



**UESB**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO SUDOESTE DA BAHIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
CAMPUS DE JEQUIÉ

FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA

**“DEIXA A MENINA JOGAR!”: UMA ANÁLISE  
INTERSECCIONAL SOBRE A AUSÊNCIA DE  
ESTUDANTES MULHERES NA PRÁTICA ESPORTIVA DO  
IF BAIANO – *CAMPUS CATU***

JEQUIÉ-BA

2025

FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA

**“DEIXA A MENINA JOGAR!”: UMA ANÁLISE  
INTERSECCIONAL SOBRE A AUSÊNCIA DE  
ESTUDANTES MULHERES NA PRÁTICA ESPORTIVA DO  
IF BAIANO – *CAMPUS CATU***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para aprovação do título de mestra.

**Linha de Pesquisa:** Abordagens metodológicas e processos de ensino aprendizagem

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Carlos Santos Silva

JEQUIÉ-BA

2025

LXXXn

Palmeira, Fernanda Caroline Cerqueira.  
“Deixa a menina jogar!”: uma  
análise interseccional sobre a ausência de estudantes  
mulheres na prática esportiva do IF Baiano – *Campus*  
Catu / Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira –  
Jequié, 2024.

190f.

Orientador(a): Antônio Carlos Santos Silva

Dissertação (Mestrado) –  
Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação  
Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

1.Mulheres 2.Esporte 3.Escola 4.Gênero  
5.Interseccionalidade. I. Universidade Estadual do Sudoeste  
da Bahia II. Título.

FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA

**“DEIXA A MENINA JOGAR!”: UMA ANÁLISE  
INTERSECCIONAL SOBRE A AUSÊNCIA DE  
ESTUDANTES MULHERES NA PRÁTICA ESPORTIVA DO  
IF BAIANO – *CAMPUS CATU***

Banca examinadora apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para avaliação da dissertação de mestrado.

Jequié-BA, 24 de setembro de 2025.

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Antônio Carlos Santos Silva**

Presidente e Orientador

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

---

**Profa. Dra. Christiane Freitas Luna**

Membro Titular

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

---

**Profa. Dra. Ana Gabriela Alves Medeiros**

Membro Titular

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Este trabalho é dedicado às estudantes do Instituto Federal Baiano *Campus* Catu que aceitaram participar do estudo e forneceram valiosas contribuições para o enfrentamento das discriminações de gênero, que afastam as mulheres dos esportes escolares extracurriculares.

## AGRADECIMENTOS

Os últimos dois anos foram de muita resiliência. Não foi fácil conciliar trabalho, mestrado, família, religião e vida social. Mas eu consegui! E isso só foi possível porque contei com uma rede de apoio que não me deixou sucumbir. Assim, gostaria de agradecer:

À Olorum, o criador, pois sem ele nada seria possível.

À Exu, protetor de todas horas.

À Ogum Xoroquê, meu Orí, aquele que me sustenta! É a quem reverencio e agradeço pelos caminhos abertos.

À Nanã Buruku e a Cosme Parteiro, que me encorajaram a ingressar nessa jornada chamada PROEF.

À todas as mulheres da minha família e a minha Yalorixá, Leonor Salgado, meus maiores exemplos de força e coragem.

Em especial, agradeço às duas mulheres da minha vida, Rivinha e Edinha, pelo amor e apoio incondicionais!

À meu pai, Jaguaraci, por acreditar no meu potencial e sempre me incentivar a buscar novos propósitos.

À Thai, minha super esposa, companheira de todos os momentos. Obrigada pela paciência inesgotável, por ser meu porto seguro e minha fonte de paz!

Às minhas amigas e aos meus amigos, Tábata, Naza, Dany, Laís, Anísia, Elane, Lalá, Aline, Davi, Gabriel, Nando, Ana Paula, Gi, Lud, Morena, Carolzinha e Lili, pelo afeto, escuta e diálogos aleatórios! Vocês foram essenciais para tornar os meus dias leves e apaziguar meu coração nos momentos de ansiedade.

Às minhas companheiras e aos meus companheiros da Turma 04 – PROEF/UESB, pelas experiências compartilhadas ao longo desses 2 anos. Em especial, agradeço à

“Panelinha”, Ilan, Marquinhos e Ailson, que além de serem meus companheiros de bate-volta Salvador-Jequié, me possibilitaram inúmeros momentos de formação continuada pela BR 116.

Ao meu professor de Educação Física e treinador Luís Alberto Leal! Minha referência! O professor que despertou em mim o anseio de seguir uma carreira na Educação Física e tornar-me docente da Rede Federal de Educação. Gratidão!

Ao meu orientador, professor Antônio Carlos, pela parceria firmada e por ter compreendido os meus desabafos.

Ao Instituto Federal Baiano *Campus* Catu, minha segunda casa, por permitir a realização dessa pesquisa.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Precisamos ser criadas para a liberdade.  
O mundo é grande demais para não  
sermos quem a gente é.

Elza Soares (2016)

PALMEIRA, Fernanda C. C. “Deixa a menina jogar!”: uma análise interseccional sobre a ausência de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano – *Campus* Catu. Orientador: Antônio Carlos Santos Silva. 2025. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

## RESUMO

As atividades físicas se estabeleceram como alicerce para uma vida equilibrada e saudável, conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS). Contudo, as atividades físicas, factualmente, se constituíram como um ambiente androcêntrico, heteronormativo e branco, estruturado para reforçar e perpetuar marcadores sociais da diferença, como gênero, raça e classe. Esse fato se revela nos relatórios publicados por órgãos governamentais brasileiros, os quais indicam maior prevalência de inatividade física entre as mulheres. Esse cenário reflete os preconceitos e restrições, históricos, enfrentados pelas mulheres no seu cotidiano, que culminaram na limitação da sua participação no campo das atividades físicas, especialmente dos esportes. Essa realidade também pode ser vista nas escolas brasileiras, tanto nas aulas de Educação Física, quanto nas atividades esportivas extracurriculares. Neste contexto, o estudo se propôs a identificar e analisar os fatores que causam o esvaziamento nas turmas femininas de iniciação esportiva, oferecidas regularmente pelo IF Baiano *Campus* Catu e propor um caminho metodológico para construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres. O universo da pesquisa foi o Instituto Federal Baiano situado na cidade de Catu, município da região metropolitana de Salvador, no estado da Bahia. Participaram da pesquisa 63 estudantes do gênero feminino, matriculadas nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, sem registro de participação nas turmas de iniciação esportiva do *Campus* ou consideradas evadidas destas turmas. Tratou-se de uma pesquisa fenomenológica, com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Para a coleta de dados, foram utilizados, questionário, com vistas a mapear o perfil sociodemográfico das participantes, e o grupo focal, com a finalidade de investigar a relação existente entre as estudantes e os esportes, a partir do levantamento das suas motivações, aspirações, receios e crenças. Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram os três principais fatores que negam às estudantes do *Campus* Catu o direito de desfrutarem dos esportes no seu tempo livre: ser mulher, ser negra e ser pobre. As mulheres negras e pobres, parte majoritária da amostragem dessa pesquisa, apresentou-se como público que mais encontra barreiras sociais para a realização das práticas esportivas. A renda familiar, o local de residência e a falta de esportes extracurriculares nas escolas públicas foram identificados como elementos que dificultam o acesso ou a permanência das estudantes nas atividades esportivas. No entanto, as violências de gênero enfrentadas por elas, cotidianamente, foram apontadas como sendo a causa principal do seu afastamento dos esportes. As aulas de Educação Física escolar, os momentos de lazer e o ambiente familiar foram classificados como espaços que, notadamente, reproduzem preconceitos de gênero e influenciaram negativamente no envolvimento das mulheres com as práticas esportivas. Portanto, o fenômeno de esvaziamento das turmas femininas de esportes do *Campus* Catu, reflete as privações sofridas pelas estudantes ainda na adolescência, implicando na maneira como projetam suas vidas e definem as suas

prioridades. Como resultado, mesmo reconhecendo a importância do esporte e mostrando interesse em participar, elas veem as práticas esportivas como um "não lugar" para as mulheres.

**Palavras-chave:** Esporte. Gênero. Mulher. Educação Física. Escola.

PALMEIRA, Fernanda C. C. “Deixa a menina jogar!”: uma análise interseccional sobre a ausência de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano – *Campus* Catu. Orientador: Antônio Carlos Santos Silva. 2025. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

## ABSTRACT

Physical activities have established themselves as the foundation for a balanced and healthy life, as recommended by the World Health Organization (WHO). However, physical activities have in fact become an androcentric, heteronormative and white environment, structured to reinforce and perpetuate social markers of difference, such as gender, race and class. This fact is revealed in reports published by Brazilian government agencies, which indicate a higher prevalence of physical inactivity among women. This scenario reflects the historical prejudices and restrictions faced by women in their daily lives, which have culminated in the limitation of their participation in the field of physical activities, especially sports. This reality can also be seen in Brazilian schools, both in Physical Education classes and in extracurricular sports activities. In this context, the study aimed to identify and analyze the factors that cause the emptying of female sports initiation classes, regularly offered by IF Baiano Campus Catu, and to propose a methodological path for building inclusive and safe sports environments for women. The research universe was the Instituto Federal Baiano located in the city of Catu, a municipality in the metropolitan region of Salvador, in the state of Bahia. The participants were 63 female students enrolled in Integrated High School and Technical courses, with no record of participation in the Campus's sports initiation classes or considered dropouts from these classes. This was a phenomenological research, with a qualitative, descriptive and exploratory approach. For data collection, a questionnaire was used to map the sociodemographic profile of the participants, and a focus group was used to investigate the relationship between the students and sports, based on the survey of their motivations, aspirations, fears and beliefs. For data analysis and interpretation, Bardin's content analysis technique was used. The results revealed the three main factors that deny the students of the Catu Campus the right to enjoy sports in their free time: being a woman, being black and being poor. Poor black women, who make up the majority of the sample for this research, were the group that faced the most social barriers to practicing sports. Family income, place of residence, and the lack of extracurricular sports in public schools were identified as factors that hinder students' access to or continued participation in sports activities. However, the gender-based violence they face on a daily basis was identified as the main reason for their withdrawal from sports. Physical Education classes in schools, leisure time, and the family environment were classified as spaces that notably reproduce gender prejudices and negatively influenced women's involvement in sports. Therefore, the phenomenon of the emptying of female sports classes at the Catu Campus reflects the deprivations suffered by students during adolescence, affecting the way they plan their lives and define their priorities. As a result, even though they recognize the importance of sports and show interest in participating, they see sports as a "no place" for women.

**Keywords:** Sports. Gender. Women. Physical Education. School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo a faixa etária.....	68
<b>Figura 2</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo cidade de Residência.....	70
<b>Figura 3</b>	Distribuição dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia.....	71
<b>Figura 4</b>	Municípios do Território de Identidade 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano. ....	72
<b>Figura 5</b>	Municípios do Território de Identidade 26 - Metropolitano de Salvador.....	73
<b>Figura 6</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo a localização da residência.....	75
<b>Figura 7</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo a Identidade de Gênero.....	76
<b>Figura 8</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo a Orientação Sexual.....	77
<b>Figura 9</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo autodeclaração da cor/etnia. ....	81
<b>Figura 10</b>	Gráfico - Distribuição das estudantes segundo a renda familiar.....	83
<b>Figura 11</b>	Gráfico - Distribuição segundo atividades remuneradas durante a vida escolar.....	84
<b>Figura 12</b>	Gráfico - Distribuição da jornada de trabalho durante a vida escolar.....	84
<b>Figura 13</b>	Gráfico - Distribuição da religião das estudantes.....	86
<b>Figura 14</b>	Gráfico - Tipo de escola que as participantes da pesquisa cursaram os anos finais do Ensino Fundamental.....	88

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Divisão dos Grupos Focais.....	62
<b>Tabela 2</b>	Categorias e Subcategorias Temáticas .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACCCS</b>	Atividades Curriculares da Cultura Corporal
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CBF</b>	Confederação Brasileira de Futebol
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CND</b>	Conselho Nacional de Desportos
<b>COI</b>	Comitê Olímpico Internacional
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EFe</b>	Educação Física Escolar
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IF BAIANO</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
<b>IPAC</b>	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
<b>IPHAN</b>	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
<b>IPIE</b>	Instituto de Pesquisa Inteligência Esportiva
<b>JEIF BAIANO</b>	Jogos Estudantis do Instituto Federal Baiano
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBTQIAPN+</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades de gêneros e orientações sexuais
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas que trabalha pela igualdade de
<b>MULHERES</b>	Gênero e empoderamento das Mulheres
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetro Curricular Nacional
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PINCEL</b>	Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNS</b>	Pesquisa Nacional de Saúde
<b>RASEAM</b>	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
<b>SECULTBA</b>	Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
<b>SUAP</b>	Sistema Unificado de Administração Pública

<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TI</b>	Território de Identidade
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
<b>VIGITEL</b>	Pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas Por Inquérito Telefônico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE: QUANDO O GÊNERO ENTROU NO JOGO?</b> .....	22
1.1 Contribuições do movimento feminista na reconstrução do conceito de gênero e na aproximação dos estudos de gênero com o esporte .....	23
1.2 A Educação Física escolar no Brasil: uma história de negação às discussões sobre gênero .....	26
<b>CAPÍTULO II - MULHERES E O ESPORTE NO BRASIL</b> .....	40
<b>CAPÍTULO III - O ESPORTE À LUZ DE UM OLHAR INTERSECCIONAL</b> .....	46
<b>CAPÍTULO IV – O PERCURSO INVESTIGATIVO</b> .....	58
4.1 Universo da pesquisa .....	58
4.2 Participantes da pesquisa.....	59
4.3 Materiais e métodos .....	59
4.4 Procedimentos para coleta de dados .....	61
4.5 Procedimentos para a análise dos dados .....	63
4.6 Aspectos éticos .....	65
<b>CAPÍTULO V - PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	69
<b>CAPÍTULO VI - PERCEPÇÕES ACERCA DO ESPORTE NA VIDA DAS MULHERES...</b>	87
6.1 Espaço de preconceitos de gênero.....	87
6.2 Empoderamento .....	97
6.3 Saúde Física e Mental.....	102
<b>CAPÍTULO VII - ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A APROXIMAÇÃO DAS MENINAS COM AS ATIVIDADES ESPORTIVAS ANTES DO INGRESSO NO IF BAIANO CAMPUS CATU</b> .....	105
7.1 Descrição das vivências esportivas .....	105
7.2 Fatores motivacionais: intrínsecos e extrínsecos .....	112
<b>CAPÍTULO VIII - ELEMENTOS QUE INFLUENCIARAM NEGATIVAMENTE NO ENVOLVIMENTO DAS MENINAS COM AS ATIVIDADES ESPORTIVAS</b> .....	118
8.1 Experiências anteriores ao ingresso no IF Baiano .....	118
8.2 Experiências no IF Baiano .....	127
<b>CAPÍTULO IX – CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESPORTIVO SEGURO E INCLUSIVO PARA AS MENINAS NO ÂMBITO DO IF BAIANO CAMPUS CATU: UMA AÇÃO COLABORATIVA</b> .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150
Apêndice A – Questionário sociodemográfico.....	167
Apêndice B - Roteiro de entrevista do grupo focal .....	173
Apêndice C – TCLE .....	175
Apêndice D – TALE .....	180
Apêndice E – Parecer consubstanciado do CEP.....	185
Apêndice F – Recurso Educacional .....	190

## INTRODUÇÃO

Dialogar sobre os esportes sob a perspectiva de gênero é uma necessidade premente na contemporaneidade, já que, mesmo com os esforços para a igualdade de gênero, o que se observa é uma batalha diária que mulheres enfrentam contra as mais variadas formas de violência que acontecem em contextos diversos, incluindo a família, o lazer, o mercado de trabalho e a escola.

Compreender as maneiras como estas violências de gênero se manifestam através dos esportes, culminando no afastamento das mulheres, é condição fundamental para construir estratégias que transformem o esporte escolar extracurricular, que é o foco da nossa pesquisa, em um ambiente seguro e inclusivo pra elas.

Goellner (2007, p.173-174), destaca a relevância de conduzir estudos como este, que abordem a relação entre mulheres e esporte:

Adotar como objeto de investigação as mulheres, os esportes e suas historicidades é, sem dúvida alguma, uma opção individual e está permeada por significações que cada autor/a empreende ao seu esforço investigativo. É ainda político porque circunscrito ao ambiente acadêmico, onde temáticas como essas se encontram, muitas vezes, nas zonas de sombra, sendo responsabilidade do/a pesquisador/a trazê-las à luz, conquistar espaços, atribuir-lhes sentidos. Político também porque pesquisar implica fazer opções epistemológicas e metodológicas e estas nunca são neutras, ahistóricas, muito menos universalistas.

O cenário esportivo está passando por uma transformação significativa, alcançando destaque e reconhecimento sem precedentes. O aumento expressivo da participação feminina no esporte profissional, dos investimentos financeiros em modalidades praticadas por mulheres e do interesse desse público configura um fenômeno global, conforme indicam os recentes relatórios sobre o esporte no mundo (Unesco, 2024; ONU Mulheres, 2024; Deloitte, 2025).

Contudo, no contexto do esporte escolar, ainda persistem desigualdades nas chances de acesso e permanência das mulheres, devido à escassez de atividades esportivas extracurriculares nas escolas públicas e aos preconceitos de gênero ainda fortemente enraizados no ambiente escolar.

O relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicado no ano de 2024 ressalta a urgência de políticas públicas inclusivas e programas direcionados para ampliar a participação das mulheres no esporte, assegurando igualdade de condições e oportunidades. E, enfatiza três desafios que precisam ser enfrentados por professoras(es) de Educação Física, gestoras(es) escolares e de instituições que fomentam o esporte no Brasil: acabar com a violência de gênero no esporte, reduzir a evasão das adolescentes no esporte, ampliar o número de mulheres em cargos de liderança esportiva.

O envolvimento das mulheres nos esportes escolares auxilia na construção de uma cultura de respeito e igualdade, incentivando-as a se sentirem mais seguras e motivadas a praticarem exercícios físicos, em geral, mesmo fora do contexto escolar, no tempo livre. Além de incentivar à adoção de um estilo de vida mais saudável, o esporte escolar extracurricular também pode proporcionar oportunidades futuras no esporte amador e profissional.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, entidade educacional integrante da Rede Federal de Ensino, conhecida pelo acrônimo IF Baiano, desde a sua fundação tem dado destaque ao esporte em seus documentos institucionais mais relevantes, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Política de Assistência Estudantil e a Política de Educação Física e Esporte.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano se fundamenta no conceito de cidadania como um bem comum, permitindo que todos os cidadãos possam usufruir do progresso científico, social, cultural e esportivo. Portanto, entende-se que a educação no IF Baiano é uma atividade humana, onde homens e mulheres têm a oportunidade de se desenvolver em suas diversas capacidades, sem negligenciar as reflexões sobre as relações sociais e seus indicadores, como gênero, sexualidade, raça, classe e fator geracional (IFBaiano, 2021).

O PDI do IF Baiano traz no seu escopo a Política de Assistência Estudantil da instituição, a qual constitui-se de um:

Conjunto de princípios e diretrizes norteadores para o desenvolvimento de programas e linhas de ações voltadas à democratização do acesso, à permanência e ao êxito do(a) discente no seu processo formativo (IFBaiano, 2019, p. 01).

Dentro dessa perspectiva, o esporte, como instrumento de desenvolvimento integral e social, e direito de todo(a) cidadão(ã) brasileiro(a), conforme define a Política Nacional de Esporte (Brasil, 2005), surge na Política de Assistência Estudantil do IF Baiano, no eixo temático Apoio às atividades acadêmicas e à formação integral dos(as) discentes, através do programa Pincel - Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer, o qual apresenta como um dos seus objetivos, incentivar e promover ações que contribuam para a democratização das atividades desportivas e outras atividades físicas formativas.

A Política de Educação Física e Esportes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano, 2019), baseia-se na importância dos princípios que norteiam a prática esportiva nas escolas, como espaço de vivência de relações interpessoais, que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício de uma cidadania ampla e consciente, e a necessidade de se promover a integração, inclusão e a socialização dos(as) estudantes e servidores(as) em atividades esportivas competitivas, recreativas e adaptadas quando necessário.

Como mencionado, os documentos legais do IF Baiano destacam as atividades esportivas como uma ferramenta crucial no processo de formação integral das(os) estudantes. No entanto, uma parcela significativa da comunidade estudantil do *Campus Catu*, composta majoritariamente por mulheres, não tem se usufruído dessas práticas e, conseqüentemente, dos benefícios resultantes delas. Ao longo dos últimos quinze anos, a participação de estudantes do gênero feminino nas turmas de iniciação esportiva do Campus e em eventos esportivos da Rede, como o JEIF Baiano – Jogos Estudantis do IF Baiano, tem se mantido baixa, tanto em comparação com a presença de estudantes do gênero masculino quanto em relação ao número de alunas matriculadas na instituição.

Desta maneira, identificar e analisar os elementos que afastam as estudantes das práticas esportivas extracurriculares do *Campus Catu* é condição *sine qua non* para fomentar ações administrativas e estratégias pedagógicas que garantam igualdade nas oportunidades de acesso e permanência nas turmas de iniciação esportiva e aos benefícios gerados por elas no processo de formação humana dessas estudantes.

A dissertação está organizada em nove capítulos. Os capítulos I, II e III tratam do arcabouço teórico que embasa a pesquisa. O capítulo IV aborda os aspectos metodológicos do estudo, enquanto os capítulos V a IX apresentam e analisam os resultados obtidos.

O capítulo I, intitulado *Educação Física escolar e esporte: quando o gênero entrou no jogo?*, analisa os processos históricos que constituem a relação entre os estudos de gênero e os esportes, discutindo como tais dinâmicas influenciaram as políticas educacionais que regem a Educação Física escolar e, por extensão, repercutiram no âmbito do esporte extracurricular escolar.

O capítulo II, *Mulheres e o Esporte no Brasil*, apresenta as trajetórias das mulheres no esporte brasileiro, desde as experiências iniciais até conquistas atuais, sob uma leitura histórica e sociocultural. Destacam-se momentos de mudança, resistências das atletas, estratégias de organização coletiva e transformações na Educação Física, no jornalismo esportivo e nas políticas desportivas.

O capítulo III, *O esporte à luz de um olhar interseccional*, propõe uma leitura do esporte que vai além das trajetórias individuais, conectando gênero, raça e classe para compreender como as estruturas sociais também moldam as oportunidades, os acessos e as experiências no esporte, destacando a sub-representação de mulheres negras nesse campo.

O capítulo IV é dedicado ao percurso investigativo da pesquisa. Nesse capítulo, apresenta-se a articulação entre fundamentação teórica e opções metodológicas que orientaram o estudo, descrevendo de forma estruturada a trajetória da investigação desde a concepção inicial até a obtenção dos resultados.

Considerando a densidade dos dados coletados durante a condução desta pesquisa e visando ampliar a abrangência da temática, a apresentação e discussão dos resultados foi organizada em capítulos, de modo que cada seção focalizasse uma categoria analítica distinta. Deste modo, no capítulo V serão apresentados o perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa e a análise das diferentes maneiras pelas quais marcadores sociais da diferença podem impactar na participação das estudantes nas práticas esportivas oferecidas pelo Instituto Federal Baiano *Campus Catu*. Na sequência, o capítulo VI abordará reflexões sobre as percepções que as estudantes expressaram sobre o esporte durante a condução dos grupos focais, particularmente, na vida das mulheres, a partir de três

subcategorias: espaço de preconceitos de gênero, empoderamento feminino e saúde física e mental.

O capítulo VII analisará os fatores que influenciaram no envolvimento das estudantes com as práticas esportivas no período anterior ao ingresso no Instituto Federal Baiano *Campus* Catu, a partir das subcategorias: descrição das vivências esportivas e fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos.

O capítulo VIII analisa as aulas de Educação Física escolar, os momentos de lazer e o ambiente familiar como espaços que reproduzem preconceitos de gênero e influenciam negativamente o envolvimento das estudantes com as práticas esportivas no período anterior à entrada no IF Baiano. E, por fim, o capítulo IX apresenta uma proposta, fruto de uma ação colaborativa entre as estudantes participantes da pesquisa, que apresenta elementos estruturantes para a construção de ambientes esportivos escolares que sejam seguros, inclusivos e protagonizados pelas meninas.

## **CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE: QUANDO O GÊNERO ENTROU NO JOGO?**

Os principais dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira, na atualidade, fazem alusão a importância de pautar metodologicamente os conteúdos dos diversos campos do saber, estabelecendo correlações com temas de relevância social, objetivando superar desigualdades e combater discriminações e violências não só dentro da escola, mas a partir dela. Fato este que, hipoteticamente, reverbera na construção dos currículos e demais documentos escolares, bem como nas metodologias de ensino adotadas pelas e pelos docentes. Afinal, a escola é um ambiente que espelha as ideias e paradigmas da sociedade, sendo impactada e influenciada pela cultura, pelo trabalho do(a) professor(a) e pelos conceitos sociais que permeiam o desenvolvimento humano (Gadotti, 2003).

Todavia, se analisarmos a história da Educação Física no Brasil, sob a luz dos seus objetivos nas diferentes épocas, e as leis e decretos que a regeram e/ou regem, observaremos a ausência de comprometimento da área com o debate acerca das estruturas sociais que estão postas, bem como, a maneira como as diferenças sociais são construídas e utilizadas para hierarquizar e violentar determinados grupos. Essa pretensa neutralidade ideológica reflete diretamente na forma como as(os) estudantes concebem e se relacionam com a Educação Física escolar, conseqüentemente, com os esportes.

A ascensão social das práticas esportivas culminou na sua escolarização por meio da Educação Física escolar. Enfatizamos que, das manifestações da cultura corporal frequentemente pautadas pela Educação Física escolar, o esporte é a que tem maior destaque. Portanto, é neste âmbito que as(os) estudantes, geralmente, têm as suas primeiras experiências, começam a construir as suas impressões e estabelecem as suas relações com o esporte.

Assim sendo, Da Costa *et al.* (2018, p.1078), aponta que “as aulas de Educação Física também se constituem como espaço de discussão e apropriação de saberes esportivos.” E, Vago (1996, p. 4) demonstra preocupação com a maneira pela qual a escola, através da Educação Física escolar e do esporte escolar extracurricular, se relaciona com as práticas culturais de esporte, uma vez que:

A escola, como instituição social, pode reproduzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade.

Por conseguinte, refletir sobre a participação de meninas e mulheres nas atividades esportivas escolares, implica analisar o contexto histórico da construção do conceito de gênero numa perspectiva cultural e a aproximação dos estudos de gênero com os esportes. Além disso, é necessário fazer uma avaliação crítica dos marcos legais da Educação Física no Brasil, considerando a temática “Gênero”, para compreender as suas implicações nos agires pedagógicos das(os) docentes da área e as distintas relações que as estudantes do gênero feminino estabeleceram com os esportes.

### **1.1 Contribuições do movimento feminista na reconstrução do conceito de gênero e na aproximação dos estudos de gênero com o esporte.**

Na opinião de Saffioti (1999), apesar da ausência de pretensões científicas, o primeiro questionamento dos valores que fundamentavam a construção social do feminino foi feito pela Simone de Beauvoir, no livro *O Segundo Sexo*, o qual dedicou-se ao estudo da mulher e resgate da identidade feminina, antecedendo assim a formulação do conceito de gênero ocorrido na década de 1960. A autora considera a frase *On ne naît pas femme, on le devient* - Ninguém nasce mulher, torna-se mulher - como a primeira manifestação do conceito de gênero, pois expressa que “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pelo biológico, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim, construído pela sociedade” (Saffioti, 1999, p. 160). Também, nesse sentido, Nicolino (2020, p. 18), entende que essa ótica analítica proposta pela Simone de Beauvoir “traz que a materialidade que visualizamos e nomeamos os corpos é um produto histórico, que se dá em um processo social, cultural e, sobretudo, político”.

O Feminismo da Segunda Onda, movimento que emergiu na década de 1960, se concentrando no ativismo político voltado para a obtenção da plena igualdade social e econômica entre mulheres e homens, nas nações ocidentais, lançou luz

sobre os debates acerca do papel social da mulher, da igualdade de oportunidades para a participação das mulheres nos esportes, além de fomentar discursos sobre a importância da emancipação das mulheres e de seus corpos nas atividades esportivas (Bandy, 2021).

É neste cenário que emerge o movimento esportivo feminista na América do Norte e na Europa Ocidental, resultando em um aumento significativo da presença e envolvimento das mulheres nos esportes, tanto dentro das quadras quanto no desenvolvimento de pesquisas teóricas neste campo. Os estudos feministas começam a incluir os esportes como campo de estudo, surgindo uma pequena, porém crítica, massa de mulheres pesquisadoras motivadas pelas teorias feministas (Birrel, 1988).

A introdução do conceito de gênero nos estudos sobre o esporte é também uma marca da segunda onda do feminismo. Na década de 1970, a socióloga canadense Ann Hall, publica a monografia intitulada *Sport and Gender: a feminist perspective on the sociology of sport* (Esporte e Gênero: uma perspectiva feminista sobre a sociologia do esporte), a qual apresentou um estudo de revisão bibliográfica acerca das produções relacionadas à temática Mulheres nos Esportes no campo da sociologia e, a partir das produções encontradas, teceu críticas numa perspectiva feminista. Este trabalho, então, torna-se o marco nas discussões sobre o gênero e esporte numa perspectiva feminista.

Ann Hall é uma das teóricas pioneiras na utilização da expressão "gênero", em lugar da expressão "sexo", nas suas obras, rejeitando o determinismo biológico e apontando que padrões comportamentais, culturais ou psicológicos tipicamente associados a um sexo são socialmente construídos. Mais tarde, outras teóricas reafirmaram o gênero como resultado de construções sociais, abandonando de vez os paradigmas essencialistas. A historiadora Gisela Boch (1991, p. 7), por exemplo, afirma que o conceito de gênero foi introduzido "(...) a fim de expressar a percepção de que a subordinação, a inferioridade e a impotência das mulheres não são ditadas pela natureza, mas são construções sociais, culturais, políticas e históricas".

Segundo Scott (1989, p.28), "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder". Desta maneira, a autora indica que o gênero constitui uma categoria de análise histórica que possibilita compreender as

origens e o alcance das opressões decorrentes da dominação masculina, além de revelar as desigualdades de poder presentes na sociedade.

Bandy (2021), relata que o conceito de gênero, então, deixa de ser apenas uma categoria e passa a ser entendido como fruto de um processo dinâmico e relacional que introduziu novas teorias e paradigmas para as pesquisas nos Estudos dos Esportes, e acrescenta que:

Nos anos 1970, a introdução do conceito "gênero" nas produções acadêmicas da área dos Estudos dos Esportes refletiu e dependeu da convergência de uma série de fatores inter-relacionados: a introdução do "gênero" nas produções acadêmicas realizadas por pesquisadoras, especialmente aquelas que atuavam nas áreas dos Estudos e História da Mulher; o desenvolvimento acadêmico da área Estudos do Esportes, que incluía agora uma ênfase colocada na teoria (em oposição à prática); o feminismo da segunda onda que proporcionou o aumento da participação das mulheres nos esportes, bem como o aumento do número das pesquisadoras interessadas academicamente nas práticas esportivas; a influência das teorias pós-modernas e desconstrucionistas que ajudaram no desenvolvimento de teorias referentes aos Estudos dos Esportes (principalmente a teoria marxista, o trabalho do italiano Antônio Gramsci e os trabalhos dos teóricos franceses Pierre Bourdieu e Michel Foucault); e, por último, um interesse acadêmico mais generalizado nos estudos sobre o corpo (Bandy, 2021, p. 2-3).

Sobre as influências dos trabalhos de Gramsci e Foucault e as contribuições da corrente pós-estruturalista nos trabalhos das feministas do esporte, Ingham & Donnelly relatam que há convergência simultânea dessas três correntes de pensamento, e afirmam que:

O trabalho de Gramsci foi útil em relação aos argumentos sobre o patriarcado e permitiu maior enfoque na masculinidade hegemônica existente nos esportes; o pós-estruturalismo forneceu uma análise da construção social do gênero e da sexualidade, bem como suas representações na mídia; e o trabalho de Foucault em relação ao poder - como hierarquicamente ordenado, possuído por pessoas e enredado em redes que são reiteradas através de instituições modernas e manifestadas mais concretamente no nível do corpo - direcionou a produção teórica e engajou as feministas esportivas (Ingham; Donnelly *apud* Bandy, 2021, p. 04).

