafios. Este espaço permite observar as representações sociais tanto dos homens como das mulheres, sendo o esporte um território que reforça e legitima também as diferenças construídas para cada um dos gêneros. Desde seus inícios na Inglaterra no século XIX, e em alguns lugares no final do século XVIII (ELIAS e DUNNING, 1992), o esporte foi um espaço privilegiado para os homens. As mulheres nessa época, restringidas aos afazeres do lar e ao espaço privado, não eram incentivadas para praticá-lo, pois se achava que sua natureza frágil as legitimava para outras tarefas, por exemplo, serem mães e esposas (HARGREAVES, 1994). Segundo a autora, no século XIX o esporte se constituiu como um símbolo de masculinidade de domínio “natural” dos homens, além de serem atribuídas às habilidades para praticá-lo como uma qualidade inata e essencial a sua natureza. A destreza física, a conduta cavalheirosa, a moral, a virilidade, o caráter requerido para o treinamento, foram imagens dominantes de masculinidade que o esporte proporcionou nos homens/meninos na Inglaterra na época vitoriana, sendo este o modelo a ser seguido na Grã-Bretanha e no mundo inteiro.

Herbert Spencer, através de suas ideias (promovidas especialmente na Europa e América do Norte), enfatizou a importância das mulheres empregarem todas suas energias na procriação e na criação dos filhos, pelo que devia ser

relegada de todas as atividades fora de casa, pois a família nuclear, segundo seu argumento, era a mais progressista e eficiente forma de organização humana (HARGREAVES, 1994). Como na maioria dos discursos do século XIX, a maternidade e as atividades com ela relacionadas, se tornaram a principal função designada socialmente às mulheres, estes discursos foram se consolidando, e através deles apoiava-se a ideia de manter as mulheres reduzidas ao espaço privado.

Segundo a autora, a crença de uma suposta natureza feminina se materializou nas mulheres através de seus comportamentos e atitudes, pois um grande número delas, pertencentes à classe média, querendo seguir os padrões da moda, se alimentava pouco e, além disso, sem fazer alguma atividade física, se tornaram enfraquecidas, doentes e de comportamento submisso, o que confirmava o discurso da “delicadeza feminina”. Por outro lado, houve mulheres que queriam uma aparência forte e enérgica, pelo que começaram a participar nos esportes, e assim expor uma imagem diferente à sociedade.

O uso e a movimentação do corpo permitem que no universo das práticas corporais e esportivas sejam enfatizadas as diferenças biológicas entre homens e mulheres. Sendo que o corpo foi o símbolo fundamental das relações de poder entre homens e mulheres no esporte; desde o século XIX ele se estabeleceu como local de luta para controlar e resistir as imagens dominantes sobre o esporte e as feminilidades (HARGREAVES, 1994). Através do corpo das mulheres, se forjaram diferenças sociais e justificações para excluí-las de diversos espaços. A demarcação de fronteiras relacionadas com seus comportamentos, habilidades e aptidões, foi uma das estratégias usadas para manter uma representação das feminilidades, que conseqüentemente, reafirmaria tal diferença.

Igualmente, as primeiras mulheres que se arriscaram em praticar esporte sofreram preconceitos, julgamentos, discriminações, etc., (HARGREAVES, 1994). Estando inseridas numa cultura que se opôs fortemente aos novos papéis que elas desempenhavam, batalharam para conquistar este espaço, que embora, atualmente não tenha as mesmas restrições que nessa época, ainda reflete a desigualdade social entre homens e mulheres, e as crenças dicotômicas com relação a um gênero e outro. No final do século XIX as representações culturais de gênero eram mais explícitas nas instituições sociais, nos clubes esportivos, nas escolas e em todos

aqueles lugares onde era possível levar a cabo a prática esportiva; a proibição da participação das mulheres, no início do esporte moderno, foi um claro exemplo dessa expressão.

Como o que aconteceu na primeira edição das Olimpíadas Modernas celebradas em 1896, quando as mulheres foram privadas de participar. As palavras pronunciadas pelo barão Pierre de Coubertin declarando que “O esporte feminino é contrário às leis da natureza” (VINES, 1992 *apud* FAUSTO-STERLING, 2006, p. 17) manifestaram as representações de gênero em que predominavam restrições às mulheres, as quais também estavam influenciadas com a sua suposta inferioridade “natural” ante os homens designados como essencialmente fortes, premissa respaldada na época por alguns discursos da ciência, dominada também por homens. A interdição não foi suficiente para impedir a participação das mulheres no esporte, já que é sabido que nessa primeira edição Stamati Reviti correu 42 quilômetros “sendo que a última volta aconteceu fora do estádio, porque a entrada lhe foi proibida” (GOELLNER, 2004, p. 364). Paulatinamente, as mulheres foram conquistando este espaço, o qual constitui lutas e conflitos, gerados do pensamento sobre o que pode ou deve fazer um “corpo masculino” e um “corpo feminino” (JAEGER, 2013).

Ao início do século XX no Brasil, esses discursos relacionados com a função social das mulheres, também manifestavam os mesmos preceitos que nos países ocidentais, sua imagem como mulheres estava “relacionada com a construção da representação da mulher-mãe, ou seja, aquela que tem na maternidade a sua mais nobre missão” (GOELLNER, 2000, p. 61). Nesse contexto histórico, no qual a valorização da família, a higienização dos corpos e o fortalecimento da raça, eram os princípios básicos para uma nação forte, se tornou fundamental para as mulheres, ser belas e saudáveis, e assim, cumprir com a maternidade e a procriação como principal função designada para seu gênero. Tais desígnios implicavam uma representação de feminilidade, que se fossem transgredidos, romperiam com o ideal social de ser mulher. De esta maneira, diversos eram os esforços para feminizar as mulheres, o qual implicava:

[...] feminizar a aparência e o uso do seu corpo. A postura, a voz, o rosto, os músculos, o modo de vestir, de gesticular e exercitar sua sexualidade são sujeitos à vigilâncias e inibições que são

internalizadas a partir de uma submissão ao "outro". Sendo este "outro" abstrato, coletivo e socialmente imposto (GOELLNER, 2000, p.62).

Feminizar as mulheres sugere a construção dos seus corpos, assim, como o controle dos seus comportamentos, aptidões, atitudes, capacidades, pois desse jeito se reafirmaria a crença de sua suposta inferioridade natural com relação aos homens, já que “para se manter a divisão dos gêneros, devemos controlar os corpos que se saem da norma” (FAUSTO-STERLING, 2006, p. 23). Mas também se pode dizer que as normas de gênero devem ser mantidas para controlar os corpos, e assim preservar o *status quo* de diferenciação e desigualdade natural entre os gêneros.

Diversos têm sido os discursos construídos e produzidos para enfatizar a inferioridade natural das mulheres com relação aos homens, em especial o discurso científico, o qual baseado numa suposta “objetividade”, não emana esforços para comprovar as suas convicções com relação à diferenciação entre homens e mulheres, sobretudo, com a desigualdade natural.

Na Europa e América do Norte, em finais do século XIX, o darwinismo social, empregou seu discurso da sobrevivência do mais forte, para justificar a maternidade como a mais alta função para as mulheres, essencial para o progresso saudável da nação (DYHOUSE, 1976 *apud* HARGREAVES, 1994). No Brasil esse discurso se consolidou no início do século XX, pelo que educar, fortalecer e aprimorar o corpo das mulheres brancas foi observado como principal instrumento para o refinamento dessa raça e o fortalecimento da população que a ela pertencia (GOELLNER, 2008). A ciência, nessa época, dominada por homens, era usada para preservar e afiançar o caráter patriarcal dominante na sociedade, como o expressou Louro (2000) fazendo referência às identidades dominantes, eles não apenas falavam e representavam a si mesmos, mas também aos outros. Os argumentos sobre uma suposta inferioridade natural nas mulheres se apoiaram - ainda se apóiam - na ciência, reforçando socialmente, através da autoridade que ela possui ideias e crenças com relação aos sexos.

Na atualidade, embora existam - ainda de forma limitada - locais e espaços para que as mulheres participem do esporte, se faz implícita uma norma social, que de forma sutil, vigia e controla os limites impostos socialmente para cada gênero

com relação ao uso do seu corpo. Por exemplo, as jogadoras entrevistadas de futsal contaram suas experiências com os futebóis, sendo estas as que forneceram suas atuais habilidades a tal ponto de permitir-lhes serem hoje atletas universitárias. Suas habilidades, destrezas, inabilidades e fraquezas, são o resultado da sua trajetória como mulheres que optaram por um esporte ao qual lhe são atribuídos significados opostos aos que socialmente se considera idôneo para uma mulher. As oportunidades para jogar futebol como lazer, de se formarem com o futsal ou com o futebol, de competir no esporte educacional ou de participação, não foi, em modo geral, livre de impedimentos. Embora estas limitações atuem de forma sutil e implícita, se manifestaram na sua cotidianidade através de uma palavra, um olhar, uma atitude, uma imposição, um incentivo, etc., aspectos que diminuem as oportunidades de acesso ao futebol:

Mas eu lembro que até as próprias meninas ficavam meio assim: “Ela vai jogar futebol, está sempre com os guris, parece um guri” (RAMOS, 2014, p. 3).

A continuidade das atletas na prática esportiva não se deu de forma linear. Altos e baixos caracterizaram seu transitar pelo caminho dos futebóis. Uma das atletas entrevistadas, que começou a praticar a modalidade desde aproximadamente os 4 anos de idade na escolinha de futsal de seus pais, que também jogou vários campeonatos no time masculino, (misto a causa da sua presença), que além disso foi a capitã da equipe Guerreiro, e campeã da categoria pré-mirim na cidade de Gramado/RS, no ano de 2007 (Ver ilustração nº 3), decidiu parar de jogar futsal na adolescência:

Eu tinha treze ou doze anos, eu comecei a jogar vôlei, então eu parei o futsal. E isso é até uma história engraçada, os motivos pelos quais eu parei de jogar futsal, porque eu já não era mais criança, e aí já tinha aquele preconceito: ‘ela joga futsal, ela é sapatão’, então, eu não gostava que as pessoas me vissem daquela forma, então eu parei de jogar (ANDRADE, 2015, p. 7).

Ilustração 3 Laura levantando a taça de campeã no campeonato pré-mirim



Fonte: Acervo Laura Andrade. Recorte de jornal, 2007.

É comum o fato de vermos as jogadoras de futebol sendo observadas do ponto de vista de suspeitas sobre sua heterossexualidade<sup>47</sup>. Goellner (2005) ao analisar a presença das mulheres no futebol brasileiro enfatiza que não raras vezes as atletas são questionadas acerca da sua sexualidade, como se fosse “natural” tal suspeição. Vale a pena perguntar-nos porque é que isso chega a ser mais importante nas mulheres, inclusive, mais que suas próprias habilidades e demonstrações performáticas, que no mundo esportivo deveria ser o mais valorizado?

<sup>47</sup> Nesta pesquisa a categoria da sexualidade apareceu somente no relato apresentado neste parágrafo, portanto, não foi incluída de forma mais aprofundada nas análises desenvolvidas a partir dos relatos vindos das entrevistas realizadas.

