

## JOGAR FUTEBOL COMO UMA GAROTA: RELAÇÕES COM O SABER E OS ESTUDOS DE GÊNERO

PLAYING SOCCER LIKE A GIRL: RELATIONS TO KNOWLEDGE AND GENDER STUDIES

JUGAR FÚTBOL COMO UNA NINÑ: RELACIONES CON EL SABER Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

Bruna Saurin Silva<sup>1</sup>  
Mariana Zuaneti Martins<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 08 de julho de 2021.

**Aprovado em:** 12 de dezembro de 2021.

**Publicado em:** 05 de janeiro de 2022.

### Resumo

Traçando uma analogia entre o fracasso escolar problematizado por Bernard Charlot e o fracasso esportivo de meninas no futebol, nesse ensaio, refletimos sobre as aproximações e tensões teóricas entre os escritos desse autor e os estudos pós estruturalistas de gênero. Argumentamos que esse diálogo, além de contribuir para a reflexão sobre as influências das relações de gênero para as relações com o saber, é bastante profícuo, já que ambas as perspectivas enfocam a problemática da agência, sem, no entanto, renunciar à enunciação das interpelações políticas, normativas e institucionais. Para desenvolver essa argumentação, primeiramente, apresentamos os discursos culturais acerca do futebol praticado por meninas e mulheres no Brasil, evidenciando e problematizando a forma como eles colocam-nas em situação de fracasso esportivo. Em seguida, fazemos um breve incursão de aproximação entre as relações de gênero e o aprender. Em terceiro lugar, apresentamos uma problematização ao “fracasso esportivo”, com base nas reflexões de Charlot, atravessadas pelo referencial dos estudos de gênero, buscando indagar questões ligadas às relações de sentido e de mobilização como forma de fazer gênero. Em quarto lugar, apresentamos um argumento alternativo ao fracasso esportivo, evidenciando as relações de sentido e de mobilização como forma de performatizar gênero. E por fim, trazemos a ideia de aprender como incorporação. Assim, buscamos frisar a importância de construir espaços plurais de participação no futebol, para que frente aos discursos culturais que o caracterizam como uma atividade de contato, agressiva e perigosa para meninas, elas sejam capazes de tensionar, transgredir e fazer “gênero”.

**Palavras-chaves:** Jogar; Futebol; Meninas.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora na Faculdade Multivix. Integrante do Grupo de Estudo em Gênero e Esporte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6556-0111> Contato: [bruna.saurin@gmail.com](mailto:bruna.saurin@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Estudo em Gênero e Esporte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0926-7302> Contato: [marianazuaneti@gmail.com](mailto:marianazuaneti@gmail.com)

### Abstract

Drawing an analogy between school failure problematized by Bernard Charlot and girls' sportive failure in soccer, in this essay we reflect about the theoretical approximations and tensions between the writings of this author and the post-structuralist gender studies. We argue that this dialogue, besides contributing to the reflection on the influences of gender relations for the relations with knowledge, is very fruitful, since both perspectives focus on the problematic of agency, without, however, renouncing to the enunciation of political, normative and institutional interpellations. To develop this argument, we first present the cultural discourses about soccer played by girls and women in Brazil, highlighting and problematizing the way they place them in a situation of sports failure. Next, we make a brief approach between gender relations and learning. Thirdly, we present a problematization of the "sportive failure", based on Charlot's reflections, crossed by the referential of gender studies, trying to investigate issues related to the relations of meaning and mobilization as a way of doing gender. Fourth, we present an alternative argument to the sportive failure, highlighting the relations of meaning and mobilization as a way to perform gender. And finally, we bring the idea of learning as embodiment. Thus, we seek to emphasize the importance of building plural spaces of participation in soccer, so that in the face of cultural discourses that characterize it as a contact activity, aggressive and dangerous for girls, they are able to tense, transgress and make "gender".

**Keywords:** Play; Soccer; Girls.

### Resumen

Estableciendo una analogía entre el fracaso escolar problematizado por Bernard Charlot y el fracaso deportivo de las niñas en el fútbol, en este ensayo reflexionamos sobre las aproximaciones y tensiones teóricas entre los escritos de este autor y los estudios de género postestructuralistas. Argumentamos que este diálogo, además de contribuir a la reflexión sobre las influencias de las relaciones de género para las relaciones con el saber, es muy fructífero, ya que ambas perspectivas se centran en la problemática de la agencia, sin por ello renunciar a la enunciación de las interpelaciones políticas, normativas e institucionales. Para desarrollar este argumento, presentamos en primer lugar los discursos culturales sobre el fútbol practicado por niñas y mujeres en Brasil, destacando y problematizando la forma en que las colocan en una situación de fracaso deportivo. A continuación, hacemos una breve aproximación entre las relaciones de género y el aprendizaje. En tercer lugar, presentamos una problematización del "fracaso deportivo", a partir de las reflexiones de Charlot, atravesadas por el referencial de los estudios de género, tratando de indagar en cuestiones relacionadas con las relaciones de sentido y movilización como forma de hacer género. En cuarto lugar, presentamos un argumento alternativo al fracaso deportivo, destacando las relaciones de significado y movilización como forma de realizar el género. Y por último, aportamos la idea del aprendizaje como incorporación. Así, buscamos enfatizar la importancia de construir espacios plurales de participación en el fútbol, para que frente a los discursos culturales que lo caracterizan como una actividad de contacto, agresiva y peligrosa para las niñas, ellas sean capaces de tensar, transgredir y hacer "género".

**Palabras clave:** Jugar; Fútbol; Niñas.

## Lances Introdutórios

Se em sua obra intitulada “Da relação com o saber – Elementos para uma teoria”, Bernard Charlot (2000) estivesse olhando para um ambiente de ensino-treinamento-aprendizagem do futebol, ao invés de olhar para os problemas relacionados à escola, ou problematizar as explicações correntes para a questão do fracasso escolar, provavelmente ele se aproximaria com o caso das meninas no futebol e no esporte. Em outras palavras, se Charlot (2000) estivesse refletindo sobre a Educação Física (EF) e as relações de gênero, possivelmente problematizaria os discursos que constroem o *fracasso esportivo* das meninas.

A aproximação entre as questões ligadas ao conceito da relação com o saber cunhado por Bernard Charlot (2000, 2009, 2016) e a Educação Física tem ganhado proeminência na literatura científica nas últimas duas décadas. A partir desse referencial uma série de pesquisas que tematizam o saber escolar começaram a enfocar, a partir da perspectiva das/os alunas/os, no aprendizado inerente a essa disciplina (BETTI; USHINOHAMA, 2014). Por um lado, isso contribuiu para que fossem destacadas questões didáticas não apenas a partir da perspectiva do professor que ensina, mas visando o ponto de vista das/os alunas/os que se relacionam com os saberes e que também dispõem de outros saberes circulantes nas aulas. Por outro lado, contribuiu também para a reflexão sobre o que é aprender em Educação Física e como a dimensão do saber domínio está associada às demais dimensões: epistêmicas, identitária e social.

Do ponto de vista das relações de gênero, Bernard Charlot (2009) iniciou uma reflexão sobre a interseccionalidade desse marcador social com outros. O autor exemplifica que muitas vezes as garotas, embora discriminadas no ambiente escolar pelas questões de gênero, têm sentidos e projetos de vida distintos dos garotos da mesma idade e classe social. Esses sentidos contribuem para que a sua mobilização para a escola e para aprender seja maior, e não o contrário, depositando numa situação de sucesso escolar o futuro de seu projeto de vida. Em outras palavras, as relações de gênero neste caso, aparentam agir de forma diferenciada das demais relações sociais, como as de classe.

Considerando essas questões, nesse artigo, buscamos aprofundar esse diálogo entre o campo da Educação Física, a teoria das relações com o saber e as questões de gênero. Tendo como objeto o futebol praticado por meninas e mulheres, nesse ensaio, refletimos sobre as aproximações e tensões teóricas produzidas entre os escritos de Bernard Charlot e os estudos pós estruturalistas de gênero. Embora tenhamos ciência de que se trata de dois recortes epistemológicos distintos, um mais herdeiro de uma tradição sociológica de inspiração marxista; e outro de uma tradição filosófica construcionista, argumentamos a partir de alguns pontos que permitem aproximá-los de forma produtiva, em especial, ao considerar que ambos centram suas reflexões sobre a agência individual, sem, no entanto, renunciar à enunciação das interpelações políticas, normativas e institucionais.