Frank (1990), afirma que a evolução da noção de gênero nas análises teóricas acerca dos esportes ocorreu devido ao interesse acadêmico nas discussões sobre corpo, que se tornou mais evidente na década de 1960, influenciado pelas obras de Michel Foucault e pelo movimento feminista.

Hall (1996), acredita que a obra de Foucault foi crucial por enxergar o corpo como uma entidade histórica e culturalmente específica, possibilitando a concepção de um corpo sexualizado sem insinuar uma diferença sexual original ou uma essência biológica imutável. O trabalho de Foucault sobre a construção social dos corpos ancorou os debates realizados pelas pesquisadoras feministas esportivas, as quais passaram a analisar a construção do corpo esportivo como um corpo generificado (Bandy, 2021).

A generificação refere-se ao “processo de construção social que ocorre em conformidade com as normas de gênero dominantes” (Correia *et al.*, 2024, p. 03). Este procedimento incorpora os conceitos de gênero em várias facetas da sociedade, incluindo instituições, fenômenos, relações e até mesmo indivíduos, que são socializados conforme essas normas (Eige, 2016).

## **1.2 A Educação Física escolar no Brasil: uma história de negação às discussões sobre gênero**

Enquanto isso, no Brasil, também na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, é promulgada e se dispõe a acabar com as diferenças na formação escolar destinada aos meninos e às meninas, estabelecendo uma equivalência no currículo, buscando assim, diminuir as dificuldades de as mulheres ingressarem no ensino superior (Pinsky; Pedro, 2018). Por outro lado, a Educação Física seguia alheia às discussões de gênero, desempenhando a função de ensinar condutas diferenciadas para mulheres e homens, atendendo as exigências impostas pela Ditadura Militar.

Para a Educação Física, coube a função de ensinar os esportes e a mecanização de movimentos motores. Desta maneira, o esporte regressa à sua gênese, e tornando-se instrumento de controle social e mecanismo para sustentação da masculinidade hegemônica, como expressam, Dunning (2003), ao apontar que o esporte moderno se configurou, desde a sua gênese, como um espaço privilegiado para a reafirmação e expressão pública dos valores tradicionais de masculinidade, e Souza Jr., ao afirmar que:

O esporte, conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, tem em sua gênese e espraiamento a condição de se configurar como ferramenta

de validação e legitimação de uma forma de masculinidade hegemônica, heteronormatizada e cisnormatizada (Souza Jr., 2020, p. 47).

Nesse contexto, em 1971, é promulgado o Decreto Federal nº 69450, que apresentou o novo formato da Educação Física, associado aos objetivos sociopolíticos dos gestores nacionais da época. A disciplina, como era denominada, foi definida por este Decreto como sendo uma “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (Brasil, 1971).

O documento instituiu também os critérios para a composição das turmas, devendo estas serem formadas por cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão. Convenientemente separados(as), os(as) alunos(as) eram encaminhados(as) para exercer funções diferenciadas e com distinta valorização, com base nos papéis sociais que eram requisitados para as(os) mesmas(os).

No início dos anos de 1980, era evidente que as pesquisadoras feministas estavam engajadas em forjar conexões entre a teoria feminista, as instituições esportivas e a prática social do esporte (Bandy, 2021). Assim, influenciadas pelas teorias pós-modernas e feministas, as pesquisadoras do esporte começaram a pautar o fenômeno esportivo, investigando sobre a sua natureza generificada, apoiada por visões dualistas dominantes, argumentando que "as práticas esportivas são historicamente produzidas, socialmente construídas e culturalmente definidas para servir aos interesses e necessidades de grupos poderosos na sociedade" (Hall, 1996, p. 51).

Como forma de combater os discursos essencialistas voltados à promoção contínua da dominação e subordinação das mulheres, que permeavam as práticas esportivas modernas, nos anos 1980 e 1990 pesquisadores(as) começaram a criticar a institucionalização destes discursos discriminatórios no campo da política e das mídias por reforçarem a naturalização do domínio de homens nas práticas esportivas.

Essa mudança na lógica do pensamento supera o entendimento de gênero e sexo como termos sinônimos, e vem questionar os modos como os papéis sociais de homens e mulheres, e conseqüentemente, os modos como seus corpos são

construídos. Esse fato vai impactar a produção teórica sobre as questões de gênero na Educação Física e nos Esportes no Brasil, de maneira que nas últimas décadas do século XX as produções passam a denunciar o quanto as diferenças anatômicas dos corpos são utilizadas para justificar a produção das desigualdades no contexto da Educação Física escolar (Altmann; Sousa, 1999).

Ainda na década de 80, juntamente com o debate sobre o direito à educação equivalente para todos, inicia-se uma discussão sobre como a educação poderia contribuir para eliminar a violência e a discriminação contra a mulher (Parisoto, 2022). Em paralelo, ocorria o período de contestação dos métodos da Educação Física, o que desencadeou num momento de crise de identidade dos seus discursos e pressupostos.

Alavancados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os estudos de gênero na Educação Física iniciam com ênfase em pesquisas no âmbito da Educação Física escolar, com enfoque nos papéis e estereótipos de gênero, e nos formatos das aulas (Devide, 2020).

Nesse cenário de efervescência das discussões sociopolíticas e educacionais, houve um expressivo avanço no campo teórico da Educação Física acerca das discussões e produções sobre gênero, produzindo efeitos significativos na área. Fato ratificado por Devide, ao afirmar que:

Tais pesquisas se consolidam a partir da década de 1990, quando dissertações, teses, artigos e livros ampliam a discussão sobre o tema para além da EFe, debruçando-se sobre tópicos como: História das Mulheres, Gestão Esportiva, Representações Sociais, Masculinidades, Mídia Esportiva, Olimpismo, entre outros articulados ao Gênero, promovendo a circulação de estudos no meio acadêmico da EF, até então à deriva de uma literatura própria sobre o tema (Devide, 2020, p. 93).

Helena Altmann (2015), complementa, informando que na década de 1990, intensificaram-se os debates na área de Educação Física, que interrelacionavam o gênero com outras categorias, tais como: raça, classe, geração e sexualidade, e cita a tese de doutorado de Eustáquia Salvadora de Sousa, em 1994, como a obra que marca o início das produções da área, no Brasil, sobre a Educação Física na perspectiva do gênero.

Foi neste contexto de mobilizações sociopolíticas e acadêmicas entorno da temática gênero que se deu a formulação dos principais dispositivos legais da educação brasileira, no final do século XX e início do século XXI, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

Apesar de não fazer uma apresentação explícita sobre a necessidade de abordar as questões de gênero na educação, a LDBEN 9394/1996, estabelece onze princípios que devem nortear o ensino, dentre os quais, cinco estão correlacionados com as questões de gênero, a saber:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

A LDBEN 9394/96 representa o marco legal não só pela legitimação da Educação Física no âmbito escolar, pois garante a sua obrigatoriedade como componente curricular da educação básica, como também pela consolidação das turmas mistas, formadas por meninas e meninos, no ensino público brasileiro.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, foi amplamente divulgado pelas mídias o aumento das violências contra mulheres, negras e negros, gays, lésbicas e travestis. Logo, veio à tona a importância de incluir questões como, gênero, orientação sexual, etnias, direitos humanos, além do debate sobre a preservação do meio ambiente nos fóruns em que se discutia os objetivos da educação brasileira. Isto posto, em 1997, o Ministério da Educação pública os Parâmetros Curriculares Nacionais, reafirmando a educação como direito de todos e uma possibilidade de garantir a cidadania, a liberdade, a solidariedade, a tolerância e a igualdade de gênero (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tornaram-se o primeiro dispositivo legal da educação brasileira a apresentar uma sistematização para a discussão sobre diversidade na escola. O caderno intitulado Pluralidade Cultural e Orientação sexual foi o documento educacional responsável por proporcionar as primeiras aproximações, ainda que indiretamente, entre o componente curricular

Educação Física e as questões de gênero, uma vez que o documento estava direcionado a todos os componentes curriculares.

No que concerne às questões de gênero, sua mobilização pelos PCNs ocorre, na maioria das ocasiões, a partir de uma concepção biológica, ou seja, o conceito gênero é empregado como sinonímia do conceito sexo (Silva; Brancaloni; Oliveira, 2019). Fato bastante questionável, uma vez que, no final do século XX inúmeras produções científicas em torno dos Estudos de Gênero já estavam presentes nos debates educacionais. Desta maneira, Palma *et al.* (2015), relatam que os PCNs apresentaram pouquíssimos subsídios para que professoras e professores desenvolvessem atividades que levassem as crianças e adolescentes a pensarem questões de gênero enquanto constructos culturais e sociais passíveis de indagação e contestação.

Ademais, Vianna e Unbehaum (2004), alertam que ao trazer no seu texto os termos gênero e sexo como sinônimos, os PCNs sugeriram uma ratificação e naturalização do binarismo de gênero e da heteronormatividade. Palma *et al.* (2015, p. 737) afirmam que esta abordagem dos PCNs:

Pode ser entendida como uma estratégia de ação, que ao invés de provocar um enfrentamento que poderá ser coibido por setores conservadores da sociedade, apresenta uma proposta que tangencia a temática, ainda considerada polêmica, para que possa servir como um início de possibilidade de transformação social.

Outra crítica que recai sobre os PCNs é a sua configuração como documento marginal, uma vez que se trata de um referencial curricular de uso facultativo, ficando seu uso a critério das instituições escolares.

Entre os anos de 2009 e 2012, foram publicadas as Resoluções nº 5, de 17 de dezembro de 2009; nº 7 de 14 de dezembro de 2010; e a nº 2 de 30 de janeiro de 2012, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. O conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais, aponta para a necessidade do trato pedagógico acerca das questões de gênero e sexualidade desde a educação infantil até o ensino médio, combatendo a padronização de comportamentos que reforcem a hegemonia masculina heteronormativa. Estes documentos propõem uma reflexão crítica para a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com

a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2013).

As diretrizes reforçam a necessidade das e dos estudantes aprenderem com a diferença, desenvolvendo competências que são fundamentais para a vida em uma sociedade democrática. Assim, abordar didaticamente as temáticas gênero e sexualidade é imprescindível. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental afirmam que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), (...), devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (Brasil, 2013, p.115).

Sobre os Projetos Político Pedagógicos das instituições de ensino médio, e de educação do campo, indígenas e quilombolas, as DCNs apontam que devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, pessoas com deficiência, geração e etnia, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2013).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, o qual estabeleceu entre as suas diretrizes, a superação das desigualdades educacionais - com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Segundo Deive (2020), no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o texto inicial mencionava a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual. Entretanto, parlamentares brasileiros, motivados por movimentos

reacionários, com discursos conservadores pautados na família tradicional<sup>1</sup> e na religião, modificaram o texto final, subtraindo os termos gênero e orientação sexual, reduzindo a diretriz apenas a necessidade de “erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 22).

Parisoto e Favoreto (2022, p. 170), afirmam que a exclusão do termo gênero, durante todo o documento, “demonstra o embate político e ideológico, que se evidenciou cada vez mais explícito na sociedade brasileira, principalmente entre os grupos conservadores e os progressistas”.

Diante do manifesto contrário a relevância desse debate no ambiente escolar, o trato pedagógico com os temas gênero e sexualidade permanece sendo realizado de maneira genérica, conforme fica explícito no texto que trata das estratégias apontadas para garantir a universalização do ensino fundamental, e o atendimento escolar para toda a população entre 15 e 17 anos, a saber:

A necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (Brasil, 2014).

Em contrapartida, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução Nº 02 de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento propõe que as discussões de gênero, dentre outras, estejam contempladas nos currículos das licenciaturas, conforme o texto do artigo 13, parágrafo 2º da Resolução em questão:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos

---

<sup>1</sup> A família tradicional apresenta-se como um mecanismo de regulação social e de exclusão, que reforça a heteronormatividade e impõe papéis rígidos de gênero (Butler, 2022).

educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p.11).

Desta maneira, torna-se evidente a preocupação em garantir subsídios teóricos que garantam a formação de licenciadas (os) que combatam a invisibilização histórica de temas sociais relevantes para a sociedade brasileira no currículo escolar, tais como gênero, raça, classe, sexualidade e geração.

Entretanto, contrariando este arcabouço legal, pesquisas educacionais realizadas nas primeiras décadas do século XXI (Almeida et al., 2017; Ribeiro et al., 2024; Sombra; Leonardo, 2021) ainda evidenciam ambientes escolares marcados pela desigualdade de gênero, aqui entendido como sendo as disparidades entre mulheres e homens no acesso às oportunidades em todas as esferas, social, econômica e política, e na ocupação dos espaços de poder em todos os níveis sociais. Em pesquisa realizada por Parisoto e Favoreto (2022), com estudantes do ensino médio do município de Cascavel, no Paraná, verificou-se que:

A temática desigualdade de gênero tem estado presente nas salas de aulas, mas a maioria, principalmente do gênero feminino, apontou ter vivenciado no ambiente escolar situações diversas, que expressam a permanência da desigualdade e da cultura machista. Entre os apontamentos de situações de desigualdade e de prevalência da cultura machista, percebeu-se que as reflexões estudantis permanecem no campo abstrato, não atingindo a vida prática. Essa é uma constatação que impõe a necessidade de repensar as estratégias educativas (Parisoto; Favoreto, 2022, p.164).

Uma realidade que contradiz princípios fundantes da educação brasileira, tais como, a vinculação entre a escola e sociedade, pautando as diversas transformações sociais vividas nas últimas décadas e o de promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Na área da Educação Física escolar também evidenciamos contradições. As reivindicações históricas das lutas dos movimentos sociais, o avanço nas discussões teóricas e produções da área, o amparo dos dispositivos legais da educação brasileira, não alcançaram a Educação Física de forma que este componente escolar deixasse de ser atravessado por conteúdos e fazeres pedagógicos que tendem a

reproduzir relações sociais que reafirmam a hierarquia de gênero. Segundo Connell e Messerschmidt:

A hierarquia das masculinidades é um padrão de hegemonia, não um padrão de uma hegemonia simples baseada na força. O consenso cultural, a centralidade discursiva, a institucionalização e a marginalização ou a deslegitimação de alternativas são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 263).

Por outro lado, “as mulheres continuam sendo simbolizadas com atributos que a inferiorizavam diante de saberes corporais, mantendo a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão” (Altmann; Sousa, 1999, p. 57). Assim, Freire (2009, p.209), diz que “a Educação Física brasileira, filha natural do militarismo e filha adotiva da medicina higiênica, não consegue livrar-se dessa paternidade”, e complementa:

Mesmo com esse avanço e outros aparatos legais, a Educação Física ainda não conseguiu se consolidar na Educação como [...] uma atividade imprescindível à formação dos cidadãos. Talvez porque se esse amparo por um lado garantiu sua existência legal, por outro não garantiu seu papel educacional (Freire, 2009, p.187).

Embora a composição de turmas mistas seja uma prática consolidada, desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, “ministrar aulas para turmas formadas por meninos e meninas não tem sido prática consensual para os(as) professores(as) de Educação Física, especialmente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental”, afirma Souza Jr. (2020, p. 155).

Darido *apud* Souza Jr (2004, p. 53), admite que os argumentos utilizados por muitos(as) professores(as) para justificar a separação entre meninos e meninas nas suas aulas, apoiam-se na facilidade de homogeneizar os grupos, já que:

Há diferenciação efetiva em termos de experiências de movimentos vivenciados por meninos e meninas, e ainda o fator experiência de vida dos próprios professores, pois geralmente a formação destes se deu, geralmente pautada na separação por sexo, o que contribui para a dificuldade enfrentada por estes professores em encaminhar propostas coeducativas.

Outro argumento apontado por professores(as), diz que, por questões culturais, as crianças já chegam à escola separadas por sexo, já que, em casa e nas ruas meninos não brincam com meninas e, portanto, poderia haver recusa de atuarem juntos em aulas. Contra este argumento, Freire (2009) adverte que, por mais que se compreenda a questão cultural envolvida no contexto social, manter esta separação seria o mesmo que reforçar o preconceito já existente, e conformar as pessoas, à sociedade, inclusive aos seus vícios.

Somando-se aos paradigmas biológico e tecnicista em que a Educação Física esteve ancorada há décadas, observamos que, nos últimos anos, houve um alarmante crescimento da onda de ideias reacionárias e conservadoras no Brasil, “prescrevendo um ordenamento moral de vigilância e controle a determinados corpos, com implicações diretas em diversas políticas pública, sobretudo, no campo da educação” (Nicolino, 2020, p. 15). Sobre esse movimento conservador, Penna (2006) alertou que é possível identificar que a ordem é colocar em circulação a ideia de que o sexo biológico é a única possibilidade de reconhecimento humano, e conseqüentemente, estimular a sociedade a desconfiar, vigiar e hostilizar práticas educativas que não coadunam com essa lógica essencialista, utilizando-se de discursos de ódio.

Sevilla e Seffner (2017), nos apontam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente dispositivo legal da educação nacional, também traz as marcas das polêmicas e disputas, sobremaneira as estabelecidas por setores conservadores da sociedade brasileira, as quais resultaram no silenciamento das questões relativas à diversidade sexual e de gênero neste documento. Gabriela Sevilla e Fernando Seffner afirmam que:

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos (...) ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural, onde todos e todas devem ser respeitados, independentemente de sua origem, cor, etnia/raça, gênero, classe, identidade, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. (Sevilla; Seffner 2017, p. 04).

A BNCC é um documento de caráter normativo “que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07). A Base estabelece como objetivo primário ser um documento balizador da qualidade da educação no Brasil, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todas(os) as(os) alunas(os) têm direito.

De acordo ao Ministro da Educação da época, Rossieli Soares da Silva, a BNCC garantiria as estudantes e aos estudantes brasileiras(os) igualdade de acesso ao conjunto de aprendizagens essenciais necessárias ao seu desenvolvimento integral, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos, a partir das dez competências gerais para a Educação Básica, estabelecidas neste documento.

O texto da BNCC expressa preocupação com a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; expressa claramente a existência de uma enorme desigualdade entre estudantes, sendo esta, definida pelos marcadores, raça, sexo e condição socioeconômica das suas famílias; ressalta a importância do planejamento escolar, bem como os currículos e abordagens didático-pedagógicas levarem em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades; estabelece que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito as diferenças” (Brasil, 2017, p. 14); e indica as Diretrizes Curriculares da Educação Básica como um dos marcos legais que lhe embasam - documento este que faz manifestações explícitas frente a necessidade de abordar didaticamente as questões de gênero, por ser um tema que impacta nas experiências vivenciadas pelas e pelos estudantes em toda a sua vida, dentro e fora do ambiente escolar.

Contudo, contraditoriamente, o texto da BNCC oculta temas de grande relevância social, como gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outros, que precisam estar presentes nos debates dentro e fora da escola, a fim de garantir verdadeiramente uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma busca rápida no texto da Base Nacional Comum Curricular, a partir do termo gênero, possibilita encontrar 320 (trezentos e vinte) citações deste termo. No entanto, todas as vezes em que foi citada, a palavra “gênero” esteve ligada aos

componentes curriculares Língua Portuguesa - versando sobre gêneros literários e discursivos, ou Artes, abordando os gêneros artísticos.

Ao analisar as 10 (dez) competências gerais da educação básica, estabelecidas pela BNCC, fica evidente a negação à abordagem das questões referentes a gênero. Apenas duas das 10 dez competências tangenciam o tema gênero, ainda que de maneira implícita, a saber:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 10)

Para Oriente e Alves (2022), essa invisibilidade representa um retrocesso nas conquistas sociais e na aplicabilidade da perspectiva de direitos humanos na educação. Na mesma linha de pensamento, Sobral e Carvalho (2020), defendem que o currículo escolar deve incitar as estudantes e os estudantes a refletir e questionar as desigualdades sociais, o sexismo e a misoginia. Desta maneira, os autores acima mencionados, classificam a BNCC como omissa, negacionista do gênero, da educação sexual e dos corpos ao tratar a escola como um “espaço de silenciamento, com prejuízo para a formação humana integral dos/das estudantes, repercutindo no livro didático” (Sobral; Carvalho, 2020, p. 03).

A Educação Física é apresentada pela BNCC como um componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, localizada na área de conhecimento denominada de Linguagens, a qual objetiva possibilitar a participação das (os) estudantes em “práticas de linguagem diversificadas, ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p.213).

À Educação Física coube tematizar “as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas (...) no decorrer da história.”

(Brasil, 2017, p. 213). Desse modo, a BNCC aponta que através das aulas de Educação Física é possível assegurar às alunas e aos alunos:

A (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

A partir da leitura e análise dos capítulos da BNCC, que apresentam a estruturação da Educação Física na educação básica, é possível constatar a inexistência de proposições de habilidades e competências ancoradas no debate sobre gênero. O documento, na sua totalidade, faz vagas alusões ao combate às discriminações e violências no âmbito escolar.

Por conseguinte, Neira ao analisar criticamente a BNCC, no tocante ao componente curricular Educação Física, afirma que na elaboração do documento, houve:

Um desinteresse com a proposição de habilidades que problematizem a produção das diferenças com relação às práticas corporais e seus representantes. O atual estágio dos conhecimentos sobre o assunto tornou possível compreender as práticas corporais como textos da cultura impregnados pelos marcadores de classe, gênero, etnia, religião etc. Não é à toa o repúdio ou a exaltação a certas manifestações com base nos grupos sociais que a criaram e recriaram. Em função disso, desconstruir as representações pejorativas é responsabilidade de uma educação física inserida na área de linguagens (Neira, 2018, p. 222).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular se configura como uma referência para formulação de currículos e propostas pedagógicas desobrigadas, por exemplo, de debater sobre os modos como os corpos se constituem femininos e masculinos. Oriente e Alves relatam que a crescente invisibilização da temática nos currículos escolares acontece porque apesar de:

Ser possível perceber um discurso de uma educação igualitária e democrática, com foco na formação integral do sujeito, é nítido que os documentos que direcionam a educação não explicitam claramente a importância da abordagem das questões de gênero na sala de aulas (Oriente; Alves, 2022, p.02).

Siqueira (2020), reitera que ausência da menção do termo gênero no texto na BNCC, denota que o tema não é considerado como sendo uma preocupação das políticas públicas educacionais brasileira. E complementa, “ademais, cabe frisar que o termo se fazia presente em versões anteriores a essa final e foi suprimido mediante as mesmas pressões ocorridas para a aprovação do atual PNE” (Siqueira, 2020, p. 108). Fato reiterado por Souza Junior, ao afirmar que o governo do então presidente Michel Temer:

Ao propor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final, deixou de fazer menção a tais questões [relacionadas a gênero e orientação sexual], atendendo a pleito da referida bancada [religiosa/conservadora], pois a mesma defende que, o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente (Souza Jr., 2018, p. 04).

Novamente, o movimento político e religioso realizado pela extrema direita brasileira, produz efeitos severos, especialmente, contra as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, por conseguinte, afeta também o fazer pedagógico das(os) docentes de Educação Física, uma vez que agires pedagógicos positivos, pautados no respeito e valorização às diversidades, passaram a ser coibidos, penalizados e motivo de perseguição política no interior das escolas brasileiras. Enquanto, agires docentes pautados em noções socioculturais hegemônicas de gênero continuam tendo aval para contribuir com a manutenção de uma cultura escolar, de uma Educação Física, e conseqüentemente, de uma cultura esportiva escolar, que não conseguem efetivar propostas pedagógicas que favoreçam ao encorajamento das meninas e ao seu despertar para os diferentes sentidos de ser mulher, no contexto escolar e fora dele.

## CAPÍTULO II - MULHERES E O ESPORTE NO BRASIL

Ser mulher representa um enorme desafio. Conforme o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil é formada por 48,54% de homens e 51,5% de mulheres. No entanto, essa superioridade não garante às mulheres igualdade em todos os aspectos da vida, tanto pública quanto privada. Ser mulher no Brasil é enfrentar cotidianamente violência, assédio, menos oportunidades de emprego, participação limitada em cargos e espaços de poder, remuneração desproporcional em relação aos homens que ocupam as mesmas posições, além de uma série de outros desafios.

Essa disparidade social entre homens e mulheres também se reflete no âmbito esportivo. De acordo com Dunning (2003), o esporte moderno configura-se como um ambiente ideal para a incorporação e manifestação pública dos valores tradicionais de masculinidade, desempenhando um papel crucial na construção da identidade e hábitos dos homens, validando a sua superioridade. Portanto, não é possível conceber o esporte como uma expressão isenta de interesses, “ele é muito mais uma parte de uma ordem social” (Bernett, 1982 *apud* Bratch, 2005, p 21). Bourdieu, citado por Bratch (2005), enfatiza que o esporte e outras atividades físicas, enquanto componentes culturais, contribuem para a reprodução de diferenças.

Assim, é possível afirmar que, nos esportes, a maior batalha enfrentada pelas mulheres não é contra as rivais em quadras, campos, piscinas ou tatames, mas contra os preconceitos de gênero que se manifestam historicamente em práticas e discursos como o do Barão Pierre de Coubertin, idealizador dos Jogos Olímpicos na Era Moderna, que declarou que “é indecente ver mulheres torcendo-se no exercício físico do esporte” (Pinheiro, 2020).

A retomada dos Jogos Olímpicos, em 1896, é marcada pela insatisfação do seu idealizador quanto a participação das mulheres, por considerar que as mulheres seriam meras reproduções imperfeitas dos homens e que a competição era uma característica inerente ao universo masculino.

O início da participação das mulheres nos Jogos Olímpicos remonta aos anos de 1900, quando 22 mulheres competiram em duas modalidades esportivas, tênis e golfe. O primeiro registro de atletas do Brasil em Jogos Olímpicos ocorreu em Los

Angeles, em 1932, com a participação da nadadora Maria Lenk. Ela competiu com uniformes emprestados e teve que vender café no porão do navio para custear a viagem. Gregory (2014, p. 11) destaca que “a análise da história mostra que foi um trajeto árduo desde que uma mulher brasileira participou pela primeira vez de uma Olimpíada até a conquista das primeiras medalhas, em Atlanta, em 1996”.

Um breve levantamento histórico sobre a participação das mulheres nos Jogos Olímpicos entre 1932 e 2024, revela inúmeras histórias de determinação, enfrentamento de preconceitos de gênero, ausência de apoio e estrutura às atletas brasileiras, corroborando com a fala da autora anteriormente mencionada. Aída dos Santos, é um dos exemplos mais conhecidos. Única mulher que integrava a equipe brasileira nos Jogos Olímpicos de Tóquio, em 1964. Ela viajou sozinha e com sapatilhas emprestadas, mas venceu as adversidades, alcançando a quarta posição mundial na competição de salto em altura, ganhando o apelido de "Leoa de Tóquio".

Passados 128 anos do discurso do Barão de Coubertin, os Jogos Olímpicos da França se tornaram um marco no que tange a participação das mulheres nas modalidades olímpicas. Segundo dados divulgados pelo Comitê Olímpico Internacional, nos jogos de Paris, foram inscritas 5250 atletas, ou seja 50% do número total de atletas foi composto por mulheres. Algo nunca visto antes.

Embora tenha havido progresso na participação das mulheres nas atividades esportivas em geral, as disparidades de gênero persistem em outros campos relevantes para a consolidação dos esportes e a promoção de uma cultura esportiva, especialmente entre as mulheres. A presença de mulheres em posições de gestão no esporte brasileiro ainda é exígua, o que se reflete diretamente na discrepância entre o investimento de recursos públicos, patrocínios e espaço nas mídias destinados a homens e mulheres.

Gregory (2014), afirma que até 2016, era incipiente a participação das mulheres a frente das Confederações Brasileiras de esportes. Neste ano, entre as 30 Confederações, apenas a Confederação de Ginástica tinha uma mulher como presidente. Se analisarmos a quantidade de mulheres que têm desempenhado funções técnicas, tais como membras de comissões técnicas de equipes esportivas ou na arbitragem, verificaremos que apesar dos avanços ainda é muito pequena.

Possamai (2021) afirma que houve um aumento da presença das mulheres na arbitragem no Brasil, resultando em conquistas históricas nas últimas temporadas, como o crescimento notável no número de mulheres na arbitragem dos jogos dos campeonatos estaduais e nacionais de futebol masculino. Em 2024, o Brasil alcançou progressos significativos nesse campo. Pela primeira vez na história, mulheres integraram o quadro arbitral da Copa América. Além disso, pela primeira vez, a Comissão de Arbitragem da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) escalou uma equipe de arbitragem composta unicamente por mulheres para dirigir um jogo do campeonato brasileiro. Contudo, mesmo com dados favoráveis, em 2025, as mulheres ainda não representam 10% da equipe de arbitragem vinculada à CBF.

Segundo Silva (2021), o domínio masculino não é uma característica exclusiva da entidade máxima do futebol brasileiro, a CBF, que desde sua fundação em 1979, só passou a ter mulheres em posições de gestão no ano de 2020, quando foi estabelecido um departamento dedicado exclusivamente ao futebol praticado pelas mulheres. Silva (2021) prossegue afirmando que “entre os 255 nomes que apareceram em destaque nos sites oficiais de 25 clubes da Série A do Campeonato Brasileiro e 5 clubes da Série B, em 2021, apenas 7 são de mulheres, isto é, 2,7%”. Segundo Goellner (2014, p. 16):

Um dos argumentos que legitima essa situação tem origem no início do século XX e está ancorado em uma representação que aponta ser o esporte um espaço produzido por e para homens. Fundamentada nas diferenças biológicas que apontam a fragilidade do corpo feminino, essa representação, assentada na “natureza” dos corpos, fomentou uma visível desigualdade entre os sexos na apropriação do esporte.

A participação das mulheres brasileiras no esporte tem seus primeiros registros em meados do século XIX. Contudo, foi nas primeiras décadas do século XX que o esporte adquiriu destaque e um caráter familiar aristocrático, particularmente no contexto urbano, devido ao surgimento de clubes de recreação, agremiações, parques de lazer e clubes de ginástica. Também foi um período caracterizado pelo movimento higienista, que defendia normas de comportamento em prol da saúde, “sustentava, entre outros princípios, um modelo higienizado de mulher, mãe asséptica, que se conduziria de acordo com os padrões da medicina

moderna” (Moura *apud* Reis; Souza Júnior, 2014, p. 25). Desta maneira, o esporte passou a ser incentivado pelos métodos higienistas, e:

Foi em nome da educação física, moral, sexual e social da sociedade brasileira que estes médicos prescreveram normas de comportamento, orientando a conduta de mulheres e homens sobre o asseio, os banhos, as vestimentas, os hábitos alimentares e a realização de atividades físicas. Este discurso aliado ao da construção de um projeto de engrandecimento da nação, foi acolhido por intelectuais, militares, pedagogos e juristas, que referenciavam o esporte como uma forma privilegiada de desenvolver as virtudes da raça e a saúde da população. Essa representação atingiu diretamente as mulheres, pois o fortalecimento do seu corpo foi associado ao futuro do país, na medida em que se entendia que a preservação e a constituição de uma boa maternidade conduziram à regeneração da sociedade e à formação de gerações futuras fortes, robustas e saudáveis (Goellner, 2014, p. 15).

As mulheres ainda hoje sofrem com a construção e imposição de hábitos e comportamentos sociais generificados, sob a justificativa de promover uma geração mais saudável, desde a infância, período em que, teoricamente, seu mundo deveria ser livre de convenções. Todavia, de acordo com Soares (2001, p. 109), “o corpo (...) é sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social”.

A generificação ocorre desde a fase gestacional, quando os pais identificam e comunicam o sexo biológico do bebê. Neste instante, as crianças recebem um roteiro de vida para seguir, elaborado com base nas expectativas de seus pais e familiares. Souza Jr. (2004), denominou este roteiro de Plano de Vida, que se trata do direcionamento de atividades para cada sexo especificamente, baseado nos papéis que estas crianças devem assumir diante da sociedade. Borba *apud* Arbo (2017, p.18) aponta que:

A generificação será acompanhada por um sem-número de enunciados tributários ao ato generificador fundacional: “é uma menina” será seguido por “não diga palavrões”, “cruze suas pernas ao sentar”, “não pratique esportes agressivos”, etc.; a “é um menino” segue “não chore”, “seja forte”, “abra suas pernas ao sentar”, “fale grosso”, etc.; atos de fala que visam conformar um corpo às normas de coerência entre sexo, gênero e desejo que constituem a matriz de inteligibilidade.