O caráter fixo imposto para as identidades de gênero e sexuais, resulta também das relações de poder que existem na sociedade, as quais produzem e constroem uma desigualdade social através das suas normas, instituindo como desviante quem se atreve a questioná-las, seja com seus comportamentos ou corpos. Esta é uma situação que pode acontecer na cotidianidade com as mulheres que optam por esportes generificados como masculinos; sua identidade sexual, de gênero e até o mesmo fato de serem mulheres tendem a serem postos em dúvida pelo fato delas jogarem, de superar as capacidades físicas impostas para seu corpo, e é muito mais marcante no caso delas passarem os limites das fronteiras designadas para seu gênero. Como afirma Goellner (2005).

Certamente algumas destas 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 assimilada e enfrentam os preconceitos e também as estratégias de poder que estão subjacentes a eles (p. 149).

Louro (2004), fala sobre essa relação linear na qual o sexo é definido pelo gênero, e o gênero induz o sujeito de desejo. Para a autora, as pessoas são produzidas através de um processo pedagógico conduzido pela família, a igreja, a escola, a mídia e a lei, sendo as pessoas também participantes ativos na produção das suas identidades. O processo de encaixar às pessoas dentro de uma norma que define seus gênero e sua sexualidade é chamado por ela como a pedagogia da sexualidade, no qual através de diversas estratégias e regras são fixadas as identidades feminina e masculina considerando-as como “normais” somente no caso de se enquadrarem dentro da norma. Aqui existiria uma única forma de uma pessoa expressar seu gênero, e de viver a sua sexualidade sendo heterossexual (LOURO, 2000).

Esta lógica assume as identidades como fixas, dadas e inatas e omite o fato de que as pessoas se constroem femininas ou masculinas segundo suas experiências, que as feminilidades e as masculinidades são múltiplas, e que é possível vivenciar a sexualidade de diversas maneiras. Dessa forma tanto o gênero, os corpos, a homossexualidade, quanto à heterossexualidade, são construções sociais e não um dado biológico (MISKOLCI, 2012). A visão do gênero, da

sexualidade e dos corpos como um dado natural, nas palavras de Goellner (2010), não permite identificar atitudes discriminatórias e de exclusão dentro das atividades desenvolvidas nas práticas esportivas. Os relatos das atletas dão conta desta afirmação, pois assim como algumas não sentiram o peso de serem mulheres dentro da prática do futebol, outras relataram discriminações, exclusões e julgamentos vivenciados desde seus primeiros contatos com a bola:

Também eu tinha um vizinho que a mãe dele tinha bastante preconceito, ele dizia que achava um absurdo uma menina jogar com eles ali na rua, na rua que eu jogava, que não era lugar de uma menina estar ali participando junto com eles, que tinha que estar brincando de boneca e tudo mais (MACHADO, 2015b, p. 4).

Na escola, ou lá onde eu morava, já chegaram várias pessoas olhando para mim e dizer: “tu é um guri ou uma guria?”, só porque eu estava jogando futebol com os meninos (ESPIRITO SANTO, 2105, p. 18).

O futebol foi um dos esportes que provocou tensões, (e ainda provoca), quando as mulheres começaram a praticá-lo. Este esporte, originado na Inglaterra, se popularizou com facilidade em diversos países (ELIAS e DUNNING, 1992), sendo o Brasil um deles de tal forma que hoje é vinculando a sua identidade nacional. No primeiro jogo oficial realizado por homens no ano de 1894, organizado por Charles Miller, um brasileiro filho do cônsul britânico em São Paulo, deu início no país ao surgimento, não apenas de uma prática esportiva, mas também de um “modelo de sociabilidade, associativismo e de pertencimento” (DAMO, 2002, p. 36).

Neste sentido, é importante fazer referência, embora de forma sucinta, à história do futebol e às resistências sociais que apareceram a partir da sua prática pelas mulheres (GOELLNER, 2005). Segundo a autora, na primeira metade do século XX o futebol era uma atividade não recomendada para as mulheres, pois considerado um esporte violento, ocasionaria danos nos seus corpos “frágeis”. Sendo os discursos predominantes, os que reforçavam a principal função das mulheres como boas mães, esposas, e donas do espaço privado; o esporte, entre eles o futebol, era um dos espaços que maior tensão gerou, pois se pensava poderia atentar contra a moral e os bons costumes, que “as aproximava do universo da desonra e da prostituição” (p.145).



Portanto, é importante ressaltar que nem todas as práticas corporais e esportivas tiveram a mesma resistência quanto à participação das mulheres, já que no início do século XX, especialmente nos anos 30, a atividade esportiva foi incrementada para elas, pois, seria através dessas práticas que se cumpriria o ideal da mulher forte para fins eugênicos (MOURÃO, 2000). O exercício físico considerado idôneo era aquele que não atentasse contra esse propósito, nem contra sua “natureza”, desta forma “sugeriu-se às mulheres práticas corporais que requeriam flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade nos seus gestos; requisitos necessários para manter a sua feminilidade e fortalecer o seu corpo para a maternidade” (JAEGER, 2006, p. 201).

O futebol foi praticado por mulheres desde o início do século XX “mas não sempre foram incentivadas a nele se inserir” (GOELLNER, 2012, p. 73). Com a chegada do movimento feminista elas criaram novas perspectivas, pelo que começaram a se adentrar em espaços do domínio dos homens como a ciência, a política e o esporte (GOELLNER, 2012). Mesmo assim, as representações da época com relação às mulheres se afiançavam incluso de forma explícita, pois esses discursos legitimados faziam parte da normalidade e dos “ideais políticos, sociais e patriarcais da sociedade brasileira” (MOURÃO, 2000, p. 6).

Nesse panorama social, no ano de 1941 entrou em vigência no Brasil o Decreto Lei nº 3199<sup>48</sup>, o qual proibia às mulheres de participar em alguns esportes considerados violentos ou de maior risco como lutas, futebol, atletismo, boxe, salto com vara, salto triplo, o decatlo e o pentatlo (GOELLNER, 2004). Foi no ano 1965 que se implantou a Deliberação nº 7/65 a qual validava tal disposição “listando agora as modalidades esportivas indesejáveis” (ALMEIDA, 2013, p. 46). No entanto, esta interdição não impediu que as mulheres continuassem com a prática dessas atividades esportivas nos diversos espaços de sociabilidade e na sua cotidianidade, pois como afirma Goellner (2012) “silêncio não significa ausência”<sup>49</sup>. Tiveram que

---

<sup>48</sup>Art. 54. Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593>. Acesso em: 29 de nov. 2014.

<sup>49</sup> Documento eletrônico. Disponível em: <https://historiadosporte.wordpress.com/2012/09/08/silencio-nao-significa-ausencia-lea-linhares-a-primeira-judoca-faixa-preta-do-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 03 dez. 2014.

passar 38 anos, para que em 1979, fosse abolida aquela interdição, permitindo as mulheres se inserirem novamente nas competições oficiais nestas modalidades.

Para ter uma noção dos discursos que circundavam na primeira metade do século XX com relação à participação das mulheres no futebol, faço referência a um artigo publicado na Revista de Educação Física no ano de 1940 em resposta às declarações feitas por George Herbert em uma edição anterior da mesma revista sobre a pergunta: pode a mulher praticar o futebol? Nessa ocasião Herbert manifestou que as mulheres podem e devem fazer os mesmos exercícios que os homens, já que na era primitiva, ambos os sexos se enfrentavam às mesmas condições ambientais e “apresentavam o mesmo valor físico, corriam, saltavam, lutavam” (LOYOLA, 1940, p. 19). Ante tal enunciado, os defensores da superioridade dos homens refutaram essas ideias de igualdade, entre eles o Dr. Humberto Ballariny, que manifestou posteriormente na edição mencionada, que o fato das mulheres fazerem as mesmas atividades que os homens seriam uma involução, pois o organismo das mulheres é mais complexo, pelo que existia uma diferenciação nas funções de cada sexo, sendo elas opostas. Na sua declaração deixa claro que, embora as mulheres tenham os mesmo direitos que os homens, isso não implica o fato de querer imitá-los física, moral e intelectualmente, “porque só almejamos igualar ao que nos supera” (BALLARINY, 1940, p. 36). Além disso, afirmou, com autoridade científica que presumia que a missão sublime das mulheres era a maternidade por toda a sua preparação tanto física quanto moral como intelectual devia ser usada para cumprir esse propósito. Esse exemplo constata claramente as representações sobre as mulheres no Brasil na primeira metade do século XX, e as controvérsias que gerava o fato delas praticarem futebol.

Nessa época ver mulheres jogando futebol parecia ser um evento que causava estranhamento e curiosidade, por esse motivo vários dos jogos de futebol por elas disputados, faziam parte das atividades benéficas, e posteriormente também foram vinculadas às atrações de inaugurações e aniversários de municípios, “por exemplo, era o que acontecia quando do aniversário da cidade de S. Anastácio, naquele ano de 1960, em que comemorava seu 35º aniversário” (SILVA, 2015, p. 34). A prática de futebol nas mulheres foi vista no início como contrário a sua natureza, pelo que as que se atreveram a praticá-lo conquistaram de maneira progressiva um espaço, que embora ainda esteja dominado por homens,

aportaram a desconstruir em certa medida, tais afirmações, que não são mais que o resultado das relações de poder circundantes, baseadas em pressupostos biológicos que consolidam a dominação de um sexo sobre outro.

Goellner (2005) aponta que as mulheres há muito protagonizam histórias dentro do futebol, embora tenham pouca visibilidade na mídia, no cotidiano dos clubes, nas associações esportivas, na Educação Física escolar ou nas políticas públicas de lazer. Nas narrativas das atletas de futsal que participaram deste estudo, foi possível identificar os principais espaços de participação de maneira competitiva, assim como os locais que aportaram na sua formação técnica e tática no período anterior ao ingresso à universidade tais como a rua, a escola, as escolinhas de futebol ou futsal e os clubes, constituindo as experiências que lhes possibilitam serem hoje jogadoras da seleção de futsal da UFRGS mesmo passando por diversas restrições sociais.

Seis das atletas participaram no Campeonato Gaúcho de Futsal Feminino, que é considerada a máxima competição do Estado do Rio Grande do Sul. Suas experiências como jogadoras dentro desses times considerados “profissionais”, não foram diferentes das que atravessa o futebol praticado por mulheres no estado. Dificuldade para encontrar patrocinadores, incentivo salarial nulo, a ausência de um seguro médico que pudesse garantir sua assistência médica em caso de lesão, pouca visibilidade de parte da mídia, entre outras, foram algumas das situações vivenciadas pelas atletas que fizeram parte desta competição, como foi narrado por elas:

É muito caro jogar estadual, a federação não paga nada a gente tem que pagar tudo, deslocamento, arbitragem, tudo (MÁXIMO, 2015, p. 19).

Então eu, por enquanto, não pretendo jogar mais estadual, porque não tem esse reconhecimento. Parece que é um jogo, só porque é jogo de mulher, não tem TV, não tem reportagem, não tem nada. Ainda mais a questão de cuidados, porque em 2012, como eu te falei, eu torci o joelho e não tive auxílio nenhum, tanto do time. Eu tive que me virar sozinha (POLESE, 2015, p. 27).