Para desenvolver essa argumentação, dividimos o ensaio em cinco seções. Na primeira, apresentamos os discursos culturais sobre o futebol praticado por meninas e mulheres no Brasil, evidenciando e problematizando a forma como eles colocam-nas em situação de fracasso esportivo. Em seguida, no intento de detalhar a discussão sobre o fracasso esportivo das meninas, fazemos um breve incursão de aproximação entre as relações de gênero e o aprender, com inspiração na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000). Essa relação tem como pano de fundo algumas pesquisas que englobaram práticas corporais, o futebol, e as meninas. Em terceiro lugar, apresentamos uma problematização ao “fracasso esportivo”, com base nas reflexões de Charlot atravessadas pelo referencial dos estudos de gênero. Em quarto lugar, apresentamos um argumento alternativo ao fracasso esportivo, tentando evidenciar as relações de sentido e de mobilização como forma de performatizar gênero. E por fim, trazemos a ideia de aprender como incorporação. Assim, buscamos frisar a importância de construir espaços plurais de participação no futebol, para que frente aos discursos culturais que o caracterizam como uma atividade de contato, agressiva e perigosa para meninas, elas sejam capazes de tensionar, transgredir e fazer “gênero”, isto é, sejam capazes de jogar e de se construírem a partir de outros referenciais.

## O futebol praticado por meninas e mulheres

“Futebol não é coisa de meninas;  
meninas não sabem jogar;  
meninas são menos competitivas;  
o jogo de meninas é chato;  
meninas são mais fracas, mais lentas;  
elas não deveriam jogar porque se machucam.”

Quantas vezes nos perguntamos sobre a origem dos discursos acima? De onde vieram? De que época são? Qual razão os fazem serem repetidos frequentemente? O fato é que ainda hoje esses comentários permeiam a prática de meninas no futebol. Afirmações como essas, durante muito tempo, foram base para a construção de um imaginário do que é ser menina dentro de um campo ou quadra de futebol. Pautadas principalmente na ideia de uma suposta inferioridade feminina e criando representações de fragilidade e de submissão, tais afirmações contribuíram por muitos anos para educar corpos de meninas, por meio de normas de comportamento e de regras a serem seguidas.

Essas percepções organizam nossas crenças sobre o que é ser homem e mulher. Elas são produzidas e construídas por operações rotineiras, reproduzidas por nós mesmas/os. Seguimos produzindo esse tipo de discurso quando transformamos meninas em princesas à espera de um príncipe para salvá-las, ou quando fabricamos para meninos o sonho de se tornar o futuro “Neymar”. Somos interpeladas/os desde que nascemos por esses discursos, que vão se materializando, por exemplo, pelas bolas de futebol que nós meninas não ganhamos.

Como consequência, se perpetua o mito da inferioridade e da passividade feminina, sobretudo no esporte, contribuindo para destinar um local específico para as mulheres, via de regra, o espaço privado, mantendo seus corpos sob controle e vigilância constante (GOELLNER, 2001). Não à toa, meninas são educadas a vida toda a se sentarem de uma certa maneira, a não se sujarem, a acreditarem que seus corpos não são aptos para tarefas que exijam força, velocidade ou destreza. Assim, a presença das meninas no futebol é desvalorizada ou até mesmo questionada, quando não interdita (GOELLNER, 2005). São violências, às vezes sutis, que aparecem em cada comentário que as meninas fazem sobre

o futebol e que é questionado, em cada erro de passe que é usado como descrédito, e em tantos outros lugares e de tantas formas que vão desestimulando e des-identificando meninas em relação a essas práticas (UCHOGA; ALTMANN, 2016; DORNELLES, 2011; OLIVER; KIRK, 2014). As expectativas sobre o jogo delas acabam se tornando tão baixas, que talvez a experiência de jogar se torne não prazerosa... quantas meninas não sofreram esse constante rebaixamento nas suas infâncias? Assim, experienciando essas formas de violências, o destino de *fracasso esportivo* parece ser traçado desde cedo para muitas meninas (OLIVER; KIRK, 2014).

No entanto, esses discursos, normas e regras felizmente não são absolutos, são também estopim para que meninas se rebelem silenciosa ou explicitamente. Um bom exemplo disso é ilustrado em uma das propagandas da Nike<sup>3</sup>, voltada para o incremento da participação de meninas no futebol. A propaganda intitulada “A boneca que nunca pedi” conta a história de meninas que faziam das cabeças de suas bonecas bolas de futebol, retratando fielmente o momento em que meninas dizem não as restrições impostas, *descabeçam* suas bonecas e ganham os espaços da rua e os campos de futebol.

Neste contexto, e em diversos outros, fica evidente que meninas agenciam esses discursos culturais, os negociam e os transgridem. O olhar para esse agenciamento e para essas relações de resistência é o que atravessa o uso da categoria gênero que referência nossas investigações. Trata-se de compreendê-la por meio dos discursos culturais, envolvidos por relações de poder. A partir desses agenciamentos, as meninas pluralizam os sentidos do futebol, mobilizam-se, apropriam-se dos saberes dessa prática e escapam aos discursos do *fracasso esportivo*. A seguir, para entender como a dimensão das relações com os saberes esportivos do futebol e as relações de gênero se entrelaçam, apresentamos um incursão na discussão de Bernard Charlot, iniciando uma articulação em forma de um diálogo crítico aos referenciais pós estruturalistas de gênero.

---

<sup>3</sup> Propaganda da Nike intitulada “A boneca que nunca pedi”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTs8nIBIGCc> >. Acesso em: 26 de março de 2020.

## As relações de gênero e o aprender

Estudar o que leva ao aprendizado a partir do prisma das relações de gênero é um exercício importante para considerar o impacto da cultura na escolarização de crianças e jovens. Afinal, processos de produção de diferenças e de desigualdades são colocados em ação por meio da educação (MEYER, 2004).

Os processos educativos englobam um complexo de forças no interior dos quais as pessoas vão se constituindo e se transformando. São nos processos educativos também, que muitas vezes, se desenvolvem “estratégias sutis e refinadas de naturalização e legitimação que precisam ser reconhecidas, demarcadas e problematizadas” (MEYER, 2004, n.p.). Na escola, ouvimos o tempo todo que meninas são mais comportadas e passivas, meninos são mais travessos e líderes; meninas têm facilidade com artes, meninos, com matemática, dentre outras falas que vão produzindo diferenças e naturalizando as desigualdades.

Podemos também ampliar o olhar para os processos educativos além da escola, uma vez que a forma como aprendemos a nos comportar e a nos relacionar com os outros e com o mundo também contribuem para que sejamos identificados como “homens” ou “mulheres” (MEYER, 2004). Quando dizem para nós meninas que não podemos nos sentar de uma certa maneira; ou que devemos ser mais delicadas; cuidar de bonecas; ou que algumas atividades são inadequadas ao nosso corpo e ao comportamento esperado para nós, estamos *fazendo gênero* nesses processos educativos. Nessa leitura, conforme mais adiante aprofundaremos, o gênero não é algo inerte, algo que vestimos, mas algo que é cotidianamente repetido e reiterado em nossas ações e discursos. Aprendemos, desde que nascemos, a ser meninas e meninos por meio de uma série de discursos culturais e de práticas que desenvolvemos e que cotidianamente repetimos. Os esportes são espaços privilegiados para esses aprendizados e para esse *fazer de gênero*, de modo que ao olhar a relação das meninas com essas práticas, notamos processos em que as normas de gênero podem ser desafiadas, negociadas ou transgredidas.