A generificação de costumes e atitudes legitima interpretações essencialistas e naturalizantes que buscam estabelecer que os padrões de comportamento, culturais ou psicológicos comumente ligados a um sexo, são baseados em

determinismos biológicos. Portanto, o corpo feminino é visto como mais delicado e inapto às práticas esportivas, fato que legitima a superioridade masculina.

A fragilidade da mulher e a inadequação do esporte ao corpo feminino são evidenciadas na entrevista de João Saldanha, ex-treinador da seleção brasileira de futebol, concedida à revista Placar. Quando questionado sobre a possibilidade de mulheres jogarem futebol, Saldanha expressou sua opinião, relatando sua “preocupação e alertando o perigo a que estavam expostos os ovários das mulheres durante uma falta cobrada por Rivelino” (Pereira, 1984 *apud* Rosemberg, 1995, p. 285).

O Decreto-Lei nº 3199, do Conselho Nacional de Desportos, de 14 de abril de 1941, representou um retrocesso no campo das conquistas das mulheres na vida pública nas primeiras décadas do século XX. Oficializou a interdição da prática de algumas modalidades esportivas identificadas como impróprias à natureza da mulher, conforme mostra a redação do artigo 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” (Brasil, 1941).

Em 1965, o Conselho Nacional de Desportos (CND), instruiu as entidades esportivas do Brasil, pela deliberação nº 7, sobre a prática de esportes para mulheres, na qual se estabeleceu que não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo, halterofilismo e beisebol (Bruhns, 2000). Esportes estes, considerados como essencialmente masculinos, principalmente quando analisados sob a ótica das qualidades físicas exigidas em sua prática, as quais não são condizentes com a natureza da mulher.

A proibição manteve-se até o final dos anos 70, época em que as mulheres foram efetivamente incorporadas ao mercado de trabalho, resultado das reivindicações dos movimentos sociais e feministas. Esses movimentos buscavam desafiar a ordem e promover a superação de comportamentos conservadores, estabelecendo novos padrões de feminilidade, superando os estabelecidos nas primeiras décadas do século, quando a maternidade era vista como a definição de uma mulher autêntica.

Mesmo sendo oficial a proibição da participação das mulheres em esportes vistos como ofensivos à sua natureza, muitas mulheres, contrariando as normas

morais e sociais da época, se engajavam em suas práticas, independentemente do discurso hegemônico de proibição (Morel; Salles *apud* Goellner, 2014).

Atualmente, apesar de legalizada, a presença das mulheres nos esportes ainda sofre recriminações, pois “estes ainda são percebidos e executados sob orientação dos valores e das normas masculinas dominantes” (Saraiva, 1999, p. 69). Neste sentido, é significativa a análise do esporte enquanto fenômeno que se manifesta em todas as esferas da vida humana, seja no âmbito da competição, lazer ou educação.

Frequentemente, a escola é o local onde as pessoas entram em contato pela primeira vez com o esporte, normalmente através das aulas de Educação Física e/ou das turmas de iniciação esportiva. É inegável a relevância dos esportes como ferramenta de educação para crianças e jovens de todas as camadas da sociedade brasileira, pois sua utilização pode fomentar ações voltadas para a cooperação, convivência, participação, inclusão, entre outros aspectos. Contudo, é conhecido que a utilização quase exclusiva do esporte nas escolas, sob os moldes do esporte performance, tem sido um relevante instrumento de reforço à estereotipia sexual, resultando no afastamento das meninas não só das práticas esportivas, mas das atividades físicas em geral. Assim, considerando o exposto, percebe-se que a família e a escola têm se consolidado como espaços de reprodução das relações sociais de poder, tornando-se, assim, os principais obstáculos para as mulheres na construção de sua relação com os esportes.

### **CAPÍTULO III - O ESPORTE À LUZ DE UM OLHAR INTERSECCIONAL**

O campo esportivo, historicamente, se constituiu como um espaço androcêntrico, heteronormativo e branco, organizado de forma a reforçar e perpetuar marcadores da diferença, tais como gênero, raça, classe, geração, sexualidade e território. Assim, analisar a relação entre as mulheres e os esportes perpassa por refletir, no contexto da interseccionalidade, sobre a divisão racial e sexual que se fez e faz presentes na sociedade e no campo esportivo, gerando submissão de gênero, e tripla discriminação das mulheres, principalmente, por gênero, raça e classe.

Kimberlé Crenshaw, teórica feminista negra estadunidense, em 1989, definiu a interseccionalidade como uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (2002, p.177). Ainda segundo Crenshaw:

A interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p.177).

Após menção ao termo racismo, é oportuno conceituá-lo. Racismo ou discriminação racial, em síntese, é qualquer ato que discrimine ou exclua uma pessoa em razão de sua etnia ou cor. A Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1965, e promulgada no Brasil através do decreto nº 65.810/1969, conceitua discriminação racial, no artigo 1º, como sendo

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (Brasil, 1969).

O racismo é apenas um dos sistemas discriminatórios que, frequentemente, se entrecruzam na vida das mulheres negras, marcando-as por múltiplas opressões, culminando assim em condições alarmantes de precariedade e vulnerabilidade social. Teixeira (2020), faz um alerta ao dizer que as mulheres negras estão posicionadas na encruzilhada entre racismo, gênero e classe. Conseqüentemente, estão sujeitas ao atravessamento do fluxo de tráfego em todas essas vias.

De acordo com Barbosa (2013, p.37), “as mulheres negras iniciam a sua história de submissão no interior da categoria mulher, pelo gênero e pela raça, posteriormente, desdobrando-se em múltiplas formas”. Dessa forma, Akotirene (2019, p.19), afirma que “a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo”. E Bilge (2020, p. 240) complementa, dizendo que “a percepção interseccional tem como berço o *locus* social das mulheres de cor, na tentativa de emergirem da invisibilidade e marginalização em que se encontravam tanto nos movimentos feministas quanto nos antirracistas”.

Na obra *Mulheres, Raça e Classe* de Ângela Davis, a autora aponta a negligência do movimento feminista universal quanto às demandas exclusivas das mulheres negras. Esse movimento não compreendia outra realidade que não a própria, o que, conseqüentemente, levava a uma inobservância das opressões singulares que as mulheres negras experimentavam (Davis, 2016), reafirmando o entendimento de Brah (2006, p. 341), que aponta que “o gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo a nossa localização dentro de relações globais de poder”, evidenciando que, na teoria e prática feministas, a mulher não é uma categoria unitária.

Nos esportes, especificamente, “a história das mulheres é de exclusão, limitação e vetos, pelo sexo, em prol do predomínio androcêntrico” (Souza; Altmann, 1999, p.58), vide a participação das mulheres nos Jogos Olímpicos, maior evento esportivo mundial. A primeira edição dos Jogos Olímpicos modernos foi realizada na cidade de Atenas, em 1896, século XIX, entretanto, a participação das mulheres só teve início em 1900, no tênis e no golfe, com a presença de 22 mulheres. Somente em 1932 se inicia a participação de atletas brasileiras nos Jogos Olímpicos, com a estreia de Maria Lenk, na natação.

A ação dos movimentos feministas pelo mundo e, em especial, nos esportes, foi fundamental para que houvesse o aumento da presença das mulheres nas modalidades olímpicas, de maneira gradativa, alcançando as melhores marcas nas edições dos Jogos Olímpicos realizadas no século XXI. Nos Jogos Olímpicos de 2024, na França, após 128 anos da primeira edição dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, finalmente a proporção de atletas nas categorias, feminina e masculina, atingiu a tão desejada igualdade numérica, atingindo a proporção de 50/50. Os jogos de 2024 também foram marcantes para o Brasil, pois pela primeira vez na história, a delegação brasileira foi composta por maioria de mulheres. E estas, conquistaram mais medalhas do que os homens.

Todos esses avanços no campo da igualdade de gênero nos Jogos Olímpicos, só foram possíveis em virtude das mudanças que precisaram acontecer fora das quatro linhas, no campo gerencial. A exemplo do aumento da representação das mulheres no Conselho Executivo do COI, atingindo a marca de 50% de ocupação dos cargos de membros das comissões do Comitê, desde o ano de 2022.

Fazendo um recorte de gênero e raça, é difícil não pensar a inserção das mulheres negras no esporte olímpico como uma história de interdições, preconceito, invisibilidade, resistência, transgressão (Goellner, 2007). Falar da participação de mulheres negras e homens negros nas práticas esportivas, requer revisitarmos a história do esporte moderno no mundo, principalmente durante século XIX, quando a profissionalização do esporte era proibida, vetando assim, a possibilidade de acesso das pessoas que, por questões de sobrevivência, não podiam se dedicar a alguma atividade que não gerasse vantagem financeira.

Desse modo, a população negra foi a mais afetada, por conseguinte, repercutiu não só no acesso, mas na relação dessas pessoas com os esportes em geral e na falta de representação negra no maior evento esportivo do mundo, os Jogos Olímpicos. Outro importante aspecto a ser considerado é o momento histórico que surge o Movimento Olímpico, em meio a um contexto de conflito em que a afirmação de soberanias nacionais concorria com qualquer política multicultural de mediação (Rubio, 2014). Brohm (1982), aponta que essas narrativas demonstram que o fenômeno esportivo contemporâneo, enquanto propriedade privada, foi reservado a uma classe social específica. E prossegue afirmando:

A prática esportiva é um campo de disputa política no qual se configuram e se reproduzem as mais diferentes relações de poder e hierarquias sociais em que o corpo feminino, inferiorizado e racializado, torna-se o alvo central. Configura-se como um domínio de uma branquitude não raro reivindicada pelos seus atores (dirigentes, conselheiros, pensadores, membros de torcida, treinadores, e mesmo atletas) quando o corpo negro se faz presente, submetendo a cordialidade e o mito da democracia racial a um duro exame da realidade (Brohm, 1982 *apud* Ferreira Jr., 2021, p. 63).

Ao longo da primeira metade do século XX, apesar das “menções à brancura como marca ideal da representação nacional no esporte se estabelecer como regra, ainda que oculta” (Ferreira Júnior, 2021, p. 71), houve ampliação na inserção de pessoas negras nos esportes, entretanto, quase sempre protagonizadas pelos homens. Isto posto, hooks (2015), conclui que as mulheres são duplamente preteridas por um sistema esportivo de classe, resistente ao “outro” gênero e as pessoas racializadas. E alerta que as atletas negras construíram as suas trajetórias em terrenos adversos, encarando formas cotidianas de racismo e machismo, fazendo das pistas, piscinas e quadras o próprio palco da representação de uma luta pelo direito de existir para além do mito.

Em 2017, a autora Emily Bonzagni, publicou o artigo *Politics of Exclusion: An Analysis of the Intersections of Marginalized Identities and the Olympic Industry* (Políticas de exclusão: uma análise das intersecções entre identidades marginalizadas e a indústria olímpica) onde revisita a história de atletas olímpicas norte-americanas, dentre elas, Tidy Pickett e Louise Stokes, as quais foram as primeiras atletas afro-americanas a compor a delegação do seu país e a disputar os Jogos Olímpicos, ocorridos entre os anos de 1920 e 1930.

Por meio dos relatos de Pickett e Stokes é possível conhecer, ainda que de forma bem exígua, as condições que as mulheres negras enfrentavam numa época em que as relações sociais e institucionais, e isso também inclui o esporte - fenômeno cultural que reproduz massivamente as violências da estrutura social racista e sexista -, pautavam-se em critérios heteronormativos, raciais e de classe.

Ademais, Bonzagni (2017) ressalta que, as atletas Pickett e Stokes, foram vítimas frequentes de atitudes discriminatórias em público, não só por serem negras, mas por não atenderem ao perfil de feminilidade exigido pela sociedade e autoridades esportivas da época, fato este que culminou no embargo do acesso

dessas atletas a outras modalidades, tais como o golfe e o tênis, além do impedimento de compartilharem das mesmas instalações de treinamento com as atletas brancas da sua equipe, as quais, em sua maioria, demonstravam ser contrárias a presença de negros e negras nos esportes. A trajetória de Pickett e Stokes reitera o fato de que ser mulher e negra significava, objetivamente, não ter “as oportunidades e o capital financeiro que lhe permitissem chegar nos Jogos Olímpico sozinhas” (Bonzagni, 2017, p. 23).

Este autor ainda aponta outro episódio emblemático que Stokes viveu em 1932: a atleta, mesmo demonstrando estar melhor preparada para representar o seu país na competição olímpica, foi impedida de disputar as baterias classificatórias, por escolha do técnico George Vreeland, o qual decidiu substituí-la por uma atleta de menor potencial, mas que tinha a cor branca. Fica evidente que além do desejo de branqueamento do quadro de atletas que representassem o país, somava-se também a necessidade de preservação de uma dada estética ou feminilidade padrão, que, segundo Hill Collins (2004 *apud* Bonzagni, 2017, p. 24), baseava-se “inteiramente numa brancura que exclui e subordina mulheres negras”.

Após 12 anos de hiato olímpico, em virtude da Segunda Guerra Mundial, as Olimpíadas voltam a ser realizadas em Londres, em 1948. Tardiamente, 52 anos depois da primeira edição dos Jogos Olímpicos da era moderna, Alice Coachman, uma mulher negra, estadunidense, ocupou o lugar mais alto do pódio, sendo campeã olímpica no salto em altura. Essa edição dos Jogos Olímpicos também entra para a história do esporte brasileiro, como sendo o primeiro ano de participação da equipe de atletismo composta por mulheres, e por ter registrado a participação da primeira mulher negra, atleta olímpica brasileira. Melânia Luz fez história no atletismo brasileiro na década de 1940, como corredora e saltadora de clubes e da seleção brasileira. Sobre a trajetória de Melânia Luz nos esportes, Ferreira Jr. (2021, p. 64) conta que:

A forma como sua experiência é narrada, remonta um contexto social e esportivo muito específico, marcado por certa “ausência de glamour” sobre os grandes feitos olímpicos nacionais, sobretudo quando estes diziam respeito ao protagonismo feminino negro. Trata-se de uma época em que o próprio ideal de ser olímpico cintilava muito timidamente no horizonte de associações esportivas ainda muito jovens e presas à uma concepção aristocrática, masculina e amadora de esporte. Condição que se não

configurava interdições deliberadas de atletas negros e negras, dificultava-lhes sobremaneira o acesso. A trajetória esportiva de Melânia Luz, por tanto, trata-se de um importante caso de pioneirismo e protagonismo negro, cujas características e desdobramentos se faz conhecer agora.

Para Fernandes (1972), Melânia despontou no cenário esportivo brasileiro numa época em que o discurso da superioridade biológica e inferioridade social das pessoas negras foi legitimado socialmente, compondo assim uma cultura nacional. Assim, ser a primeira mulher negra a compor o quadro de atletas do São Paulo Futebol Clube era romper com a estrutura de poder que estava posta, subvertendo-a.

Ademais, podemos dizer que o pioneirismo de Melânia Luz, seguiu o mesmo roteiro que é imposto a todas as pessoas negras, sendo regado de preconceitos, interdições e apagamento histórico, já que o seu nome não se encontra no registro histórico dos clubes pelos quais passou. Auad e Corsino (2017, p. 05) apontam que “invisibilidade e dificuldades de toda ordem são marcantes desafios que mulheres, meninas e afrodescendentes, por exemplo, enfrentam, tanto nas diversas manifestações da cultura corporal, quanto nas frentes de produção acadêmica e atuação no Ensino Superior”, ao debaterem abordagens ou ocuparem posições ainda não hegemônicas.

Com Aída dos Santos, atleta brasileira participante dos Jogos Olímpicos de 1964 (Tóquio) e 1968 (Cidade do México) não foi diferente. Aída conseguiu romper com o ideal de pureza racial, superando a tripla discriminação que sofriam as mulheres desportistas negras e pobres numa delegação onde o restante dos atletas era formada por homens. Em entrevista concedida a Valporto (2006, p. 54), Aída relatou as dificuldades enfrentadas para garantir a sua participação nos Jogos Olímpicos de 1964. Segundo a atleta, mesmo depois de ter alcançado o índice que garantia a vaga na competição, os dirigentes militares de forma arbitrária e misógina, exigiam o cumprimento de outras inúmeras provas para comprovar a sua capacidade. A atleta também relatou suas angústias e as adversidades encontradas na viagem e durante dos Jogos Olímpicos, perpassando por coisas primárias, a exemplo da falta de um profissional técnico e de material esportivo necessário para a realização dos treinos. Tais adversidades não impediram Aída dos Santos de conquistar o quarto lugar na modalidade de salto em altura, sendo a melhor

performance individual da delegação brasileira em Tóquio, entretanto tornou-se mais uma atleta negra a inscrever no seu corpo as marcas deixadas pelas diversas formas de discriminação e exclusão proporcionadas pelos esportes.

Mais tarde, em solos mais férteis ao protagonismo negro, a edição Rio-2016, foi considerada pela professora Yordanna Lara Pereira Rêgo, um levante negro, onde mulheres negras estavam se empoderando em espaços onde antes nunca haviam ocupado. Rêgo (2016), salientou que no Rio estava acontecendo um movimento que não foi planejado internamente no Brasil, mas que se reflete de fora pra dentro, e concluiu afirmando que “não é só a mulher preta brasileira que está se empoderando, mas de todo o mundo, e os Jogos Olímpicos evidenciam isso, o que se torna uma porta importante”.

Os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016, foram marcados por dois momentos de protagonismo de mulheres negras. O primeiro ouro da edição foi conquistado por uma mulher negra, a judoca brasileira Rafaela Silva. Em seguida, a atleta norte-americana, Simone Manuel, consagrou-se como a primeira mulher negra na história dos Jogos Olímpicos, a tornar-se campeã olímpica, em uma prova individual da natação, um dos esportes marcados pelo elitismo.

Sobre a edição Rio-2016, outro fato que merece destaque, é que logo após a aprovação da candidatura do Rio de Janeiro pelo Comitê Olímpico Internacional para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, passa haver preocupação por parte do governo brasileiro com a diversidade étnica e racial nos jogos. Preocupação que foi expressa, neste mesmo ano, por meio da lei nº 12035/2009, que instituiu o Ato Olímpico, no âmbito da administração pública federal, com a finalidade de assegurar garantias à candidatura da cidade do Rio de Janeiro a sede dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016 e de estabelecer regras especiais para a sua realização. A lei supracitada, no seu artigo 14, menciona que:

O Poder Executivo editará as normas complementares que se façam necessárias para a realização dos Jogos Rio 2016, inclusive no que se refere: I - aos serviços públicos de competência federal; e II - à adoção de ações afirmativas para garantir a reprodução da diversidade étnica brasileira nas diversas atividades relacionadas aos Jogos Rio 2016 (Brasil, 2009).

Falar da trajetória das mulheres negras nos esportes, requer ir além de uma abordagem generalista sobre a sua participação em Jogos Olímpicos. Outro aspecto que é imprescindível aludir é a realidade das diferenças étnico-raciais que marcam o esporte, em consequência dos desiguais padrões de acesso e de participação entre as mulheres negras e as mulheres brancas em diversas modalidades esportivas. Basta observar as modalidades de hipismo, golfe, natação, automobilismo, polo aquático e tênis, por exemplo, onde praticamente inexistem negras, nas quadras, campos, piscina e pistas, além dos cargos de gestão esportiva. Nesse sentido, Assumpção *et al.* (2010, p. 96) diz que:

Com efeito, o universo do esporte é marcado por divisões de idade, classe, origem social, sexo, entre outros. Algumas modalidades tendem a ser praticadas, majoritariamente, por membros da classe alta ou média alta (hipismo, automobilismo, pólo, natação, golfe, remo), enquanto outros são praticados, na maior parte, por membros das classes sociais mais baixas (atletismo, boxe). O esporte, ao contrário do que apregoam discursos populistas e demagógicos, classifica pessoas, categoriza grupos, distingue universos sociais. A participação não é aberta e democrática uma vez que as sociedades de classes constroem limites e definem campos de possibilidades para a prática e o sucesso.

As irmãs Venus e Serena Williams, mulheres negras que conseguiram acessar e se manter na modalidade esportiva considerada como uma das mais elitistas, o tênis. Mesmo conseguindo dominar o mundo do tênis por quase duas décadas, não escaparam da tensão entre a sua negritude e a supremacia branca no tênis, a qual Schultz (2005 *apud* Talci Filho; Dos Santos, 2017, p. 232) afirma que “produz discursos racializados a respeito de seus corpos, que evidenciam as lógicas pelas quais são construídas as relações raciais na contemporaneidade, ou seja, um racismo que não enxerga cor”. Trata-se de uma atualização constante dos modos de apregoar preconceitos e atos discriminatórios implícitos, buscando a manutenção estrutural das condições sociais favoráveis às pessoas brancas (Bonilla-Silva, 2014).

Desse modo, a presença de Vênus e Serena Williams, em vez de evidenciar o tênis como um espaço que privilegia profissionais brancas(os), atletas e gestores, acaba sendo visto como um espaço de suposta ausência de racismo (Douglas, 2005). Talci Filho e Dos Santos (2017) faz algumas reflexões sobre as formas como a supremacia branca se apresenta nos esportes, afirmando que:

A supremacia branca está presente no esporte mesmo quando não há referências diretas à raça ou manifestações de ódio racial a atletas não brancos, ou seja, esse sistema de dominação baseado na raça não se revela apenas a partir de ações excepcionais e individuais, mas está disposto no cotidiano das relações sociais no esporte e estruturam seus locais de poder e saber.

O futebol, modalidade mais popular no Brasil, também tem gênero, raça e classe social. Entre as mulheres, observa-se que a participação esportiva se dá em maior expressão entre as mulheres negras e pobres. Martins *et al.* (2021, p. 03), explica que de uma forma geral, “são mulheres cujas barreiras para o engajamento esportivo são incontavelmente maiores que as das brancas, mas que, no entanto, quando se relacionam com o esporte, optam pelo futebol”.

Trazendo à luz das discussões alguns motivos que contribuem para que, no Brasil, o futebol tenha uma adesão maior entre as mulheres que apresentam essas características, podemos citar que, quando se trata da inserção das meninas e mulheres negras no esporte, normalmente elas acessam as modalidades esportivas cujo investimento financeiro para a sua manutenção e engajamento na modalidade sejam menores, o que contribui para que se compreenda a intersecção entre gênero, raça e classe no âmbito das práticas esportivas.

Outro aspecto é ponderado por Pisani (2018), a qual apontou nos seus estudos que as experiências de mulheres brancas e negras se diferem em relação aos sentidos que dão às práticas esportivas. Enquanto para as mulheres negras, o futebol foi entendido como uma possibilidade de profissionalização e ascensão social, por outro lado, para as mulheres brancas, o futebol era um momento de lazer e diversão. Almeida (2016), contribui apontando para a necessidade de reflexão sobre as representações sociais que a mídia, por vezes, constrói sobre as jogadoras de futebol negras, como feras masculinizadas, em vez de belas, como são descritas as mulheres brancas. Essas representações sociais limitam o acesso e o desejo das mulheres negras por outras modalidades, as quais são compreendidas culturalmente como inadequadas para a sua realidade.

Uma vez que raça e classe se combinam como sistemas discriminatórios, essa justaposição produz distintas oportunidades de educação, ocupação e acesso ao lazer entre brancas e negras (Salata, 2020). Por conseguinte, a dinâmica de

exclusão produzida pela interseccionalidade entre raça, classe e gênero se impõe também na preferência das mulheres pelo futebol no Brasil.

Diante das violências a que os corpos negros são submetidos em uma sociedade de supremacia branca, compreender os mecanismos que alimentam essas violências, também no contexto esportivo, assim como os fatores que a justificam, é urgente.

No trabalho intitulado “Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer”, Goelner *et al.* (2009), examinaram duas razões que merecem atenção especial na efetivação de projetos sociais, a discriminação de gênero e a discriminação étnico-racial. De modo óbvio, entende-se que apesar das(os) autoras(es) terem citado apenas os projetos sociais, que era o objeto do estudo, entende-se que atentar-se para as diferentes formas de discriminação é fundamental no planejamento e na execução de qualquer ação que se entenda socioeducativa.

As(os) autoras(es) apontam aspectos preponderantes que se interrelacionam e culminam no afastamento das mulheres das práticas esportivas. O ponto de partida é o contexto socioeconômico, no qual a população que forma os grupos minoritários no Brasil, como negras(os) e indígenas estão inseridas, compondo assim, a faixa populacional em maior risco e vulnerabilidade social, desfrutando de poucas oportunidades de acesso à educação, saúde, esporte e lazer, dadas as adversidades com as quais se depara. Por conseguinte, as mulheres, em especial, as mulheres negras têm menos oportunidades para fruir de momentos de lazer, porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado, seja com a casa ou de parentes próximos.

Seguindo a lista de aspectos que se enredam e privam as mulheres negras do direito ao lazer, as diferentes formas de educar meninas e meninos, pautadas em papéis sociais a serem desempenhados por eles e elas, culmina numa educação para as meninas, que seja mais direcionada ao espaço privado do que ao público, diferentemente dos meninos, os quais, desde a infância, são encorajados a explorar a rua e suas possibilidades. E por fim, as(os) autoras(es) apontam que a concepção de esporte construída no imaginário social, como uma prática viril relacionada a masculinidade, faz como que meninas que apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, tenha a sua feminilidade

colocada em suspeita. Deste modo, atitudes dessa natureza acabam por constranger, e conseqüentemente, afastar as meninas dos esportes.

Sueli Carneiro, uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil, destaca que as mulheres negras nunca puderam se reconhecer no mito da fragilidade da mulher, por terem sido, historicamente, obrigadas a trabalhar fora do seu ambiente doméstico, desenvolvendo atividades funcionais dispendiosas, tais como o trabalho “nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quitandeiras, prostitutas (Carneiro, 2019, p. 314). A autora ressalta que, as duas principais narrativas culturalmente criadas acerca das mulheres negras, implicam numa representação que deixa pouco tempo para se dedicarem as próprias atividades de lazer, e aqui incluímos os esportes. A primeira narrativa é a da mãe negra, uma mulher dócil, e genuinamente cuidadora do ambiente doméstico e das pessoas que convive ou trabalha. A segunda narrativa é da mulata hipersexualizada, de corpo objetificado e sempre à disposição do homem branco.

Segundo Lindo e Pereira (2023), pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento constataram a existência de desigualdades de gênero em diversos campos, incluindo mercado de trabalho, educação, violência, etnia, participação política, trabalho doméstico e saúde. As autoras apresentam dados estatísticos que ilustram as afirmações feitas por Goelner *et al.* (2009), e nos fazem compreender as diferenças e desigualdades de gênero e raça no Brasil, a saber:

1) um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019, revelou que mulheres (21,4 h/s) trabalharam uma média de 10,4 horas semanais a mais que homens (11 h/s) em relação aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos das pessoas de 14 anos ou mais de idade; 2) uma pesquisa do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) mostrou que meninas entre cinco e 14 anos passam cerca de 550 milhões de horas fazendo tarefas domésticas – 160 milhões de horas a mais do que meninos da mesma idade; 3) outra pesquisa do IPEA, “Mulheres e Trabalho”, de 2016, indicou um alto índice de precarização das atividades desenvolvidas por trabalhadoras negras: 39,08% das mulheres negras ocupadas estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%) (Lindo; Pereira, 2023, p. 05).

Diferente do significado que teve para a burguesia, o esporte sempre representou uma possibilidade de ascensão social para as mulheres negras, em sua

maioria, originárias de famílias pobres, as quais depositam nas práticas esportivas as esperanças de alcançar uma vida melhor, tornando-se profissionais atuantes em competições de alto rendimento, garantindo assim, a sobrevivência das suas famílias. Contudo, a inserção dessas atletas no esporte de alto rendimento é marcada por resistência e lutas. “Luta para permanecer, luta para justificar o seu sim e o seu não, luta para protestar por condições melhores de trabalho, luta para se associar a outras figuras no esporte, negros(as), que também sofrem com o racismo” (Ferreira Jr., 2022).

Portanto, apesar do crescimento da participação das mulheres negras nas diversas modalidades esportivas, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI, o número ainda está aquém daquilo que desejamos e que se faz necessário para atender à demanda existente. Transformar essa situação exige maior comprometimento do Estado, a partir de políticas públicas e ações afirmativas, visando o desenvolvimento e a democratização do esporte, em especial, do esporte escolar; e, da escola, buscando refletir sobre o quanto as suas práticas pedagógicas auxiliam na perpetuação da discriminação racial e de gênero; e de todas as outras entidades da sociedade civil.

## CAPÍTULO IV - PERCURSO INVESTIGATIVO

### 4.1 Tipo de Pesquisa

O estudo “Deixa a menina jogar!”: uma análise interseccional sobre a ausência de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano – *Campus Catu*”, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois desconsidera os aspectos que podem ser quantificados, e preocupa-se apenas com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014), objetivando conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano (Bauer; Gaskell, 2008).

A pesquisa busca descrever as características e analisar o fenômeno de esvaziamento das turmas de práticas esportivas voltadas às meninas e mulheres, a partir do levantamento das experiências pessoais, opiniões e crenças das participantes da pesquisa, com a finalidade de desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias. Desta maneira, ancorados nos estudos de Gil (2008), apontamos que esta pesquisa, quanto a sua finalidade, pode ser classificada como descritiva e exploratória.

Trata-se de uma pesquisa participante, já que busca conhecer e agir para encontrar uma ação de mudança em busca do benefício do grupo estudado. Segundo Grossi (1981), a pesquisa participante “é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos.” Portanto, é considerada como uma atividade de pesquisa educacional e orientada para a ação.

O método de pesquisa será a fenomenologia, ao qual Creswell (1998) apresenta como sendo a descrição dos significados das experiências vividas de vários sujeitos sobre um fenômeno, com vistas a buscar a estrutura essencial ou os elementos invariantes do fenômeno. A fenomenologia possibilitará ir além das descrições e impressões imediatas e aparentes do fenômeno, o qual, neste estudo, é a ausência das mulheres nas práticas esportivas do Instituto Federal Baiano *Campus Catu*, buscando apreender a sua essência e, por conseguinte, colocar em

suspeição as concepções que partem do senso comum, criadas pela familiaridade com o cotidiano.

## **4.2 Cenário de Pesquisa**

O universo desta pesquisa será o Instituto Federal Baiano, localizado na cidade de Catu, município da região metropolitana de Salvador, Bahia. O IF Baiano – Campus Catu oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio (Agropecuária, Alimentos e Química), cursos técnicos subsequentes (Agrimensura, Agropecuária w Petróleo e Gás) e curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (técnico em Gastronomia), além de cursos de graduação (Licenciatura em Química e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Educação Profissional e Tecnológica. Para a realização deste estudo, a Direção Geral do IF Baiano – *Campus* Catu foi contatada, com vistas à anuência e à adoção das providências necessárias.

## **4.3 Participantes do Estudo**

As turmas de iniciação esportiva e das demais manifestações da cultura corporal, no âmbito do IF Baiano, são denominadas turmas de Atividades Curriculares da Cultura Corporal (ACCC). Podem se inscrever e participar das turmas de ACCCs todos(as) os(as) estudantes que estiverem devidamente matriculados(as) e frequentando regularmente as aulas da instituição escolar.

As ACCCs são realizadas pelas(os) docentes de Educação Física lotadas(os) no *Campus* Catu, e a sua oferta leva em conta os seguintes critérios: interesse das(os) estudantes, a infraestrutura do *Campus*, a disponibilidade de carga horária das (os) docentes de Educação Física e as modalidades ofertadas nos Jogos Estudantes da rede IF Baiano.