Ah, é difícil, difícil porque tu tem que bancar tudo, é difícil tu sem patrocínio, para apoiar o futsal feminino é muito difícil (FAGUNDES, 2015, p. 11).

Essas situações correspondem a um círculo vicioso presente geralmente nos futebóis praticado por mulheres. Sendo que a modalidade quando são mulheres as que jogam parece não resultar tão atrativa para as pessoas que gostam deste esporte, seja futsal ou futebol, se torna mais difícil encontrar patrocinadores, pois eles querem mostrar sua marca comercial para uma maior quantidade de espectadores possíveis. Sem patrocinadores não há recursos para pagar salários às jogadoras, uniformes, transporte, médicos, comissões técnicas, etc. Da mesma forma, a mídia faz visibilidade para os eventos esportivos que maior público atrai e isso também é importante para conseguir patrocínio, pois se a mídia visibiliza, suas marcas também logram esse cometido. Aqui radica a importância do papel do Estado para promover e financiar estas práticas esportivas que estão atravessadas de significados culturais, e que por si mesmas parecem difícil de serem transformadas. Goellner (2005) identifica dois elementos para justificar a pouca visibilidade na mídia para o futebol praticado por mulheres, além da ausência de patrocínio: a proximidade entre futebol e masculinização da mulher, e a representação de feminilidade naturalizada “que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza” (p.143).

A precária situação dos futebóis praticados por mulheres, as limitações para aceder ao esporte, as reduzidas oportunidades de participação nos diferentes locais nos quais as atletas se desenvolveram, entre outros aspectos, são impedimentos submetidos a diversas complexidades econômicas, políticas, sociais e culturais. Considero que são os dois últimos âmbitos os mais influentes, sobretudo na forma como se tem representado a prática do futebol na nossa sociedade. Por isso, se faz necessário problematizar as relações de gênero e as formas como estas se constroem no interior dos diversos espaços sociais, entre eles o esportivo, pois estas não são situações abstratas, mas realidades que trazem consigo injustiças ligadas às identidades e às liberdades humanas.

#### 4.4 SIGNIFICADOS DA PRÁTICA ESPORTIVA DOS FUTEBÓIS

Eu mato a bola no peito e vou correndo pro gol, com o cavaco e o pandeiro eu já faço o meu show. Bebo uma gelada, você sabe bem como é. Ceva, futebol e pagode, também é coisa para mulher. Samba Delas (2015).

#### 4.4.1 Se eu não puder jogar futsal eu não vou estar sendo quem eu sou

O futebol protagonizou as experiências de vida das atletas da equipe de futsal da UFRGS desde crianças, e atualmente em etapas e circunstâncias distintas continuam fazendo-o. Os diálogos com elas sejam nas entrevistas, nas falas informais e até nas observações, me permitiram pensar que os futebóis, ou o esporte em geral, influenciou na maioria delas para a tomada de uma das decisões relevantes da vida, como por exemplo, o que estudar, visto que das quatorze atletas entrevistadas dez cursaram ou estão cursando Educação Física. Uma das atletas entrevistadas comentou:

Tudo que eu tenho, é o futebol, os amigos que eu tenho, aonde eu estou morando agora, o curso que eu estou fazendo, é tudo pelo futsal, por causa dele (MACHADO, 2015, p. 17).

As experiências futebolísticas têm aportado na construção das suas identidades como mulheres, como esportistas e como universitárias. De acordo com Mazo, Silva e Lyra (2010) a produção de identidades é feita no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e é por isso que “guiam suas representações e suas escolhas” (p. 2). O time é um pequeno mundo paralelo, situado em um universo institucional no qual as práticas esportivas e corporais são o foco central a ser estudado desde suas mais variadas dimensões. A Escola de Educação Física da UFRGS se torna um ambiente favorável para o desempenho esportivo, embora este não esteja livre de conflitos, disputas, negociações, avanços e retrocessos, aspectos que fazem parte do processo de interação humana, e que sempre implicam relações de poder (LOURO, 1997).

Estas situações podem acontecer dentro do time ou com as pessoas externas, inclusive por questões que implicam relações de gênero, como pode ser observado em um episódio que sucedeu após de um treino, o qual elas relacionaram ao fato serem mulheres, vejamos:

Hoje aconteceu algo no final do treino. Um grupo de pessoas que fazem parte do time de hóquei invadiram a quadra e começaram a colocar as madeiras que limitam seu espaço de jogo enquanto a gente ainda estava treinando. As gurias ficaram muito bravas porque eles não deixaram que o treino terminasse na hora certa, senão uns minutos antes. Elas falaram pelo grupo de *whatsapp* que regularmente

acontece isso, que eles invadem e não respeitam o horário, e ingressam uns minutos antes de terminar o horário disponível para o treino delas. Uma das atletas escreveu no *whatsapp* “duvido que faça no treino dos guris, tem uma cara de cagão” (Diário de Campo, 05 de maio de 2015).

As relações sociais envolvem esse tipo de acontecimento que de uma ou outra forma indicam uma dominação simbólica por parte de uns grupos sociais sobre outros. Para enfatizar brevemente na forma como se estabelecem as relações no interior da equipe de futsal, ressalto uma expressão informal usada por pessoas internas e externas ao time para fazer referência ao processo de participação das integrantes, a denominada “panela”. Esse evento foi mencionado por algumas das atletas entrevistadas nos processos de interação no interior do time da UFRGS:

É complicado isso das panelas que têm nos times, desestimula um pouco à gente (RIBAS, 2015, p. 15).

Algumas pessoas falavam “não, a equipe da UFRGS é uma panela é difícil de entrar, tu não consegue” (MACHADO, 2015, p. 13).

De igual forma, também foi percebida por duas delas em outras equipes ou escolinhas nas quais participaram anteriormente:

Era um grupo bem fechado, (ULBRA) uma baita de uma panela. Daí, não que todo time seja assim, mas que é que lá era bem nítido. O pessoal de linha era mais família com o pessoal de linha e goleira é família com as goleiras (FAGUNDES, 2015, p. 8).

Querendo ou não entrar no meio, tem essa panela, tem isso de botar os amigos para jogar e deixar os outros (RIBAS, 2015, p. 9).

Esta denominação pode dar um indício das formas como as relações sociais se instituem dentro do time e que parece, é algo relativamente comum em equipes esportivas. Simmel (2002) aponta que no processo de socializar existe um jogo que faz como se todos os sujeitos envolvidos fossem iguais, mas ao mesmo tempo se faz honra a cada um em particular. Ser parte da “panela” adquire diferentes significados dependendo de quem fala. Pode significar, para quem está dentro da equipe, estar no grupo selecionado para jogar as competições, ou inclusive, estando mesmo nessa seleção é ter a confiança do treinador ou treinadora para ingressar na quadra e jogar um tempo considerável. Para as pessoas externas ao time a “panela”

tem relação com a dificuldade de ingressar nele. Dentro do time, surgem outras “panelas”, que estão mais relacionadas com as pessoas que elas têm maior afinidade, com as que criam laços mais fortes de amizade. Nesse sentido, um grupo aberto se converte em fechado à medida que os vínculos de amizade vão se forjando com cada uma das experiências que a prática esportiva lhes outorga, momentos que surgem da sociabilidade que o esporte propicia.

De acordo com Simmel (2002), as normas e comportamentos dos indivíduos entre si podem ser encontradas nos grupos sociais, embora eles sejam diversos em relação a suas finalidades e significados. Por exemplo, superioridade e subordinação, competição, imitação, divisão do trabalho, formação de partidos, representação, simultaneidade da união para o interior, e fechamento para o exterior, entre outros. Sem tomar a visão individualista do autor na sua perspectiva geral sobre a sociabilidade quando insinua que é uma tendência inata e natural das pessoas para relacionar-se com outros e expressar afetividade deixando de lado interesses de qualquer tipo (ESCALERA, 2000), considero válido que as dinâmicas dos grupos no seu interior desenvolvam comportamentos e normas que se manifestam nos grupos sociais em geral, mas com suas particularidades internas. Desse modo, a equipe de futsal aqui analisada apresenta esses atributos em maior ou menor medida segundo as circunstâncias particulares das suas interações.

A referência nessas relações de poder no interior do time é feita especificamente para trazer as diversas interações que através dos fins esportivos e competitivos vai criando outro tipo de sentidos, valores e aprendizados, à medida que o tempo passa e novas emoções, como tristeza, alegria e ansiedade são compartilhadas. Embora a motivação para treinar com disciplina e vontade de crescer athleticamente é maior quando há uma competição próxima - algo que é percebido pela redução do número de atletas que vão aos treinamentos quando terminam as participações nesses torneios<sup>50</sup>- ser parte da equipe não se reduz simplesmente à continuidade esportiva. Praticar futsal se complementa com a sociabilidade que as atletas constroem através da experiência de estar ali. Este grupo criado no início para representar a universidade nas competições esportivas, e ao qual elas chegam com a intenção de continuar sua preparação esportiva, e seguir

---

<sup>50</sup> Observei esta situação nos dois anos (2014-2015) que estive treinando com o time, pois geralmente ao final do ano, depois da última competição, os treinamentos planejados não se realizam, ficando o espaço do ginásio liberado para elas fazerem jogo livre de futsal.

participando das competições, gera outro tipo de relações já descritas nos objetivos do projeto: possibilitar a socialização e fomentar seus momentos de lazer.

Segundo Damo (2002), o esporte desde seus inícios tem sido um instrumento formador de redes de sociabilidade, um exemplo disto é o caso dos ex-alunos das universidades na Grã-Bretanha da segunda metade do século XIX, os quais se associavam tendo este propósito em mente, “círculos de homens cultos que de outra maneira não se conheceriam” (p. 24). Em alguns casos, para algumas das jogadoras da equipe da UFRGS, o esporte lhes possibilitou a criação de maiores vínculos de amizade dos gerados com pessoas dos seus outros círculos sociais, como foi observado no relato a seguir:

É bem diferente que nem quando eu estou no meu curso, na minha faculdade, eu não me vejo me dando tão bem com as minhas colegas como eu me dou bem com o pessoal aqui (MÁXIMO, 2015, p. 14).

As amizades mais fortes que eu fiz, foi com as pessoas que estavam jogando comigo e não as que estavam estudando comigo, por exemplo (MACHADO, 2015, p. 15).

Silveira (2008) realizou um estudo etnográfico num time de futsal praticado por mulheres em Porto Alegre, no qual analisou o esporte, a homossexualidade e a amizade, com o objetivo compreender o associativismo feminino no contexto de lazer, em um esporte socialmente considerado masculino como é o caso do futsal. A autora observou que um dos aspectos que permite manter o associativismo esportivo foram as relações de amizade que se construíam dentro desse universo, ao ponto de extrapolar os limites relacionados com o esporte, envolvendo-se em outras esferas da vida. De igual forma, e como também identifiquei na minha pesquisa, as jogadoras desse time construíram relações pautadas em uma lógica familiar, como foi observado no relato de uma das atletas, no que considera a uma de suas colegas como uma irmã.