A forma com que as meninas se inserem numa escolinha de futebol, por exemplo, tende a ser influenciada por esses aprendizados culturais de gênero. Aline Edwiges dos Santos Viana (2012) alertou para as dificuldades encontradas nas escolinhas mistas de futebol em criar situações heterogêneas de aprendizagem e de jogos e atividades que permitissem um aprendizado a partir das habilidades individuais de cada uma/um e que levassem em conta os diferentes níveis de experiência de cada aluna/o. Como consequência, esta inabilidade pedagógica dificultaria a participação de meninas e de meninos considerados não tão habilidosos ou mais inseguros. A autora ainda chama a atenção para os preconceitos de gênero existentes nesses espaços, sendo eles reproduzidos por professoras/es e alunas e alunos que contribuíam para a manutenção de relações de poder desiguais e um predomínio de meninos mais habilidosos nos espaços mistos. Viana (2012) apontou também que a recepção que as/os alunas/os faziam das atividades nas aulas de Educação Física era distinta. As meninas tendiam a ter mais prazer nos jogos adaptados, dentro dos quais, elas se sentiam mais incluídas e tinham maior espaço de participação. Em contrapartida, os meninos mais habilidosos se identificavam mais com o jogo formal, no qual eles tinham hegemonia e se destacavam.

Considerar, portanto, as diferenças nos *sentidos* e na *mobilização* de cada aluna/o para a atividade é fundamental para promover um ambiente inclusivo. Isso porque, apenas estar na quadra durante um jogo não significa estar participando ativamente dele. Se a pessoa está jogando, mas não tem oportunidades de tocar na bola, de tentar ser determinante numa jogada, de tentar e de errar, dificilmente aquele jogo servirá como um espaço propício para a aprendizagem. Considerando as distintas formas de envolvimento nas aulas de Educação Física, Juliana Fagundes Jaco (2012) problematizou como as questões de gênero interferem em diferentes formas de ser e estar durante as atividades, principalmente àquelas ligadas a uma referência sobre ser feminino ou masculino. A autora apontou para a existência de diferentes formas de participação nas aulas, que vão além do binarismo participar versus não participar e que são influenciadas tanto por questões de fora da escola, quanto de dentro escola. Ao invés de falar de participação de forma binária, a autora propõe que consideremos que é possível ser protagonistas, figurantes, flutuante e/ou excluídos nas atividades, demonstrando distintos meios de engajamento nas aulas, que demarcaram uma limitação da participação da maioria das meninas quando comparadas com as dos meninos.

De alguma forma, esse menor engajamento protagonista das meninas com algumas atividades dessa disciplina pode estar relacionado ao que Liane Aparecida Roveran Uchoga (2012) descreveu como uma noção compartilhada entre as/os alunas/os de que os meninos são mais aptos e capazes nas atividades independente do conteúdo, como se ser menino por si só já fosse indicativo de maiores habilidades corporais. Segundo a autora, este fator era o que mais interferia na aprendizagem de meninas e meninos nas aulas. Como consequência, Uchoga (2012) descreveu as diferentes formas de *se arriscar* diante das práticas corporais propostas no campo investigado, de modo que as meninas tendiam a ter uma maior dificuldade inicial em se envolver com uma atividade desconhecida, da qual elas tinham medo e achavam que não seriam capazes de realizar. Por outro lado, o maior engajamento de meninos em atividades competitivas era contrastado com uma maior capacidade de organização das meninas em atividades que não tinham como foco a competição (UCHOGA, 2012).

Essas diferenças de envolvimento, que separam meninas e meninos frente às práticas escolares e esportivas, se dão desde a mais tenra idade. A pesquisa de Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger (2007), localizada como um estudo do campo de gênero e infância, demonstra como as brincadeiras realizadas por crianças de primeira à quarta série, durante o momento do recreio, se configuram em espaços ricos de sentidos e saberes construídos pelas/os alunas/os. Eles apontam que nesses espaços não havia uma liberdade total, uma vez que também eram regidos por regras, normas e rotinas. Assim, as aprendizagens nesses espaços, segundo os autores, eram lugares onde “gênero produz e é produzido, também, através das brincadeiras”. Segundo eles, durante o recreio escolar, os meninos ocupavam mais espaços que as meninas, todavia, essa ocupação não era fixa, existiam conflitos e negociações. Estes espaços se tornavam então lugares para meninos se legitimarem. Um espaço onde meninas não habitavam por dois motivos: por serem meninas e por serem menos habilidosas. Os critérios de habilidade se aplicavam também aos meninos menos habilidosos, estabelecendo “um parâmetro de valoração da masculinidade”. Assim as brincadeiras que de fora aparentavam ter somente um caráter prazeroso, tinham também uma “dimensão produtiva”; de disciplinar “os sujeitos de forma distinta, para viverem dentro de um contexto social e histórico que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina” (WENETZ; STIGGER, 2007, p.76).

Na esteira de estudos que problematizam as aprendizagens pelo olhar de gênero e das crianças e jovens, Marcos Roberto So, Mariana Zuaneti Martins e Mauro Betti (2018), a partir de estudos pautados na teoria da “relação com o saber” de Bernard Charlot, descreveram as relações de sentido e os fatores de mobilização e desmobilização de meninas em aulas de Educação Física que tematizavam o conteúdo lutas. Os autores buscaram compreender as participações de meninas baseado em um olhar mais atento para as diversas formas por meio das quais elas interagem com as atividades e os espaços. Apesar disso, os resultados dessa pesquisa, realizada em ambientes mistos, assim como as demais, seguiram apontando para uma menor mobilização e participação de meninas em comparação com os meninos, ainda que tenha sublinhado os casos de criação de experiências subversivas e transgressoras por parte das meninas.

A partir das descrições dessas pesquisas é possível vislumbrar as relações de gênero interferindo na aprendizagem dos esportes, mas também notar como as desigualdades entre meninos e meninas não são resultados de uma natureza biológica distinta. E antes disso, são consequências da forma como as crianças e adultos são interpelados pelos discursos culturais e como negociam com eles.

Tais pesquisas, realizadas em ambientes mistos, apontam também para os obstáculos relacionados à participação e à mobilização de meninas, tendo como base o desempenho dos meninos nessas mesmas atividades (DORNELLES, 2011). Essas comparações, ainda que importantes para a constatação do quão desiguais são esses ambientes, em distintos aspectos, deixam escapar por vezes os sentidos e significados que meninas constroem nesses ambientes, quando confrontadas por estímulos esportivos.

É necessário considerar também que os elementos da prática esportiva possuem pontos de contato distintos de acordo com as/os participantes que nele se envolvem, provocando diferentes modos de se aprender (VIANA, 2012), assim como são diferentes os *sentidos* e *significados* atribuídos a essa prática. Por isso, para destacar a existência de um leque de possibilidades frente ao envolvimento e à vivência esportiva, e uma não homogeneidade de gostos, habilidades, marcas e gestos dentro do esporte, é importante um olhar mais escrutinador para as/os participantes, que se dispõem a aprender tal modalidade esportiva, entendendo a vivência esportiva como algo dotado de eficácia simbólica, que abrange objetivos, experiências e significados (DAOLIO, 2008; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009).

Ademais, para questionar as relações construídas acerca do saber esportivo, ressaltamos ainda a existência de um mundo exterior ao ambiente de ensino-aprendizagem-treinamento vivenciado pelas meninas. Essas outras relações também estabelecem ligações com os *sentidos* construídos por elas dentro da prática (BETTI et al., 2015). Para tal, o primeiro passo é evitar tratar as meninas como inferiores e sua (não) prática de futebol como um *fracasso*, algo que Bernard Charlot apresenta em suas reflexões e que, de forma profícua, dialogam com os estudos que refletem sobre os atravessamentos de gênero nas aprendizagens esportivas. Assim, discutiremos a seguir sobre como a dimensão de sentidos, mobilização e relação com o saber podem ser pensados a partir do olhar das relações de gênero, para, ao final, apontarmos para as aprendizagens esportivas como forma de fazer e de desfazer gênero, gerando outras performatividades e tensões nos espaços e tempos convencionais dessas práticas.