Tendo em vista o descompasso entre os horários de oferta das ACCCs e o funcionamento dos cursos de graduação, pós-graduação e EJA, a participação das(os) estudantes dessas modalidades é praticamente nula. Destarte, este estudo teve como participantes de pesquisa estudantes do gênero feminino, matriculadas nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, que atendessem aos seguintes

critérios: a) não estivessem inscritas nas turmas de iniciação esportiva do *Campus* ou fossem consideradas evadidas destas turmas; b) e que confirmassem o interesse em participar da pesquisa através da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP - IF Baiano) apontou que, em novembro de 2024, período em que deu início a etapa da coleta de dados da pesquisa, o IF Baiano *Campus* Catu possuía um total de 388 estudantes matriculados(as), frequentando regularmente as aulas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Deste universo, 266 pessoas são estudantes do gênero feminino, as quais possuem faixa etária entre 14 e 19 anos, e residem em Catu ou nos municípios pertencentes à sua microrregião.

O número expressivo de matrículas de estudantes do gênero feminino não se refletiu na participação delas nas turmas de iniciação esportiva do *Campus*. O relatório de inscrições e frequência emitido pela Comissão de Esportes do *Campus* Catu indica que, em 2024, foram efetuadas apenas 53 inscrições de estudantes do gênero feminino nas turmas de iniciação esportiva. Deste modo, a população deste estudo foi composta pelas 213 estudantes do gênero feminino que, até o encerramento do ano letivo de 2024, não possuíam vinculação com as turmas de iniciação esportiva do *Campus*.

A técnica de amostragem desta investigação científica foi do tipo não probabilística, por conveniência, o que garantiu a representatividade de interesse intrínseco através da seleção de participantes, já conhecidas pela pesquisadora, a qual julgou serem capazes de fornecer informações e significados relativos ao fenômeno de esvaziamento das turmas de iniciação esportivas voltadas às estudantes, além de demonstrar eficiente comunicação das suas experiências referentes ao fenômeno estudado (Blanco; Castro, 2007). Segundo Minayo (2017, p. 5):

Nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições dessa seleção.

Dessa forma, a escolha pela amostragem não probabilística é justificada pela inexistência de preocupação com a seleção aleatorizada, já que a pesquisa qualitativa não busca representatividade numérica, mas sim garantir que as participantes possam fornecer à pesquisadora informações, significados e perspectivas sobre o fenômeno em estudo (Taquette; Borges, 2020).

Portanto, sua relevância reside no fato de que as opiniões sobre o tema estudado estejam refletidas nos depoimentos das participantes. Assim, fatores como a amplitude e a repetitividade do fenômeno serão ignorados, pois o estudo em questão pretende captar a intensidade descrita nos relatos. Esses relatos serão apresentados e examinados sob a perspectiva sociocultural, ou seja, buscando entender os significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Deste modo, a amostragem deste estudo foi composta por 63 (sessenta e três) estudantes, sendo representadas as três séries do Ensino Médio. Todas as estudantes se voluntariaram a participar, e confirmaram o interesse em contribuir com a pesquisa através da apresentação do TALE/TCLE solicitado. Os nomes das participantes deste estudo foram mantidos em sigilo. Assim, empregaremos um código numérico para identificá-las, como por exemplo, Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, e assim por diante.

#### **4.4 Técnicas e Instrumentos de coleta de dados**

Tendo em vista, que o princípio da pesquisa qualitativa é colher impressões e registros sobre um fenômeno, podendo ser através do contato direto com as pessoas a serem observadas ou através da aplicação de instrumentos auxiliares (Moura; Ferreira; Paine, 1998), e que a perspectiva fenomenológica busca “compreender o significado que os fatos têm para os atores sociais em contextos particulares” (Da Silva, 2021, p. 09), as técnicas adotadas para coleta de dados foram questionário e grupo focal (apêndice B), pois “favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador” (Triviños, 1987,p.152),

O questionário, produzido no *Google Forms*, foi realizado com vistas a mapear o perfil das participantes. Foi composto de 24 (vinte e quatro) perguntas fechadas acerca dos dados biosociodemográficos das participantes de pesquisa, tais como,

idade, local de residência, orientação sexual e identidade de gênero. etnia, religião, educação, trabalho e renda.

O grupo focal foi realizado com a finalidade de investigar a relação existente entre as estudantes e os esportes, a partir do levantamento das suas motivações, aspirações, receios e crenças. Durante a realização dos grupos focais, o diálogo que versou sobre os temas: mulher, sociedade e esporte; e, vivências pessoais nas práticas esportivas dentro e fora do ambiente escolar. Assim, foi possibilitado que as participantes da pesquisa discorram de maneira expansiva sobre os temas propostos e apresentem as suas impressões sobre o funcionamento das turmas de iniciação esportiva do IF Baiano *Campus* Catu, podendo apontar elementos que justificassem o distanciamento entre elas e o esporte.

Foram formados 07 (sete) grupos focais, cada um composto por estudantes matriculadas no mesmo curso técnico e série, conforme exposto na Tabela 1. Essa metodologia favorece à livre expressão de ideias no grupo, uma vez que são estudantes que convivem diariamente nos mesmos espaços, fato este que favorece ao estabelecimento de relações de confiança.

**Tabela 1.** Divisão dos Grupos Focais. 2025

<b>IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO FOCAL</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO DAS ESTUDANTES QUE COMPUSERAM O GRUPO FOCAL</b>	<b>QUANTIDADE DE ESTUDANTES</b>
1	1º ano	Estudantes de 1 a 8	8
2	1º ano	Estudantes de 9 a 13	5
3	1º ano	Estudantes de 14 a 25	12
4	2º ano	Estudantes de 26 a 33	8
5	2º ano	Estudantes de 34 a 48	15
6	2º ano	Estudantes de 49 a 57	9
7	3º ano	Estudantes de 58 a 63	6
<b>TOTAL</b>			<b>63 estudantes</b>

**FONTE:** Elaborada pela autora (2025).

As reuniões dos grupos focais foram realizadas em formato presencial, nas instalações do *Campus*. Cada grupo focal realizou 02 (dois) encontros, os quais ocorreram em local e horário definidos previamente com base na disponibilidade das

estudantes participantes da pesquisa, de forma que não gerasse prejuízos pedagógicos. Os encontros dos grupos focais duraram em média 60 minutos. Tempo que ocasionou na saturação de categorias, esgotamento de fontes e/ou aparecimento de regularidades. As atividades dos grupos focais foram gravadas para posterior análise.

#### **4.5 Análise de dados**

A análise e interpretação dos dados são processos estreitamente relacionados, apesar de conceitualmente distintos, conforme apresenta Gil (1999, p. 168):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A análise e interpretação dos dados coletados mediante realização dos grupos focais, iniciaram na fase exploratória e acompanharam todo o ciclo de investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados. Os dados coletados foram organizados e categorizados, a fim de possibilitar a sua teorização, produzindo um confronto entre a abordagem teórica que ancora o estudo e os elementos trazidos pela investigação de campo. O conjunto dessas técnicas é definida como Análise de Conteúdo, que segundo Bardin, é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (1979, p. 42).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise corresponde à primeira etapa da análise de conteúdo. Esta etapa consiste na identificação e organização dos materiais relevantes para o

desenvolvimento do estudo. Assim, o(a) pesquisador(a) sistematizará as suas ideias iniciais. Bardin (2016, p. 125) afirma ser um “período de intuições”.

Na pré-análise foi realizada uma leitura flutuante das transcrições dos grupos focais e das informações coletadas através do questionário sociodemográfico, com a finalidade de realizar o levantamento das contribuições importantes para o desenvolvimento da pesquisa, fornecendo informações sobre o problema apontado no estudo. Foram respeitadas as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016).

A segunda etapa, denominada de fase de exploração do material, iniciou-se com o levantamento dos trechos presentes nos relatos das participantes da pesquisa, que apresentaram relação com os objetivos estabelecidos pelo estudo. A posteriori realizou-se a codificação que, segundo Bardin (2016), trata-se do procedimento de converter dados brutos em unidades de análise relevantes para a investigação. Neste estudo, optou-se por estabelecer unidades de análise em forma de temas que representassem conceitos importantes para a pesquisa.

Em seguida, realizou-se a categorização que, para Bardin (2016, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Deste modo, foram definidas as categorias de análise, apresentadas na tabela 2, com base na presença e frequência de conceitos emergidos nos relatos das participantes de pesquisa. Portanto, as categorias podem ser classificadas como não-apriorísticas, as quais são aquelas que:

Emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa (Campos, 2004, p. 614).

**Tabela 2** – Categorias e subcategorias temáticas. 2025

CATEGORIAS DE ANÁLISE		TEMAS
1	Percepções acerca do esporte na vida das mulheres	<i>Espaço de preconceitos de gênero</i>
		<i>Empoderamento</i>
		<i>Saúde física e mental</i>

2	Elementos que contribuíram para a aproximação das meninas com as atividades esportivas antes do ingresso no IF Baiano Campus Catu	<i>Descrição das vivências esportivas</i>
		<i>Fatores motivacionais: intrínsecos e extrínsecos</i>
3	Elementos que influenciaram negativamente no envolvimento das meninas com as atividades esportivas	<i>Experiências anteriores ao ingresso no IF Baiano</i>
		<i>Experiências no IF Baiano</i>
4	Caracterização de um ambiente esportivo seguro e inclusivo para as meninas no âmbito da escola	<i>Aspectos socioemocionais</i>
		<i>Aspectos metodológicos</i>
		<i>Aspectos organizacionais</i>

**FONTE:** Elaborada pela autora (2025).

A fase final da análise de conteúdo envolveu a avaliação dos resultados e sua interpretação, por exemplo, através da inferência que, para Bardin (2016, p. 165), precisa “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

A fase de tratamento e interpretação dos resultados é compreendida como “o momento em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece o diálogo com o arcabouço teórico” (Valle; Ferreira, 2023, p. 12). Assim, a técnica de análise do conteúdo sugerida por Bardin, foi essencial para a realização do tratamento dos dados de maneira mais aprofundada e rigorosa, possibilitando à pesquisadora a formulação de conclusões mais minuciosas e fundamentadas.

#### **4.6 Aspectos Éticos**

A pesquisa obedeceu às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos - 466 de 2012, e 510 de 2016, bem como a Lei nº 14.874 de 2024 (Brasil, 2012; 2016; 2024). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e está cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 79251424.7.0000.0055. O parecer substanciado do CEP, o qual indicou a aprovação do projeto de pesquisa que originou esta dissertação de mestrado, foi emitido em conformidade com as Resoluções do CNS 466 e 510, no dia 01 de junho de 2024, sob o nº 6.860.320.

A coleta de dados ocorreu após a aprovação por este órgão colegiado. As participantes foram orientadas quanto aos objetivos, procedimentos do estudo e o direito de liberdade de exclusão da pesquisa a qualquer momento, apontando os riscos e benefícios correlatos, o anonimato e a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos estudantes e assinatura dos estudantes no Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE).

## **CAPÍTULO V – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Esta seção tem a finalidade de apresentar o perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa e analisar de que forma os marcadores sociais da diferença podem impactar na participação das estudantes nas práticas esportivas oferecidas pelo Instituto Federal Baiano *Campus Catu*.

Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário sociodemográfico, produzido no *Google Forms* (apêndice A), composto por 24 perguntas fechadas acerca dos dados socioeconômicos das participantes de pesquisa, tais como, idade, identificação étnico-racial, identidade de gênero, orientação sexual, religião, local de residência, educação, trabalho e renda familiar. Preliminarmente, consideramos que estes elementos se apresentam como os principais marcadores sociais da diferença que estão associados ao envolvimento ou não-envolvimento das estudantes com as práticas esportivas.

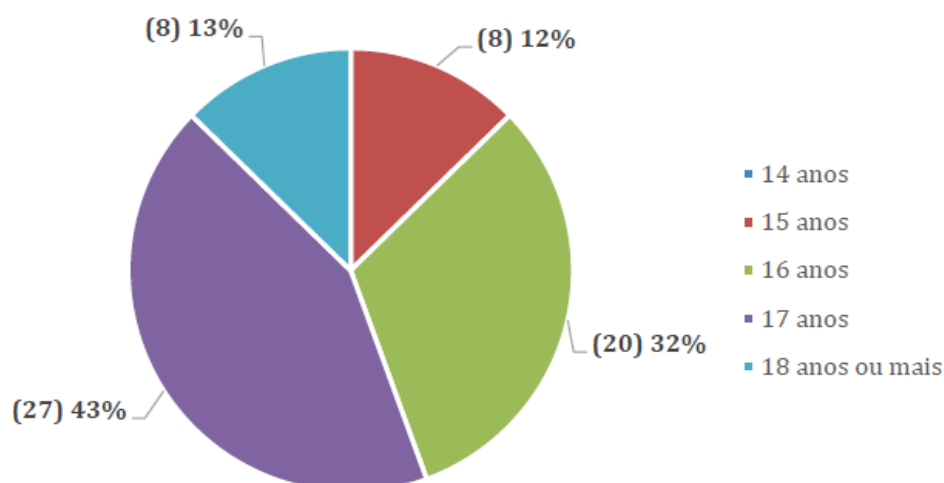
Segundo Collins (2019), é crucial identificar as variáveis que refletem desigualdades no campo a ser pesquisado. A autora também adverte que ao escolhermos realizar uma abordagem interseccional, buscamos modificar as estruturas sociais com o propósito de eliminar os "ismos" - racismo, machismo, classismo.

Desta maneira, conhecer o perfil sociodemográfico das estudantes é *mister* para intervir de forma a ampliar suas oportunidades de acesso e permanência no esporte escolar extracurricular oferecido pelo IF Baiano *Campus Catu*. Portanto, a seguir, vamos apresentar e examinar apenas as informações que nos darão suporte para realizar uma análise interseccional, em vistas a alcançar o objetivo deste estudo.

### **5.1. Faixa Etária**

As participantes desta pesquisa são meninas com faixa etária entre 15 e 19 anos, conforme exposto na Figura 1.

**Figura 1.** Distribuição das estudantes segundo a faixa etária. 2025.



**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

A adolescência compreende a fase da vida que tem início aos 12 e encerra aos 18 anos (Brasil, 1990). É nesse período de transição entre a infância e a fase adulta que as jovens vivenciam profundas mudanças físicas, hormonais, emocionais e sociais, as quais impactam na forma como as adolescentes se relacionam consigo e com o mundo, reverberando assim, na saúde física e mental.

Nesse cenário, adotar hábitos saudáveis de lazer na adolescência pode ajudar as jovens a desenvolverem habilidades caras à vida social, tais como: capacidade de socialização, desenvolver inteligência emocional, autoconhecimento, autonomia, autoconfiança e autoestima (Zamora *et. al.*, 1995).

Segundo Codina (2002), a vivência do tempo de lazer na adolescência é fundamental na percepção que a jovem tem de si, já que, influencia no seu autoconceito. Baron e Byrne (1998) definem autoconceito como sendo um conjunto estruturado de crenças, emoções, atitudes, competências, habilidades, aparência e aceitação social. Coastsworth *et. al.* (2005, p. 22), acenam que:

O autoconceito influencia significativamente o comportamento, a autoestima e o bem-estar emocional do indivíduo. Um autoconceito positivo pode levar à confiança, resiliência e sucesso em diversas áreas da vida, enquanto um autoconceito negativo pode gerar insegurança, ansiedade e dificuldades de relacionamento.

Segundo Tamayo et al. (2001), a autoestima é um elemento integrante do autoconceito, caracterizando-se pela avaliação geral que o indivíduo faz de seu valor e influenciando sua aceitação pessoal. Deste modo, uma jovem com autoestima elevada, apenas absorverá informações externas que estejam alinhadas com o seu autoconceito.

Desenvolver um autoconceito positivo frente às inúmeras pressões sociais que as meninas enfrentam durante a adolescência é um grande desafio. A pressão social para se enquadrar em um padrão de beleza no período da puberdade, que é quando ocorrem grandes transformações corporais, pode levar a sentimento de insegurança e ansiedade nas adolescentes. A necessidade de ser aceita socialmente, o temor da rejeição, as questões relacionadas à sexualidade e outros fatores, atualmente intensificados pelas redes sociais, podem resultar em problemas de autoestima e insegurança, impactando a saúde física e mental das jovens.

Estudos realizados por Zanolli *et. al.* (2019), apontaram que adolescentes que realizam regularmente exercícios físicos no seu cotidiano demonstram maior satisfação com sua imagem corporal e autoestima elevada. Essa afirmação é ratificada pela Estudante 21 ao relatar que, “eu acho que o esporte além de te ajudar a ter aquela independência, te ajuda a se impor no lugar. E, também ajuda você a criar uma autoestima”.

Guimarães *et. al.* (2024, p. 383), afirmam que:

Adolescentes que praticam esportes coletivos tem melhor desenvolvimento de habilidades e atributos, incluindo resiliência, controle emocional, trabalho em equipe, disciplina e liderança, influenciando positivamente no bem-estar emocional, psicológico e social.

Em convergência com os autores, a Estudante 58 relata que “no caso dos esportes coletivos, você vai estar tendo uma função importante no grupo e isso traz uma coisa importante, como as meninas falaram, ter autonomia, ter autoconfiança e isso é muito importante para qualquer pessoa”.

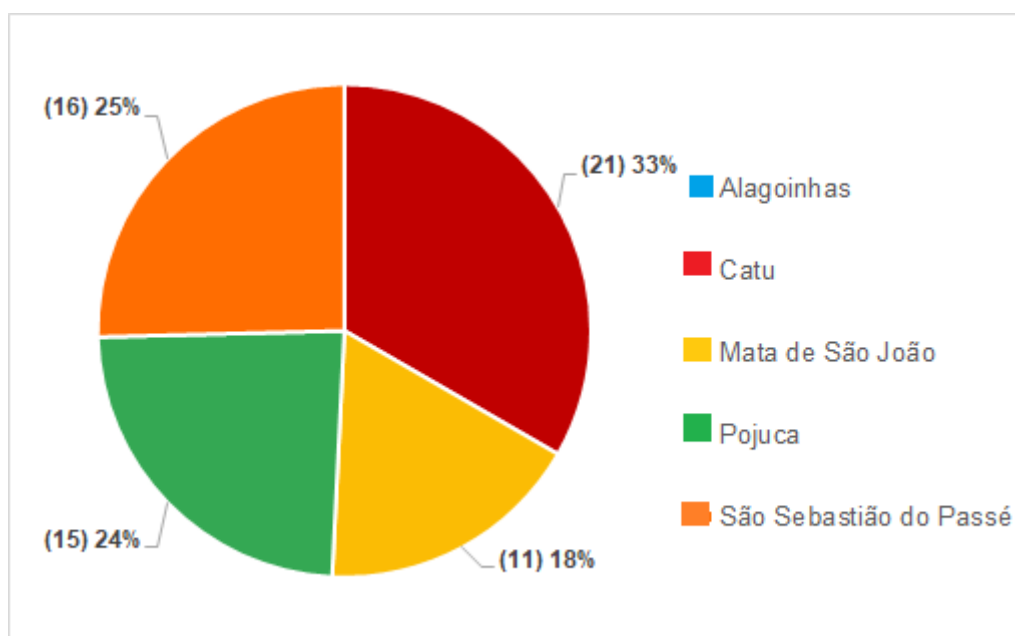
As explanações feitas por autoras(es) e participantes dessa pesquisa demonstram o quanto os benefícios proporcionados pela prática regular de atividades físico-desportivas no tempo livre, especialmente, na adolescência, são amplamente divulgados e socialmente reconhecidos. No entanto, o esporte ainda é um espaço que apresenta uma tendência significativa à baixa participação de

meninas adolescentes (Vianna; Lovisolo, 2011; 2018; Votre *et al.*, 2011; Altmann *et al.*, 2017). Como resultado, as adolescentes continuam sendo o grupo mais impactado pelo sedentarismo em todo o mundo. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2024) sobre o sedentarismo global, 85% das adolescentes são consideradas sedentárias, estando assim, mais suscetível a complicações de saúde física e mental.

## **5.2 Local de residência**

Em relação a residência, a figura 2 aponta a distribuição das cidades que as estudantes residem, envolvendo a cidade de Catu e as cidades que integram a sua microrregião, como São Sebastião do Passé, Pojuca ou Mata de São João.

**Figura 2.** Distribuição das estudantes segundo cidade de Residência. 2025.

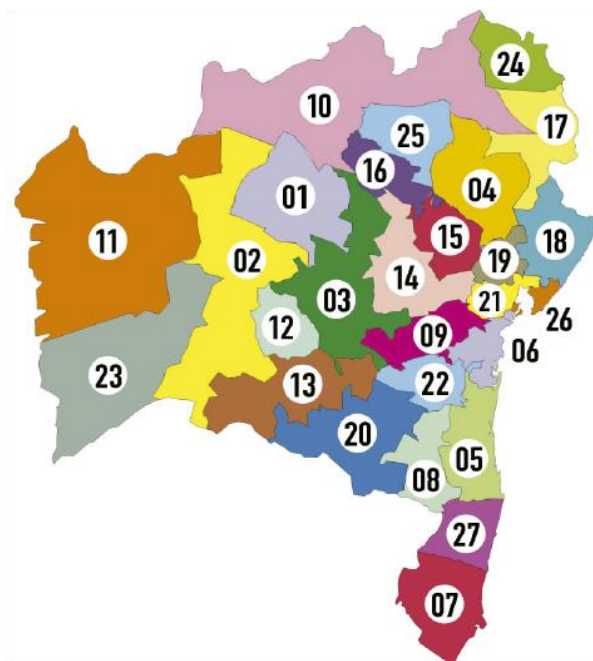


**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

Com o intuito de estabelecer prioridades temáticas baseadas na realidade local e promover um desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia começou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade (T.I.), formados a partir das particularidades de cada região (BAHIA, 2017).

**Figura 3.** Distribuição dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

- 01 - Irecê
- 02 - Velho Chico
- 03 - Chapada Diamantina
- 04 - Sisal
- 05 - Litoral Sul
- 06 - Baixo Sul
- 07 - Extremo Sul
- 08 - Médio Sudoeste da Bahia
- 09 - Vale do Jiquiriçá
- 10 - Sertão do São Francisco
- 11 - Bacia do Rio Grande
- 12 - Bacia do Paramirim
- 13 - Sertão Produtivo
- 14 - Piemonte do Paraguaçu
- 15 - Bacia do Jacuípe
- 16 - Piemonte da Diamantina
- 17 - Semiárido Nordeste II
- 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano
- 19 - Portal do Sertão
- 20 - Vitória da Conquista
- 21 - Recôncavo
- 22 - Médio Rio de Contas
- 23 - Bacia do Rio Corrente
- 24 - Itaparica (BA/PE)
- 25 - Piemonte Norte do Itapicuru
- 26 - Metropolitana de Salvador
- 27 - Costa do Descobrimento



**FONTE:** Secretaria de Desenvolvimento Rural da Bahia, 2025.

De acordo a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia - SECULTBA (BAHIA, 2023), os 27 T.I. (figura 3) foram demarcados levando-se em conta aspectos ambientais, econômicos, culturais, bem como, a observação de grupos sociais distintos, os quais eram indicadores de identidade, coesão social, cultural e territorial.

Dos 04 municípios apontados pelas participantes da pesquisa como local de residência, apenas Catu, cidade com uma população de 50.153 habitantes (IBGE, 2022), se localiza no T.I. 18, denominado de Litoral Norte e Agreste Baiano. O T.I 18 abrange 20 municípios (Figura 4), majoritariamente situados no nordeste da Bahia, onde ocorrem relevantes expressões culturais, com as festas juninas sendo a mais proeminente.

**Figura 4.** Municípios do Território de Identidade 18 - Litoral Norte e Agreste Baiano..



**FONTE:** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2024.

O T.I Litoral Norte e Agreste Baiano é o segundo território em número de comunidades quilombolas (Bahia, 2023), possui 63,9% do seu território urbanizado e tem participação de 3,1% no PIB do Estado da Bahia. Analisando a participação dos municípios no PIB do TI Litoral Norte e Agreste Baiano, Catu é a quarta cidade que mais contribui (Bahia, 2024)

Mata de São João, São Sebastião do Passé e Pojuca fazem parte do Território de Identidade 26 (Figura 5), conhecido como T.I Metropolitano de Salvador. Segundo o IBGE (2022), a população dos municípios de Mata de São João, São Sebastião do Passé e Pojuca são, respectivamente, de 44.839, 42.936 e 33.608 habitantes. O T.I 26 caracteriza-se por possui grande patrimônio artístico e cultural reconhecido mundialmente e registrados no Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Bahia, 2023).

**Figura 5.** Municípios do Território de Identidade 26 - Metropolitano de Salvador.



**FONTE:** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2024.

O T.I Metropolitano de Salvador possui 93,8% do seu território urbanizado e tem participação de 39,4% no PIB do Estado da Bahia. Analisando a participação dos municípios no PIB do T.I. 26, Pojuca, Mata de São João e São Sebastião do Passé protagonizam a lista dos municípios com menor participação, 1,3; 1,0; e 0,6, respectivamente (Bahia, 2024).

As manifestações culturais que aparecem nos 13 municípios que compõem o T.I 26 são a Capoeira, as Baianas de Acarajé e as festas juninas (Bahia, 2023). Isso justifica a quantidade de estudantes que declararam estar ou já terem estado em grupos de quadrilha e/ou capoeira ao serem indagadas sobre as atividades de lazer que costumavam realizar durante o tempo livre, como se vê nos depoimentos a seguir. Nota-se, inclusive, que há uma interpretação equivocada de que a quadrilha é um esporte.

Eu acho que o esporte na nossa vida é prazeroso, porque eu antigamente fazia quadrilha, fazia natação, fazia futsal, fazia vôlei de praia, que lá tem um campinho. (Estudante 1)

Particpei de quadrilha 1 ano na minha cidade (Estudante 5).

E eu faço parte de uma quadrilha (Estudante 7).

É... Desde pequenininha, eu sempre fui criada no meio do futsal. Do futebol. Por ter pessoas que treinaram a gente pra isso. E também...na escola onde eu estudei, eu já pratiquei o baleado, em jogos assim, tipo intersala, e a capoeira também eu já participei (Estudante 59).

também eu fiz capoeira na escola. Tipo assim... Era um projeto de um grupo de capoeira que funcionava na escola. Não era exatamente na escola. Depois da escola tinha a capoeira a tarde, e o grupo usava os espaços da escola (Estudante 58).

Lembrei que eu fiz capoeira na escola também. Fazia parte desse projeto. Mas foi bem pouco tempo (Estudante 61).

O balé e a capoeira também foram por vontade própria e a capoeira também. Porque eu sempre gostei. E a capoeira, no começo, eu achava muito violento. Aí eu não conseguia entender. Aí depois que eu entrei, eu vi que não era tudo aquilo que eu imaginava, e gostei (Estudante 60).

Eu praticava esporte pela prefeitura. Fazia capoeira, judô, jiu jitsu e boxe. Só que depois da rotina no IF, obviamente, tive que largar um monte de coisas (Estudante 53).

E menorzinha assim o que eu fiz foi capoeira pela Associação do meu bairro (Estudante 55).

Local de moradia é um fator que influencia significativamente no acesso, conseqüentemente, no envolvimento das mulheres com o esporte. Residir em locais que possuam infraestrutura esportiva pública e oferta de atividades e programas esportivos pode aumentar as possibilidades de aproximação das mulheres com as práticas esportivas.

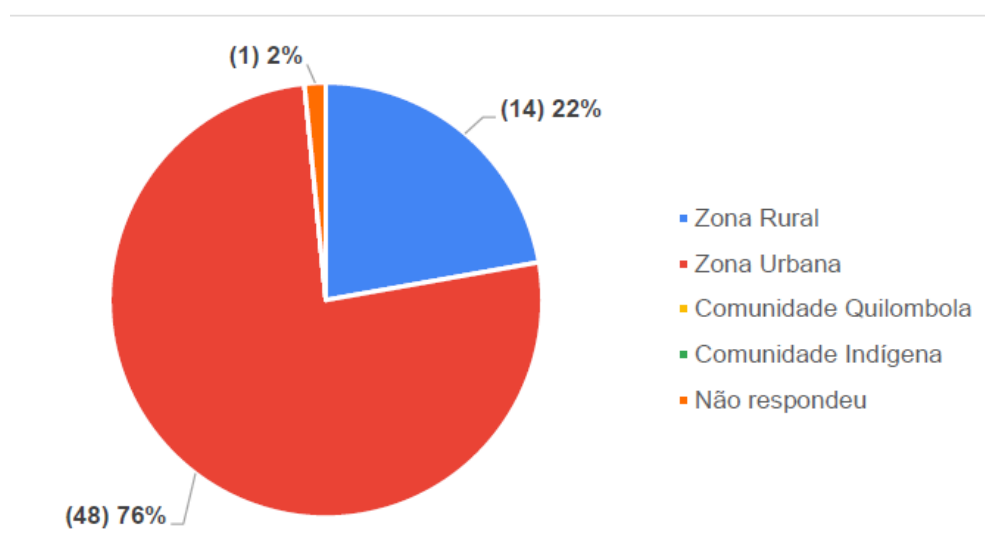
Em 2024, o Instituto de Pesquisa Inteligência Esportiva (IPIE) realizou um levantamento sobre investimento financeiro nos esportes, e apontou que a Bahia é o Estado que mais investiu em Esportes no período entre 2002 a 2022, ficando à frente de Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso (Bahia, 2025).

Eu acho que assim, em relação aos três, eu acho que poderia se encaixar, mas porque se a gente pegar a época em que a gente vivia, a gente não tinha essa questão de, por exemplo, a prefeitura disponibilizar aulas gratuitas, como tem muito incentivo hoje, em Mata e nas cidades próximas, que tenho colegas de sala. Você não via, assim, lugares que eram gratuitos. Ou você tinha que pagar para fazer uma aula, ou você não fazia (Estudante 56).

O relato da Estudante 56, leva-nos a inquirir que tais investimentos alcançaram os municípios de Catu, Pojuca, Mata de São João e São Sebastião do Passé no que diz respeito a melhoria e ampliação das suas infraestruturas esportivas, bem como, na ampliação da oferta de programas esportivos gratuitos pelas secretarias municipais de esporte. Contudo, o elevado número de estudantes que residem nessas localidades e não praticam esportes, reitera que investimento financeiro e expansão da oferta de centros esportivos gratuitos não são suficientes para garantir a participação das meninas nas atividades esportivas.

A localização da residência das participantes da pesquisa também foi considerada como um fator que interfere na relação das estudantes com as práticas esportivas. Estudantes residentes em localidades situadas na zona rural (Figura 6) relataram que a ausência ou escassa oferta de programas esportivos próximos às suas residências dificulta o acesso e permanência no esporte, uma vez que, o deslocamento da zona rural para a zona urbana, local onde estão localizados os centros esportivos, é dificultada pela falta ou insuficiente oferta de transporte público e pelo alto custo do transporte alternativo.

**Figura 6.** Distribuição das estudantes segundo a localização da residência. 2025.

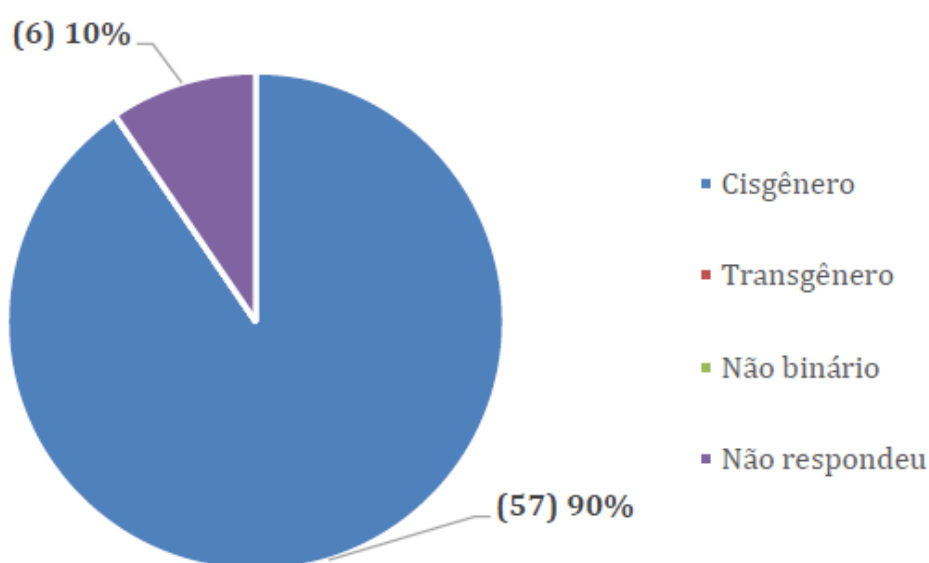


**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

### **5.3 – Identidade de Gênero e Orientação Sexual**

No que diz respeito à identidade de gênero das estudantes (Figura 7), verificamos que uma parcela majoritária se identifica como cisgênero, identidade de gênero que corresponde ao sexo designado no nascimento. Não houve registro de estudantes transgênero e seis participantes não quiseram ou souberam responder.