Amizade, família, vínculo, competição foram as palavras mais usadas para descrever o que significa para as atletas de futsal da UFRGS estarem ali. Pertencer à equipe traz consigo a vivência dos momentos cotidianos que paulatinamente vão forjando laços mais fortes de amizade: almoçar juntas, comemorar aniversários, criar uma banda musical de pagode, compartilhar os momentos de lazer, as aulas no



caso das que estudam o mesmo curso, e o espaço de trabalho para as que trabalham no mesmo lugar. Mas estes momentos não se reduzem a todas as participantes, pois alguns subgrupos (panelas) emergiram pela afinidade entre si, pela interação em espaços comuns, e também pelo tempo de permanência no time. Interações que lhes permitem, além de serem colegas do time, considerar-se uma família. Dessa maneira, estar na equipe de futsal da universidade não se relega simplesmente à prática esportiva, este pertencimento traz consigo a estruturação de outras interações, vínculos e sociabilidades.

De acordo com Agulhon (1992) a sociabilidade se refere à aptidão para viver em grupos e consolidá-los através de associações voluntárias. Associação para o cotidiano e associação para a luta são, para este autor, aproximações necessárias no caso de grupos que têm objetivos políticos comuns. Isso significa que a associação é o resultado da consolidação construída por meio da sociabilidade, ou como foi denominada por Simmel (2002), a sociabilidade consiste em estar um com outro, um para outro e um contra o outro. Para este estudo, a sociabilidade não é algo natural ou nato das pessoas, mas algo construído socialmente como resultado das interações sociais, estando mais afins com o conceito desenvolvido por Escalera (2000) que utilizando as ideias de Bozon (1984) entende que a sociabilidade é o contexto no qual surgem redes e sistemas de relações sócio-políticas de uma determinada sociedade.

Estas associações podem ser informais, por exemplo, uma simples reunião de pessoas ou formais quando se têm estatutos ou regras escritas e nas duas formas de instituição se precisa de um lugar de reuniões estáveis (AGULHON, 1992), classificação que dificulta demarcar uma fronteira definida entre ambas as formas, como foi constatado por Escalera (2000).

De uma maneira geral pode-se dizer vagamente que as atletas da equipe da UFRGS, apresentam os dois tipos de associação formal e informal, sendo a segunda consequência da primeira. O lugar de reunião estável é o ginásio no qual são feitos os treinamentos periodicamente, local principal de sociabilidade visada para o objetivo final de preparação esportiva e para a obtenção de resultados positivos nas competições, sendo o ideal chegar à primeira posição garantindo a participação nos JUBS. Os lugares de associação informal são os espaços nos quais são realizados os churrascos, os bares quando combinam ir para alguma

festa, e os lugares disponíveis no campus da Escola de Educação Física, Dança e Fisioterapia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID), especialmente para desfrutar seus momentos de lazer. Dessa forma, a ESEFID seria o espaço de reunião principal de associação tanto formal quanto informal das atletas de futsal da equipe da UFRGS, não sendo os únicos espaços nos quais se possibilita a sociabilidade, mas os mais importantes.

Ilustração 4 Equipe de futsal UFRGS em um momento de treinamento.



Fonte: A autora (2015)

As mudanças históricas relacionadas com o esporte educacional implementado nas universidades, assim como as modificações estruturais na mesma organização esportiva dentro das instituições foram influenciadas pelas transformações sociais, culturais e legais sobre a participação e inclusão sem exceção, de homens e mulheres para acender ao esporte, o qual visto como um direito permite que na atualidade esta associação esportiva exista. Situação que outrora não seria possível pelas representações sociais de gênero que guiavam os princípios da prática esportiva em todas as instituições sociais incluindo nas escolas e universidades. As mulheres sempre criaram espaços de sociabilidade dentro das possibilidades que o contexto social lhes oferece. Por exemplo, Muller (2010), estudou sobre os principais espaços urbanos de sociabilidade construídos pela elite pelotense nas décadas 50, 60 e 70 do século XIX, nessa época as mulheres

socializavam em bailes com o interesse de arrumar um bom casamento, ou no teatro lugar onde nasciam novos romances, pois era importante cumprir com sua função de esposas e mães; e em outros espaços como as praças, os parques e os jardins.

A união e a forma como o time se relaciona, atrai e contagia as pessoas novas que vão nele ingressando, já que um princípio da sociabilidade é conceder ao outro o máximo de valores sociáveis e subjugar as individualidades para lograr afinidade com o grupo (SIMMEL, 2002). No entanto, algumas jogadoras se mantêm distantes das interações informais do time. Têm um percentual mínimo de jogadoras<sup>51</sup>, que não se socializam com o time em espaços informais por fora dos treinos e das competições, isto pode ser pelo fato de estudarem fora da ESEFID, no entanto, algumas delas também não assistem aos eventos de lazer organizados pelo time.

Essas relações sociais não podem ter as mesmas características, pois os contextos de socialização são variados, mudando também suas formas de relacionar-se. Nos treinos a tensão se faz presente, algumas vezes com maior intensidade que em outras. As brincadeiras e piadas decoram o lugar de alegria, enquanto o desejo de melhorar em campo se manifesta no esforço realizado em cada exercício. Boas jogadas são celebradas, risos são escutados em ocasiões ante aos erros cometidos, sempre com o intuito explícito de aprimorar habilidades técnicas e táticas. Diversos grupos se dispersam pelas quadras na execução dos exercícios, geralmente nos treinamentos as goleiras estão separadas das jogadoras da linha, o que faz parecer em ocasiões que existe certa cumplicidade entre elas quando uma desvia uma bola ou faz uma *performance* destacada da sua posição, o qual é mais celebrado pelas outras goleiras do que pelas jogadoras da linha, as quais também por vezes, o fazem.

Por outro lado, as jogadoras que participam em competições com outros times são poucas, e especialmente jogam nas equipes das suas faculdades, sendo que outras poucas participam do Campeonato Estadual Gaúcho, mas não é uma característica geral deste time jogar com outras equipes, talvez pelas ocupações e responsabilidades de estudo e trabalho que assumem, ou ainda pela característica de gostarem de jogar com pessoas próximas com as quais têm algum vínculo de

---

<sup>51</sup> Para esta pesquisa não foi entrevistada nenhuma dessas jogadoras, fato que não intencional, mas casual, que percebi no momento da análise das fontes orais.

amizade, como foi narrado por elas nas entrevistas, que darei ênfase posteriormente.

Estas características da sociabilidade resultado da associação de mulheres universitárias com o intuito principal de dar continuidade a suas vidas como esportistas, competir, demonstrar suas habilidades atléticas, assim como a imposição de desafios para melhorar, permitem que cada uma delas atribuam através de um processo subjetivo os significados da prática esportiva, os quais estão relacionados com suas experiências como grupo e superam a esfera meramente esportiva. Embora os treinamentos sejam visados para competir e obter resultados, a esfera educativa do esporte permeia em cada uma dessas experiências competitivas: ganhar ou perder, perseverar, lutar, esforçar-se, cooperar, etc., são situações que surgem no jogo que em alguma medida, aportam na aprendizagem consequente do esporte.

Portanto, concordando com a fala de Gaya (2000), quando diz que são os esportistas, a partir de suas diferentes visões, os que atribuem o significado ao esporte “influenciados pela cultura do seu tempo” (p. XII); tento trazer o que significa para cada uma delas pertencer ao time, tomando como base suas narrativas que, embora não tragam a totalidade dos seus sentidos para a prática, podem dar uma noção aproximada sobre as subjetividades produzidas por meio das suas experiências como grupo.

#### **4.4.2 É como se fosse uma segunda família**

Os significados dados à prática esportiva são diversos, que dependem das circunstâncias e das etapas de vida. Nem sempre jogar os futebóis significou o mesmo para elas, isso estava submetido ao espaço, e às pessoas com as quais praticavam o jogo, se era na escola, na rua, em um time, em um clube, em uma escolinha. Também dependeu dos vínculos afetivos criados entre as atletas do time e das prioridades que foram se tornando diferentes segundo a idade. No momento em que foram realizadas as entrevistas, como estudantes universitárias de graduação e pós-graduação, manifestaram o que significa para elas pertencerem ao time, assim como os motivos para permanecer nele.

Estar na equipe de futsal da UFRGS é para a maioria a oportunidade de continuar fazendo o que mais gostam, de ser reconhecidas como boas atletas de

futsal, de demonstrar suas habilidades para este esporte, de criar laços de amizade significativos, e conseqüentemente, ampliar seus espaços sociais e de interação social. Nas entrevistas as atletas situam o futsal como uma atividade prioritária em suas vidas, que pelas condições sociais que caracteriza este esporte no qual é difícil ter uma estabilidade econômica através dele, é relegado a um segundo lugar, não porque esteja subvalorizado numa pirâmide de prioridades pessoais, mas sim pelas circunstâncias do contexto social que impossibilita vê-lo e tratá-lo como profissão. Vejamos alguns relatos ao respeito:

Eu acho que no início, eu queria ser jogadora de futebol, mas não tinha como, e agora é mais por um hobby; mas é um hobby um pouco mais sério, porque eu acho que ninguém joga só por jogar, tu joga porque quer ganhar alguma coisa, quer conquistar seu espaço, é um hobby, mas é um hobby sério (RIBAS, 2015, p. 15).

Um hobby sério que assume as configurações e importâncias das outras ocupações, o futsal também faz parte do seu mundo social, motivo pelo qual algumas das jogadoras procuram organizar seu tempo para cumprir com o compromisso, sem que isto signifique o abandono do ato de estudar ou de trabalhar para treinar. Significa que elas elaboram estratégias que negociam e reorganizam essas obrigações para garantir sua participação nos treinamentos e nos torneios:

Até hoje se tiver provas, outro dia trabalho, sempre trato reverter os horários e de arrumar uma maneira de jogar, de fazer o que eu me sinto bem (PINHO, 2015, p. 8).

Na pesquisa realizada por Araujo e Silveira (2013) sobre o processo de socialização de mulheres no futebol na qual foram entrevistadas seis jogadoras do time Esporte Clube Pelotas/Phoenix, situada na cidade de Pelotas (RS), as autoras identificam que a maioria das atletas têm o sonho de ser jogadoras da seleção nacional ou de jogar em outros estados, mas devido à falta de incentivo no país para o futebol praticado por mulheres é difícil cumprir com esse propósito. Contudo, quando elas falam sobre a importância do futebol expressam que “não é a prioridade na vida delas, principalmente devido às dificuldades de profissionalização que elas enfrentam” (p. 294). Este fato também se evidenciou nos relatos das atletas entrevistadas neste estudo, motivo pelo qual este esporte é para elas uma

prioridade, mas não a sua profissão. Conforme explicitado na fala de duas das jogadoras do time da UFRGS:

Quando entrei na equipe de Caxias do Sul, lá pelos treze anos, eu pensei em largar tudo e jogar, mas com o tempo, treinando lá, eu vi que não tinha muitas portas para se tornar uma jogadora profissional. Não pelo menos aqui no Rio Grande do Sul (POLESE, 2015, p. 24).

Até que eu não quis seguir como jogadora profissional, [...] tive outros motivos, mas também porque eu achava que de alguma forma eu teria que levar algumas coisas mais a sérias e ter como me sustentar, e eu achava que o futebol ou o futsal não ia me dar isso (MACHADO, 2015b, p. 24).