### Escapando às narrativas do fracasso esportivo de meninas

Uma das principais problematizações trazidas por Charlot (2000) versa sobre a forma com que o fracasso escolar (ou em nossa analogia, o fracasso esportivo) é produzido por alguns discursos científicos. Essa crítica é feita aos estudos sociológicos das décadas de 1970 e 1980, que, a partir de uma leitura numérica e comparativa, justificavam o fracasso escolar por uma diferença na condição social e econômica das/os alunas/os. Nessa leitura, estudantes de classe média/alta tenderiam a ser mais bem sucedidos na escola, enquanto estudantes de classe baixa tinham maiores chances de fracassar. Esse tipo de compreensão tornava o ambiente de ensino um espaço reprodutor das desigualdades sociais, já que propunha uma relação entre o sucesso escolar e às/aos alunas/os<sup>4</sup> de classe dominante, enquanto o fracasso escolar estaria, por sua vez, ligado às classes menos favorecidas. Ou seja, na medida em que às/aos alunas/os de baixa renda, *faltariam* as condições sociais e culturais para se dedicarem aos estudos, estes estariam mais propensos ao fracasso, em relação aos de rendas mais altas.

---

<sup>4</sup> Em seu livro intitulado “Da relação com o saber: Elementos para uma teoria” Bernard Charlot (2000), se refere aos alunos e alunas como sujeito. Por questões teóricas em nosso texto, nas citações não literais optamos por não utilizar o termo, substituindo-o simplesmente por “alunas/os” ou por “pessoas”.

Essa leitura, segundo Charlot (2009 p.122), menospreza o valor da escola como transmissora de conhecimento e como ferramenta para um melhor entendimento do mundo, sendo apenas um recorte que seleciona a partir de marcadores sociais e “negligência ou até silencia o que é a especificidade da escola: o saber, a formação”. Todavia, buscando compreender melhor as relações e as diferenças entre alunas/os no ambiente escolar, Charlot investigou as influências das relações de gênero nesse espaço. Segundo ele, há “uma diferença fundamental entre discriminação social e discriminação pelo gênero: aquela atinge amplamente os seus objetivos, embora haja muitas exceções, enquanto esta não provoca o fracasso escolar maciço das moças” (Charlot, 2009 p.123). Para Charlot (2009), há uma relação paradoxal entre as meninas e a escolarização. Por um lado, a escola era um ambiente masculino que discrimina as meninas. Por outro, apesar de serem discriminadas de diversas maneiras pela instituição escola, as meninas não fracassavam na escola. E o mais importante: meninas eram mais bem-sucedidas do que meninos.

O mesmo paradoxo, no entanto, não se repete quando se trata do esporte. Numa alusão ao campo esportivo, poderíamos olhar para as estatísticas de participação esportiva e de desempenho alcançado por meninas e mulheres e, ao compararmos com as dos homens, constatar que elas apresentam desempenhos inferiores e que a maioria apresenta muitas dificuldades. Nessa leitura, a *falta* de vontade, de aptidão e de condições biológicas mais favoráveis tenderia a colocar mulheres e meninas em uma situação de fracasso esportivo em relação aos homens, concluindo sobre a reprodução do não lugar das meninas no esporte. Observamos então que, se na escola, aquilo que justificaria o fracasso é a questão da classe e não as relações de gênero; na metáfora esportiva, são estas relações que estariam na raiz da desigualdade, diferentemente do encontrado por Charlot (2009) quando pensou a partir do mesmo marcador.

Utilizar o termo fracasso escolar ou esportivo, no entanto, transforma esse quadro de desigualdades em uma imagem estática e congelada da experiência das crianças e jovens na escola; ou das meninas e mulheres no esporte e se materializa em um recorte do “mundo social”, e tende sempre à reprodução (CHARLOT, 2000). Neste cenário escapam e ficam de fora aquelas/es que fogem às estatísticas, como também a complexidade do processo que produz a situação de fracasso.

Para não cair nesses equívocos, Charlot (2000 p.30) sugere que a compreensão dos casos de fracasso escolar deveria incluir uma noção dos diversos “processos, situações e problemas”, que vão além de uma diferença entre quem aprendeu e quem não aprendeu. Para exemplificar sua crítica, o autor menciona os casos de alunas/os de classes menos favorecidas que possuem êxito escolar, e de alunas/os de classes mais abastadas que se encontram em “situação de fracasso”. Assim como também destaca o caso das meninas que mesmo discriminadas se saem bem na escola.

Questionando ainda essa análise estática do problema, Charlot (2000, p. 30) afirma que essa leitura, oriunda de uma sociologia da reprodução, “reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, ‘explica’ o mundo por deslocamentos das faltas, postula uma causalidade da falta.” Esse olhar direcionado para a “falta” e para “as ausências”, é o que ele vai chamar de *leitura negativa*. Nessa leitura, a ausência de condições ou de outros recursos é a principal causa do fracasso escolar e, fora da escola, em outras áreas de estudo, justifica também a *exclusão*.

Assim podemos dizer que as leituras reprodutivistas do fracasso, seja escolar ou esportivo, que, de certa forma naturalizam as diferenças ou as transformam em destinos inescapáveis, se distanciam da forma pela qual os estudos pós estruturalistas têm observado as relações de gênero. Ao traçar uma linha de contato entre estes e Charlot, buscamos demonstrar como o papel dos agenciamentos se torna central em ambos os contextos podendo produzir um diálogo profícuo entre estes referências.

As relações de gênero podem ser enfocadas por muitos prismas, desde aqueles que enfocam a reprodução das relações de dominação simbólica, até aqueles que enfatizam as dinâmicas de transgressão e suas linhas de fuga. Embora a própria palavra gênero tenha usos gramaticais diversos, operar com ela enquanto uma categoria analítica a torna uma ferramenta para a compreensão da organização social baseadas nas diferenças entre os homens e mulheres (SCOTT, 1995). Essa compreensão do termo ganhou força dentro das discussões feministas contemporâneas, tendo como ponto de partida a “rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (SCOTT, 1995 p. 72), e na consolidação de uma ideia a qual dava às relações sociais, culturais

e políticas responsabilidades sobre essas distinções existentes (LOURO, 1997). A partir disso, há um esforço para erradicar a ideia de uma naturalização das diferenças sexuais. Assim, o entendimento do termo gênero como algo variável e flexível, contrapondo-se com sexo, entendido como algo fixo e natural, passa a ser contestada, principalmente a partir de afirmações que ligam não somente o gênero à cultura, mas que também atrelam a ela a própria existência do sexo (PISCITELLI, 2009).

O uso da categoria analítica gênero, a partir das décadas de 1960 e 1970, problematizava principalmente a ideia de uma essência de ser mulher. Em outras palavras, negava a existência de uma feminilidade originada a partir de uma natureza biológica, a qual destinava a elas um lugar de submissão, fragilidade, passividade e beleza. Esse processo de biologização foi, também, amplamente respaldado pelos aparatos “médico, jurídico e psiquiátrico” da época e chancelado como verdadeiro pela ciência (LESSA, 2005, p. 162). Com base nessa naturalização das diferenças, e balizados por argumentos anátomo-fisiológicas, justificavam-se as desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e esportivas e relegavam as mulheres a uma situação de *fracasso esportivo* (LESSA, 2005).

Historicamente, essa situação de *fracasso esportivo* das mulheres foi fortalecida por diversas instituições. Os discursos sobre uma natureza frágil e passiva da mulher respaldado por uma medicina higienista foram responsáveis por dar o tom dentro do campo esportivo durante muito tempo. No âmbito da participação, esse tipo de instituição, teve como objetivo regular corpos e proibi-las de certas práticas. Tinham como principal finalidade a construção de um ideal de mulher preocupada com a maternidade e com a continuidade da espécie, o que resultou na arquitetura de diversas estratégias públicas visando estes propósitos. Entre elas, e uma das mais importante para a pesquisa em questão, foi a determinação do decreto 3.199 de 1941 que proibiu meninas e mulheres em diversos esportes entre eles: lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo-aquático, rugby, halterofilismo e beisebol, sendo esses esportes ditos como prejudiciais à saúde e aos órgãos vitais responsáveis pela gestação (CASTELLANI FILHO, 1988).

Essa proibição, suspensa somente no ano de 1979, ainda que de fato não tenha impedido meninas e mulheres de jogarem futebol e de participarem de outros esportes, indubitavelmente, produziu efeitos de invisibilidade e marginalidade que perduram até hoje (GOELLNER, 2005). Se hoje temos um quadro em que as mulheres são minoria, em termos estatísticos, na prática do futebol no Brasil, isso se dá como consequência desse quadro de interdições legais e culturais.