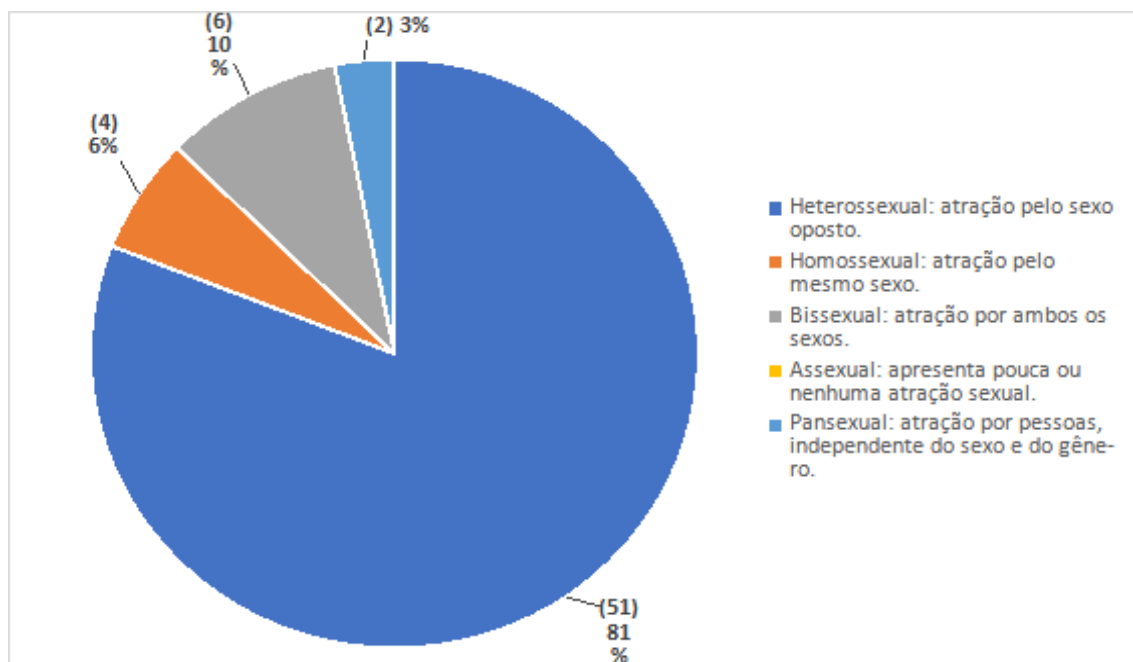
**Figura 7.** Distribuição das estudantes segundo a Identidade de Gênero. 2025.



**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

No que tange à orientação sexual, a maior parte das estudantes se identificou como heterossexual. Entretanto, outras, ainda que em menor escala, identificaram-se como bissexuais, homossexuais e pansexuais, conforme demonstrado na Figura 8.

**Figura 8.** Distribuição das estudantes segundo a Orientação Sexual. 2025.



**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

A identidade de gênero e a orientação sexual impõe à muitas pessoas a necessidade de viverem, ou sobreviverem, de diferentes formas diante dos preconceitos. As pessoas transgênero desde cedo enfrentam constrangimentos relacionados à dissonância entre o gênero com o qual se identifica e o sexo biológico exposto pelo seu nome de registro apresentado nos documentos de identificação. Silva e Giacóia (2022, p. 269), afirmam que

A vulnerabilidade tem início durante a adolescência, quando constatam que sua forma física e as normas de conduta que lhe foram impostas pelo sexo de nascimento não se coadunam com sua identidade psicológica. Nesta ocasião, caso decidam assumir sua identidade de gênero, iniciam seus desafios de aceitação social perante as próprias famílias, que, muitas vezes, não compreendem ou aceitam, promovendo o afastamento de seus integrantes.

O sentimento de desamparo, a necessidade de garantir seu próprio sustento e a resistência à aceitação da nova personalidade no contexto escolar, culmina no afastamento das pessoas transexuais de todas as atividades sugeridas pela escola, incluindo as práticas esportivas. Para Bento (2012, p. 22), a transgeneridade é uma experiência identitária que nos remete a uma vida marcada pela dor, angústia, solidão e medo constantes. São pessoas que “sentem e desejam viver experiências

que lhes são interditas por não terem comportamentos considerados apropriados para seus sexos”.

“O indivíduo transgênero possui como característica fundamental o afastamento das normas do binário de gêneros (feminino e masculino) em vigor na sociedade” (Silva; Giacóia, 2022, p. 267). Assim, torna-se desafiador viver numa sociedade que as pessoas têm a obrigatoriedade de reproduzir papéis e comportamentos desempenhados desde o nascimento, a partir do seu sexo biológico. Sobre a participação de pessoas transgênero nos esportes, Coelho *et al.* (2018, p. 44) destaca que:

Transgêneros, assim como outros grupos minoritários estão lutando por espaço dentro do esporte, no entanto há um longo caminho a ser percorrido, talvez ainda mais longo comparado a outros grupos em razão da complexidade relacionada ao atleta trans. Muito além de apenas lidar com questões de preconceito que, por si só já exercem grande peso sobre o caso, profissionais esportivos de áreas distintas estão sendo submetidos a numerosos questionamentos a respeito da elegibilidade de um atleta trans competindo numa categoria equiparada ao seu gênero.

Apesar do enfoque do autor ter sido o esporte profissional, sabemos que essa realidade já se reflete no âmbito educacional, através de atitudes docentes na área da Educação Física e de regulamentos de competições escolares que não garantem o direito à participação de estudantes transgênero no esporte educacional.

Sartore e Cunningham (2009), afirmam que, culturalmente, o esporte tem sido um espaço que valida comportamentos depreciativos direcionados aos indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, podendo assim ser caracterizados como homofóbicos, e heteronormativos, uma vez que imputa juízo de valor aos comportamentos heterossexuais, sendo considerados como superiores. Esses comportamentos, no espaço escolar, impactam diretamente as(os) estudantes que não atendem aos padrões da heterossexualidade hegemônica.

Symons *et al.* (2010), apontam que a homofobia é um ponto comum que define as vivências de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em contextos esportivos. Em um ambiente esportivo homofóbico, as pessoas LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades de gêneros e orientações sexuais) são marginalizadas ou permanecem nesses locais ocultando sua

orientação sexual para evitar preconceito e rejeição, caracterizando-se como um ambiente hostil para essa comunidade (Calzo *et al.*, 2014).

Durante a realização dos grupos focais, as doze estudantes dissidentes da heterossexualidade, cuja orientação sexual declarada no questionário sociodemográfico diverge da que é socialmente considerado como norma, não apresentaram relatos que apontassem a sua orientação sexual como fator motivador do seu afastamento das práticas esportivas.

Nos depoimentos das estudantes, LGBTQIAPN+ ou heterossexuais, foi evidenciado que independente da sua orientação sexual, as suas vivências esportivas foram marcadas por falas preconceituosas, de pessoas que associam o esporte à heterossexualidade, e por isso insinuavam que as estudantes que praticam esportes eram lésbicas ou afirmavam que o esporte era coisa para lésbica, conforme apresentado nos relatos das Estudantes 12 e 13.

Ah, porque o surfe é algo para homens, porque a grande parte das mulheres que fazem o surfe são lésbicas, então você também é. (Estudante 12)

Grande parte das meninas que jogam futebol, a maioria das pessoas falam, Ah!, o futebol é negócio de lésbica. (Estudante 13)

Ainda segundo as estudantes, falas preconceituosas como estas podem ser consideradas como elementos que afastam as mulheres do esporte.

#### **5.4 – Raça e Classe Social**

Apesar de serem direitos sociais constitucionalizados (Brasil, 1988), o lazer e o esporte não têm sido usufruídos por toda a população brasileira. O acesso e aderência à prática de atividades físicas no tempo livre reflete as desigualdades socioeconômicas do país e impacta sobremaneira nos indicadores de saúde das mulheres. Assim, podemos afirmar que o consumo e a prática dos esportes, bem como das atividades corporais em geral, configuram-se como elementos da cultura que contribuem para a reprodução das diferenças sociais. Fato ratificado por pesquisas recentes (PNS, 2019; Vigitel, 2023) sobre a participação das(os) brasileiras(os) em atividades físicas e esportivas no contexto do tempo livre, as quais

destacaram que, no Brasil, a falta de acesso a essas vivências está fortemente ligada às desigualdades sociais, especialmente à cor, renda salarial e à escolaridade.

Isto posto, justifica-se a importância de pensar e propor estratégias pedagógicas que garantam às estudantes do IF Baiano *Campus* Catu igualdade nas oportunidades de acesso às práticas esportivas, tendo em vista que, historicamente, o público atendido por esta instituição é composto por pessoas negras e de baixa renda, conforme será apresentado a seguir.

Com a promulgação da Lei de Cotas, Lei n.º 12.711/2012, o IF Baiano passou a garantir reserva de vagas para cotas sociais, as quais englobam as cotas raciais. Assim, 70% das vagas dos cursos Técnicos Integrados ao Médio são reservadas para cotistas. Deste percentual, 53,66% das vagas são destinadas a estudantes pretos, pardos ou indígenas em diversas modalidades de cotas (IFBaiano, 2023). Dessa maneira, as ações afirmativas adotadas pela instituição, contribuem para que estudantes negras(os) – pretas(os) e pardas(os) - representem a maior parte do público atendido pelo IF Baiano, conforme ilustrado na Figura 9.

Ser negra, numa sociedade de supremacia branca, é enfrentar diariamente as privações que englobam também o âmbito das atividades físicas no tempo livre, em especial, os esportes.

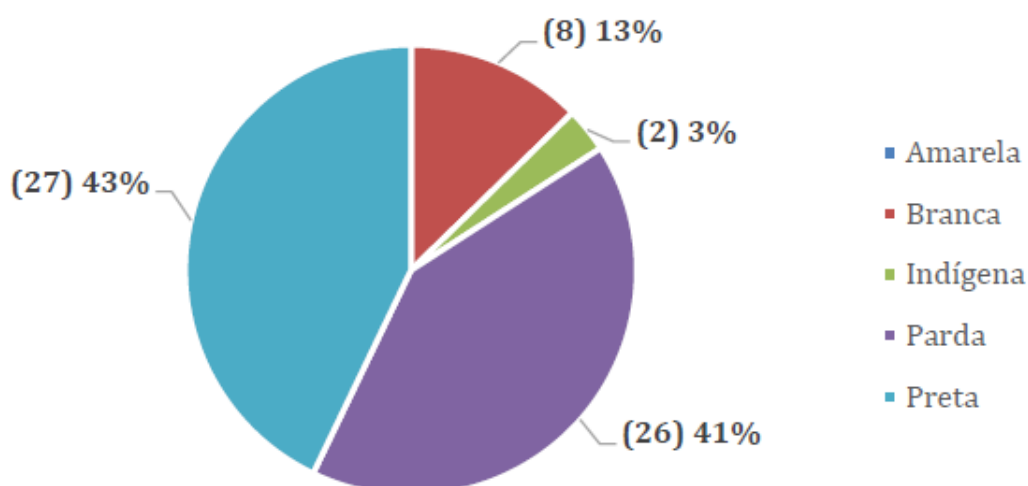
Destacamos que a fragilidade, comumente associada às mulheres, não contempla as mulheres negras. A estas são resguardados outros lugares: da invisibilidade, da desumanização, da objetificação e do servir/cuidar. Deste modo, à muitas mulheres negras, o direito ao tempo livre, que é reconhecido como um direito humano pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e pela Constituição Federal do Brasil, é negado desde a sua infância, quando estas precisam destinar o seu tempo livre ao cumprimento de uma dupla jornada, conciliando os estudos e as obrigações domésticas.

Eu acho que sim, muitas vezes, por exemplo, no fato de ser negra, eu sinto, dá para sentir. Na época eu não entendia direito, mas dá para sentir, porque sempre as outras meninas vão ter mais amiguinhas e você vai ficando de lado. No vôlei, as meninas acham que você é fraca mesmo. (Estudante 58)

Das 63 estudantes que participaram desse estudo, apenas a estudante 58 ponderou, com base nas suas vivências na prática esportiva, que o elemento “raça”

(ser negra) influenciou nas oportunidades que teve e na forma como foi tratada no ambiente esportivo. Desta maneira, é possível aludir que tais experiências negativas podem implicar na relação de distanciamento que as meninas negras estabelecem com o esporte.

**Figura 9.** Distribuição das estudantes segundo autodeclaração da cor/etnia. 2025.



**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

No que concerne a raça e etnia, Saffer *et al.* (2013), acenam que há disparidades étnico-raciais e de gênero na realização de atividades físicas. Os resultados dos seus estudos apontaram que pessoas negras estão mais envolvidas com as atividades físicas ocupacionais do que pessoas brancas. No entanto, quando o objetivo é o lazer, as pessoas negras realizam menos atividades físicas do que pessoas brancas. Os estudos de Saffer *et al.* (2013), também concluíram que as mulheres acessam menos as atividades físicas de lazer quando comparadas aos homens, contudo, realizam mais atividades físicas ocupacionais/domésticas do que eles. O fator econômico também apareceu como aspecto preponderante no acesso das pessoas às atividades físicas de lazer, verificando-se que quanto menor a renda, menores as oportunidades de acesso as atividades físicas de lazer e maior o nível de atividade física ocupacional/doméstica. Dados corroborados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019):

No domínio das atividades domésticas, estimou-se que 15,8% das pessoas de 18 anos ou mais de idade praticavam atividade física por no mínimo 150

minutos semanais, tais como faxina pesada ou atividades que requerem esforço físico intenso. Este indicador mostrou-se fortemente concentrado no público feminino no qual 21,8% praticavam 150 minutos de atividade física nas tarefas domésticas, enquanto no público masculino foi de 9,1%. O percentual em domicílios urbanos foi muito próximo dos rurais, 15,9% e 15,1%, respectivamente. (IBGE, 2020, p. 45).

Portanto, é evidente que os fatores que contribuem para as privar as mulheres negras do direito de acessarem o esporte, no tempo livre, atravessam de maneira complexa o gênero, a raça e a classe social, de maneira interseccional. Essa complexidade justifica a dificuldade das estudantes em entender que gênero, raça e classe são marcadores que não existem de forma isolada, e que associados promovem experiências e desigualdades específicas para as mulheres negras, no esporte.

Apenas uma estudante ponderou o marcador raça como elemento que pode influenciar na relação das mulheres com o esporte, por outro lado, o marcador classe apareceu de maneira exponencial nos relatos, conforme observa-se nas falas abaixo:

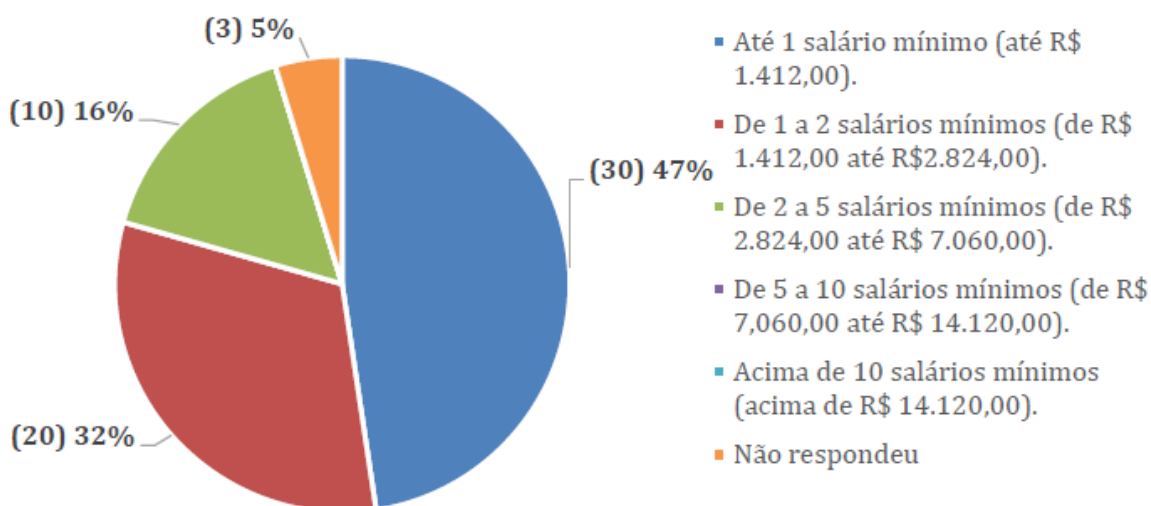
Você não via, assim, lugares que eram gratuitos. Ou você tinha que pagar para fazer uma aula, ou você não fazia. (Estudante 56)

Aí também a questão do dinheiro, porque quando eu tava em Salvador, era particular. Então eu pensei que num dado momento eu precisei sair, porque eu não tinha mais como pagar. (Estudante 50)

Para mim, dentro do esporte que eu já fiz, essas coisas nunca interferiram, mas hoje em dia eu acho que interfere só a questão de classe mesmo. Eu moro num lugar que tem um difícil acesso ao centro, então eu acho que se eu morasse no centro, eu conseguiria pelo menos fazer musculação, mas eu moro em Mata de São João, na zona rural. E para mim, fica muito difícil, eu tenho que ir para a academia e eu tenho que pagar um mototáxi para me levar para casa, porque para onde eu moro, o mototáxi é 25 reais. Então para mim fica difícil. É uma questão de classe mesmo. (Estudante 61)

A análise biosociodemográfica das participantes deste estudo mostra que 79% das alunas pertencem a famílias cuja renda é de até dois salários mínimos, conforme ilustrado na Figura 10. Esse ponto também nos auxilia a compreender porque o marcador de classe surgiu de forma exponencial nos relatos das estudantes, a fim de justificar os motivos que poderiam afastá-las dos esportes.

**Figura 10.** Distribuição das estudantes segundo a renda familiar. 2025.



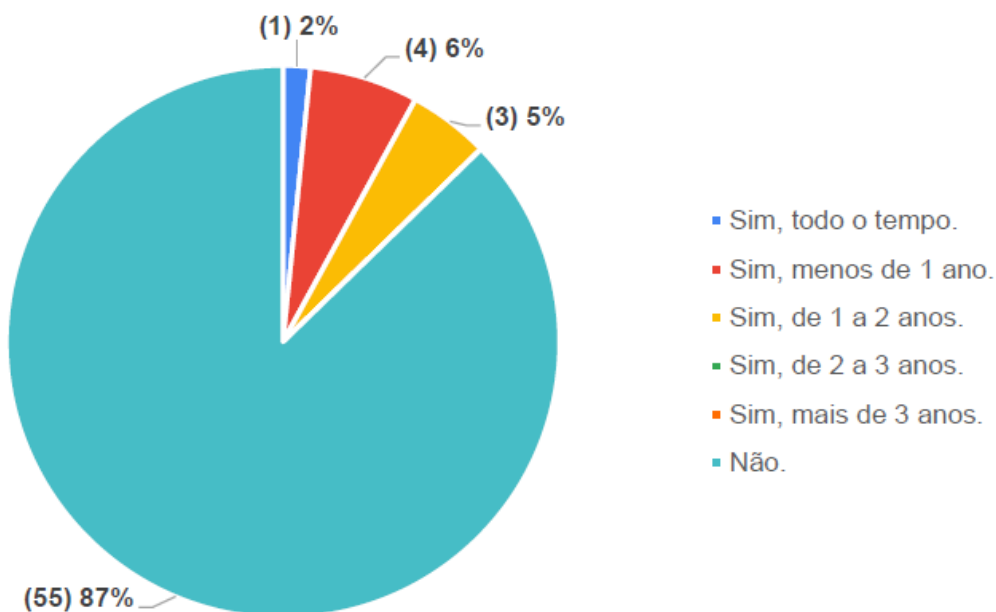
FONTE: Elaborado pela autora (2025)

### **5.5 – Trabalho durante a vida escolar.**

Pesquisas têm relatado o aumento exponencial da participação das mulheres no esporte, seja na esfera profissional ou na gestão do esporte (Goellner, 2005; Rubio; Veloso, 2019). Contraditoriamente, apesar do esporte ser considerado como uma das principais atividades de lazer da contemporaneidade, a participação da mulher continua discreta. A tensão do trabalho e as múltiplas jornadas, que fazem com que as atividades do trabalho formal se sobreponham ao trabalho doméstico, fatores que comumente atravessam vida das mulheres, são apontados como as principais causas da escassez de tempo destinado ao lazer (Miguel, 2024).

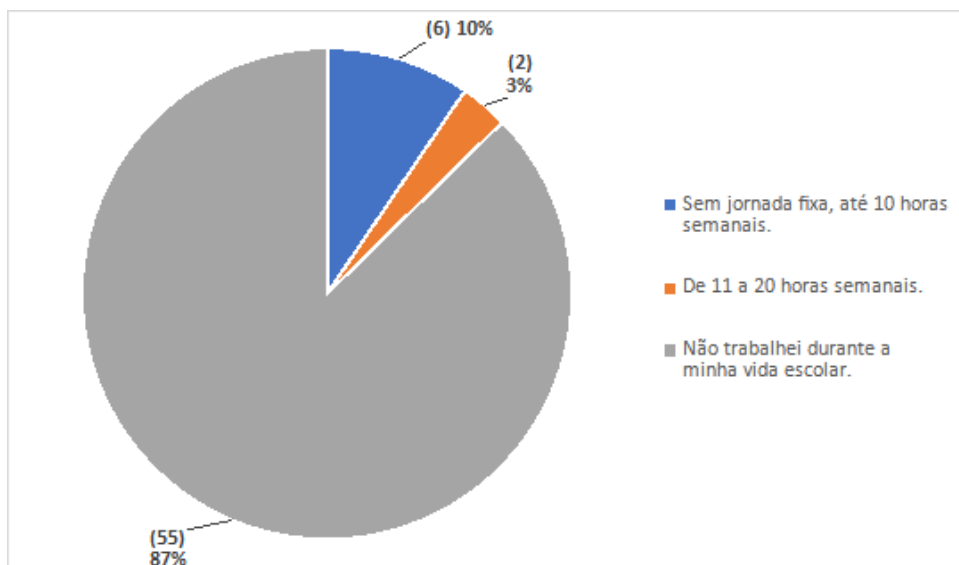
No entanto, em relação ao trabalho, foi perceptível que uma parcela majoritária das estudantes nunca realizou atividade remunerada durante a sua vida escolar. Apesar de não ser um quantitativo expressivo, é preciso destacar a pequena parcela de estudantes que durante a vida escolar precisou dedicar parte do seu dia, totalizando uma carga horária que variou entre 10 e 20 horas semanais, para o desempenho de atividades remuneradas, como exposto nas Figuras 11 e 12. Entretanto, as oito alunas que conciliaram a vida escolar com um trabalho remunerado afirmaram que, foi uma escolha pessoal, não tendo relação com a necessidade de complementar a renda familiar; não afetou o rendimento escolar; e não considera que o acúmulo dessas atividades não justifica o seu afastamento das atividades esportivas.

**Figura 11.** Distribuição segundo atividades remuneradas durante a vida escolar. 2025.



FONTE: Elaborado pela autora (2025)

**Figura 12.** Distribuição da jornada de trabalho durante a vida escolar. 2025.



FONTE: Elaborado pela autora (2025)

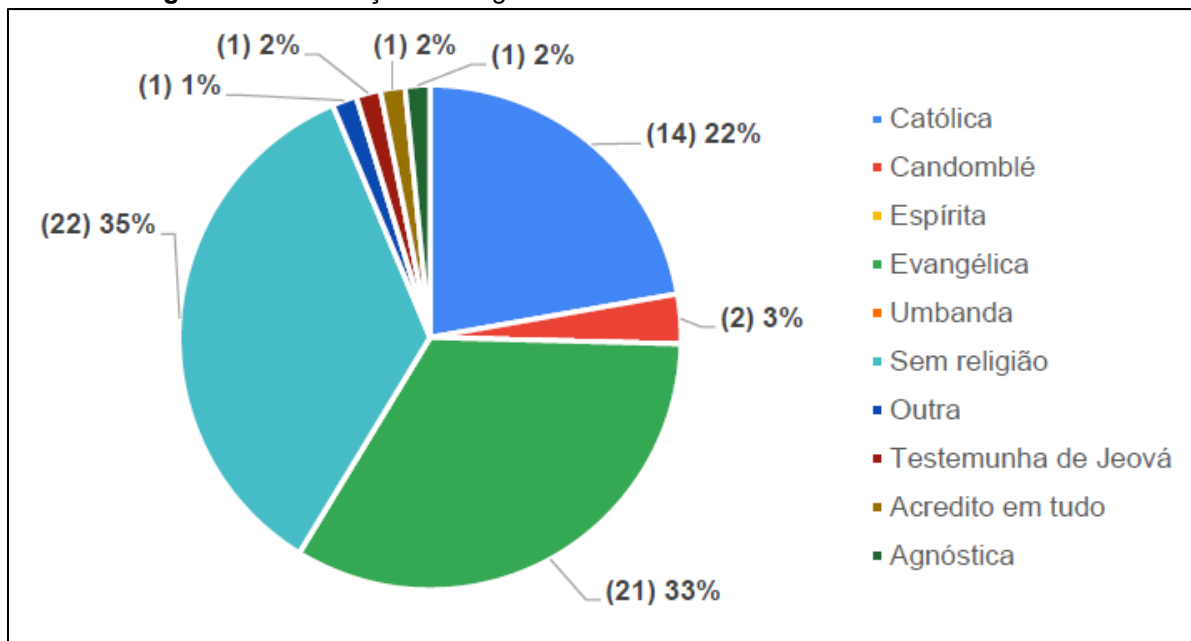
### **5.6 – Religião.**

Os dados sobre a religião das participantes da pesquisa, apresentados na Figura 13, indicaram que uma parcela majoritária composta por 22 estudantes não possui ou segue nenhuma religião, seguida por uma quantidade significativa de

evangélicas (21 estudantes) e católicas (14 estudantes). Em menor quantidade, encontramos candomblecistas (2 estudantes), testemunhas de Jeová (1 estudante), espírita (1 estudante, agnósticas (1 estudantes) e pessoas que acreditam em tudo (1 estudante).

Já no que diz respeito à relação entre religião e esportes, Canavezi (2020, p.16), cita que são fenômenos mundiais que carregam multidões junto a si. E, prossegue afirmando que “a religião acompanha o desenvolvimento da humanidade desde os seus primórdios, muitas vezes como percussor e fator importantíssimo para o acontecimento da história”, portanto é um elemento cultural de grande relevância para a humanidade.

**Figura 13.** Distribuição da religião das estudantes. 2025.



**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

Sobre o processo de formação dos sujeitos, Bernardi e Castilho (2016, p. 746) ressaltam que:

A formação do ser humano está ligada à construção do lugar onde ele habita que envolve desde o ambiente natural (paisagem natural) até as influências que ele recebeu na vida pretérita. Essas influências formam seu caráter individual e social. Ele se constrói em um dado território e busca ser ele mesmo nesse espaço, passando a se conectar com outros indivíduos e com elementos que passam a fazer parte de seu cotidiano. Neste processo encontram-se aspectos de sua formação tais como: a cultura, a arte, a religião, o direito, etc.

Rigoni e Prodócimo enfatizam o poder que a religião tem sobre os corpos das(os) fiéis, e conseqüentemente, podem influenciar na maneira como estas(es) se relacionam com as atividades físicas:

Cada religião possui crenças e costumes diversos que, no decorrer do tempo, “marcam” os corpos dos fiéis, tornando visíveis gestos e comportamentos tipicamente religiosos”. Dentre as inúmeras religiões existentes, algumas direcionam de forma mais direta seus ensinamentos com relação aos “usos do corpo. Neste sentido, cada religião ensina a seus membros quais são as formas mais adequadas de utilizar o corpo para que ele não “caia em tentação” e não “cometa pecados” (2013, p. 228).

Deste modo, a educação religiosa a que as meninas estão submetidas, levam-nas a vivenciar conflitos na vida cotidiana, já que o corpo se configura como um

espaço de debates e polêmicas. Esse fato reverbera no envolvimento destas meninas com a prática esportiva, pois implica em dois aspectos caros a algumas religiões, o vestuário e gestualidade das mulheres.

A exigência que se tem sobre o uso de vestuário adequados, do ponto de vista religioso, a fim de não chamar a atenção para os corpos das mulheres, a obrigatoriedade do uso de saias e a exigência de uma gestualidade relacionada à ideia de pudor são fatores que limitam ou impedem a participação das estudantes nas práticas esportivas.

Neste estudo, 60% das participantes da pesquisa declararam praticar alguma religião. No entanto, não foram encontradas evidências de que a religiosidade tenha se configurado como um fator impeditivo da prática esportiva ou que influenciou negativamente na relação delas com o esporte.

### **5.7 – Tipo de escola que as participantes da pesquisa cursaram os anos finais do Ensino Fundamental**

Por fim, serão apresentados os resultados do questionamento sobre o tipo de escola que as estudantes cursaram a segunda etapa do ensino fundamental, nomeada como Anos Finais, a qual compreende as séries do 6º ao 9º ano.

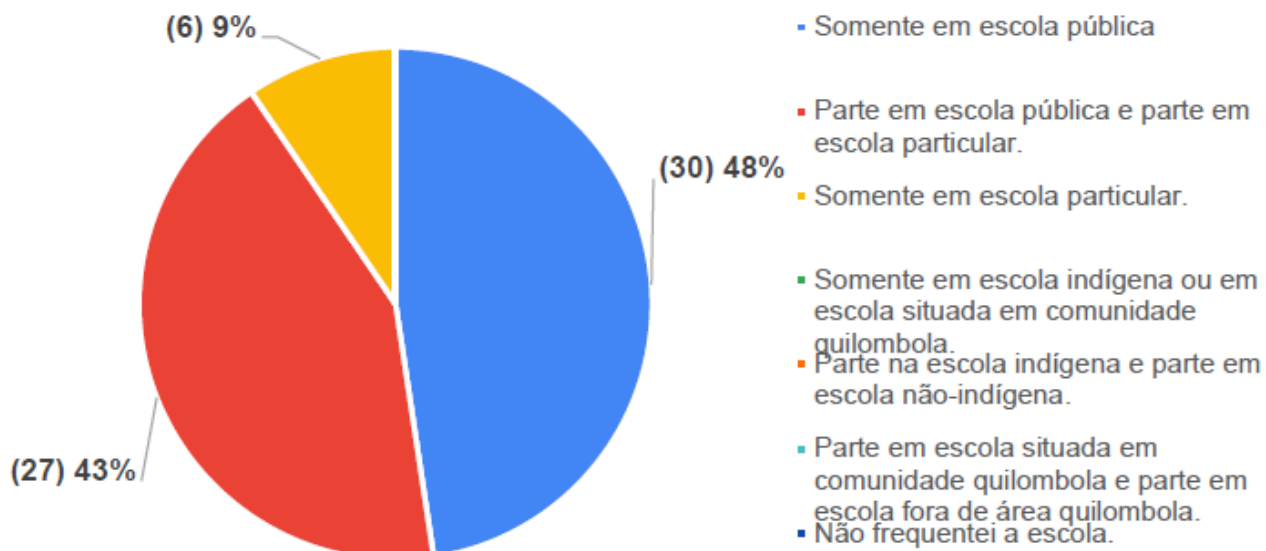
Essa investigação se justifica pelo fato de que, infelizmente, a realidade das escolas públicas brasileiras é de falta de infraestrutura adequada para a prática de esportes, escassez de materiais didáticos e outros recursos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento do esporte escolar. Fatores que interferem diretamente nas condições de trabalho das(os) professoras(es) de Educação Física e na oferta de turmas de esportes extracurricular.

A pesquisa do Censo Escolar de 2023 revelou um dado alarmante e que ressalta um grande déficit na infraestrutura escolar voltada para a educação física e esportes. No Brasil, 64% das instituições públicas de ensino não dispõem de quadras poliesportivas (Brasil, 2024). Portanto, acreditamos que ser estudante de escola pública no Brasil pode representar um obstáculo ao acesso às atividades esportivas.