Sendo um jogo amador, o futsal não gera nenhum incentivo material ou econômico como o trabalho ou o estudo visando um futuro emprego, mas ele toma um grau de significação que vai além dos ganhos materiais ou econômicos. O esporte complementa suas vidas, alimenta seu mundo social, outorga significados e sentidos de existência nessa etapa da vida:

Porque é uma coisa que eu gosto, então, tudo que eu gosto é quem eu sou. Então jogar futsal é ser quem eu sou, se eu não puder jogar futsal eu não vou estar sendo quem eu sou (ANDRADE, 2015, p. 14).

É claro que, pelas circunstâncias do ritmo de vida este tipo de sociabilidade não será sempre igual, devido ao fato de que, em algum momento deixarão de participar do time. No entanto, o prazer e a satisfação de estar nesse meio dos futebóis faz com que algumas procurem modos de se manter dentro da universidade, de estar nesse mundo no qual a prática do futsal acontece, seja com seus estudos de pós-graduação, ou com trabalhos paralelos que lhes permitem permanecer nesse espaço no qual se sentem felizes. Isto pode ser observado na fala da ex-atleta e atual treinadora do time da UFRGS:

Então, como eu terminei o mestrado e estava entre mestrado e doutorado, eu pensei e percebi que eu sentia falta do esporte. Mesmo eu me tornando pesquisadora, eu não estou pesquisadora na área do esporte, então eu sinto falta daquela adrenalina e da motivação. E é um desafio, o professor me convidou, o Jefferson<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Jeferson Dickel foi treinador do time de futsal de mulheres da UFRGS do ano 2011 até o 2014.

também e eu aceitei o desafio de assumir a equipe (ESPIRITO SANTO, 2015, p. 16).

Ou por exemplo, inclusive sem ser tomado como uma profissão, algumas assumiram o cargo de professoras de futsal, e/ou treinadoras sendo ainda jogadoras, isto especialmente nas atletas que estão se formando em Educação Física:

Esse ano eu recebi o convite de ser técnica da Engenharia aqui da UFRGS, eles tem uma associação atlética que é muito organizada, surpreendente, e eles desenvolvem vários esportes [...] E eu aceitei! Aceitei e foi uma experiência muito legal, muito boa, porque eu vi que eu consigo ensinar futsal, não só futebol (RAMOS, 2015, p. 18).

Eu trabalho numa escolinha de futebol de campo e futebol sete, feminino de preferência. Mas, olha, é muito estranho, tu só vir para jogar e tu ir para dar aula (FAGUNDES, 2015, p. 16).

Dessa forma, o futsal não é somente uma atividade ou um hobby que algumas vezes praticaram; ele definiu em algumas das jogadoras suas escolhas de vida, em outras suas lutas políticas e ainda a possibilidade para aportar às mudanças relacionadas ao esporte.

Por exemplo, se tu apresenta o futebol para ela e ela gosta de futebol, o futebol pode tirar totalmente ela dali, meio que um caminho para as pessoas que não tem condição é até o que eu quero seguir fazendo educação física, eu quero principalmente isso, patrocinar um time que eu consiga tirar crianças (MORO, 2015, p. 20).

Nos relatos das atletas entrevistadas também surgem intencionalidades políticas relacionadas com a luta das mulheres para conquistar esse espaço marcado socialmente como para homens. Em sua análise, Altmann e Reis (2013), ao pesquisarem as experiências com futebol das jogadoras de futsal de seleções nacionais da América do Sul mostram como as atletas que participaram do estudo enfrentaram desde que iniciaram com a prática, a dificuldade gerada da percepção do futebol como um esporte para homens, o que as relacionava com masculinidade e homossexualidade. As autoras concluem que “a comprovação da sua habilidade futebolística é uma forma de resistir a esta estratégia de controle e normalização social” (p. 224).

Desmistificar crenças relacionadas a suas capacidades e possibilidades como mulheres através da prática esportiva do futsal, é uma luta que foi constituindo-se por meio das suas experiências de exclusão, das dificuldades encontradas na suas trajetórias e vivências pessoais com o futsal e o futebol. Altmann (2008) aponta que o esporte, especialmente o futebol, pode ser visto como um espaço de luta feminista, ali as mulheres lutam não só para jogar, treinar, competir, mas antes de tudo para serem reconhecidas como atletas. Este sentido de luta se percebe no relato de uma das atletas ante a pergunta o que significa para você ser mulher que joga futsal?

Eu acho que é mais para mostrar que mulher também pode, tipo, não existe isso, de um esporte ser masculino, outro feminino, acho que vai muito além. Mostrar que não é porque a gente é mulher que não pode jogar, que não pode lutar, que não pode, entendeu (RIBAS, 2015, p. 14).

*Mulher também pode*, palavras que refletem o caráter político observado na fala de algumas das atletas aqui entrevistadas, mas também é o nome da música escrita e composta por elas mesmas tocada através da banda de pagode fundada exclusivamente com integrantes do time. Essa banda é outro resultado da associação esportiva, que leva consigo uma identidade de grupo como jogadoras de futsal e como mulheres. O grupo Samba Delas<sup>53</sup> é uma manifestação pública de sua sociabilidade como equipe, e uma forma de expor ao mundo suas percepções e lutas políticas de gênero. A seguir uma parte da letra da música “Mulher também pode”:

Eu vou mandar um recado pra você que sai falando que mulher tem que limpar e ficar cozinhando.

Ceva, futebol e pagode quem não gosta? Mulher também pode, vamos fazer uma aposta. (SAMBA DELAS, 2015).<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> O grupo Samba Delas, no início teve o nome de UFRGSamba, mas posteriormente as atletas integrantes das banda começaram a tocar fora da universidade, pelo que com a votação de várias pessoas da universidade foi escolhido o novo nome. Atualmente este grupo de pagode toca em diversos lugares públicos, foram entrevistadas pela rádio e televisão, e são convidadas a eventos tanto relacionados à universidade como fora dela.

<sup>54</sup> Música disponível em: <https://soundcloud.com/grupo-samba-delas/mulher-tambem-pode>. Acesso em: 22 nov. 2015.



As integrantes do time geralmente levavam seus instrumentos para as competições e viagens, já nos momentos livres no intervalo das partidas elas se reuniam, para cantar e tocar seus “pagodinhos”. Posteriormente o grupo foi consolidando-se através dos convites que lhes realizavam para tocar, até que surgiu a ideia de criar a banda para além dos fins recreativos, empreendendo outros projetos através dela (Ver ilustração nº 5).

Por meio da música é possível trazer as manifestações culturais identitárias de grupos específicos. De acordo com Trotta (2013), o pagode é um produto cultural que emergiu da periferia, associado a um conjunto de ideias sobre o popular que “tematiza e elabora significados sobre esse local físico e simbólico” (p. 162). Dessa forma, por meio da música são negociados os modos de pertencimento, de valorização e os discursos das camadas populares, as quais simbolicamente se têm estabelecido como situadas nas periferias, criando-se assim um ambiente conflituoso de hierarquias espaciais entre o central e o periférico, entre o “dominante” e o “subalterno” (TROTТА, 2013). O pagode é representado no Brasil, especialmente como um estilo musical das camadas populares, mas ele também está relacionado com o futebol, sendo que a mídia esportiva divulga este estilo musical regularmente como “uma das atividades de lazer dos jogadores de futebol” (p. 168). Dessa forma, esta música, como manifestação da cultura brasileira cumpre uma função política, pois através dela se tenta inverter a desvalorização atribuída socialmente para os moradores desse espaço (TROTТА, 2013).

A diferença do significado cultural do pagode no qual as temáticas visam à positivação de um grupo social de classe com base na oposição centro/periferia (TROTТА, 2013), através desta banda as integrantes manifestam uma luta política de gênero ante a oposição mulher/homem e feminino/masculino dentro dos futebóis. A banda musical de pagode é o fato mais explícito de que estar em uma equipe de futsal não se reduz simplesmente a fazer esporte, pois a partir dessa associação as possibilidades de sociabilidade, e de luta ante um objetivo comum se ampliam.

Ilustração 5 Banda Samba Delas, conformada pelas integrantes da seleção de futsal da UFRGS, fazendo uma apresentação em um bar de Porto Alegre.



Fonte: Samba Delas, 2015.

Igualmente, associar-se para praticar futsal e competir permite o surgimento de diversos significados, lutas, vínculos e sociabilidades. Por exemplo, as relações de amizade que o esporte trouxe para elas são valorizadas e interpretadas como as mais enriquecedoras das suas experiências esportivas, isto foi observado na fala da maioria das jogadoras que participaram deste estudo, vejamos:

O que de melhor o futsal trouxe para minha vida, são coisas, as amizades que o futsal me trouxe, acho que a condição física até de saúde o futsal me trouxe (MACHADO, 2015, p. 17).

Porque é um lugar onde eu não venho só a jogar bola, eu venho onde eu encontro a minhas amigas, onde eu encontro pessoas que me fazem feliz, que gostam de mim e que eu gosto (FAGUNDES, 2015, p. 15).

As boas amizades, os vínculos criados através da prática de futsal, são um fator importante para continuar no time, e criar uma identidade grupal com base nele. Considero que estas relações afetivas são muito importantes para o logro dos objetivos competitivos, e para a coesão e identificação grupal. Esta união pode ser

observada na fala de uma das atletas ante a pergunta sobre a principal motivação para permanecer no time:

Os vínculos que tu cria vínculo de amizade, a vontade de tu querer continuar jogando, fazendo o que tu gosta, e principalmente, eu acho, as amizades; porque jogar tu acaba jogando em qualquer lugar, mas as pessoas que tu cria ali, os laços são muito maiores e acabam te deixando presa a isso (PINHO, 2015, p. 13).

Talvez esses vínculos que definem o círculo de amizade primário em algumas, é uma das causas para se manter no time o maior tempo possível, abarcando toda a carreira universitária de graduação, outras continuam na pós-graduação, junto com o amor e o prazer de continuar se desempenhando e competindo no futsal, como foi narrado no seguinte relato:

Fazer parte do time da UFRGS hoje, para mim é algo que não tem explicação, o ano passado eu decidi que eu ia parar de jogar aqui, e não consegui. Hoje eu já tenho planos para voltar sabe, é uma coisa que eu não consigo deixar, porque é muito marcante em mim, é como se fosse uma segunda família mesmo, porque se tu for ver a gente passa bastante tempo juntas e se for campeonato então, que é um final de semana inteiro, acontece uma troca muito grande de conhecimento, de informação, de carinho, de amizade, que acaba valendo apenas todo esforço, não só pelas vitórias, mas o que tu está passando para a outra pessoa e o que tu está recebendo de volta também. O significado... Significa se eu pudesse dizer assim, significa tudo para mim (RAMOS, 2015, p. 15-16).