Ou seja, ao observar que as desigualdades existentes não são naturais, mas produtos de situações históricas e culturais, passíveis de transformações, a categoria gênero passa a ser interessante para escapar de uma leitura reprodutivista. O conceito de gênero tinha como principal objetivo um afastamento das discussões biologicistas, buscando se posicionar também como alternativa a conceitos anteriores, por exemplo, o de patriarcado. O termo gênero, então, passa a ser usado para destacar uma construção social, atravessada, por diferenças políticas, econômicas e sociais (PISTICELLI, 2009), demarcando sobretudo as desigualdades existentes entre homens e mulheres as quais também moldavam e redesenhavam as identidades (LOURO, 1997). Problematizar as discrepâncias existentes no âmbito das oportunidades de direitos a partir dessa ótica tinha como objetivo “recolocar o debate no campo social” pois era justamente “nos arranjos sociais, históricos e nas condições de acesso aos recursos da sociedade” que se construía e se reproduzia as relações de desigualdades (LOURO, 1997, p. 22).

Os debates de gênero passam também a considerar outros marcadores que influenciavam diretamente no silenciamento de determinados corpos. Questões de cunho étnico, religioso, de raça e de classe surgem então como atravessamentos que influenciam diretamente na forma como as relações de gênero agem. Esses diferentes atravessamentos contribuíram para a construção de experiências distintas das mulheres nos mais diversos campos sociais. Por exemplo, as barreiras para a participação esportiva são diferentes quando se trata de comparar mulheres brancas com as mulheres negras. Via de regra, as mulheres têm menos acesso às práticas esportivas do que os homens. Entre as mulheres, as brancas e de classes sociais economicamente mais favorecidas tendem a participar mais esportivamente. No entanto, ao observar a prática de futebol, embora seja

uma prática minoritária entre as mulheres, essa relação se inverte: são as negras e de mais baixa renda que optam por essa modalidade (MARTINS; SANTOS; VASQUEZ, 2021). Ou seja, as interdições de gênero para a prática esportiva existem para todas as mulheres, mas agem de formas distintas a depender da raça e da classe social no Brasil.

Esse novo espaço de discussão acerca das temáticas de gênero vai propor também uma outra leitura sobre o funcionamento das relações de poder. O que antes era entendido como uma ideia universal de “dominação/subordinação”, dividindo o mundo entre opressores e oprimidas, passa a ser tratado nesse momento a partir de situações particulares de dominação, considerando as múltiplas e fluidas formas em que o poder opera através dessas estruturas que afetam pessoas alocadas em diferentes lugares e contextos históricos. Essa compreensão acerca das relações de poder permite também considerar as distintas formas as quais as pessoas resistem a essas “estruturas de dominação” individual e coletivamente (PISCITELLI, 2009 p. 24).

Ao questionar o poder absoluto das “estruturas de dominação”, há um encontro profícuo entre as interpretações de Bernard Charlot (2000) e as relações de gênero a partir do referencial pós estruturalista que corroboram para a reflexão sobre o futebol praticado por meninas e mulheres. Os discursos de desinteresse, de desmotivação e a não participação de meninas para a prática dessa modalidade as colocaria em uma posição de *fracasso esportivo*. Assim como nos casos escolares trazidos pelo autor, essa análise a partir do fracasso das meninas no futebol, é dada a partir de uma *falta* que coloca muitas vezes as meninas como inaptas ao futebol, por não apresentarem certas características, ou saberes ditos necessários para o futebol. Olhar para essas *faltas* é considerá-las inerentes à aluna ou ao aluno e, por conseguinte, naturalizá-las. Constatar *as faltas* é comparar, é olhar para o que ela/e “não sabe, não sabe fazer”, ao invés de se perguntar “o que foi que aconteceu”, “no que e onde a atividade não funcionou” (CHARLOT, 2000, p.27).

Assim como nos casos escolares, existe também no campo esportivo e no futebol, uma gama de diagnósticos preocupados em apontar fatores ligados ao desempenho esportivo. Esses distinguem bons rendimentos de maus rendimentos e, na maioria das vezes, atrelam o primeiro aos meninos e o segundo às meninas. Essas comparações pouco contribuem para uma melhora do contexto, ao mesmo tempo em que dizem muito pouco sobre os problemas causadores desses.

Ademais, essa análise orientada apenas pelas *faltas* fabrica também um cenário no qual o diagnóstico da ausência é visto como uma deficiência. Dessa forma, quando atribuímos às (e somente) meninas as deficiências e o distanciamentos em relação à prática e as colocamos como um problema a ser resolvido, provocamos um espaço de silenciamento e destituímos delas o poder de agência, de solucionar, de negociar ou de transgredir nesses espaços (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Essa leitura, assim como o olhar para *a falta* que Bernard Charlot chamou de negativo, tem como resultado dar às/os alunas/os um destino fixo de acordo com a sua localização social e cultural. Por consequência, tal leitura não respeita singularidades ou forças de mobilização para as atividades em questão, sejam elas atividades escolares ou a participação em alguma modalidade esportiva.

Como forma alternativa, Bernard Charlot propôs que observemos as dinâmicas de relações com os saberes a partir da perspectiva das/os alunas/os, algo que dialoga bastante com a forma pela qual compreendemos o gênero como uma performatividade. A seguir, explicitamos esse diálogo.

### **Uma leitura positiva sobre as relações com o saber atravessadas pela categoria gênero: sentidos e mobilização para a aprendizagem**

Charlot (2000) nos convida a olhar para as *situações de fracasso* escolar a partir do que ele vai chamar de uma *leitura positiva*. Para ele, ler uma situação de forma positiva significa olhar para além das *faltas*, compreendendo o que foi conquistado até determinado momento. Dessa forma, essa leitura visa entender os meandros que corroboraram para uma situação de fracasso e se perguntar o que as/os alunas/os nessa situação sabem. A partir disso, é possível apontar mais do que julgamentos sobre as ausências na relação com o saber de uma determinada pessoa. O intuito é uma ampla compreensão do contexto, o que possivelmente resultará em um avanço da/o aluna/o em direção a uma situação de sucesso.

Uma leitura positiva se orienta pelo olhar ao “processo”, isto é, a “o que acontece”, sem uma expectativa teleológica sobre o fenômeno. Os desdobramentos sobre esse “processo” que orienta uma relação com o saber podem tomar trajetórias múltiplas. Além disso, esse processo também não é determinado de forma inescapável pelas suas circunstâncias. A qualquer momento, esse processo pode “parar, bifurcar, se inverter” (CHARLOT, 1996, p. 51). Uma transformação na relação com o saber jamais pode ser observada de maneira determinista ou, de maneira oposta, como produto de um imprevisto do destino. É importante observar a forma pela qual as pessoas se orientam dentro dos processos, conferindo-lhes também um poder de agenciamento de sua situação (CHARLOT, 1996).

Assim, pensar no fracasso esportivo de meninas a partir de uma leitura positiva implicaria compreender os contextos, os fatores da participação e a forma como as meninas se relacionam com esse esporte, em meio a uma série de discursos culturais que possivelmente as afastaria. Entender, por exemplo, as origens dos discursos que corroboram para os distanciamentos de meninas e a forma como elas se relacionam com eles; os atravessamentos das questões de gênero e como elas compõem espaços destinados à prática do futebol; compreender os contextos em que meninas se arriscam ou não em práticas e aprendizagens esportivas, ou o que para elas constrói relações de sentido em torno do esporte. Nesse caso, a busca de respostas, em vez de apontar uma ausência, uma insuficiência ou deficiência, busca a criação de espaços seguros e de diálogos que envolva processos de ensino-aprendizagem-treinamento, e que fomentem também oportunidades para transgressão das desigualdades existentes, criando possibilidades para o incremento das aprendizagens. Por espaços seguros, nos referimos a contextos que permitam que meninas consigam se expressar ativamente, sem se sentirem inferiores, baseando-se no respeito e no reconhecimento mútuos, nos quais elas não se sintam em perigo físico ou emocional e que possam se desenvolver plenamente (LEWIS et al., 2015).