Levando em conta que a escola pode ser a única opção de acesso ao esporte para as estudantes, participantes desta pesquisa, as quais majoritariamente

pertencem a famílias de baixa renda, conforme apresentando anteriormente na Figura 10 e tiveram o seu percurso escolar em escolas públicas, como exposto na Figura 14, essa realidade se torna ainda mais preocupante.

**Figura 14.** Tipo de escola que as participantes da pesquisa cursaram os anos finais do Ensino Fundamental. 2025.



**FONTE:** Elaborado pela autora (2025)

## **CAPÍTULO VI - PERCEPÇÕES ACERCA DO ESPORTE NA VIDA DAS MULHERES**

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas as percepções que as estudantes expressaram sobre o esporte durante a condução dos grupos focais, particularmente, na vida das mulheres. Emergiram três subcategorias: 5.2.1 Espaço de preconceitos de gênero; 5.2.2 - Empoderamento feminino; 5.2.3 - Saúde física e mental.

### **6.1 Espaço de preconceitos de gênero**

O esporte se estabeleceu ao longo da história como um ambiente onde os preconceitos de gênero se enraizaram, determinando padrões e valores diferentes para o que é considerado masculino, em contraponto ao que foi atribuído socialmente como feminino. A generificação refere-se a este “processo de construção social que ocorre em conformidade com as normas de gênero dominantes” (Correia *et al.*, 2024, p. 03). Isto posto, podemos afirmar que o esporte é uma instituição generificada, por consequência social. Contudo, considerando o impacto que exerce no modo de pensar e agir das pessoas, o esporte também pode ser considerado como uma instituição generificadora.

A capacidade que os esportes têm de influenciar, e até ditar, a forma como as pessoas os concebem, classificam e determinam como e por quem poderão ser praticados é revelada pelas participantes da pesquisa. Como exemplo dessa afirmação, apresentamos o depoimento da Estudante 56:

Eu sempre quis fazer luta e meu pai nunca deixou fazer, porque ele sempre me disse que isso não era pra menina. Então sempre fui privada de fazer uma coisa que eu acho que eu ia gostar, por conta de ser mulher. A gente sente na pele esses impedimentos.

Afirmar que a prática esportiva é intrinsecamente masculina, implica dizer que o esporte requer habilidades e valências físicas que apenas os homens possuem. Essa percepção advém do entendimento que as formas como os corpos de homens e mulheres se apresentam e usufruem do mundo estão pautadas na biologia do macho e da fêmea, estabelecendo a condição de ser homem ou mulher na cultura

humana (Heilborn, 1994). Essa percepção contraria o que é proposto pelo conceito de gênero, o qual foi introduzido para "expressar a percepção de que a subordinação, a inferioridade e a impotência das mulheres não são ditadas pela natureza, mas são construções sociais, culturais, políticas e históricas" (Boch, 1991, p. 7).

Conforme apresentado no capítulo 1, seção 1.1 deste estudo, "o conceito de gênero faz referência aos mecanismos culturais que constroem normalizações sobre o que pode ser compreendido como masculino ou feminino em dada sociedade" (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016, p. 01). Estes mecanismos culturais e naturalizações podem ser observados nas declarações de alguns participantes do estudo:

Meu pai quer que eu faça um curso ou outra coisa. Eu falo que vou fazer um esporte, ele fala que é melhor focar em tal coisa. E aí, a vontade que eu tenho de praticar algum esporte foi ficando de lado, porque ele acha que é mais importante outras coisas, por eu ser mulher e tal. Só que com meu irmão não é assim. Quando meu irmão falou, "ah, eu quero praticar futebol!", aí ele colocou no clube de futebol pra treinar. "Quero treinar capoeira", ele colocou na capoeira pra treinar, e assim vai. Aí, é perceptível a diferença (Estudante 36).

Já a estudante 59, ao relatar a frustração de querer e não poder praticar futebol, explica, "(...) no meu caso, tipo, era meio que, porque meus tios achavam que futebol seria um esporte pra homem. Aí meio que, né?".

Dunning e Maguire (1997, p. 345), nos lembra que "o esporte moderno representa o principal local de ensino, de preservação e de expressão pública das normas tradicionais da masculinidade", o que justifica a ausência das mulheres em todas as esferas que compõem o fenômeno esportivo. É um processo que se retroalimenta. A ausência de representação das mulheres no campo esportivo é mais um elemento que contribui para o desinteresse das meninas pelos esportes. Fato reforçado pela estudante 43, ao dizer que:

até pra quebrar aquele estereótipo de que aquele esporte é mais praticado por homens, mas as mulheres também podem participar, é difícil. Porque às vezes a gente não participa, porque tem mais homens do que mulheres, né? A gente se sente intimidada e desmotivada.

A percepção de esporte como uma atividade inerente aos homens ainda é muito presente no imaginário das pessoas, independente do gênero. Isto fica

expresso na fala da Estudante 18: “(...) e minha mãe, desde pequena indo pra rua, jogando bola, correndo, fazendo natação, empinando pipa. Minha mãe era quase uma moleque-macho mesmo”. Outrossim, a Estudante 57 também aponta algo importante:

Eu sempre gostei, como eu falei, eu sempre tive isso, tanto que a minha irmã, ela faz balé, ela é toda menininha, e a gente tem essa diferença lá em casa, porque a minha mãe disse que eu nunca fui essa menininha de querer fazer balé. Eu sempre quis fazer os esportes.

Utilizar cognomes como “moleque-macho” e “menininha”, denota como as estudantes concebem as práticas esportivas e demais atividades físicas como terrenos de não pertencimento para as mulheres. Fruir de atividades esportivas diversas seria possível apenas para os homens. Isso evidencia as repercussões das privações que as mulheres enfrentam, culminando na limitação das suas expectativas, anseios e perspectivas.

Qualificar algo como intrinsecamente masculino ou feminino aponta para uma generificação de atividades, crenças e atitudes dos seres humanos, ancorados na biologização das identidades a partir do sexo de cada pessoa. Os Esportes, e conseqüentemente a Educação Física - área do conhecimento que tem o esporte como um dos seus principais conteúdos, também passam pelo processo de generificação, o qual pode ser facilmente observado na maneira como as modalidades esportivas e demais manifestações da cultura corporal são socialmente categorizadas como masculinas ou femininas.

Por conseguinte, naturalizar o processo de categorização de modalidades esportivas ou demais atividades físicas com base no gênero, gera uma concepção de que certas modalidades são mais adequadas para o sexo masculino, enquanto outras, para o feminino. Assim, quando uma menina ou um menino se dedica a uma atividade física considerada adequada para seu gênero, afirma-se que estão manifestando sua identidade e cumprindo o papel social que lhe foi atribuído, exercendo uma função inata de ser homem ou mulher, conforme demonstram os relatos.

“Quando eu tinha aula prática de Educação Física, era os meninos na quadra: eles na quadra com a bola, e as meninas na brita com a corda, pra brincar de cabo de guerra” (Estudante 61).

Na minha escola, esses campeonatos esportivos aconteciam assim, os meninos jogavam e recebiam uma pontuação pelo jogo, e as meninas ficavam na arquibancada torcendo, e recebiam a pontuação em questão da torcida. A padronização das líderes de torcida, os figurinos, essas coisas, os enfeites na torcida. Essa era a pontuação das meninas e dos meninos era a prática esportiva (Estudante 36).

Prado, Altmann e Ribeiro (2016) alertam que a categorização das práticas corporais por gênero pode ocasionar a desvalorização de algumas modalidades consideradas como femininas, a exemplo da ginástica e voleibol, e na falta de apoio às meninas que desejam praticar esportes considerados como masculinos, a exemplo do futebol e das lutas. Ademais, concorrem para promover discursos preconceituosos e intolerantes pautados na naturalização do que é tido socialmente como normal/anormal ou apropriado/inapropriado para as mulheres.

O relato de uma experiência vivida pela Estudante 36 durante as aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, nos permite entender a maneira como a categorização dos esportes e outras atividades físicas, baseadas nos preconceitos de gênero, se materializa e define o que é considerado normal e apropriado para meninas e para meninos.

Onde eu estudava, as meninas normalmente eram colocadas nas aulas de educação física para jogar baleado, e os meninos jogavam futsal ou, se não, as meninas, quando tinham oportunidade de mudar o esporte que estavam praticando, as meninas iam jogar vôlei, e os meninos iam jogar futebol, basquete, etc. Eles tinham diversas opções de jogos na aula de educação física, e a gente ficava entre o vôlei e o baleado. Aí eles tinham toda a explicação de técnicas, de esporte, de outras coisas, e a gente ficava lá só no canto jogando o baleado.

Em seguida, a Estudante 44, a qual estudou na mesma instituição da estudante 36, ressalta, “(...) isso quando tinha o vôlei e o baleado, porque as vezes deixavam a gente de lado. Falavam: ‘hoje vai ser os meninos e vocês ficam aí no celular’”. E complementa, “(...) meu sobrinho de 2 anos já sabe jogar, ele vai, ajeita a bola, ele corre atrás, chuta e grita quando faz gol. Mas quando a gente é criança, é o quê? Panelinha, boneca. Se você pega uma bola pra brincar...misericórdia!”.

O sexismo na educação não se manifesta apenas nas instituições de ensino, mas está presente em todas as interações sociais dos indivíduos (Feijó; Macedo, 2012), incluindo a família. À família coube estabelecer o roteiro de vida da criança. Souza Jr. (2004), denominou este roteiro de Plano de Vida, que se trata do direcionamento de atividades para cada sexo especificamente, baseado nos papéis que estas crianças devem assumir diante da sociedade:

O menino já é incentivado desde a infância. O primeiro presente dos meninos é uma bola (...). E ainda, quando tinha negócio de interclasse, queria que a gente fizesse time de futsal. Como é que faz time se a gente nem tem a oportunidade de praticar? (Estudante 48).

Desta maneira, fica explícito que tanto a instituição família, quanto a instituição escola, corroboram com a perpetuação dos preconceitos de gênero, oferecendo uma educação sexista. Isso leva a uma oferta de oportunidades, experiências e conhecimentos reduzidos para as meninas.

Além dos aspectos práticos das atividades esportivas, as participantes do estudo apontaram outros elementos que corroboram suas percepções de que o esporte é, potencialmente, um local de discriminação com base no gênero: a reduzida participação de espectadores(as) em competições esportivas disputadas por mulheres, independentemente do esporte em questão, e a percepção social da mulher como sexo frágil.

Acerca da realização dos eventos esportivos internos do IF Baiano *Campus* Catu, a Estudante 55 expressa que, "(...) não só no futsal, mas assim, em todos os jogos que têm os masculinos, você vai notar que a arquibancada sempre tá mais cheia e o feminino sempre tá mais vazio". Observação também realizada pela Estudante 06:

Existe aquele preconceito disfarçado. Exemplo, jogo de menina, quando você olha pra arquibancada, quase não tem menino nenhum, porque, tipo assim, pra ele, jogo verdadeiro, jogo sério, é só de homem. Entendeu? Obviamente, como eu falei, não tem nenhum menino na arquibancada. Eu lembro que os meninos, daqui da sala, só foram assistir o nosso jogo porque eu implorei. E aí ficaram lá procurando palhaçada: "Oh! Pra ela, não sei o que". Beleza, mas é sempre esse aquele preconceito, sabe?

A Estudante 03 compartilha sua visão sobre a baixa audiência nos eventos esportivos disputados por mulheres, inclusive em escala global, como a Copa do Mundo de Futebol Feminino, reforçando a existência da desvalorização dos esportes praticados por mulheres:

Eu acho que não é todo mundo que pensa que o esporte é importante para as mulheres, principalmente os meninos. Por exemplo, quando tem Copa do Mundo de Futebol Feminino, não é aquela coisa... não tem audiência. Não é aquela coisa... as pessoas nem param pra assistir.

Outro ponto destacado pelas estudantes como evidência da presença de preconceitos de gênero no esporte é a constante repetição de comentários com teor pejorativo e depreciativo, que considera o corpo feminino como mais delicado e inapto às práticas esportivas, fato que legitima a ideia de superioridade masculina. Os questionamentos acerca das habilidades/capacidades das mulheres em realizar atividades esportivas, repetidas vezes, vêm acompanhados de argumentos como “a mulher é um sexo frágil”. Argumento que leva à inferiorização das mulheres e ao desânimo delas para praticar esportes.

A Estudante 51 expõe que “(...) além do fato de, como as meninas disseram, de ser mulher, e por isso, pessoal achar que eu era mais frágil que eles, mesmo eu treinando a mais tempo do que os novatos”. O fato de serem vistas como sexo frágil, resulta na desmotivação das meninas, uma vez que, a suposta fragilidade acaba impondo um limite nos seus desejos, crenças e potencialidades, como destacaram as estudantes, a seguir:

Se chamam a gente de fraca, é porque ninguém incentiva a gente a fazer aquela coisa, ninguém incentiva a gente poder melhorar, poder desenvolver habilidades (Estudante 35).

Qualquer esporte, hoje em dia, tem aquilo: “Ah, pega mais leve, porque ela é mulher”, até mesmo na academia (Estudante 42)

No final da aula tinha rodas de capoeira, todo mundo ia jogar, os meninos sempre iam mais com os meninos. Nunca ia com nenhuma menina, porque na cabeça deles, a gente não sabia jogar. Mas quando a gente jogava com algum menino, eles sempre ficavam fazendo os movimentos devagar, como se a gente não soubesse nada. Aí eu pegava e fazia mais rápido pra ele ver que não podia vacilar comigo (Estudante 53).

Eu ouvi de alguns colegas da escola: “Ah, ela é fraquinha, ela é menina, como ela vai lutar, não sei o que”, esses negócios desses tipos (Estudante 62).

A Estudante 52, destaca que a construção social da imagem da mulher como sexo frágil se torna um fator limitante na prática esportiva, “a sociedade vê a gente como ser um sexo frágil, e isso até acaba desmotivando a gente”, e apresenta uma experiência positiva ocorrida nas aulas de natação: “Quando eu fazia a natação, eu nunca ouvi o preconceito ou coisa parecida...eu acho que, por conta da maioria da turma ser de meninas e a professora ser mulher”.

A experiência positiva exposta pela Estudante 52, ratifica a importância de as mulheres ocuparem os espaços que o esporte se desenvolve, a fim de torná-lo mais inclusivo, seguro, respeitoso e prazeroso, como apontou a Declaração de Brighton Sobre Mulheres e Esporte, em 1994:

As experiências, valores e atitudes das mulheres podem enriquecer, aprimorar e desenvolver o esporte e a atividade física: a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, os Objetivos de Desenvolvimento Pós-2015 (e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), e outras estratégias de desenvolvimento dependem de um progresso significativo em direção ao aumento das oportunidades e do envolvimento de mulheres e meninas em todas as esferas, incluindo o esporte. Da mesma forma, a participação em esportes e atividades físicas pode enriquecer, aprimorar e desenvolver a vida das mulheres (Brighton Plus Helsinki, 1994, p. 02).

A generificação de costumes e atitudes legitima interpretações naturalizantes que estabelecem os padrões de comportamento que podem ser facilmente percebidos desde a infância. Borba (2014, p.462) aponta que:

[A generificação] será acompanhada por um sem-número de enunciados tributários ao ato generificador fundacional: “é uma menina” será seguido por “não diga palavrões”, “cruze suas pernas ao sentar”, “não pratique esportes agressivos”, etc.; a “é um menino” segue “não chore”, “seja forte”, “abra suas pernas ao sentar”, “fale grosso”, etc.; atos de fala que visam conformar um corpo às normas de coerência entre sexo, gênero e desejo que constituem a matriz de inteligibilidade (...)

Soares (2001, p. 109), afirma que desde a infância, quando, a princípio, o mundo ainda deveria estar livre de convenções, “o corpo (...) é submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social”. O exposto pela Estudante 50 reafirma as passagens das autoras acima mencionadas:

Nas práticas, eles (os meninos) tinham como se fosse mais cuidado, sendo que tinha a mesma idade. Só que por eu ser menina, eles tinham mais cuidado comigo, e não fazia a luta direito. Eu acho que quando eu fazia capoeira, eu tinha sete anos. E depois, acho que eu tinha onze, na outra escola. E eles já agiam assim.

Identificar o conjunto de opressões que atravessam a relação das estudantes com o esporte, só evidencia o quanto hostis foram as experiências esportivas vividas por elas, nos espaços familiares, na escola ou fora dela. Realidade que, lamentavelmente, também impacta outras inúmeras mulheres. Collins (2000) apresenta um conjunto de dimensões da opressão que interagem e formam, de maneira complexa, as relações de poder que permeiam as questões de gênero. Tais dimensões compõem o que a autora irá chamar de matriz de dominação, composta por diferentes domínios de poder: estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal.

Cada domínio serve um objetivo particular. O domínio estrutural organiza a opressão, enquanto o domínio disciplinar a gerencia. O domínio hegemônico justifica a opressão e o domínio interpessoal influencia a experiência cotidiana vivida e a consciência individual que se segue (p. 276).

Os relatos obtidos nesta investigação exemplificaram como dois domínios da matriz de dominação citada por Collins se materializam através dos esportes. O domínio estrutural, que engloba a forma como as instituições sociais, a exemplo da escola e família, se interconectam para reproduzir a subordinação das mulheres. E, por último, o domínio interpessoal, o qual também está associado a uma compreensão de poder, abrangendo a maneira como o comportamento das meninas é controlado, por meio de práticas cotidianas e rotineiras de opressão, através de tratamentos desiguais, tais quais o tratamento que as meninas relataram terem recebido por professores e colegas da escola, pautados na diferença de oportunidades e no julgamento das suas capacidades.

Ademais, as estudantes apontaram outras maneiras sutis de dominação, que muitas vezes, são difíceis de percebê-las (Collins, 2000), fato possível de ser observado durante a realização dos grupos focais. Quando questionadas sobre preconceitos vividos durante o esporte, algumas estudantes relataram não terem vivido esse tipo experiência, e, posteriormente, no decorrer do diálogo expunham

situações de discriminação de gênero, na maioria das vezes, ocorridos na escola ou na rua, com os seus colegas.

É da natureza do ser humano criar e realizar-se através da cultura (Berger, 1978). Desta maneira, as culturas ocidentais foram construídas de forma a colocar masculino e feminino em condição de oposição, “numa operação, essencialmente cultural, que formata uma construção social que se dá não apenas sobre as características biológicas, mas até independentemente destas” (Knijnik, 2018, p. 27).

Portanto, entende-se que, por serem construções sociais, as identidades de gênero são dinâmicas e passíveis de mudança. Desta maneira, Knijnik (2018) assegura que rotular comportamentos, hábitos ou manifestações culturais, a exemplo do esporte, como inerente aos homens, é permanecer enredado por conceitos inaceitáveis no século XXI, que moldam e aprisionam as pessoas.

Ainda hoje, lamentavelmente, os preconceitos de gênero perpetuados no e pelo esporte continuam sendo apontados pelas mulheres como uma das principais razões para o seu afastamento das práticas esportivas. Não por acaso, constituiu-se como eixo central deste estudo, e será explorado mais profundamente nas seções subsequentes.

## **6.2 Empoderamento Feminino**

Eu acho que querendo ou não, o que a gente vive no esporte, sendo mulher, reflete muito o que a sociedade ainda é hoje em dia, quanto a machismo, discriminação de gênero mesmo. E a gente estar ocupando esses lugares, significa que a gente está fazendo um pouco de diferença. Significa que a gente está num todo, que a gente está se entendendo como pessoa. O esporte também é uma formação social, uma formação política. Você vai estar se posicionando e entendendo onde você está e porque você está lá. E, no caso dos esportes coletivos, você vai estar tendo uma função importante no grupo e isso traz uma coisa importante, como as meninas falaram. Ter autonomia, ter autoconfiança e isso é muito importante para qualquer pessoa, mas, por conta dos processos que todo mundo já conhece, a gente estava sendo excluída desses lugares que a gente precisa ocupar. De certa forma, a gente trata a nossa participação no esporte como coisa nova, mas na verdade, são coisas que deveriam estar no nosso cotidiano (Estudante 58).

O esporte é uma manifestação da cultura corporal que pode ter diferentes significados a depender de quem o pratica e como o pratica. Para eles: diversão, desafios e poder; para elas: violência, machismo e exclusão. Por meio dos seus

testemunhos, a Estudante 58 e, abaixo a Estudante 10, expuseram as formas contraditórias como o esporte se manifesta.

Bom, eu acho que... A mulher tem que sim participar dos esportes pra mostrar que não é tudo sobre homem, entendeu? Porque, assim, homem tem aquele olho machista, preconceituoso que a mulher não pode participar de nada, a mulher tem que ficar em casa... E, assim, quando eu vejo a mulher no esporte, é muito legal, porque elas mostram o poder delas e incentiva muitas mulheres a participar (Estudante 10).

No decorrer deste estudo, observou-se que as experiências adversas vividas pelas participantes não as impediram de reconhecer as potencialidades do esporte para a formação delas, enquanto mulheres. Desta maneira, formação social, formação política, autonomia, autoconfiança, socialização, representatividade e independência foram as palavras mais citadas nos relatos, originando o código Empoderamento Feminino.

Pra mim, a participação das mulheres no esporte é crucial, tanto para quem está aqui agora, quanto para gerações futuras, porque quando uma mulher pratica um esporte, ela está mostrando que ela tem lugar ali. Ela está praticando porque ela tem um tempo já aqui, que ela passou por um monte de coisas, ela passou por um preconceito por ser mulher, passou por um preconceito por vários outros fatores, mas que ela conseguiu tentando, que ela conseguiu entrar em outro lugar, que ela conseguiu se mostrar. Que a mulher tem sim o direito de jogar, de praticar um esporte, independente do que acontecer. Então, se tem uma coisa que a gente precisa hoje, atualmente, é ter mulheres no esporte, porque são elas que vão mostrar as futuras gerações e a geração de hoje que a mulher pode sim ocupar esse espaço (Estudante 18).

O esporte é um poderoso instrumento capaz de inspirar as mulheres a alcançar lugar de notoriedade em espaços públicos e privados, a assumirem o controle de suas vidas, além de promover o desenvolvimento de habilidades físicas necessárias para o desenvolvimento das atividades da vida diária.

Estudos destacam o impacto que as questões sociais e culturais têm na manifestação das habilidades físicas das mulheres (Devide, 2005; Uchoga, 2012). O desenvolvimento dessas habilidades acontecerá a partir das interações com o mundo social, fator que já se mostra limitante para as mulheres, uma vez que sofrem vários impedimentos ao longo da infância e adolescência.

Compreendendo que as capacidades físicas são essenciais para a prática de qualquer modalidade esportiva, elas podem ser vistas como um obstáculo para as

meninas nos esportes, já que sua limitação provoca medo de errar, vergonha e falta de confiança para praticá-los. Nesse ínterim, a Estudante 18 comenta sobre o seu afastamento dos esportes e justifica citando a aptidão física como o principal motivo, “meu negócio nem é vergonha. É falta de aptidão física”. Cabe aqui explicar que a estudante compreende, equivocadamente, aptidão física como sinônimo de habilidades físicas.

Em consonância, a Estudante 27 expõe que não faz esporte, “porque todo mundo sempre me disse que não levava jeito pra esporte, por causa do meu jeito desajeitado. E aí eu tenho vergonha de tentar alguma coisa e errar”. Aqui, a estudante optou por usar o termo “desajeitado” para retratar a falta de desenvoltura com os esportes, ocasionada também pela limitação das suas habilidades físicas.

“No meu ver, é crucial a mulher fazer esportes, porque várias mulheres se acham muito incapazes de fazer tal esporte, de se mostrar...” (Estudante 13). É pertinente que possamos imputar esta sensação de incapacidade à insegurança originada pela limitação das habilidades físicas das meninas.

Ela merece fazer o que ela quiser, independente da vergonha ou se ela não sabe jogar, porque ninguém nasce sabendo. Então ninguém tem o direito de julgar ela porque ela não sabe como pegar uma bola ou ela não sabe arremessar, porque não nasceu sabendo. Então, eu acho que aprender a jogar ajuda muito na autoestima (Estudante 18).

A afirmação da Estudante 18 acerca da importância de aprender a jogar para construir a autoestima se conecta com Altmann e Jaco (2022, p.196), quando mencionam que “o corpo da mulher, que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história”.

Eu acho que a prática esportiva traz para a gente, eu digo isso por experiência, que é a autonomia, a sensação de independência. Tipo, eu sou capaz de fazer isso, posso conseguir fazer isso sozinha. Não é porque eu sou mulher que eu vou deixar de fazer isso. Então eu acho que isso ajuda bastante (Estudante 63).

O esporte configura-se também como um meio de transformação social, uma vez que, pode colocar-se como alternativa para quebrar os estereótipos e combater

as discriminações. Assim sendo, torna-se um potente promotor da igualdade de gênero através do desenvolvimento da autonomia das mulheres e do empoderamento feminino. O termo empoderamento está associado à tradição do *empowerment*. Berth (2018), explica que o surgimento desta expressão teria ocorrido no período da Reforma Protestante, impulsionada por Lutero no século XVI, na Alemanha. Roso e Romanini (2014, p. 85) explicam que:

Nesse contexto, a ideia de empowerment está articulada a uma noção de protagonismo das pessoas em relação à sua religiosidade – a livre interpretação e tradução da bíblia para o alemão, o que permitia às pessoas religiosas o acesso aos escritos em sua língua materna.

Desta maneira, a Reforma Protestante torna-se um marco histórico, uma vez que estabeleceu os fundamentos para uma nova maneira de pensar sobre o indivíduo, a fé e a relação com a autoridade, aspectos que se ligam à noção contemporânea de empoderamento, a qual se propagou pelo resto da Europa e Estados Unidos.

Na segunda metade do século XX, o termo passou a ser utilizado nas lutas pelos direitos e se difundiu entre os movimentos sociais de libertação, incluindo o movimento negro e o movimento feminista (Baquero, 2012). Para Brauner (2015, p. 525) falar de empoderamento feminino:

É dizer sobre a construção democrática nas tomadas de decisão, nas responsabilidades coletivas, que desafiam relações patriarcais e androgênicas, cristalizadas nas diferentes culturas e sociedades, que mantêm os privilégios de dominação dos homens sobre as mulheres e que vai gerar processos individuais e coletivos de apropriação de direitos sobre a vida da mulher em todos os âmbitos.

Em 2021, a ONU Mulheres, Organização das Nações Unidas que trabalha pela igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, ressaltou a importância da educação e do esporte como ambientes favoráveis para o empoderamento feminino. A fala da estudante 11, coaduna com esse pensamento contemporâneo: “Eu acho excelente ter mulheres sempre no esporte, que pode estar representando todas as mulheres, mostrando a força da mulher e que a mulher pode sim estar no lugar que ela quiser”.

Contudo, Korsakas *et al.* (2021) advertem que é preciso ir além do uso funcional do esporte. Lim, Dixon e Chalip (2013), apontam que o esporte só pode ser entendido como uma prática formativa que promove empoderamento para as meninas se, obrigatoriamente, propuser a capacitação das mulheres com novas habilidades, novas formas de sociabilidade entre as mulheres, influenciando-as a refletir sobre as suas formas de estar e agir no mundo e a repercussão coletiva destas.

Eu acho que é algo essencial. Eu acho que é algo necessário. Até porque elas não jogam apenas por si. Elas jogam por toda a sociedade feminina. Elas estão ali não só fazendo por si mesmas o objetivo de ganhar, de vencer, de trazer o troféu para casa, mas inspirar outras pessoas, inspirar outras mulheres que desmotivaram, que aquele sonho se apagou (Estudante 4).

A recorrência de relatos em torno da necessidade de representatividade das mulheres no contexto do esporte denuncia a situação de desvantagem que as mulheres estão submetidas. Desvantagens de acesso, de participação, e de representação em cargos decisórios. Os depoimentos das estudantes ratificam que a representatividade das mulheres é fundamental para influenciar positivamente a forma de pensar e agir das mulheres, ressoando na maneira como elas dimensionam as suas aspirações, e projetam suas vidas.

Além dessa parte da autoestima e da gente se sentir capaz de fazer isso, a gente acaba tendo essas pessoas que participam mais do esporte, principalmente mulheres, como inspiração também. Então acho isso muito importante, tipo, pra gente ter uma referência que a gente vê e faz acreditar que a gente também é capaz de alcançar aquilo (Estudante 22).

A defesa do esporte sob um viés do empoderamento feminino estabelece estreita relação com a necessidade de romper com as marcas históricas deixadas por paradigmas patriarcais e biologicistas. A formação pelo e para o esporte precisa ser voltada para o incremento da autoestima, da independência e da liderança, condições essenciais para o empoderamento das mulheres. Neste sentido, “o esporte pode representar uma ferramenta eficiente e básica para a realização pessoal e a autoconfiança da mulher” (Brauner, 2015, p. 530), pensamento expresso nos relatos das estudantes: “(...) e você vai começar também a entender qual é o

seu lugar na sociedade. Entender o que é que você pode fazer, o que você não pode fazer” (Estudante 06) e “(...) acho que é importante ter mulheres no esporte para mostrar que a gente é realmente capaz de fazer o que dizem que não temos capacidade. Eu acho que contribui bastante na nossa autoconfiança e também como uma motivação.” (Estudante 62).

### **6.3 Saúde Física e Mental**

Na contemporaneidade, a prática regular de atividades físicas, em geral, vem se consolidando como um dos principais pilares de uma vida mais saudável e equilibrada. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), que publica anualmente pesquisas e relatórios com o propósito de enfatizar a importância dos indivíduos se manterem fisicamente ativos, a prática de atividade física em níveis suficientes auxilia na prevenção e no tratamento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), a exemplo das doenças cardiovasculares e diabetes, além de estar associada a aspectos positivos na socialização, na manutenção da saúde mental e na redução do estresse (WHO, 2014).

Por atividade física se entende o movimento corporal voluntário que gere gasto energético acima daquele considerado padrão quando o corpo está em situação de repouso (Saba, 2001), incluindo assim, toda a variedade de esportes. A prática regular de atividades física é apontada pela literatura secular como um dos pilares da saúde, a qual é compreendida como “o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas ausência de doenças” (WHO, 1948).

Com base na pesquisa conduzida, observou-se que a maioria das participantes do estudo entende o esporte como uma ferramenta crucial para alcançar uma vida saudável, mesmo que atualmente não estejam envolvidas em atividades esportivas. A Estudante 12 relatou que o esporte “é algo que pode se dizer que salva muitas vidas. Além da questão... da Saúde, existem questões mais pessoais, mais psicológicas, sabe?” A Estudante 01 compartilhou do mesmo pensamento e expôs sua opinião, “eu acho que o esporte na nossa vida é bem prazeroso, que liberta essas coisas, e mantém a nossa vida ativa também.” A Estudante 61 enfatizou: “pra mim, além de ser uma questão de inclusão, também

tem a ver muito com saúde, principalmente a saúde das mulheres. Nós temos muitos problemas de saúde que seriam resolvidos facilmente com esportes”.

Os recentes dados publicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), indicaram que 47% da população brasileira se enquadra no eixo "inativo fisicamente", isto é, pessoas que não praticam atividades físicas em níveis suficientes para manter uma vida equilibrada e saudável. E, fazendo um recorte, aproximado da faixa etária das participantes deste estudo, temos dados ainda mais alarmantes. O percentual de adolescentes sedentárias(os), com idades entre 11 e 18 anos, corresponde a 84%.

No que diz respeito à saúde mental das(os) brasileiras(os), segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2024, aproximadamente 7,6% do público com faixa etária de 10 a 19 anos desenvolveram transtornos mentais, com destaque para a ansiedade e a depressão.

Diante do cenário de saúde das(os) brasileiras(os), é sensível reconhecer que as estudantes da pesquisa, ao menos, demonstraram conhecer sobre as vantagens que os esportes poderiam oferecer tanto à saúde física, quanto à saúde mental das mulheres. Afinal, estudos evidenciam que adolescentes de baixa renda e do sexo feminino enfrentam maior risco de desenvolver transtornos mentais (Smith *et al.*, 2020), além de serem o público com menores oportunidades de acesso às atividades físicas (IBGE, 2020).