Depois de ler e tentar compreender e interpretar os relatos das atletas entrevistadas, no que elas expressam de uma forma, por vezes profunda, suas experiências dentro do time, lembro em uma cena do filme *Gênio Indomável*<sup>55</sup> protagonizado por Matt Damon (Will Hunting) e Robin Williams (Sean Maguire), na qual, sentados no banco de um parque o professor Sean Maguire começa a falar com Will sobre o que é o conhecimento, mas de uma forma realmente interessante, finalmente ele faz uma pergunta para o Will, que é a que eu quero ressaltar aqui:

- Você é órfão, não é?

---

<sup>55</sup> *Good Will Hunting*, como é seu título original, é um filme norte-americano produzido no ano 1997 e dirigido por Gus Van Sant. Trata sobre um jovem rebelde que trabalha como servente na universidade de Boston, e resulta ser um gênio em matemática.

Will fica em silêncio com os olhos aguados, e o professor continua:

- Acha que sei como sua vida tem sido difícil, como se sente, quem você é, porque eu li *Oliver Twist*?<sup>56</sup>

Essa cena, a qual considero brilhante, expressa de alguma maneira o que eu quero expor depois de ler o significado da prática esportiva para as atletas entrevistadas. Somente quem passou pelas circunstâncias, quem vivenciou essas experiências, pode saber o que é, e o que significa um evento particular na sua vida. Inclusive, uma mesma experiência pode ter diferentes significados em cada pessoa, uma experiência “é a mesma desde o ponto de vista do acontecimento, porém singular desde o ponto de vista da vivência, da experiência” (LARROSA, 2011, p. 16). Apesar do meu esforço não poderia compreender o que o esporte significa para elas, sendo evidente neste ponto enfatizar a importância da história de vida na tentativa da compreensão profunda sobre seus acontecimentos pessoais, concordando com Rubio (2003) em que “a compreensão de qualquer comportamento só é possível quando este é observado do ponto de vista do protagonista” (p. 2).

Estes significados produzidos da experiência podem ser explicados a partir dos argumentos de Larrosa (2011). O autor aponta que a experiência é um movimento de ida e volta. De ida devido à exteriorização, à saída de si mesmo, um movimento que vai ao encontro com o que se passa. De volta, porque implica o princípio de reflexividade, de subjetividade e de transformação. Supõe-se que a experiência afeta a pessoa, produz efeitos no que pensa, no que é, no que sente, no que quer, no que sabe, a este processo se chamou “princípio de reflexividade”. De igual forma, o “princípio de subjetividade” constata sobre o significado particular que a prática, e todas essas experiências relacionadas com ela, têm nas atletas. Este princípio expressa que não há experiência geral; a experiência é para cada pessoa, a sua, o que permite ver a experiência como única, particular, singular. Finalmente, esse algo que lhe passa a alguém, implica o “princípio de transformação”, porque a experiência forma e transforma, o resultado dela é a formação ou a transformação do sujeito que passa por ela.

---

<sup>56</sup> *Oliver Twist* é uma novela do autor Charles Dickens, que narra a história de um menino órfão que passa por muitas dificuldades, aventuras, perigos, alegrias, etc. (El resumen.com, 2015).

As experiências das atletas como jogadoras dos futebóis foram, embora plurais, particulares. Estar em um time, compartilhar com pessoas, competir, treinar, não significou o mesmo para elas em todos os lugares. Cada equipe marcou nelas sua própria subjetividade, reflexividade e transformação. Fazer parte da seleção de futsal da UFRGS, sendo o mesmo acontecimento para todas, não produz nelas o mesmo significado. Pertencer a uma equipe de futsal, ou de futebol foi diferente em cada um desses grupos de pessoas, os sentimentos foram diversos, suas relações entre colegas, seus vínculos, objetivos, motivações, significados, etc. Larrosa (2011) enfatiza que a experiência não é algo que se faz, mas algo que se passa a alguém, sendo que a prática pode ser um lugar de experiência. Aqui é necessário interromper a lógica da ação, para o sujeito passar pela experiência, nas suas palavras: “a experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão” (p. 22). A experiência é um processo totalmente subjetivo e particular, que se padece, ao mesmo tempo em que não é intencional.

Esse algo que lhes passou produto de uma exterioridade, que no caso seria a prática dos futebóis, significou em umas, uma escolha, em outras, um estilo de vida, para a maioria uma identidade, todos esses significados se encontram em diferente grau em cada das atletas que participaram deste estudo, e deixou em cada uma delas diversos aprendizados e valores. Isto pode ser observado na resposta dada por uma das atletas ante a pergunta, o que de melhor o futsal trouxe para sua vida?

Os valores, eu acho. (...) Quando penso em alguma coisa preconceituosa que eu vejo... Eu consigo ver que é preconceituoso porque eu sofri preconceito por ser mulher e jogar futebol, então eu consigo enxergar o lado de quem está sendo oprimido por uma coisa que a sociedade acha. Para mim isso foi o maior, porque talvez se eu não jogasse futebol eu não sofreria esse preconceito então não conseguiria me botar do lado de alguém que está sofrendo um preconceito, e eu consigo me botar no lugar de qualquer um que está sofrendo preconceito e mudar a minha visão totalmente, eu acho que esse foi o maior para mim, conseguiu mudar a minha visão sobre tudo o que acontece (MORO, 2015, p. 19).

Jogar futsal trouxe dificuldades, restrições, exclusões, preconceitos, mas também é necessário ressaltar que ele deu para suas vidas felicidade, amizade e satisfação pessoal. Talvez sem estes sentimentos positivos não tivessem continuado, ou retornado à prática, se não fossem prazerosas e significativas as

experiências com os futebóis, em meio das dificuldades que este lhes ocasionou. Além, de que contaram com o apoio da família, a qual se manteve ao seu lado incentivando a prática de futebol de várias maneiras no transcorrer dos anos, apesar do receio demonstrado no início por algum dos seus integrantes.

Na pesquisa realizada por Moreira e Cunha (2008) sobre a experiência vivida por garotas praticantes de futebol na equipe que representa uma cidade do interior de São Paulo, as autoras constataram que todas receberam algum tipo de incentivo para iniciar nessa atividade, especialmente da família, pelo que suas falas estavam marcadas por certo entusiasmo e gosto pelo futebol o que indicava quão importante e feliz tem sido essa experiência para elas.

Sem importar o pensamento predominante da sociedade sobre as mulheres que praticam os futebóis, as atletas entrevistadas narram a forma como se mantiveram em frente, mesmo, com a intenção de conquistar o espaço. A sociabilidade resultante dessa prática complementa suas vidas como mulheres, como esportistas e como universitárias. Os desafios, as batalhas empreendidas desde que começaram a praticá-lo fez delas o que hoje são enfatizando que nestas experiências é possível achar o caráter educativo do esporte, ou seja, um aprendizado de vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso acadêmico realizado nesta pesquisa, foi possível conhecer vários aspectos das histórias de vida das atletas de futsal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul dentro da prática esportiva. A categoria de gênero como uma dimensão transversal nas relações sociais foi analisada neste trabalho para identificar através dessas experiências e trajetórias, as representações sociais relacionadas com as feminilidades e as masculinidades que permeiam no contexto esportivo dos futebóis. Da mesma maneira, pude constatar as desigualdades sociais que ainda existem entre homens e mulheres no âmbito esportivo, originadas por diversos aspectos de índole social e cultural, como por exemplo, as relações de poder construídas no interior da sociedade cujo poder simbólico está desequilibrado em favor dos homens. Esta situação dificulta em algumas mulheres mais que em outras, o acesso à prática dos futebóis nos diferentes contextos nos quais se inter-relacionam.

As atletas iniciaram sua relação com os futebóis jogando na rua principalmente com meninos, sendo na maioria das vezes as únicas meninas que participaram nesse espaço. Vale a pena perguntar-nos: porquê poucas mulheres/meninas gostam de jogar futebol em um país como o Brasil, onde este esporte é tão popularizado e visto como referência para a construção da identidade nacional?

Esta é uma área problemática analisada neste estudo, a qual foi explicada teoricamente através da discussão sobre algumas das razões pelas quais o futebol é considerado na sociedade brasileira um jogo de homens e para homens, enfatizando principalmente em fatores econômicos e políticos, assim como nas representações de gênero que indicam o que é ser homem e mulher neste contexto social. De igual forma, se apresentou, como o jogo de alguns esportes, especificamente de futebol, é uma prática que simbolicamente aporta na construção dessa representação. Geralmente, as atletas entrevistadas narraram a forma como foram influenciadas por homens ou meninos, (pais, irmãos, primos, tios, amigos, professores) para se aproximar ao jogo de futebol, sendo eles os que mais são incentivados neste contexto social para praticá-lo.

A situação das mulheres que jogam futebol é diversa, visto que os diferentes contextos sociais se caracterizam por particularidades na forma como as

representações sociais são interiorizadas nos sujeitos. Por esse motivo, nem todas as atletas que participaram desta pesquisa manifestaram experiências problemáticas diretas durante sua trajetória esportiva. No entanto, outras situações relatadas demonstraram que socialmente é mais difícil para as mulheres serem reconhecidas socialmente por sua participação no jogo dos futebóis.

No contexto escolar, as atletas vivenciaram a segregação sexual como uma estratégia dos/das professores/as para oferecer as aulas de Educação Física. Esta foi outra área problemática analisada, visto que isso impediu que algumas das atletas levassem a cabo o jogo do futebol nesse momento específico de sua formação. A preferência das suas colegas por outros esportes como o voleibol e o handebol, permitiu analisar porque alguns esportes se consideram mais aptos para mulheres do que outros e a forma como historicamente esta situação foi se construindo no Brasil desde o início da Educação Física no contexto escolar, identificando as representações de gênero da época em que implementaram essas aulas como obrigatórias nas instituições educativas. Este tipo de estratégias reforçam as crenças relacionadas com os corpos, pois a separação teria uma justificativa de base biológica, referindo que os corpos dos homens e das mulheres são vistos como naturalmente diferentes, requerendo de práticas esportivas também diferentes.

De igual forma, algumas das atletas entrevistadas narraram sua facilidade para participar do futebol no recreio escolar, principalmente em função da sua habilidade para praticar este esporte. Enquanto outras manifestaram quão difíceis foi agir nesse lugar pelo fato de se sentirem diferentes por serem as únicas meninas que jogavam ou que queriam participar do jogo, devido ao fato de que muitas outras meninas não sentiam o mesmo interesse por este esporte. O fato de serem meninas que gostavam de um esporte que socialmente tem uma conotação de masculinidade fez com que algumas delas passassem por um controle social, o como foi chamada por Bento (2011), o *controle produtor* que infere expressões como “Isso não é coisa de menina!” Ou seja, que produz masculinidades e feminilidades. Algumas das atletas manifestaram a forma como esse controle produtor surgiu nas suas relações sociais na escola, especialmente com as colegas que questionavam seu gosto pelo futebol. O interessante foi identificar que nem todas passaram pelas situações de



exclusão, e que algumas tiveram experiências esportivas relacionadas com os futebolis mais satisfatórias, ou seja, não problemáticas.

A sub-representação de meninas/mulheres que jogavam os futebolis no contexto escolar, por vezes, impedia que elas encontrassem uma equipe para participar das competições. As poucas escolinhas de futebol ou de futsal existentes neste período de suas vidas era um obstáculo para que se formassem esportivamente e desenvolvessem suas habilidades físicas específicas, fato que levou algumas das atletas a fazer parte de escolinhas de futebol para meninos com algumas particularidades relacionadas ao fato de serem as únicas meninas em meio deles.