Quando nos referimos a forma pela qual as meninas agenciam sua relação com o saber, falamos de uma postura epistemológica e metodológica. *Epistemológica*, em primeiro lugar, por não considerar nenhuma espécie de determinismo, seja ele de natureza biológica ou social; e por compreender as relações sociais e com o saber como fruto dos

processos de interação, de negociação e de atribuição de sentido contínuos. Processos que podem reiterar situações, como podem também as parodiar e transgredi-las, configurando uma situação muito semelhante à forma pela qual as relações de gênero nos interpelam cotidianamente (BUTLER, 2018).

Judith Butler (2018) questiona não só um determinismo do sexo, mas seu próprio caráter “natural”, atentando para a forma com que ele também talvez fosse produzido discursivamente. Dessa forma, para a autora “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor talvez o sexo sempre tenha sido gênero”. Por outro lado, a autora também assinala para a necessidade de uma análise crítica acerca das construções feitas a partir do olhar cultural e histórico para o sexo e a sexualidade, frisando sobretudo a importância de se definir ou descrever “o modo como essas construções são cotidianamente produzidas, reproduzidas e sustentadas no campo dos corpos” (BUTLER, 1988, p. 9).

Em contrapartida, o gênero não se mostra inscrito no corpo de forma passiva, nem é determinado pela natureza. Ao contrário disso, gênero é algo que está rotineiramente e incessantemente sob uma forma de coerção, que “envolve angústia e prazer”. Assim, se esse efeito sucessivo for tomado como “natural ou linguístico, renuncia-se ao poder de ampliar o campo cultural corporal com performances subversivas de diversas classes” (BUTLER, 1988, p.16).

Fazer gênero é o exercício de incorporar essas clivagens daquilo que compreendemos como “feminilidade” e “masculinidade” e traduzi-las para nossas práticas cotidianas, como uma performatividade. Essas construções, entretanto, não são feitas de forma homogênea entre nós, pois a matéria prima necessária para tal não é algo dado *a priori*, ou algo que alguém adquire. Essa incorporação e performatividade são contínuas e cotidianas, de modo que existe um processo de repetição das normas sociais, mas também de desvio das mesmas (BUTLER, 2014). Ou seja, embora seja aprendida e repetida, não se trata de um papel que alguém assume ou absorve na infância; é um processo multilateral e social, que é parte das interações e ações cotidianas, das instituições e do universo simbólico que nos rodeia (MESSNER, 2007).

Considerar os gêneros como performance é dizer que eles são produzidos e reproduzidos a partir das nossas práticas corporais, por meio de permissões e coerções, ou seja, não se pode presumi-los falsos ou verdadeiros. Além do mais, fazemos parte de uma cultura a qual tenta acorrentar os gêneros em uma estrutura homogênea, dicotômica e binária. Obedecer a esta estrutura e se manter em conformidade com ela não só “contradiz a sua própria fluidez performativa, mas serve a uma política social de regulação e controle do gênero”. Ao passo que a desordem de uma performance de gênero pode significar inúmeras formas de punições (BUTLER, 1988, p.16). Ou seja, ao olhar para sexo-gênero como uma produção discursiva que se materializa por meio da corporalidade, passamos a tratá-lo a partir da sua fluidez, de seus pontos de fuga e da forma pela qual sua estabilidade também é reiterada, mas não pressuposta. Dessa forma, passamos a tratar as relações de gênero a partir do agenciamento do sujeito diante das normas e discursos culturais, não tratando o corpo como uma superfície passiva e inerte no qual a cultura se inscreve de forma praticamente determinista.

Por mais que exista uma gama de ações coercitivas que agem a partir de distintas instituições, os corpos sexuados, devido a sua não homogeneidade, produzem resultados diferentes e singulares, o que possibilita a existência de vivências transgressoras ou flutuantes de gênero. Por essa via os corpos que se apresentam em pontos de fuga, “são considerados dissonantes em questões de gênero e embaralham as distinções entre masculino e feminino e confundem a ordem da heterossexualidade” (PISCITELLI, 2009). As meninas que jogam futebol, por sua vez, também podem contribuir para confundir essas fronteiras, ao desafiarem as normas de gênero convencionais que repetem cotidianamente que esse esporte não produz a feminilidade normalizada.

A performatividade de gênero, por essa via, é recheada de perturbações, negociações e transgressões, baseadas em relações de poder, materializadas nos discursos, códigos, práticas e instituições. Este poder produz não somente corpos, mas discursos sobre comportamentos “apropriados” ou “não apropriados”, definindo hierarquias e normas, conformando alguns corpos como abjetos (LOURO, 1997, p. 24). É nesse emaranhado de mecanismos que construímos nossas percepções sobre o que é ser homem e mulher. Percepções que são operacionalizadas e reproduzidas em discursos

diários. É dessa consecutiva operacionalização que também se questiona a participação de meninas e mulheres nos espaços esportivos, sobretudo no futebol (MESSNER, 2007), espaço esse que segue até hoje (re)afirmando corpos que performatizam altos padrões de virilidade e restrito a um imaginário masculino, colocando em suspeição corpos fora desse modelo (SILVEIRA et al., 2014).

Em segundo lugar, a leitura positiva é também uma postura *metodológica* porque busca ler de outra maneira aquilo que é dado como *falta* (CHARLOT, 2000). Se na leitura tradicional, o dito “fracasso” escolar (ou esportivo) seria visto com base nas deficiências de uma/um aluna/o, reificando a pessoa que aprende por meio de sua incompletude, ao olharmos para “o que está acontecendo”, focamos na atividade da/o aluna/o, para qual o não aprender, ou o se apropriar parcialmente de um saber, pode também representar uma postura ativa de renúncia àquele conhecimento. Ou seja, ao invés de tratar a pessoa que “fracassa” a partir do que falta a ela em relação a quem tem sucesso, buscamos compreender qual o sentido essa pessoa considerada em “situação de fracasso” estabelece com aqueles saberes que foram lhe apresentados. Em outras palavras, a mudança da postura metodológica envolve direcionar o olhar para entender os sentidos das/os alunas/os, suas razões para permanecer, as suas recusas e suas resistências.

Por isso, ao falar de “fracasso” ou “sucesso” posicionamos essa situação em relação a um saber e a uma relação de sentido. Há, portanto, relações existentes entre o aprender e o saber. Segundo Charlot (2000), para se apropriar dos saberes, a/o aluna/o deve ser inserido em um ambiente que lhe permita uma relação de interesse frente ao saber que lhe é exposto, construindo assim *sentido* para aquela prática. Segundo o autor, essa relação tem fortes ligações com fatores de *mobilização* de alunas/os para o aprender.

Dessa forma, *mobilizar-se* tem a ver com “colocar recursos em movimento”, “é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso” e “é ao mesmo tempo preliminar, relativamente a ação” (CHARLOT, 2000, p. 55). A força que promove esse movimento é, ao mesmo tempo, desejo de atingir uma meta, portanto, é o estopim, a causa, um *sentido* (CHARLOT, 2000). Charlot entendeu “desejo como força propulsora que alimenta o processo” (CHARLOT, 2000, p. 54). Mas para ele não existe

só força de propulsão porque há também força de atração: o desejo sempre é desejo de. Assim alunas e alunos só podem se construir porque existe o outro e o mundo e ambos são desejáveis. Essa relação entre desejo e mobilização parece ser bastante profícua para pensar a luz das relações de gênero. É importante, nesse caso, porém, entender desejo como uma força produtiva, como uma potência para criar algo, e não algo que falte ou uma carência.

Se Charlot (1996) estivesse olhando para um ambiente de ensino do futebol, ele diria que são os distintos *sentidos* dados pelas/os alunas/os ao futebol que as/os leva a querer aprender a jogar. Sentidos se remetem ao valor que uma pessoa, ou um grupo, atribuem aos processos e produtos do aprender. Desse modo, aprender se desdobra das identificações que o sujeito tem com o mundo: suas expectativas, a imagem de si mesmo, as suas relações com as figuras parentais. Para Charlot (2016), aprender é um processo de apropriar-se de um saber, construir um sentido e uma identificação, de modo a fazer daquele saber algo que oriente aquela pessoa em sua vida. E esses fatores têm ligações com elementos que giram em torno dos espaços de ensino e das relações construídas ali. Mas fora dali também são construídos outros elementos mobilizadores, não menos importantes para a participação (SO; BETTI, 2018).