Segundo a Estudante 06, o esporte “é necessário porque cuida da saúde da mulher, deixa ela mais empoderada, mais bonita!” Outras estudantes apontaram o quanto a prática esportiva é importante para cuidar da saúde mental, como exposto nas falas a seguir:

Um esvazio de mente. Tipo... Uma coisa de paz. Pra você se relaxar e se desprender de alguma coisa que estava... te sugando... Sei lá... Apertando sua mente de alguma forma (Estudante 13).

Eu acho que pra gente que já teve contato com o esporte, aquilo é uma terapia. Você tá cheia de problemas e vai praticar o esporte, parece que seus problemas somem assim, sei lá, até minha mãe percebeu a minha diferença quando eu comecei a praticar esporte (Estudante 7).

Eu sempre gostei muito, porque pra mim o esporte é uma coisa que te desafia sempre a você tá melhorando, a você esquecer dos seus problemas. Quando você tá treinando isso ajuda muito com a ansiedade (Estudante 4).

Eu acho que é uma coisa que alivia o estresse. Assim, alivia o estresse, a tensão. Acho que você tá ali socializando com pessoas que você gosta. Ajuda isso (Estudante 56).

Pode melhorar o condicionamento físico e a saúde, e eu também enxergo o esporte como um ambiente de coletividade. A pessoa pode se desenvolver ali e ela entender que justamente é um time, é uma composição de pessoas (Estudante 50).

As práticas esportivas se apresentam como uma alternativa na promoção da saúde física e mental das adolescentes. Essa é uma afirmação respaldada por diversas evidências científicas. Apesar das estudantes demonstrarem ter acesso às informações sobre a relação entre saúde e esporte, elas deixam de aproveitar seus benefícios, tornando-se mais suscetíveis a problemas de saúde. Isso enfatiza a relevância da investigação proposta por este estudo, que é examinar os motivos que fazem com que as estudantes se distanciem das práticas esportivas.

## **CAPÍTULO VII - ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A APROXIMAÇÃO DAS MENINAS COM AS ATIVIDADES ESPORTIVAS ANTES DO INGRESSO NO IF BAIANO *CAMPUS* CATU**

Nesta seção, analisaremos os fatores que influenciaram no envolvimento das estudantes com as práticas esportivas no período anterior ao ingresso no Instituto Federal Baiano *Campus* Catu, a partir das seguintes subcategorias: 1. Descrição das vivências esportivas e 2. Fatores motivacionais: intrínsecos e extrínsecos.

Inicialmente, é importante elucidar às leitoras e leitores que as categorias de análise deste estudo se interrelacionam. Assim, a análise das experiências esportivas e os elementos que as cercam, partirá do princípio que, para romper com uma história de dominação do corpo de mulheres, é necessário permitir às meninas, não apenas o acesso e a prática espontânea dos esportes no tempo livre, mas o ensino do esporte de maneira estruturada e focada na superação dos estereótipos e violências de gênero.

Ademais, destacamos que em alguns relatos pode haver menção aos municípios que integram a microrregião de Catu, nos quais as participantes de pesquisa residem. São eles: Alagoinhas, Mata de São João, Pojuca e São Sebastião do Passé.

### **7.1 Descrição das vivências esportivas**

Nos últimos anos, foi possível observar o aumento exponencial da participação das mulheres no esporte profissional brasileiro (COB, 2024) e o seu impacto na oferta de ações e projetos nas esferas, pública e privada, voltados para este público. Contrariando o cenário descrito, os relatos das participantes da pesquisa evidenciaram que a carência na oferta de esportes extracurriculares no interior das instituições de ensino público se manteve. Entendendo a escola como um ambiente de formação social, podemos afirmar que esta desigualdade na oferta de oportunidades de aprendizado pode impactar em outros aspectos da vida das estudantes (Silva; Azevedo, 2018).

“Bom, na minha escola não tinha esporte. Era só educação física mesmo. E só tinha aula teórica (Estudante 12). “No meu caso, na escola não tinha esporte e a

educação física que eu peguei era bem fuleirinha. A gente ficava na sala dançando Zumba” (Estudante 55). Compreendendo que as produções científicas ultrapassam limites geográficos, é pertinente esclarecer que o termo "fuleirinha", empregado pela Estudante 55, é uma expressão regional usada para qualificar algo sem importância, irrelevante ou elaborado sem primor.

Durante a realização dos grupos focais, foram inúmeros os relatos similares aos das estudantes anteriormente mencionadas. Na seção subsequente abordaremos os aspectos inerentes ao abandono do trabalho docente (González, 2020) na Educação Física escolar e suas implicações na relação das estudantes com as práticas esportivas. No presente momento, vamos nos concentrar apenas nos aspectos relacionados às experiências esportivas, focando no local onde o esporte foi praticado e nas modalidades esportivas acessadas.

Essas instituições de ensino deixaram de proporcionar às estudantes a oportunidade de experimentar variadas modalidades esportivas em um contexto distinto da educação física escolar (Marques; Gutierrez; Almeida, 2008). Os esportes escolares extracurriculares oferecem uma abordagem mais específica e aprofundada sobre essa manifestação da cultura corporal, com objetivos que se aproximam em maior ou menor grau daqueles ligados às aulas curriculares (Luguetti *et al.*, 2015). Por outro lado, existem diversos fatores que podem motivar as estudantes à prática dos esportes escolares extracurriculares, tais como, lazer, saúde, desenvolvimento de habilidades físicas, estética, preparação para representação da escola em eventos esportivos, dentre outros.

Para Crum (1993), torna-se necessário que as escolas disponibilizarem o esporte como opção de atividade a ser realizada no tempo livre, uma vez que, essa prática está presente em outros espaços que não podem ser acessados por uma grande parcela da população, como clubes e instituições especializadas em esportes. Ademais, soma-se às questões referentes ao acesso, as problematizações acerca dos objetivos que são vinculados aos esportes nestes espaços, contrapondo-se ao papel educativo que o esporte ganha no espaço escolar: esporte educação<sup>2</sup>. Assim, o autor enfatiza que:

---

<sup>2</sup> Tubino (2001), define o esporte educação como sendo o esporte ensinado nas escolas, voltado para a formação da cidadania, com pouca ou nenhuma preocupação com desempenho e resultados.

(...) partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento (Crum, 1993, p. 143).

“Eu só brincava de vôlei na rua mesmo. Mas esporte de verdade nunca fiz. Na minha escola não tinha. Aí eu sempre fiquei em casa” (Estudante 44). Para muitas adolescentes, especialmente aquelas provenientes de famílias com renda inferior a um salário mínimo, que tiveram toda vida escolar na Rede Pública de Ensino, que é o grupo no qual a maioria das participantes da pesquisa se enquadra, a escola representa umas das poucas possibilidades de acessar uma prática esportiva sistematizada.

Novamente, faremos referência à importância que o desenvolvimento de habilidades físico-esportivas tem no processo de autonomia das mulheres. Deive (2005) e Uchoga (2012) indicam a relevância do empoderamento físico e social que as atividades físicas, incluindo os esportes, podem oferecer às pessoas, sobretudo, às mulheres. Altmann e Fernandes (2014, p. 135) reiteram que “o corpo da mulher que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história das pedagogias corporais”.

Segundo Bracht (2016), o esporte desempenha um papel crucial na formação da identidade e na coesão social, possibilitando aos indivíduos o estreitamento de vínculos e a troca de vivências. Já no contexto escolar, o esporte adquire ainda mais importância, pois opera como instrumento de inclusão, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das adolescentes (Betti, 2003), capacitando-as para enfrentar diversos aspectos necessários à vida em sociedade, além de proporcionar não apenas a melhoria da saúde física e mental, mas também o desenvolvimento de habilidades físicas, autoconfiança, independência e empoderamento, conforme pontuado anteriormente pelas estudantes.

Os dados coletados nesse estudo sinalizaram que uma parcela majoritária das participantes de pesquisa relatou ter experienciado o esporte antes do seu ingresso no IF Baiano. Contudo, ao examinarmos o local onde a prática ocorreu, observamos uma acentuada assimetria entre a escola e os projetos comunitários,

geralmente ligados a entidades municipais. A maior parte das vivências ocorreram fora do ambiente escolar, como exposto nas falas abaixo.

Eu passei, praticamente, quase 10 anos fazendo esporte. E o projeto da prefeitura de onde eu moro, tem vários esportes, como vôlei, basquete, futebol. Tive muita experiência até de jiu-jitsu também (Estudante 16).

Quando eu comecei o karatê, acho que foi pela prefeitura. Mas quando eu saí e voltei, já foi numa academia mesmo (Estudante 62).

A natação foi na Prefeitura e agora que eu lembrei, mas foi tão pouco tempo que eu fiz, que eu tinha esquecido. Fiz Taekwondo. Eu não cheguei nem a pegar a faixa branca, mas eu ia receber, eu faltei no dia. Foi também pela Prefeitura (Estudante 63).

Entre na capoeira e fiz dois anos. Foi um... projeto da... prefeitura (Estudante 60).

A natação foi no ginásio lá de São Sebastião, que tem uma piscina (Estudante 13).

Eu fiz capoeira na escola. Tipo assim... Era um projeto de um grupo de capoeira que funcionava na escola. Não era exatamente na escola. Depois da escola tinha a capoeira a tarde, e o grupo usava os espaços da escola (Estudante 58).

Já fiz também, por um curto período, aula de karatê, fora da escola, num projeto também na prefeitura (Estudante 04).

Eu fiz alguns meses de vôlei, aqui na cidade de Catu, no Setor (Estudante 28).

Eu já fiz oficinas da prefeitura...muay thai, fiz jiu-jitsu, jogava vôlei (Estudante 56).

Quando eu era pequena, eu cheguei a fazer umas três coisas que eu me lembro, desde pequena eu fazia balé, capoeira e natação, tudo fora da escola (Estudante 50).

Eu fiz capoeira em um projeto que tinha na minha cidade (Estudante 06).

É... desde pequenininha, eu sempre fui criada no meio do futsal, do futebol, por ter pessoas que treinaram a gente pra isso. Capoeira também eu já participei. Era tudo na comunidade, projeto da prefeitura (Estudante 59).

“Não tinha turmas de esporte. Só tinha interclasse”, relataram as Estudante 4, 5 e 6 ao serem questionadas sobre as formas como o esporte se manifestava nas suas escolas. Ainda com base nos dados obtidos através desta pesquisa, observamos que, curiosamente, houve grande predominância das respostas que sinalizaram a presença do esporte em eventos escolares, tais como jogos interescolares e competições internas chamadas de torneio interclasses ou

intersalas. Além disso, os esportes também se manifestarem como conteúdo das aulas de educação física, fato por nós já esperado. Abaixo, listamos algumas falas que demonstram essa realidade:

Não tinha. Só educação física mesmo. E também tinha jogos intersalas e interescolar (Estudante 11).

Interclasse tinha. Nossa aula de educação física era mais na sala, aí quando chegava perto do interclasse, tirava 10 minutinhos do dia pra treinar algo. (Estudante 7).

Eu praticava esporte pela prefeitura. Fazia capoeira, judô, jiu jitsu e boxe. Na escola foi algo momentâneo, né? Tipo, em uma época do ano, quando tinha os jogos. Por que se for assim, toda escola tem esporte...a minha também tinha campeonato e eu fazia tudo (Estudante 53).

Tinha um interclasse e o único time era futsal masculino. As meninas era baleado e formava o time de última hora (Estudante 48).

No meu caso, a gente só tinha meio que intersalas. E quando uma escola vinha jogar contra a escola da gente. Mas em relação a coisas assim, de turma de esporte mesmo, tinha não... (Estudante 59).

Na minha antiga escola tinha educação física e, normalmente, o professor levava a gente pra quadra, então era futebol, basquete, essas coisas (Estudante 21).

Antes daqui do IF, eu fiz essas práticas na escola, na educação física normal (Estudante 56).

Antes daqui foi só nas aulas de educação física da escola mesmo (Estudante 57).

Isso nos leva a questionar as razões que impedem as escolas e docentes de Educação Física de oferecerem as práticas esportivas escolares extracurriculares, tendo em vista que a organização de eventos esportivos, seja para a comunidade interna ou externa, demanda a mesma infraestrutura requerida por estas atividades. Outrossim, indagamos quais os fatores que justificam a realização destes eventos, considerando que os jogos escolares deveriam ser a culminância, ou parte do processo ensino-aprendizagem, de um projeto regular de esporte na escola.

Em relação às modalidades esportivas, elas serão ordenadas de acordo com a frequência com que foram mencionadas nos relatos das estudantes. Foram citadas: voleibol, futsal, capoeira, handebol, baleado, basquete, boxe, judô, atletismo, karatê, jiu jitsu, muay thai, taekwondo e Kickboxing.

Antes de avançarmos na análise acerca da prevalência das modalidades esportivas nas vivências das estudantes, devemos elucidar duas curiosidades sobre o "baleado". Primeiramente, é importante esclarecer que o termo "baleado" se refere ao nome como é chamado o jogo de queimada no Estado da Bahia. E, por fim, merece destaque o fato de que, embora popularmente seja concebido como jogo ou brincadeira, nos últimos anos, o baleado vem ganhando reconhecimento como esporte no Estado da Bahia, contando com uma federação própria - a Federação de Baleado da Bahia (FBB), sediada na cidade de Feira de Santana-BA.

Como apresentado na seção anterior, o processo de generificação dos esportes culminou na categorização das modalidades esportivas com base em estereótipos de gênero. Assim, ainda hoje muitas pessoas consideram determinadas modalidades esportivas como sendo mais "masculinas" ou "femininas". Por exemplo, modalidades esportivas ligadas à força e virilidade, como futebol e as lutas, costumam ser percebidas como predominantemente masculinas, enquanto vôlei, a ginástica e a patinação artística, por exemplo, são comumente associadas ao público feminino.

Existe um acervo de produções científicas (Correia *et al.*, 2024; Borba, 2014; Zoboli *et al.*, 2021), algumas já citadas neste estudo, que indicam que categorizar modalidades esportivas sob o viés dos estereótipos de gênero influenciam no envolvimento e na percepção das pessoas em relação aos esportes e cria obstáculos para que as mulheres se sintam à vontade ou estimuladas a praticar modalidades esportivas que não correspondam ao papel social que se estabeleceu para elas.

Ademais, esta categorização pautada em estereótipos de gênero perpetua desigualdades e impacta negativamente em todos os setores do esporte, da quadra à gestão, desde o âmbito escolar ao âmbito da profissionalização. Partindo desse pressuposto, o impacto tem consequências diretas e indiretas: diferença de investimentos e destaque entre modalidades esportivas praticadas por homens e mulheres; impacto na autoconfiança e no estímulo das mulheres em se permitirem iniciar uma prática esportiva, principalmente as adolescentes; e no número reduzido de mulheres que se aventuram em praticar esportes que não estão socialmente ligados ao seu gênero.

As informações sobre as modalidades acessadas pelas alunas destacam as repercussões da categorização baseada no estereótipo. Observamos que o voleibol

foi a modalidade mais praticada, enquanto as lutas foram as menos praticadas, com exceção da capoeira, a qual foi a terceira prática mais citada. Neste caso, não podemos deixar de levar em conta que a capoeira é considerada uma das expressões culturais mais emblemáticas do Estado da Bahia, sendo amplamente praticada em todo o território baiano. Assim, a presença da capoeira entre as atividades mais realizadas não surpreende, unicamente, pelo aspecto cultural.

Algumas razões socioculturais associadas a estereótipos de gênero levaram o voleibol a ser considerado um esporte feminino. Desde a sua origem, o voleibol, apesar de ter sido projetado para atrair pessoas com mais idade, foi associado às características femininas, por ser um esporte brando, leve, sem contato físico (Coelho, 2009) e que requer menos vigor, em contraste com esportes como futebol e lutas, que são comumente relacionados à masculinidade e à violência. Esta associação contribuiu para formar uma percepção do vôlei como uma atividade mais apropriada para mulheres, já que requer atributos tradicionalmente ligados à feminilidade.

“Ao tomarmos o esporte como *locus* em que projetos de gêneros são construídos, fabricados e disseminados, caberia questionar quais saberes e critérios são estabelecidos na elaboração desses processos” (Zoboli; Manske; Galak, 2021, p. 4). Em última análise, a manutenção de estereótipos de gênero no esporte fomenta uma cultura que prioriza a conformidade ao invés da insubordinação. Segundo Altmann e Jacó (2022, p. 199),

Situar a mulher em novos campos sociais legitima a luta pela igualdade de oportunidades e assim tensiona as fronteiras das normatividades de gênero, impulsionando novas representações sociais do feminino e masculino, representações essas que não sejam aquelas que colocam as mulheres em condições inferiores aos homens.

Assim, é fundamental que a escola assuma o seu papel de agente de transformação social, assegurando às estudantes o direito básico de acesso ao esporte, sem qualquer forma de discriminação baseada em etnia, gênero, orientação sexual, idioma, religião ou qualquer outra circunstância (UNESCO, 2018). Acessar, no âmbito da escola, uma prática esportiva extracurricular planejada e executada numa perspectiva inclusiva, a qual auxiliará no combate às violências de gênero e na criação de um ambiente saudável, proporcionará às mulheres uma participação mais plena, gerando “o envolvimento corporal, o divertimento, o gosto pela

competição, pela superação de desafios, pela melhora de resultados, entre outros. A garantia desse direito a educação corporal ainda se coloca como um desafio” (Altmann; Jacó, 2022, p. 198).

## **7.2 – Fatores motivacionais: intrínsecos e extrínsecos**

“Os meus pais sempre me incentivaram, sempre me apoiaram. Sempre dando aquela força, falando que eu conseguia, que eu era capaz” (Estudante 12).

“O que me motivou a entrar no vôlei foi uma amiga, que era minha amiga desde criança. Me levou para a oficina na escola e também pra fazer vôlei fora da escola” (Estudante 35).

“Eu comecei a gostar de handebol por conta da influência de uma professora, né?” (Estudante 16).

Diante de um cenário sociocultural que se apresenta como um grande obstáculo entre as mulheres e o esporte, é crucial identificar os fatores que ainda conseguem motivar as mulheres a se engajarem na prática esportiva. Sabemos que a motivação é um dos principais fatores que impulsionam as pessoas a aplicarem seus esforços com vistas a realizar os seus desejos e alcançar os seus objetivos. No entanto, a motivação não depende exclusivamente de fatores internos ao indivíduo. Ela resulta de um processo complexo de interação de fatores que englobam elementos sociais, ambientais e pessoais, como demonstrado nas falas das estudantes 28 e 12, respectivamente.

O que me motivou foram vários fatores, principalmente as amigas (Estudante 28).

A minha eu acho que todo mundo já sabe. Crescida em frente ao mar. Nascida ali na Casa dos Pescadores de Piatã, de Itapuã. E uma coisa levou a outra. É o mergulho, o velejar, o surfar. Então tudo que envolva a praia estou dentro (Estudante 12).

Cratty (1984) define a motivação como a combinação de mecanismos internos e estímulos externos que influenciam e direcionam nossa conduta. Para Marzinek e Neto (2007), a motivação extrínseca é influenciada por elementos externos, como a influência de colegas, pais e professores(as). Por outro lado, a motivação intrínseca

engloba elementos internos, tais como prazer, contentamento, determinação, entre outros.

Para Franco (2000) apud Cardoso (2012), a motivação extrínseca surge de uma demanda externa ao indivíduo. Uma justificativa externa para a realização de algo. Por outro lado, a motivação intrínseca, que surge de dentro do indivíduo, da parte íntima, indivisível. Davidoff (2001) refere-se a motivo ou motivação como um estado interno que resulta de uma necessidade que ativa ou desperta um comportamento usualmente dirigido ao cumprimento da necessidade ativante.

Para La Rosa (2002, p.170) "a motivação é um processo através do qual os motivos surgem, desenvolvem-se e mobilizam comportamentos". Desta maneira, reconhecemos a relevância de identificar os fatores motivacionais que influenciam as adolescentes a acessarem as práticas esportivas, em vistas a propor estratégias que garantam também a sua permanência.

Segundo as declarações das estudantes, os fatores que as motivaram a praticar esportes foram, em maior escala, o incentivo e apoio familiar, seguido pelo incentivo e suporte de professores(as), das(os) amigas(os), a sua própria determinação, e por fim, a obrigatoriedade imposta pela escola, conforme apresentado nos relatos abaixo descritos:

Então, uma das coisas que me motivou a praticar os esportes que eu praticava era meu pai e minha mãe. Sempre ficavam no meu pé assim: 'Ah! pratique alguma coisa, faz alguma coisa' (Estudante 4).

Meu pai, ele joga bola também. Aí, eles quando eu era pequena, além de eu gostar, eles sempre me incentivavam também. E minha tia é a que mais me incentiva para fazer as coisas, porque a filha dela só passa o dia todo em casa, aí ela me chama sempre para a gente poder fazer algum esporte (Estudante 5).

A pessoa que mais me motivou sempre foi a minha mãe. Ela sempre quis que eu fosse uma pessoa diferente dela. Então, ela era a que mais me motivou (Estudante 53).

Meu professor, uma vez, me deu tipo uma palavrona pra mim. Eu não me recordo muito bem, mas ele me disse tanta coisa, tipo 'Você é capaz de fazer isso'. Dando uma lição de moral, me dando aquela ajudada, dizendo que eu era capaz de fazer tal coisa. Foi positivo e me incentivou (Estudante 13).

Eu joguei futsal nos jogos da escola. Aí, um colega meu, chegou pra mim e falou que eu estava jogando muito bem. Aí foi isso que eu gostei e me motivou a continuar (Estudante 5).

Eu quis, tipo, me aventurar só pra ver como é, entendeu? E eu gostei muito (Estudante 1).

Os esportes que eu fiz na escola foi porque era obrigatório, tinha que fazer (Estudante 61).

Eu só fazia esporte por causa da nota e porque era obrigatório (Estudante 39).

Era oficina lá na escola, então a gente tinha que fazer (Estudante 31).

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que a maioria das estudantes que já experimentaram o esporte, declararam que o fato de terem responsáveis, parentes próximos e amigas(os) que praticam esportes, teve um efeito positivo nelas, pois as mantinham sempre envolvidas com o esporte, ainda que indiretamente. Então, isso pode ter influenciado nas suas escolhas, como sugere a estudante 53: “Lá em casa eu sempre tive o incentivo de fazer esporte, até porque a minha mãe sempre gostou de fazer tudo”.

Essa hipótese pode ser confirmada através de pesquisas que evidenciaram que o padrão comportamental de família e amigas(os) exerce forte influência nos hábitos de adolescentes (Petroski, 2009; Ramos, Barros Filho, 2003). Outras estudantes também expuseram tal influência sobre as suas escolhas.

Fui incentivada por pessoas que jogavam lá dentro e me incentivavam a ir. E também eu gostei por causa do meu primo, que eu falei, porque ele também me incentivava muito pra jogar. Ele falava assim, “vai jogar! Você consegue!” (Estudante 47).

Eu fui influenciada pelo meu irmão. Porque ele fazia boxe durante três anos. Aí, ele ficava falando de boxe o dia todo. Isso me fez eu querer fazer também (Estudante 10).

Quem mais me motivou foram meus primos e o meu pai. Quando eu era pequena ele sempre me levava no estádio, onde eles jogam, aí a gente aproveitava e ficava brincando de futebol, de corrida (Estudante 39).

Minha mãe gostava muito de jogar futebol. Ela amava. Até tentou me ensinar (Estudante 14).

No conjunto de relatos que evidenciaram a influência da família no engajamento das estudantes nas atividades esportivas, verificamos que os motivos que levaram mães e pais a incentivarem suas filhas a ingressarem nos esportes não

ficaram restritos a lazer e saúde. Alguns relatos apresentaram a preocupação dos pais com a integridade física das suas filhas.

Essa preocupação está relacionada com o contexto de violência contra a mulher no Estado da Bahia. Segundo a Rede de Observatórios da Segurança, em 2024, apesar da redução de 30,2% nos registros de ocorrências de violência contra a mulher, a realidade ainda é grave e reflete um problema social, político e cultural persistente no Estado (Rosário, 2025, p.12). A autora informa que “uma das hipóteses para esta diminuição é o trabalho dos movimentos feministas na conscientização de mulheres, papel crucial nas mudanças políticas, sociais e culturais.”

A preocupação de mães e pais de meninas pode ser ainda mais acentuada pelo fato de que a maioria das vítimas de violência são as mulheres negras (Ramos *et al.*, 2025), indicando que a violência de gênero está intrinsecamente ligada ao racismo estrutural, colocando-as em uma situação de extrema vulnerabilidade.

Na luta das mulheres pelo direito de bem viver em uma sociedade machista, a distância entre dois pontos não faz uma estrada reta, mas uma cheia de obstáculos e atravessamentos. “Tornar-se mulher” no contexto de uma sociedade que culturalmente as vê como inferiores, subjuga, fragiliza e violenta não é fácil (Ramos *et al.*, 2025, p. 5).

Desta maneira, mães e pais encorajaram as suas filhas a participarem dos esportes, nas modalidades de lutas, conforme expresso nos depoimentos abaixo:

No começo, eu odiava esporte. A única coisa que eu queria fazer era o balé. Aí minha mãe falou, “Não! porque no balé, se você chegar na rua vai apanhar e o balé não vai te ajudar”. Aí me botou no judô, no jiu-jitsu. Também, botou logo em tudo, né? (Estudante 53).

Eu só fiz por incentivo de minha mãe, porque eu apanhava na rua (Estudante 32).

Então assim, meus pais, pelo menos, eles sempre tiveram essa noção de que assim, eles estão me criando pro mundo, e que de alguma forma eu tenho que me defender. E aí eles sempre me botaram pra esse negócio assim mais de luta e tal. E eu sofri um pouquinho de bullying, né? E aí eu tinha que aprender a me defender mesmo, né? (Estudante 55).

Prado e Altmann (2016, p. 9), consideram que “as intervenções pedagógicas em Educação Física exercem influências na constituição dos corpos, nos saberes,

gostos, escolhas e adesão às práticas corporais”. Portanto, as aulas de Educação Física podem, potencialmente, influenciar no envolvimento das estudantes nas atividades esportivas, seja de maneira positiva ou negativa, conforme verificamos ao longo desta investigação.

Como esta seção objetiva, exclusivamente, apontar os elementos que contribuíram para a aproximação das meninas com as atividades esportivas antes do ingresso no IF Baiano *Campus* Catu, examinaremos somente os relatos das estudantes que destacaram o incentivo e apoio fornecido pelos(as) seus(as) professores(as) de Educação Física como o principal motivador do seu envolvimento com o esporte. Os demais relatos serão abordados oportunamente na próxima seção.

Os meus dois professores de educação física do ensino fundamental sempre incentivaram a gente a mostrar o nosso lado competitivo e não deixaram ninguém diminuir a gente por mais que a gente fosse mulher. Então, eu acho que eles foram os que mais me apoiaram (Estudante 56).

“O que mais me motivou a fazer esse esporte foi minha professora de Educação Física da escola passada” (Estudante 7). As vivências compartilhadas pelas Estudantes 56 e 7 demonstram a importância que as(os) professoras(es) de Educação Física escolar têm na criação de um ambiente acolhedor e seguro para que as estudantes se sintam motivadas e confiantes para se desafiar nas atividades físicas, e particularmente, no esporte. Novamente, enfatizamos a importância da escola se situar, verdadeiramente, como instituição promotora de ações que visem combater os preconceitos de gênero, em todas as maneiras e em todos os espaços que eles se manifestam, incluindo o esporte.

E só mudou, pelo menos no meu caso, no 9º ano, no último ano, no fundamental 2, quando mudou o professor e passou a ser uma professora mulher, que aí ela ficou na diretoria reclamando, reclamando, reclamando, falou que ia levar pra Secretaria de Educação de Catu, e aí a escola resolveu mudar, colocar mais coisas pra gente, as meninas poderem participar. Aí ficamos motivadas. (Estudante 36)

“E eu acho realmente que o fato da nossa professora ser uma mulher, ser uma professora, isso ajudou a gente a ter um incentivo maior, entendeu?” (Estudante 55).

Os depoimentos das estudantes 36 e 55 nos leva a refletir se o gênero é fator determinante para o estabelecimento de uma prática pedagógica mais comprometida com a igualdade de gênero. Entretanto, informamos às leitoras e aos leitores que aprofundar essa reflexão nos desviaria do que é a centralidade desta pesquisa. Apenas enfatizaremos que, independentemente do gênero do(a) professor(a), educar sob um viés inclusivo, perpassa pelo acolhimento à heterogeneidade das(os) estudantes e a exigência de constante aperfeiçoamento na sua formação, para que possa lidar com as demandas sociais encontradas no ambiente escolar.

Para Berleze, Vieira e Krebs (2002), o conhecer sobre elementos motivadores ajuda as(os) professoras(es) a atribuírem uma intencionalidade aos seus planejamentos e práticas pedagógicas, aumentando a probabilidade de permanência das mulheres na prática da atividade desportiva.

## **CAPÍTULO VIII - ELEMENTOS QUE INFLUENCIARAM NEGATIVAMENTE NO ENVOLVIMENTO DAS MENINAS COM AS ATIVIDADES ESPORTIVAS**

As questões ligadas ao tema “Gênero” estão sendo amplamente debatidas nos espaços acadêmicos, sociais e políticos, com o intuito de garantir igualdade de oportunidades entre mulheres e homens. No entanto, ainda se observa a existência de preconceitos em relação à participação das mulheres em várias atividades.

Com base na exposição das estudantes investigadas, foi possível inferir que as aulas de Educação Física escolar, os momentos de lazer e o ambiente familiar são espaços que notadamente reproduzem preconceitos de gênero e influenciaram negativamente no envolvimento delas com as práticas esportivas, no período anterior à entrada no IF Baiano.

### **8.1 Experiências anteriores ao ingresso no IF Baiano**

A prática de atividades físicas se destaca como um dos principais espaços em que podemos evidenciar as marcas deixadas por uma história de interdições vivenciadas pelas mulheres. Desta maneira, é nas aulas de Educação Física escolar que as meninas enfrentam, de maneira mais explícita, um conjunto de julgamentos e sentenças que se justificam nas limitações que seus corpos apresentam. Guacira Louro (2001, p. 72) declara que “em alguns contextos escolares, a formação da identidade de gênero parece ocorrer através de discursos subentendidos, nas aulas de Educação Física, esse processo é frequentemente mais claro e evidente”.

Portanto, a Educação Física escolar pode ser potencialmente positiva ou negativa na formação das(os) estudantes, uma vez que, do mesmo modo que pode auxiliar as(os) estudantes a pensar em novas feminilidades e masculinidades e, conseqüentemente, na superação de preconceitos de gênero, pode levar os estudantes a reproduzirem estes preconceitos, além de permitir diversos tipos de violência contra as meninas.

Nas aulas de Educação Física, geralmente, os meninos se destacam na realização de atividades físicas, principalmente, quando a sua realização exige grande complexidade de movimentos. Esta disparidade motora entre meninos e meninas é marcada pelo aspecto cultural, uma vez que, é ocasionada pelas

diferentes maneiras de educar meninas e meninos, como ilustra Romero (2005, p. 107)

Quando crianças, os meninos são incentivados a praticar brincadeiras mais agressivas e mais livres; jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, rolar no chão em brigas intermináveis, escalar muros e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades. Esse tratamento diferenciado que se dá a meninos e meninas implica em um desempenho motor também diferenciado.

Portanto, pode-se dizer que, além das diferenças biológicas, os gêneros, feminino e masculino, exibem diferenças corporais construídas culturalmente. Assim, não só nas aulas de Educação Física, mas também durante as atividades físicas realizadas no tempo livre, nota-se uma assimetria significativa no desenvolvimento de habilidades motoras entre meninas e meninos.

A crenças sociais referentes aos papéis sexuais que homens e mulheres devem desempenhar numa sociedade, nos leva a um contexto de estereotipia sexual, induzindo-nos a conceber que existem padrões comportamentais para homens e mulheres. Isso também se reflete na escola, nas aulas de Educação Física, nos espaços de lazer e na família, como exposto nas falas das estudantes abaixo.

Não tinha ninguém que dizia que, por isso ou aquilo, eu não podia fazer esporte. Mas, tipo, quando eu chegava pra brincar, por ter mais meninos brincando, era meio que uma situação meio mal vista, ou, tipo, que eu não deveria participar (Estudante 22).