Com a informação obtida nas entrevistas sobre a participação das atletas do time de futsal da UFRGS em diferentes torneios, foi possível identificar as desigualdades que enfrentam dentro deste esporte, por exemplo, a falta de patrocínio, o pouco incentivo econômico, a escassa visibilidade da mídia com relação aos campeonatos de mulheres no Estado do Rio Grande do Sul, entre outras. A categoria de gênero surge como análise principal, visto que as mulheres padeceram discriminação nas diversas instituições encarregadas de organizar, promover e divulgar os torneios de futsal e de futebol, pois o esporte, desde seu início, e ainda é, um espaço dominado por homens que as mulheres têm conquistado paulatinamente, no qual lutam para conquistar e obter reconhecimento.

As jogadoras de futsal da UFRGS manifestaram que o esporte transcendia a prática em si, visto que suas diversas experiências dentro dele lhes permitiram criar laços de amizade e a construção de outros significados que marcaram suas escolhas e formas de ver o mundo. As atletas de futsal entrevistadas relataram o que significa para elas serem mulheres que jogam os futebolis, e as lutas que por meio do esporte empreenderam para se posicionar como mulheres que também podem seguir as suas paixões, apesar das normas culturais de gênero que colocam os futebolis como menos aptos para elas. A sociabilidade, resultado do associativismo esportivo no time de futsal da UFRGS, lhes permitiu outras experiências além da prática em si, que envolve sentimentos, emoções, lutas e significados.

São muitas as aprendizagens que adquiri através das histórias de vida das atletas de futsal da UFRGS. É interessante saber que em diversos países o fato de

uma pessoa se identificar como feminina incide em que no mundo dos futebóis seja tratada de forma desigual. Para mim gritaram na Colômbia: *macho varón sin pepa!* Para algumas das atletas entrevistadas essas vozes foram: *Parece um guri, parece um menino, está sempre com os meninos, 'a gurizinho'*. Tais gritos expressam que uma das mudanças culturais necessárias na sociedade reside na desconstrução do gênero como um dado natural, no qual os seres humanos possam expressar sua humanidade como homens ou como mulheres livres e construir suas masculinidades e feminilidades segundo suas experiências pessoais sem serem julgados/as, excluídos/as ou marginalizados/as. Que as mulheres que jogam futebol algum dia sejam reconhecidas por suas capacidades esportivas, pelo aporte à história, por seu esforço e sacrifício para superar os desafios que o esporte exige. Que trabalhos como este aportem na discussão dentro do futebol de que mulher também pode, também deve, também tem o direito, também existe.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; COSENTINO, T. R.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos/SP, v. 1, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011.
- AGULHON, M.; VERGER, E. J. Clase obrera y sociabilidad antes de 1848. **Historia Social**, n. 12, p. 141-166, 1992.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ALCAÑIZ, M. La igualdad entre los géneros como cultura de paz y no violencia. In: CONGRESO HISPANOAMERICANO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ, 1., 2002, Granada. **Anais...** Granada: s.n., 2002, p. 133-140.
- ALMEIDA, C. S. **Boas de bola. Um estudo sobre o ser jogadora de futebol no Esporte Clube Radar durante a década de 1980**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALTMANN, H. Currículo, gênero e esportes. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 57-65.
- ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em Educação Física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar". **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/agos. 2011.
- ALTMANN, H.; REIS, H. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamentos e conquistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 211-232, jul./set. 2013.
- ALVES, J. E. **A linguagem e as representações de masculinidade**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2004. 33 p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv3121.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Apresentação. In: AMADO, J.; FIGUEREIDO, B. D. **Usos e abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. vii – xxv.
- ANDRADE, L. **Depoimento de Laura Giovana dos Santos Andrade**. Projeto Garimpando Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte ESEFID/UFRGS, 2015.
- ANDRES, S. S. **Mulheres e handebol no Rio Grande do Sul: narrativas sobre o processo de profissionalização da modalidade e das atletas**. 2014. 99 f. Dissertação

(Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ARAÚJO, M. L.; SILVEIRA, R. D. As trajetórias de jogadoras de futebol: processos de socialização em jogo. **Espaço Plural**, Cascavel/PR, v. 14, n. 29, p. 271-297, 2013/2.

ARIAS LONDOÑO, M. **Cinco formas de violencia sobre la mujer**. 2. ed. Santafé de Bogotá: Ecoe, 1991.

ASSIS, A. D.; PONTES, M. F. Educação Física no anos iniciais do Ensino Fundamental: repensando a atuação docente. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 113-123, set. 2015.

BALLARINY, H. Por que a mulher não deve praticar o futebol? **Educação Phisica**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 36-52, dez. 1940.

BARBANTI, V. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 54-58, jan. 2006.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 548- 559, maio/agos. 2011.

BERTOLI, L. **Depoimento de Luiza Loy Bertoli**. Projeto Garimpando Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte - ESEFID/UFRGS, 2014.

BERTOLI, L. **Depoimento de Luiza Loy Bertoli**. Projeto Garimpando Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte - ESEFID/UFRGS, 2015.

BORGES, E.; BUONICORE, A. C. **Memória do esporte educacional brasileiro: breve história dos Jogos Universitários e Escolares**. São Paulo: Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2007.

BORGES, N. et al. Resiliência: uma possibilidade de adesão e permanência na prática do futebol feminino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 105-131, jan./abr. 2006.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 139.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAVO, P. La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. **Revista de Investigación Educativa**, Barcelona, v. 25, n. 1, p. 151-166, ene 2007.

BUTLER, J. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARA, S.; SAAD, M. A. Os motivo de desinteresse pelas aulas de Educação Física dos alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola de Xanxerê, SC. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 16, n. 160, set. 2011. Disponível em: [www.efdeportes.com/efd160/desinteresse-pelas-aulas-de-educacao-fisica.htm](http://www.efdeportes.com/efd160/desinteresse-pelas-aulas-de-educacao-fisica.htm).

Acesso em: 06 out. 2015.

CARVALHO, A. et al. Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina: um estudo comparativo de percepções e diferenças de gênero em criança. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 13, n. 1-4, p. 30- 33, 1993.

CONNELL, R. W. Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. **Teachers College Record**, v. 98, n. 2, p. 204-235, 1996.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMEL, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/agos. 2003.

CRUZ, L. M.; SILVA, Z. G.; SOUZA, M. L. O brinquedo e a produção de gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 2., 2012, Vitória. **Anais...** Vitória: [s.n.], 2012.

DAMATTA, R. Esporte na sociedade: un Ensaio sobre o Futebol Brasileiro. In: DAMATTA, R.; NEVES, L. F. B.; GUEDES, S. L.; VOGEL, A. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAMO, A. S. **Futebol e identidade social**: uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002.

DAMO, A. S. **Do dom à profissão**: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores Ltda, 2007.

DARIDO, S. C. Futebol feminino no Brasil: do seu Início à prática pedagógica. **Motriz: revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 43-49, maio/agos. 2002.

DELGADO, D. M.; PARANHOS, T. L.; VIANNA, J. A. Educação Física escolar: a participação das alunas no Ensino Médio. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 14, n. 140, jan. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/educacao-fisica-escolar-a-participacao-das-alunas.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

DEVIDE, F. P.; VOTRE, S. J. Doping e mulheres nos esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 123-138, set. 2005.

DEVILLA, R. É campeão. Brasil é hexa-campeão mundial de futsal feminino. In: **Imprensa News Sul**, 2015. Disponível em: <http://imprensanewsul.com.br/e-campeao-brasil-e-hexa-campeao-mundial-de-futsal-feminino/>. Acesso em: 3 dez. 2015.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na Educação Física Escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XXIII, n. 37, p. 12-29, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/24447>. Acesso em: 04 nov. 2015.

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

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

ESCALERA, J. Sociabilidad y relaciones de poder. **Kairos**, Sevilha, n. 6, 2000. Disponível em: <http://www.revistakairos.org/k06-02.htm>. Acesso em: 21 nov. 2015.

- ESPIRITO SANTO, R. **Depoimento de Rafaela Cavalheiro do Espirito Santo**. Projeto Garimpando Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte ESEFID/UFRGS, 2015.
- FAGUNDES, T. **Depoimento de Thayná Lima Fagundes**. Projeto Garimpando Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- FAUSTO-STERLING, A. **Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad**. Barcelona: Melusina, 2006.
- FERNANDES, S. C. Futebol, cultura e sociedade (resenha). **Conexões**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 102-107, 2005.
- FERNANDES, V.; MOURÃO, L. Representações de feminilidades no boxe para mulheres. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.]. 2013. p. 1-12.
- FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método.. **Acta Sociológica**, n. 56, p. 95 - 119, sep./dic., 2011.
- FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. Apresentação. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC, 2000. p. 11-16.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, set./dez., 2003.
- FLORES, L. F. B. N. Na zona do agrião: algumas mensagens ideológicas do futebol. In: DAMATTA, R., et al. **Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- FRANÇA, J. F. M.; FREIRE, E. D. S. Educação Física e Currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o Ensino Fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, p. 89-102, 2009.
- FREITAS, M. D. A. Futebol e construção da subjetividade masculina: leituras da psicologia social. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-19, dez. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-91452007000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-91452007000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 set. 2015.
- FRIZZO, G. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 163-180, out./dez. 2013.
- GALEANO, M. E. M. **Diseño de proyectos en la Investigación Cualitativa**. Medellín: EAFIT, 2004.
- GARCÍA, M. F.; LAGARDERA, F. O.; PUIG, N. B. Cultura deportiva y socialización. In: GARCÍA, M. F.; LAGARDERA, F. O.; PUIG, N. B. **Sociología del Deporte**. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2002. P. 69-96.
- GAYA, A. Sobre o Esporte para Crianças e Jovens. **Movimento**, Porto Alegre, v. VII, n. 13, p. I-XIV, 2000.
- GIOZZA, R. R. **Depoimento de Rafaela Rocha Giozza**. Projeto Garimpando Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte ESEFID/UFRGS, 2014.

- GOELLNER, S. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr. 2005.
- GOELLNER, S. Mulheres e esporte: sobre conquistas e desafios. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, v. II, n. 4, p. 72-75, dez. 2012.
- GOELLNER, S. et al. **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. Porto Alegre: Ministério do Esporte e Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- GOELLNER, S. V. Educação Física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**, Porto Alegre, v. VII, n. 13, p. 61 - 70, 2000/2.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 28-40.
- 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.
- GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005.
- GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 171-196, maio/agos. 2007.
- GOELLNER, S. V. As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. **Revista de História do Esporte**, v. 1, n. 1, p. 1-28, jun. 2008.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p. 71-83, mar. 2010.
- GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. **Educação Física e Gênero. Desafios**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p. 23-43.
- GOELLNER, S. V. et al. Garimpando Memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança no Rio Grande do Sul. In: GOELLNER, S. V.; JAEGER, A. A. **Garimpando Memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 39 - 49.
- GOELLNER, S. V. et al. **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. Porto Alegre: Ministério do Esporte/Gráfica da UFRGS, 2009.
- GOELLNER, S. V. et al. Memória e programas sociais de esporte e lazer: o acervo do Programa Segundo Tempo do Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte. **Motrivivência**, v. XXIV, n. 38, p. 89-97, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2012v24n38p89/22965>. Acesso em: 05 nov. 2015.