Assim, a partir de um olhar apurado acerca do aprender, seria possível compreender muito mais da/o aluna/o do que se questionássemos prioritariamente o que lhes é ensinado. Pois, é a partir do confronto entre a singularidade de sentidos que as/os alunas/os constroem, com base nas vivências dentro e fora dos ambientes de ensino, que se constituem os saberes, e se materializam nas mais diferentes formas de dar significados a essas experiências. Isso porque alunas/os trazem para sua prática e para o ambiente de ensino distintas bagagens, constituindo um espaço de confronto entre seus conhecimentos prévios e os novos saberes a serem adquiridos. Essas questões as/os diferenciam, mesmo quando expostas/os a tarefas semelhantes, tornando distintas também as formas de lidar com determinadas tarefas.

O mesmo se faz quando olhamos para os corpos e vemos como são atravessados por sentidos, isto é, por práticas, desejos e expectativas às quais foram interpelados ao longo da vida. Nossas identidades e performance de gênero, em sua fluidez, e constante reiteração, são sempre produzidas como marcas de uma cultura e, por conseguinte, “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 1997, p. 6). Deste modo, contribuem nesse processo de sentidos do corpo não só as relações de gênero, mas as de raça, classe, religião, geração (BUTLER, 2003).

A leitura positiva, por essa via, propõe uma “ruptura epistemológica fundamental, uma vez que o ponto de partida não é mais o *ensinar*, mas sim o *aprender*.” (BETTI; USHINOHAMA, 2014, p.9). Dessa forma, aceitar essa inversão como uma postura metodológica também significa considerar as/os alunas/os como centro do processo de investigação. Perceber meninas e meninos como atores que interagem com o mundo em constante transformação, leva ao entendimento de que o aprender não é algo retilíneo, mas sim algo construído a partir de resoluções de conflitos e de negociações.

### **Aprender como incorporação e como meio de (des/re)fazer gênero**

Quando somos colocadas/os em ambientes de aprendizado, tecemos “com fios próprios” uma ampla e complexa conexão entre o aprender e o ambiente de ensino (VENÂNCIO, 2014 p. 27). Dentro dos espaços destinados ao ensino, sejam eles de disciplinas escolares, esportes ou de futebol, são construídas distintas relações que se dão entre alunas/os e alunas/os, alunas/os e professoras/es, alunas/os e o ambiente escolar, alunas/os e a família alunas/os e os saberes. Essas relações são envolvidas por uma cultura lúdica, e atravessadas também por outras experiências: físicas, afetivas, emocionais, socioculturais...Essas relações nem sempre são tidas como tranquilas, mas imbricadas de tensões, produzindo “diferentes modos e razões a respeito do que é ensinado e o que é aprendido” (VENÂNCIO, 2014 p. 27), ao mesmo tempo em que também não são homogêneas para o conjunto das/os alunas/os.

Portanto, se uma relação com o saber é determinada através de um “processo de interiorização”, o qual deve despertar o interesse, sentido e mobilização (SO; BETTI, 2018), se faz necessário dentro do campo esportivo e do futebol uma reflexão profunda no que tange à prática realizada por meninas, sobre principalmente as questões de visibilidade e representatividade. Pois se aprender o futebol está ligado também a questões exteriores aos espaços de ensino desta modalidade esportiva, se faz importante questionar, por exemplo, qual quantidade e tipo de material é ofertado às meninas, sobre o futebol em geral? Qual quantidade e tipo de material é ofertado às meninas, sobre o futebol jogado por meninas? Quais tipos de discussões são feitas em relação a participação delas em espaços públicos, clubes e escolas? Que tipo de discurso contribui para que elas se reconheçam? Pensar a partir desses pressupostos é, de certa forma, arquitetar novos espaços destinados a elas, o que tem se mostrado interessante para a promoção do futebol de mulheres, uma vez que essas distintas experiências são promotoras também de sentidos, ligados diretamente a uma maior mobilização.

Nesse ponto, o processo de aprender deve proporcionar às pessoas habilidades que as tornem capazes de interagir e modificar o mundo por si só, sem esquecer, porém, os atravessamentos de ordem sociais e ambientais. Assim, o aprender é compreendido como um ponto de conexão entre uma pessoa em constante construção e a apropriação que ela é capaz de fazer em relação ao mundo que a cerca. Desta forma, o aprender pode ser entendido como a aquisição de saberes que ainda são desconhecidos pela pessoa. Saberes que, por sua vez, estariam localizados em atividades, dispositivos e objetos existentes anteriormente, mas passíveis de ser aprendidos. Portanto, aprender é um processo de *incorporação*.

Segundo Charlot (2000), essas diversas possibilidades de aprendizagens são definidas como: saber-objeto, saber-domínio e dispositivos relacionais. O saber-objeto está ligado aos saberes adquiridos a partir de uma transmissão linguística, na maioria das vezes feita através de livros, de monumentos e de obras de arte. Em segundo lugar, o saber-domínio, diferente do anterior, tem uma relação mais tácita com o aprender e está relacionado com o domínio de certo objeto ou atividade, por exemplo: utilizar um lápis, uma bola, assim como aprender a nadar ou jogar futebol. Em terceiro, os dispositivos

relacionais estão ligados às formas com as quais dominamos certas habilidades sociais, ou seja, agradecer, mentir, liderar e/ou fazer amizades. Essas considerações são importantes para refletir em casos de alunas/os mais empenhadas/os em um tipo de saber em detrimento a outros, o que nos permite pensar também na existência de distintas formas de mobilizações.

Ao se propor estudar as questões de gênero na escola, Charlot (2009) observou que os processos de discriminação, por exemplo, não produziam nas meninas efeitos automáticos. Para ele esses processos fracassavam, pois não eram capazes de comprometer o desempenho da maioria das meninas na escola. Ao contrário disso, as meninas obtinham mais sucesso e se apresentavam mais mobilizadas para as tarefas escolares, em comparação aos meninos, “utilizando a escola a serviço de um projeto de vida” (CHARLOT, 2009 p.125). Para o autor, a mobilização está ligada a um projeto de vida, e poderia ser entendida também como um projeto de independência, de liberdade, de emancipação. Ou seja, a mobilização tem estreita relação com o sentido, permitindo às meninas o poder de agência diante das discriminações produzidas nos espaços escolares.

Estes apontamentos trazidos por Charlot podem nos ajudar a refletir também sobre o campo esportivo. Os diversos atos de violência, preconceito e discriminação em relação à prática esportiva de meninas foram durante muito tempo responsáveis por afastá-las dessas atividades. Essas discriminações e violências marcaram seus corpos não somente no âmbito das linguagens, através de discursos de impedimento, mas também fisicamente. Diferentemente das disciplinas escolares, no âmbito das práticas esportivas, meninas não eram exitosas. Primeiramente porque eram muitas vezes impedidas de se desenvolverem nesses quesitos, mas principalmente porque aprenderam desde muito cedo a não enxergarem no esporte uma possibilidade de carreira, de prazer, de futuro ou de emancipação. Todavia, ainda que o esporte não construa um imaginário de carreira ou de futuro para meninas, elas ainda o praticam, e independente dos casos de discriminação ou preconceitos, também as vemos resistindo a essa ordem, deixando claro que são distintos os fatores mobilizadores para esse tipo de atividade (SOUZA; MARTINS, 2018).

Ademais, a construção feita pelo autor, acerca das figuras do saber, é importante dentro do contexto do ensino-aprendizado-treinamento do futebol, considerando que dentro das práticas esportivas os saberes objetos, domínios e relacionais se interrelacionam em um aprender e ensinar que se dá a partir de vivências, mas que se constituem também em uma comunicação com o mundo em termos de escrita, linguagens, comportamentos, amizades e gestos. Dessa maneira, não somente as experiências marcadas no corpo influenciam na mobilização para o aprender, mas os recursos construídos através das linguagens e no âmbito das relações também são conjuntamente responsáveis.