- GOELLNER, S. V.; SILVA, P.; BOTELHO-GOMES, P. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no jornalismo esportivo de Portugal: um estudo sobre a Algarve women's football cup. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 171-189, jul./set. 2013.
- GUEDES, S. Suburbio: celeiro de craques. In: DAMATTA, R., et al. **Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- GUTIERREZ, W. **Histórico da Escola de Educação Física da UFRGS**. Porto Alegre: [s.n.], 1971. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/471/RV00177.pdf?sequence=3>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./ dez. 1997.
- HARGREAVES, J. **Sporting Females: Critical Issues in the History of Sociology of women's Sports**. New York: Routledge, 1994.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAEGER, A. A. Gênero, Mulheres e Esporte (resenha). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 199-210, jan./abr. 2006.
- JAEGER, A. A. Relações de gênero e a medida do músculo no esporte. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWEMGBER, M. S. V. **Educação Física e Gênero. Desafios educacionais**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p. 267-289.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.
- JORAS, P. **Futebol e mulheres no Brasil: a história de vida de Aline Pellegrino**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e dança, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. D. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 31-45.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04 - 27, jul./dez. 2011.
- LAURETIS, T. D. **A tecnologia do gênero. Technologies of gender**. Indiana: Indiana University Press, 1987. Disponível em: <http://documents.mx/documents/a-tecnologia-do-genero-teresa-de-lauretispdf.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- LOMAS, C. La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad. In: PIEDRA, J. **Géneros, masculinidades y diversidad: Educación Física, deporte e identidades masculinas**. Barcelona: Octaedro, 2013. p. 27-40.
- LORENZO, A.; SAMPAIO, J. Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. **Apunts Educación Física y Deportes**, v. 80, n. 2, p. 63-70, 2005/2.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOYOLA, H. Pode a mulher praticar o futebol? **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 18-20, dez. 1940.
- MACEDO, C. G. **Folclore na dança em Porto Alegre**: a formação do conjunto de Folclore Internacional Os Gaúchos (1959 a 1966). 2012. (118 p). Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- MACHADO, J. D. L. **Depoimento de Jaqueline de Lima Machado**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- MACHADO, L. S. **Depoimento de Lícia Sobrosa Machado**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte, 2015b.
- MÁXIMO, R. F. **Depoimento de Renata Fragoso Máximo**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- MAZO, Z.; SILVA, C. F. D.; LYRA, V. B. As mulheres no cenário do associativismo esportivo em Porto Alegre/RS na transição do século XIX para o XX: alternativas de sociabilidade e lazer para elas. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 1-25, set. 2010.
- MEIRELLES, A. C. **Relatório de Ana Carolina Meirelles**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- MENDONÇA, R. Brasil não tem estrutura para aproveitar talentos do futebol feminino, diz veterana Sissi. BBC Brasil, 2015. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150609\\_futebol\\_feminino\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150609_futebol_feminino_rm). Acesso em: 03 dez. 2015.
- MENEZES, A. B. **Diferenças de gênero em crianças**: uma comparação entre diferentes metodologias. 2011. 128 f. Tese (Doutorado) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 57, n. 1, p. 13-18, jan/fev. 2004.
- MEYER, D. E.; DORNELLES, P. G. Corpo, gênero e sexualidade na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. **O recôncavo baiano sai do armário**: universidade, gênero e sexualidade. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. P. 31-54.
- MILAN, B. **O país da bola**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- MINA, C. Y. M. Futebol de mulheres no Brasil e na Colômbia: a hegemonia na subordinação. **Ludopédio**, 2015. Disponível em: <http://www.ludopedio.com.br/arquibancada/futebol-de-mulheres-no-brasil-e-na-colombia-hegemonia-na-subordinacao/>. Acesso em: 02 nov. 2015.
- MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diagnóstico nacional do esporte**: Caderno 1. Ministério do Esporte. [s.l.]. 2015.

- MISKOLCI, R. **A Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.
- MOREIRA, M. D. F. S.; CUNHA, A. M. G. D. **Garotas no futebol: trajetórias de gênero e sexualidade**. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: [s.n.], 2008.
- MORO, A. C. R. **Depoimento de Ana Carolina Ramos Moro**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- MOTA, M. M. **Depoimento de Miraildes Maciel Mota (Formiga)**. Guerreiras Projet. São Paulo: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2014.
- MOURA, D. L. et al. Esporte, mulheres e masculinidades. **Esporte e Sociedade**, v. 5, n. 13, p. 1-22, nov./fev. 2009/2010. Disponível em: <http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es1304.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- MOURÃO, L. Representação social da Mulher brasileira nas atividades físico desportivas: da segregação à democratização. **Movimento**, Porto Alegre, v. VII, n. 13, p. 5-18, 2000.
- MÜLLER, D. **Feliz a população que tantas diversões e comodidades goza: espaços de sociabilidade em Pelotas (1840-1870)**. 2010. 338 f. Tese (Doutorado) - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2010.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. D. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. terceira. ed. Petropólis: Vozes, 2001. p. 7-38.
- NICHOLSON, L. Interpretando gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 08, n. 02, p. 9-42, jul./dez. 2000.
- NUNES, M. L. **O engajamento de meninos e meninas nas aulas de Educação Física**. 2010. 41 f. Monografia (Licenciatura) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- NUNES, N. M. **Depoimento de Natalia Mendes Nunes**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. S. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 125-134, mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092014000100125&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000100125&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 set. 2015.
- PAGÉS, J.; GONZÁLEZ, D. A. Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 123-136, 2009.
- PAIM, M. C. C. Fatores motivacionais e desempenho no futebol. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 73 - 79, 2001/2.
- PEREIRA, L. M. L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, v.3, n. 3, p. 117-127, jun. 2000.
- PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 03, p. 205-210, set./dez. 2005.

- PERES, O. G. **Depoimento de Oberdan Goulart Peres**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2005.
- PIMENTA, C. A. M. Novos Processos de Formação de Jogadores de Futebol e o fenômeno das “escolinhas”: uma análise crítica do possível. In: ALABARCES, P. **Peligro de Gol: Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 75-97. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100922012031/3.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2015.
- PINHO, C. D. F. **Depoimento de Carolina Dertzbocher Feil Pinho**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre.: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- POLESE, P. **Depoimento de Vanessa Prestes Polese**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- QUADRADO, R. P. Corpos híbridos: problematizando as representações dos corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. P. 19-25.
- RAMOS, S. D. S. **Depoimento de Suellen dos Santos Ramos**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memórias do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2014.
- RAMOS, S. D. S. **Depoimento de Suellen dos Santos Ramos**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- RIBAS, L. O. **Depoimento de Leticia Oscar Ribas**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte. ESEFID/UFRGS, 2015.
- RIBAS, L. O.; FAGUNDES, T. **Mulher também pode**. Porto Alegre: [s.n.], 2015.
- RIBEIRO, L. M. et al. "Marias" de chuteiras, tênis, maiô. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 09, n. 05, p. 7-14, 2010.
- ROMARIZ, S. B. D.; MOURÃO, L. A História do Voleibol contada por jogadoras de Seleção Brasileira no período de 1958 a 1989. In: \_\_\_\_\_ **Encontro de História Regional da ANPUH-RJ: usos do passado**. Rio de Janeiro: Anais.ANPUH-RJ, 2006.
- SALIH, S. **Judith Butler e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SANTOS, N. D. **Depoimento de Nadir dos Santos**. Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memórias de Esporte. ESEFID/UFRGS, 2014.
- SCHARAGRODSKY, P. Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina. In: RIBEIRO, P. R. C., et al. **Corpo, Gênero, Sexualidade: Discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007. P. 18-30.
- SCHARAGRODSKY, P. A. Juntos pero no revueltos: La Educación Física mixta en clave de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 59-76, jan./abr 2004.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SHAW, S. Gender in sport management: a contemporary picture and alternative futures. In: AITCHISON, C. C. **Sport and Gender Identities. Masculinities, femininities and sexualities**. London and New York: Routledge, 2007. P. 74-89.

SILVA, F. F. D. A produção de corpos generificados no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: FURG, 2013. P. 30-33.

SILVA, G. C. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983)**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, H. R. K. D. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

SILVA, L. I. D. C. et al. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000100016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 dez. 2015.

SILVA, M. V. P. D. Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder. **Rev. Teor. Pol. Soc. Cidad.**, Salvador, v. 03, p. 87-98, jan./dez. 2008.

SILVA, P.; BOTELHO-GOMES, P.; GOELLNER, S. V. Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, New York, v. 25, n. 3, p. 269-291, jan. 2011.

SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. T. D. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 73-102.

SILVEIRA, R. D. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SIMMEL, G. **Cuestiones fundamentales de Sociologia**. Barcelona: Gedisa, 2002.

SIMÕES, A. C.; BÖHME, M. T.; LUCATO, S. A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 34-45, jan./jun. 1999.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUSA, E. S. D. **Meninos à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897 - 1994)**. 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SOUSA, E. S. D.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 52-68, agos. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 dez. 2015.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2002.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2., 2002, Natal. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

STAREPRAVO, F. A. et al. Esporte universitário brasileiro: uma leitura a partir de suas relações com o Estado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 3, p. 131-148, maio 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892010000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892010000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2015.

TENROLLER, C. A. **Meninas e futsal**: um estudo sobre questões de gênero na Educação Física na Escola e para além de seus muros. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

TROTTA, F. D. C. Entre o borralho e o divino: a emergência musical da “periferia”. **Galaxia**, São Paulo, n. 26, p. 161-173, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n26/v13n26a13.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

TUBINO, M. **Política Nacional do Esporte**. [s.l.]: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/arquivos/conselhoEsporte/polNacEsp.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n. 48, p. 30-51, agos. 1999.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 dez. 2015.

VILLA, F. G. Posestructuralismo e história oral. **Historia, Antropologia y Fuentes Orales**, Barcelona, v. 19, p. 117-126, 1998.

VOGEL, A. O momento feliz: reflexões sobre o futebol e o ethos nacional. In: DAMATTA, R. et al. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

WEINECK, J. **Treinamento ideal**: Instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil. Barueri, SP: Manole, 2003.

WEINECK, J. **Biologia do esporte**. Barueri, SP: Manole, 2005.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, jan./mar. 2013.

WHANNEL, G. Mediating masculinities: the production of media representations in sport. In: AITCHISON, C. C. **Sport and Gender Identities**. London and New York: Routledge, 2007. P. 5-21.

WIDMAR, M. J. Futebol Feminino em Porto Alegre, RS. In: MAZO, J. Z.; REPPOLD FILHO, A. R. **Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul**: atlas do esporte, educação física e atividades de saúde e lazer no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 2005. p. 28-29. Disponível em: <http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/252.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: Carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. D.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. P. 85-103.

ZAMBRINI, L.; LADEVITO, P. Feminismo filosófico y pensamiento postestructuralista: teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina. **Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 162-180, 2009.