Desta maneira, aprender não pode ser visto como algo linear ou heterogêneo, que se aplica a todos/as da mesma maneira. Da mesma forma com que há uma multiplicidade de corpos e sentidos envolvidos nos processos de aprendizagem e distintos tipos de saberes a serem incorporados, os significados que alunas/os dão para esses saberes também não são unívocos. Assim como todo o processo de incorporação é variável e, ao mesmo tempo, não totalmente enunciáveis de forma unívoca. Segundo Charlot (2000, p. 70), "a apropriação do enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio de uma atividade". Quando se trata das práticas corporais, menos enunciável seus aprendizados costumam ser.

Por isso, analisar os processos epistêmicos do jogar significa compreender o domínio que a/o praticante tem sobre a natureza da atividade denominada aprender. Em outras palavras, os processos epistêmicos estão ligados a uma capacidade de alunas/os de se expressarem sobre o que sabem ou aprenderam. Assim, a partir do que essas/es entendem por aprender é que se pode fazer uma leitura sobre o que lhes foi ensinado, mas sobretudo, sobre os tipos de relações que construíram acerca desse saber e como incorporaram esse saber a sua vida, tornando-se parte de sua identidade, atribuindo-lhe significado. Segundo Charlot (1996, p.58) a escola ou outros espaços de ensino, como por exemplo, uma escolinha de futebol, podem se configurar em "um local de formação e de transmissão de saberes", mas "é através da apropriação mais ou menos vitoriosa de saberes que se opera uma diferenciação". Essas diferenciações, sejam escolares ou de acesso ao esporte, atingem também patamares sociais, contribuindo para a construção de

diferentes relações com o saber. Saber jogar, então, é ter uma relação de identidade com esse jogo, assim como dominar sua linguagem corporal e culturalmente, de modo a produzir significados para que se desenvolva dentro das quadras (SILVA, 2020). Esse processo de incorporação é mediado pela cultura, pelas relações de sentido anteriores, mas também produz outras relações na cultura, como resistências e transgressões. No caso do futebol, aprender a jogar sendo uma menina é resistir e produzir gênero de formas dissonantes e, possivelmente, plurais.

De certa forma, as considerações apresentadas são responsáveis por uma compreensão, a partir da/o aluna/o, dos espaços de ensino e dos saberes construídos. Porém, ainda que se fale muito sobre ensinar e aprender, se faz importante frisar que nem um, nem outro, constituem de fato saberes, mas sim as relações que as/os alunas/os constroem com o que foi aprendido. Ou seja, as figuras do aprender referem-se ao que as/os alunas/os produzem com o conhecimento adquirido nos espaços de ensino. Dessa forma, se relacionar com saberes e aprender estariam ligados à construção de relações, à incorporação, à produção de significados, tornando possível sua utilização no âmbito da vida. Ao mesmo tempo, devido às singularidades existentes dentro dos espaços escolares e esportivos, certos saberes podem ser adquiridos por umas/uns, mas ao mesmo tempo rechaçados por outras/os, as/os quais os negam, ressignificam ou transgridem (SILVA, 2020).

Assim, olhar para o aprender como incorporação, que muda sentidos e produz significado, permite pensarmos a pessoa que se relaciona com o saber sem uma identidade fixa e imutável. Nesse sentido, aprender futebol pode conformar-se como uma tensão nos sentidos de feminilidade que tentam normalizar o comportamento de meninas. Se os discursos culturais caracterizam o futebol como uma atividade de contato, agressiva e perigosa para as meninas, ao se colocarem em contato com a modalidade, elas tensionam esses sentidos culturais e fazem “gênero”, isto é, se constroem como meninas a partir de outros referenciais ou clivagens. Portanto, se o gênero é uma aprendizagem cultural (MEYER, 2004), as aprendizagens culturais também podem tensionar a heteronormatividade binária do gênero.

## Considerações finais

A partir de um diálogo entre os estudos de gênero e a teoria das relações com o saber, procuramos ensaiar uma compreensão da (não)inserção de meninas e mulheres no futebol em nosso país. Argumentamos que tal diálogo ajuda a compreender as relações de sentidos e significados existentes entre meninas e os saberes do futebol, ao mesmo tempo em que permite ler e compreender a (não)participação dessas em modalidade esportiva.

A partir disso, foi possível entender alguns mecanismos ligados às resistências aos saberes, mas também os processos de incorporação e de significado. Apesar das rotineiras interdições que se materializam em casos de preconceito, violências, na falta de visibilidade e representatividade e em um menor sentimento de valoração positiva em relação ao esporte e o futebol, o futebol de mulheres tem crescido no Brasil. Com isso, embora ainda haja distintas formas de interdições agindo para afastá-las desses espaços, há disputa de poder e resistência. Ou seja, há situações de mobilização e de sucesso esportivo!

Por fim, percebemos que as interpretações que consideravam os espaços de prática de futebol como estáveis, homogêneos e, a partir de uma única variável, pouco colaboravam para a elaboração de respostas para este campo de estudo, visto que este é repleto de instabilidades, pluralidade e transformações. No caso do futebol de mulheres, por exemplo, ainda que exista diversos fatores que corroboram para a não participação, a desmobilização, existem outros vários que as fazem querer jogar, permanecer e desenvolver habilidades.

Como resultado disso, podemos listar os diversos espaços conquistados por meninas e mulheres dentro do futebol. Futebolistas brasileiras ganham destaque no *hall* dessa modalidade esportiva, os espaços de gestão no futebol feminino começam a ser ocupados por mulheres, assim como também os campeonatos e as categorias de base começam a ganhar corpo. Isso nos permite dizer que as questões de gênero, agem dentro do futebol não somente por vias de participação ou de exclusão, mas também a partir de uma existência dotada de transgressões (ALTMANN, 1998).

## Referências

ALTMANN, H. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BETTI, M.; MAFFEI, W. S.; SO, M. R.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v.1, n.1, p.155–165, 2015.

BETTI, M.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da ‘teoria da relação com o saber’. **Revista Pulsar**, v.6, n.4, p.1–18, 2014.

BUTLER, J. Gender regulations. **Cadernos Pagu**, n.42, p.249–274, 2014.

BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de leituras**, 1988.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus Editora, 1988.

CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. **La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género**. Montevideo: FCS-UR-CSIC, 2009. p. 161-174.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: Elementos para uma Teoria. **Ensaio**, v. 4, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10, n.4, p.99–104, 2008.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12–29, 2011.

FIFA. (2014). Women's Football Survey 2014. <https://resources.fifa.com/image/upload/fifa-women-s-football-survey-2522649.pdf?cloudid=emtgxvpoibnebltlvi3b>

GOELLNER, S.V. A Educação Física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. **Motrivivência**, n. 16, 2001.

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

JACO, J. F. **Educação Física escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar das aulas. 2012. 120f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LESSA, P. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. **Motrivivência**, n.24, p.157-172, 2005.

LEWIS, R.; SAHARP, E.; REMNANT, J. REDPATH, R. 'Safe spaces': experiences of feminist women-only space. **Sociological Research Online**, v.20, n.4, p.105-118, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MARTINS, M. Z.; SILVA, K. R. S.; VASQUEZ, V. As mulheres e o país do futebol: intersecções de gênero, classe e raça no Brasil. **Movimento**, n.27, p.e27006, 2021.

MESSNER, M. A. **Out of play**: critical essays on gender and sport. Albany: State University of New York Press, 2007.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista brasileira de enfermagem**, v.57, n.1, p.13-18, 2004.

OLIVER, K. L.; KIRK, D. Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.21, n.3, p.313-327, 2014.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar Tambien: Co-Creating a Curriculum of Possibilities with Fifth-Grade Girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.28, n.1, p.90-110, 2009.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Koogan, 2009.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, 1995.

SILVA, B. S. **Relações e sentidos construídos por meninas em um Contexto de ensino-aprendizagem-treinamento do Futebol**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SILVEIRA, V. T.; VAZ, A. F. Doping e controle de feminilidade no esporte. **Cadernos Pagu**, n.42, p.447-475, 2014.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v.24, n.2, p.555-568, 2018.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v.30, n.56, p.29-48, 2018.

SOUZA, A. C. F.; MARTINS, M. Z. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a Prática**, v.21, n.1, 2018.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.38, p.163-170, 2016.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? **Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VIANA, A. E. S. **As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível**. 2012. Tese (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, v.12, n.1, p.59-80, 2007.