Nossa, sempre recebo preconceito por estar jogando na rua. Porque pelo menos ano passado, ou esse ano, não lembro direito, eu já ouvi alguém dizer que ali não era lugar de mulher. Que mulher não sabia jogar, nem nada (Estudante 14).

(...) os outros esportes que eu queria entrar, o jiu-jitsu e o boxe, foi porque a minha mãe não deixou. Ela falava que era esporte de homem, e que mulher não era para estar fazendo essas coisas (Estudante 13).

No tocante às aulas de Educação Física escolar, os relatos das estudantes indicaram que a atuação docente foi um fator que muito contribuiu para desencorajá-las a praticar esportes.

Bom, na minha só tinha aula teórica de educação física, porque nem aula prática tinha (Estudante 12).

Minha educação física lá na minha escola era uns textos gigantes. Eram dias e dias, aulas e aulas do mesmo texto (Estudante 40).

Segundo Prado *et al.* (2016), é responsabilidade das(os) professoras(es) adotarem metodologias e agires pedagógicos que visem desconstruir processos que normatizam e naturalizam práticas discriminatórias, levando para a escola, em especial, para a Educação Física, a abordagem de temas que despertem nas(os) estudantes a necessidade de problematizar tais práticas, muitas vezes reiteradas no espaço escolar. Nos entanto, os relatos expostos acima pelas estudantes nos mostram agires docentes descomprometidos com a mudança da realidade que está posta.

Realizar apenas aulas teóricas de Educação Física escolar é desviar daquilo que lhe caracteriza, o movimento. Fensterseifer e Silva (2011, p. 120), consideram que “como componente curricular, seria papel da Educação Física problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento.” Assim, podemos afirmar que a maneira como a Educação Física escolar foi supracitada resultou não apenas na violação do direito das estudantes de acessarem os conhecimentos ligados aos esportes, como também no direito delas usufruírem dos benefícios ocasionados pela prática esportiva.

Outro aspecto que se destaca nas falas das Estudantes é a prática pedagógica das(os) suas(os) professoras(es) de Educação Física escolar. Para refletir sobre a atuação docente na Educação Física escolar recorreremos a González (2020), o qual classifica a atuação docente na Educação Física escolar a partir de três grandes categorias: práticas tradicionais ou esportivizadas, práticas inovadoras e abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico). Em seguida apresentaremos de forma simplificada os elementos que as caracterizam, a fim de nos possibilitar identificar o perfil de atuação docente presente nas falas nas estudantes.

A atuação docente tradicional ou esportivizada considera que a Educação Física deve se subordinar aos esportes, passando a considerá-lo como único conteúdo. Nesta perspectiva, as aulas centram-se na preparação de equipes para competição, por isso se assemelham a treinos esportivos, prioriza os(as) mais habilidosos(as), e o foco está no saber fazer. Já as práticas inovadoras resultam de

atuações docentes marcadas pelo desejo de lecionar a Educação Física atendendo aos pressupostos metodológicos de um componente curricular e compreendendo-a como parte importante de um projeto escolar (González, 2020).

Por fim, a atuação docente caracterizada pela ausência de intencionalidade pedagógica e que visa apenas ocupar as(os) estudantes com alguma(s) atividade(s) espontâneas é denominada abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico (González, 2020), de modelo do “rola bola” (Darido, 2003), ou “não aula” (Machado *et al.*, 2010). Santini e Neto (2005, p. 212), explicam que:

Desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente são termos usados para se referir àqueles professores que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema.

González (2020, p. 133), apresenta situações de aula que demonstram como essa categoria de atuação docente na Educação Física escolar se manifesta.

Os alunos escolherem a atividade a realizar na aula, em geral levando aos meninos jogarem “bola” e as meninas, voleibol ou queimada, ou, cada vez com mais frequência, ficarem conversando ou “mexendo” no celular; os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados conversando (algumas vezes, com o próprio professor), esperando dar o tempo de subirem para outra aula; os meninos costumam ser mais ativos e participarem dos jogos; e as meninas acabam se excluindo das aulas ou por não se considerarem habilidosas o suficiente, ou por medo de exporem o corpo, ou por receio de ficarem suadas; os mais habilidosos têm a chance de escolherem os times e decidirem quem joga ou não joga; em casos mais extremos, não é raro, o professor se ausentar da aula, deixando que os alunos se “auto-organizem”.

As situações apontadas por González (2020) também estiveram presentes nas falas das participantes desta pesquisa, como demonstram os depoimentos abaixo:

Ele levava a gente pro lado de fora. E tipo, se você não quisesse fazer nada, você ficava sentada no banco. Ele não obrigava ninguém a fazer nada. Aí, só as pessoas que já jogavam vôlei, que jogavam, e os meninos jogavam bola, mas, tipo, a gente ficava no banco (Estudante 42).

Os professores nem investiam nisso de esporte. Tipo, quando era aula de Educação Física, a única coisa era “tome a bola e vá fazer alguma coisa”. Eles nem explicavam. Os professores faziam assim, se não era texto, era

tipo assim, chegavam na quadra e falavam assim, “façam o que vocês quiserem”. Aí a quadra coberta os meninos pegavam porque gostavam de jogar futebol e a gente ficava jogando vôlei na roda, no sol, ou você ficava sentada. Eu aproveitava que tinha um mercado na frente da escola e ia comprar comida (Estudante 43).

Então, no colégio que eu estudava antes também tinha esporte na disciplina de educação física, só que na minha turma a maioria era menino, tinha poucas meninas, então a gente geralmente não participava das atividades porque eles estavam em maioria e dizia quem ia jogar (Estudante 22).

A partir dos relatos podemos inferir também que a prática pedagógica destes docentes é marcada por ausência de planejamento, de intencionalidade pedagógica e de objetivos coerentes com o que se dispõe a Educação Física enquanto componente curricular. Isto posto, pode-se afirmar que o modelo de aula adotado tem contribuído para a formação de um conceito de Educação Física escolar associado a passatempo e desprovido de conteúdos relevantes (Cordovil *et al.*, 2015). Ademais, atuações docentes marcadas pelo desinvestimento pedagógico constituem mais um elemento que afasta as estudantes do universo esportivo.

Durante a pesquisa, observou-se que processos de exclusão e comportamentos preconceituosos, ambos fundamentados na estereotipia de gênero, foram frequentemente citados nos relatos das estudantes, as quais os classificaram como impactos negativos em sua relação com os esportes. Segundo os relatos, essas experiências negativas ocorreram durante as aulas de Educação Física escolar, em espaços de lazer e/ou no ambiente familiar, sendo majoritariamente provocadas por colegas ou parentes do gênero masculino.

A quantidade de relatos que serão apresentados a seguir evidencia a frequência com que as mulheres são vítimas de violências de gênero, manifestadas de várias formas, em diversos espaços sociais, e nos mostra a necessidade urgente de combatê-las.

Os meninos começaram a falar "Ah! Claro! Mulher não sabe nem jogar uma bola, fica chutando o vento"... E começavam a falar coisas assim "Porque a gente era mulher que a gente não sabia... E tais" (Estudante 11).

Ficavam falando quando a gente errava um passe, "Vem! Joga direito. Você não sabe jogar nada". E sempre quando era divisão de times, sempre deixava as meninas por último. E depois ainda falava "Ela é melhorzinha". Inclusive, também já recebi insultos quando eu jogava, porque quando eu errava alguma coisa, eles falavam assim: "Ah, você não sabe fazer nada, vai lavar um prato (Estudante 09).

Negócio de ficar pegando no meu pé, me “fudeu pra caralho”, né? Pra eu conseguir me relacionar com algum esporte porque, tipo, quando tem alguma coisa na quadra, aí vamos jogar handebol, vamos jogar futebol, vamos treinar isso, vamos jogar baleado...eu não consigo por conta de certos preconceitos. Porque tipo, me soltam “Ah! corre direito, que não sei o quê, não é pra correr desse jeito”. “Ah, pega bola direito, que não sei o que”. “Ah, você menina, não sabe nem agarrar a bola direito ou fazer o lance certo”. Então, essas coisas parecem que... Não sei se geraram um certo trauma na minha pessoa, mas eu acho que provavelmente sim. Porque eu não consigo fazer nenhum esporte que envolva ter um menino lá dentro. Se tem menino lá dentro, eu não consigo. Se for só menina ali brincando, assim sem menino assistindo ali, eu consigo de boa. Agora, se tiver nem que seja só um menino, eu não consigo (Estudante 13).

Eles acham que sabem mais que as meninas. Que as meninas nunca vão aprender e começam a dar risada se a menina errou alguma coisa. A gente escuta e até desanima a continuar (Estudante 11).

Negativamente seria realmente o fato de, principalmente na parte dos meninos, né, que desmerecerem, tipo, não escolher a gente pra jogar, ou “Ah não! errou a bola porque é mulher”, é sempre isso mesmo, né? Então, isso me desmotivou também, e é uma coisa que marcou negativamente (Estudante 28).

Eu jogava vôlei. Então, eu ficava lá, só que tipo assim, eu achava... Eu olhava pro canto e dizia “Essa bola não quer vim pra mim. Ninguém quer jogar ela pra mim”. Aí eu ficava lá só correndo pro outro lado e pro outro. Só existindo mesmo. E isso me marcou negativamente. Uns meninos engraçadinhos, sabe? Eu falava assim, “Essa é a minha”, daqui a pouco eles estavam lá com mão (Estudante 25).

Na maioria das vezes que eu joguei futebol, ninguém deixava a bola chegar em mim, principalmente os meninos, sempre chegava na frente. Também, o que me marcou negativamente foi a vergonha (Estudante 22).

Lá na rua também tinha aquela questão de pela pessoa ser mulher, não sabia jogar futebol. Raramente os homens deixavam jogar (Estudante 16).

Minha tia me convenceu a sair na capoeira, porque ela falou que eu ficaria melhor no balé, porque ela achava que capoeira era mais de homem (Estudante 35).

Comigo... Em relação ao fato de eu ser mulher, além do que eu falei aqui. Hoje é perceptível que, quando eu ou alguma colega que está comigo vai pro mar surfar, quando a gente vai pegar a onda sempre vem um engraçadinho de lá e corta a gente. E corta a gente. E aí no final a gente vê sempre um grupo dando risada, achando que a gente não pegou porque a gente é mulher e seria incapaz de pegar aquela onda. Sendo que foi devido a um ser humano ir e fazer aquilo. Mas é isso (Estudante 12).

No Kickboxing. Coisas do tipo assim, “Ah! você não tem potencial. Não sabe fazer nada”. Isso, os meninos, né? Criticavam muito. No futsal também. Onde eu jogava só tinha eu e mais uma menina, e os meninos ficavam dizendo que a gente não ia jogar. Mas também tem algumas pessoas que ficam criticando. Eu ouvia que lugar de mulher é em casa, na cozinha. E lá no meu kickboxing, os meninos falavam que mulher era fraca e mais um monte de coisas. Eu achei isso super machista e desrespeitoso (Estudante 1).

E, negativamente, seria realmente o fato de, principalmente na parte dos meninos, né? Que desmerecerem, tipo, não escolher a gente pra jogar, ou "Ah não! errou a bola porque é mulher", é sempre isso mesmo, né? Então, isso me desmotivou também e é uma coisa que marcou negativamente. Bom, na maioria das vezes, infelizmente, eu fiquei calada e saí da brincadeira, porque, às vezes, não tem apoio. Aí você está sozinha, no meio de um monte de gente desconhecida, um monte de rapazes desconhecidos. E o que resta, às vezes, é ficar calada e sair da brincadeira. E procurar outro espaço ou vou voltar pra casa, e sei lá (Estudante 28).

E além disso, tinha toda aquela questão, porque eu sempre quis participar de alguma coisa, sempre quis, só que tipo assim, eu venho de uma família que só tem homem, minha rua só tinha homem, na maioria das escolas quem brincava mais eram os homens, e toda vez que eu ia entrar pra jogar... "Não! Não vai jogar porque você pode se machucar, você não sabe jogar, você é isso, você é aquilo e que não sei o quê". Tanto que tudo isso levou não só eu, mas várias meninas que participavam comigo naquela época, se retrair, se distanciar ou fazer outras coisas, ficar quietinha ali conversando, só olhando, porque além de não ter espaço, eles nunca abriram espaço pôr a gente ser mulher, ou não querer machucar a gente, porque sabia que se a gente se machucasse o peso ia pra cima deles. Ainda tinha o fato de, tipo assim, a gente foi uma vez... Não deixou, a gente não vai conseguir na segunda por causa de vergonha. Vai receber o outro "não" na frente dos meninos? Não vai! (Estudante 51).

Eu acho que essa questão do impedimento por ser mulher foi mais na capoeira, porque os meninos nos tratavam diferente. Na hora que eu ia fazer a prática mesmo, não só nos treinos pra ver o movimento e tal (Estudante 50).

Bom, no meu caso, quem mais me desestimulou foi meu pai. A capoeira mesmo, eu tinha muita vontade de praticar, só que ele falava: "Não, que isso aí é coisa de homens, não sei o que, não vai" (Estudante 36).

Quem me desmotivou? Meu pai. Minha coisa de capoeira, né? Ele achava coisa masculina. Falei que ia fazer futevôlei, mostrei os vídeos dos clubes que tem lá em Pojuca. "Ah, que só tem homem? Ah, os homens, você vê? Como é que você vai fazer esse negócio de shark, de peito, não sei o que?". Eu olhei assim pra ele (Estudante 42).

Quem mais me desmotivou foi meu pai... Que nunca me deixou competir em relação a ter menino e treinar também (Estudante 41).

Porque antes eu gostava de jogar vôlei. Eu até ia pra praça, jogava com o pessoal, só que pelo fato, na praça também tem mais meninos, eu sempre era excluída, então eu desisti. Ah, eu ficava triste, mas eu falava, "Ah, meu filho, não precisa de ninguém não. Vou pra casa comer um bolo e tá bom" (Estudante 44).

Na primeira vez que eu fui assistir o jogo, estava muito cheia a arquibancada, e eu escutei certos tipos de comentários em relação a performance das meninas lá. Tipo, até outras meninas comentando "Ah, elas não sabem fazer nada". Essa questão do julgamento talvez possa impedir as meninas de praticarem com medo disso (Estudante 3).

Tipo, aquela brincadeira de rua lá, quando a gente ia brincar. Tipo, menina nenhuma recebia bola, os meninos não passavam. Ficavam excluídas. Só me botavam como café com leite. Diziam "Ah! Você é menina. Vai ficar como café com leite" e ninguém passava a bola. Eu não gostava. Eu me

senti desmotivada e tanto que parei de brincar na rua porque não fazia sentido nenhum. Eu tava lá, mas não servia de nada. Se eu não servia de nada, eu fui e parei (Estudante 15).

No contexto dos jogos e brincadeiras, a expressão “café com leite” é usada para classificar um(a) participante considerado(a) mais frágil, vulnerável ou menos habilidoso(a) em relação aos(as) demais. Por isso, não é considerado(a) um(a) participante que interfere significativamente no desenvolvimento do jogo. Geralmente, são determinadas regras específicas para os(as) “café com leite”.

“Na minha família, as únicas pessoas que praticam esportes são os homens, né?” (Estudante 61). “Na minha família também só quem participa são os homens” (Estudante 60). “Na minha família, eu geralmente via os homens praticando esporte. As mulheres, por exemplo, pareciam que não... Sabe? Parece que não tinha muito a ver, tinha medo de participação em atividades assim” (Estudante 22). Em última análise, as estudantes mencionaram dois elementos adicionais: a ausência de representatividade das mulheres nos esportes em suas famílias, o que as desencorajava a se envolverem nos esportes, como exposto pelas Estudantes 60 e 61, e a dificuldade de acesso e acessibilidade aos espaços e equipamentos específicos da prática de esportes, ocasionados pelo local de residência, por medo de exposição à violência urbana ou por questões financeiras, como mencionaram as estudantes abaixo.

Mas, tipo, eu não pratico, vamos dizer, mais mesmo, porque onde eu moro, eu teria que vir aqui, tipo, pra cidade de Catu mesmo, que eu não moro aqui na cidade, ou ir pra outra cidade. E dependendo do horário do esporte, não dá (Estudante 09).

Em Pojuca tem uma pracinha que tem tudo. Dava pra fazer vôlei, essas coisas. E aí os treinos dela eram à noite. E foi algo que eu muito me interessei quando eu fui, só que era muito distante da minha casa. Eu não ia (Estudante 7).

É porque eu moro na zona rural. É distante do centro, então tenho poucas oportunidades (Estudante 30).

Pra mim foi só o lugar onde moro. Eu moro em São Sebastião, geralmente, não tem acesso aos esportes, geralmente é mais o vôlei. Mas o esporte que me interessa é o handebol. Lá não tem treino de handebol. Mas, tem natação, o vôlei, e o futebol. Eu acho que poderia ter mais diversidade de esporte. Então, por ter só essas opções, é uma coisa que impede bastante, entendeu? (Estudante 18).

Lá em Mata de São João é a mesma coisa, é mais futebol e vôlei. A gente fica sem opções. Só se for pra Camaçari, mas é longe (Estudante 14).

(...) também a questão do dinheiro, porque quando eu estava em Salvador, era particular. Então num dado momento eu precisei sair, porque eu não tinha mais como pagar (Estudante 50).

Eu acho que assim, em relação aos três, eu acho que poderia se encaixar, mas porque se a gente pegar a época em que a gente tinha mais tempo, a gente não tinha essa questão de, por exemplo, a prefeitura disponibilizar aulas gratuitas, como a gente tem muito incentivo hoje. Você não via, assim, lugares que eram gratuitos. Ou você tinha que pagar para fazer uma aula, ou você não fazia (Estudante 56).

Eu fazia capoeira na escola, capoeira e balé, mas parei porque minha casa era muito longe (Estudante 42).

Para mim, dentro do esporte que eu já fiz, essas coisas nunca interferiram, mas hoje em dia eu acho que interfere só a questão de classe mesmo. Eu moro num lugar que tem um difícil acesso ao centro, então eu acho que se eu morasse no centro, eu conseguiria pelo menos fazer musculação, mas eu moro em Mata de São João, na zona rural. E para mim, fica muito difícil, eu tenho que ir para a academia e eu tenho que pagar um mototáxi para me levar para casa, porque para onde eu moro o mototáxi é 25 reais. Então para mim fica difícil. É uma questão de classe mesmo (Estudante 61).

Eu acho que nessa questão de classe também, interfere muito, o esporte que precisa de ter equipamento, e equipamento é o olho da casa. É muito caro. Tem o quimono, que tem os mais básicos, que ainda assim é caro, porque eu usei de R\$ 400,00. Além de outros equipamentos também, capacete, caneleira, faixa. Tem os exames de faixa...eu acho caro (Estudante 62).

E até uma coisa, porque os meninos têm essa liberdade de ir para a rua de bicicleta e voltar tarde da noite, e a gente fica com medo de voltar tarde da noite. Então nem dá pra fazer os esportes lá na cidade (Estudante 58).

Nossa, no meu caso o que mais me impede é o custo, porque tem certas pranchas que passam dos limites. E aí eu fico pensando, "isso é de ouro? Só pode". Mas, sim, isso já é coisa que você vai precisar, porque antes eu surfava com um body board velho, que era de meu pai mergulhar, que me assava toda, eu ficava toda assada, mas que valia a pena, porque eu estava fazendo ali feliz, né? (Estudante 12).

Nos debates sobre gênero não podemos incorrer no erro de considerar “mulher” como um ser universal. A existência de uma diversidade de mulheres nos impede de generalizar as suas vivências e obstáculos enfrentados cotidianamente. Deste modo, análise dos motivos elencados pelas estudantes para justificar a dificuldade enfrentada por elas para acessar os esportes - local de residência, exposição à violência urbana e questões financeiras - precisa enquadrar-se numa discussão de gênero que se interrelaciona com raça e classe de forma fluida.

Portanto, os dados evidenciam que mulheres, negras e pobres, perfil em que se enquadra uma parcela majoritária das participantes da pesquisa, conforme evidenciado na análise do perfil biosociodemográfico, têm menos oportunidades de

acessar e experimentar as práticas esportivas, fator fundamental para o desenvolvimento integral de toda(o) cidadã(o).

## **8.2 Experiências no IF Baiano**

Dando continuidade à investigação acerca dos elementos que influenciaram negativamente no envolvimento das estudantes com os esportes, nesta seção, examinaremos exclusivamente as experiências vivenciadas no âmbito do Instituto Federal Baiano *Campus Catu*.

Considerando as declarações apresentadas pelas estudantes, foram identificados os seguintes elementos: estereótipos de gênero e comportamento sexistas; rotina imposta pela dinâmica de funcionamento do IF Baiano; e, práticas pedagógicas e as relações interpessoais.

### **8.2.1 Estereótipos de gênero e comportamentos sexistas**

É reconhecido que a participação em atividades esportivas na escola pode desempenhar um papel fundamental na formação de estudantes da educação básica. Pires *et al.* (2024), afirma que a disponibilização de programas de formação esportiva escolar pode atuar como um facilitador na preparação dos indivíduos para a cidadania, acelerando os processos de socialização e sociabilização.

No entanto, os dados levantados por esta pesquisa, indica que o esporte escolar não tem se configurado como um instrumento de fomento do empoderamento feminino, por meio do empoderamento físico (Uchoga, 2012). Assim, é necessário direcionar a atenção para entender processos sutis que podem ter grande impacto negativo na formação das estudantes.

Ao examinar o percurso das estudantes, por meio das suas vivências anteriormente compartilhadas, nota-se que os estereótipos de gênero, as atitudes sexistas e os problemas associados aos agires docentes são aspectos que se manifestaram em variados momentos e locais na vida delas, incluindo o IF Baiano.

“Tenho medo de não conseguir acompanhar e tem os julgamentos das pessoas” (Estudante 35). “Vergonha e falta de motivação, porque eu não tinha muito incentivo das pessoas ao meu redor” (Estudante 22). Vergonha e medo de exposição

aos julgamentos foram motivos apontados pelas estudantes para justificar o seu distanciamento das turmas de esportes extracurriculares ofertadas pelo IF Baiano.

Tenho medo dos julgamentos do pessoal daqui (Estudante 37).

Frequentemente, no esporte, as mulheres são menosprezadas, suas capacidades são contestadas e seus desejos são desconsiderados. Como fomentar o crescimento de mulheres empoderadas por meio do esporte escolar, se neste ambiente não lhes é possibilitado ter voz e vez, apenas medo e vergonha?

Eu acho que seria mais pelo medo de ser julgada na hora lá e também por não saber praticar um esporte. (Estudante 33).

Eu acho que pra mim seria mais ou menos isso. A gente tem dificuldade de socializar e tem vergonha. E essa questão de segurança, né? De...de... é uma questão mais psicológica, né? Porque, querendo ou não, o esporte é bastante legal mas também abala um pouco o psicológico se eu tiver cabeça pra lidar com a derrota, essas coisas, entendeu? Ainda mais com o julgamento dos outros...que é o que mais pesa (Estudante 28).

“Um fator negativo, seria o fato de alguns dos gritos serem " você é mulher, sai daí", " não joga nada, não sei o que...", "se movimentar...". Aí eu desisti mesmo” (Estudante 37).

Muitas das vezes eu já falei até que eu iria participar de alguns esportes pro JOIF, né? Pra jogar pelo meu curso. Só que...no decorrer do tempo eu acabei desistindo devido a...“vai jogar, vai perder”, “vai jogar pra quê se já sabe que vai perder?” Aí fica lá dando risada, sabe? E aquilo ali foi desmotivador bastante, então eu acabei participando apenas de um esporte que foi o atletismo (Estudante 12).

Não é nem o medo de errar em si, mas é tipo, a vergonha. Você está lá jogando, aí você já está na sua cabeça “aí eu não consigo”. Você erra, aí sempre tem aquela pessoa que fala assim, “porque fulano errou, porque não vai conseguir” (Estudante 43).

Eu não faço porque todo mundo sempre me disse que eu não levava jeito pra esporte, por causa do meu jeito desajeitado. Eu porque eu tenho vergonha de tentar alguma coisa e errar (Estudante 27).

Eu não participei do esporte aqui no IF porque quando eu tentei participar, tentei o futsal primeiro e eu fui dois treinos, na quarta, e aí fazia uma fila pra gente tentar acertar o gol e tal, bater na bola, e aí quando eu errava era vaiada, e quando acertava a plateia procurava um defeito pra colocar. “Ah, mas chutou com o pé esquerdo, não sei o que”, “não sabe nem chutar” (Estudante 44).

Os relatos evidenciam o quanto comportamentos e falas sexistas impactam sobremaneira as mulheres, estabelecendo obstáculos para a sua participação no esporte, reforçando estereótipos e provocando prejuízos socioemocionais. Outro

fator apontado por elas, que reflete o machismo estrutural que vivemos e tem reverberado na maneira de pensar de gestoras(es) e docentes de Educação Física do IF Baiano, é o fato dos estudantes, meninos, terem mais oportunidades de acesso e permanência nas turmas de esporte, devido ao fato de poderem pernoitar nas instalações do *Campus*, nos dias em que ocorrem as atividades esportivas.

Também tem essa questão. Querendo ou não, aqui na escola tem muita coisa mais relacionada aos meninos. Um foco bem maior nos meninos. Os meninos treinam à noite, os meninos fazem, os meninos acontecem. Eu fico assim tipo assim... (Estudante 51).

### **8.2.2 Rotina imposta pela dinâmica de funcionamento do IF Baiano**

A rotina imposta pela dinâmica do IF Baiano foi o principal fator apontado pelas estudantes como obstáculo para a sua participação nas turmas de esporte da instituição. Todas as participantes da pesquisa estão matriculadas em cursos diurnos ofertados na modalidade de ensino integrado. São cursos que associam a formação básica do ensino médio com a formação educação profissional técnica. As aulas ocorrem de segunda-feira a sexta-feira, com a ocorrência quinzenal de sábados letivos. Ao longo das três séries do ensino médio, as estudantes cursam 17 componentes curriculares em média, por ano. Portanto, a rotina imposta pelo IF pode implicar no afastamento das estudantes das práticas esportivas ofertadas dentro e fora da instituição, como descrito pelas estudantes:

Só que a partir do meu cotidiano, entrando nessa escola, ficou exaustivo demais, então tipo, a gente até tenta, mas quando você chega em casa não tem mais força pra nada (Estudante 1).

O que mais afeta é a rotina dessa escola (Estudante 8).

E o que me impediu foi que, quando eu entrei nessa escola, só chego cansada. Quando eu chego em casa, deito na cama e durmo. Nem tomo banho as vezes, de tão cansada que estou (Estudante 1).

Foi ela, a escola tá acabando com as pessoas (Estudante 6).

Quando eu estava aqui na escola tentei fazer aula de karatê na minha cidade. Só que aí, as eu acho que eram 3 vezes por semana, e eu acabei não indo por causa da escola. Eu chegava cansada. Eu tinha que escolher entre o karatê e a academia. Eu escolhi a musculação, mas depois tive que sair por causa da escola (Estudante 3).

Hoje eu não vou mais pra academia porque eu sinto que a escola tira a minha energia. E aí eu vi como era a minha rotina, eu voltava pra casa muito cansada. E aí eu parei. Era tipo muita cobrança também, e já tinha o cansaço da escola. Aí juntou tudo. (Estudante 4).

É porque eu acho que a escola que a maioria aqui estudou não era de tempo integral. Ou estudava de manhã, ou estudava de tarde. E o IF não. O IF é tempo integral e a maioria das pessoas não é da cidade. Então, daqui que chegue na cidade que mora, pra tomar banho, pra ir praticar algum esporte...é cansativo (Estudante 7).

Eu acho que a gente veio de uma escola que não era o dia todo, e aí quando a gente chegou aqui, veio aquele baque, tipo assim, “meu Deus, o dia todo eu não vou aguentar”, entendeu? E aí se conformou com aquilo, aí foi levando, levando, entendeu? E aí deixou o esporte e nunca mais tentou fazer nada, porque já se conformou com aquilo e normalizou aquela situação (Estudante 6).

Agora, a gente tá tentando ser *fitness* e ir pra academia. Mas é um pouco complicado por causa da rotina (Estudante 56).

Desde pequena eu sempre fiz um pouquinho de cada. Mas, hoje em dia por causa da rotina eu não estou fazendo mais tanto esporte. Eu praticava esporte pela prefeitura. Fazia capoeira, judô, jiu jitsu e boxe. Só que depois da rotina no IF, obviamente, tive que largar um monte de coisas (Estudante 53).

Por mim também é a questão do tempo, porque dia de quarta-feira eu faço projetos aqui na escola e também tem meu trabalho lá fora. E ainda é segundo ano de Química...Oito tipos de química diferentes e quando você chega na quarta-feira não tem mais cabeça (Estudante 44).

E tem o medo de tentar encaixar alguma coisa nova na rotina e não conseguir dar conta, e ficar mais cansada ainda (Estudante 26).

Eu acho que o que me impedia era a minha vergonha, porque eu, sozinha...nunca tive ninguém pra ir comigo. E hoje o que me impede é a rotina do IF mesmo (Estudante 49)

Bom, eu sou mais a conta de tempo, porque vergonha eu não tenho. Eu já participei dos dois JOIF com o time e eu não tive tanta vergonha assim. Então eu acho que é mais falta de tempo, porque a quarta de tarde tem muita coisa que a gente fica aqui pra fazer...trabalho, tem a banda, tem stand, tem isso, tem aquilo. Eu acho que por mim mesmo só é falta de tempo (Estudante 47).

A escola me desestimula a praticar esporte. Me deixa desmotivada. É a rotina e algumas formas que os treinos são desenvolvidos (Estudante 35).

A gente estuda o dia inteiro, aí chego em casa e ainda tem outra coisa pra fazer, uma atividade, um trabalho. E também fico com vergonha, viu? (Estudante 43).

As Estudantes 18 e 23, afirmaram que a necessidade de conciliar a rotina de estudos no IF Baiano com atividades domésticas e cuidados com parentes próximos amplia ainda mais as dificuldades para iniciar uma atividade esportiva, reiterando os

dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2019, os quais indicaram que as mulheres pertencentes a famílias de baixa renda possuem maior dificuldade em acessar atividades físicas no tempo livre, já que dedicam parte do seu dia às tarefas domésticas e ao cuidado de pessoas.

Mais uma vez, fica evidente que, de forma relacional gênero, raça e classe influenciam nas oportunidades de acesso e permanência das meninas nas atividades físico-esportivas durante suas trajetórias pessoais.

Meu pai e minha mãe só chegam pelo período da noite, bem mais tarde, aí tenho que buscar meu irmão na casa de minha vó, trazer pra casa, esquentar a janta, arrumar o que tiver de arrumar em casa e fazer as coisas da escola. Eu canso bastante. Quando chego em casa tenho que verificar se teve atividade do colégio dele, que esquentar a comida, tanto pra ele, quanto para meus pais que chegam mais tarde, deixar a casa arrumada porque não dá pra fazer durante o dia. Então isso acaba desmotivando, deixando mais cansada. Ainda mais depois de passar um dia cansativo no colégio (Estudante 18).

Meu pai faleceu e eu tenho cinco irmãs, eu sou a mais velha, então as outras são muito pequenininhas. Minha mãe, ela não trabalha em casa, ela trabalha no hospital, o hospital não fecha. Então, minha mãe nunca tá em casa, aí eu aprendi a cozinhar, lavar... (Estudante 23).

### **8.2.3 Práticas pedagógicas e as relações interpessoais**

No que diz respeito às críticas feitas pelas estudantes no que concerne a prática pedagógica docente e as relações interpessoais estabelecidas nas turmas esportivas voltadas às meninas e mulheres do *Campus Catu*, Oliveira (2021) enfatiza a importância do aprimoramento constante das(os) professoras(es) de Educação Física para a promoção da igualdade de gênero no contexto esportivo escolar.

Antes de submeter os depoimentos à apreciação e análise, se faz necessário explicar que, por uma questão ética, optou-se por suprimir a identificação de professoras(es) e modalidades esportivas. Deste modo, a identificação da(o) docente foi substituído pelo termo *pessoa responsável* e as modalidades foram identificadas pelas letras W, X, Y e Z.

Ainda de acordo com Oliveira (2021), muitas(os) docentes perpetuam, ainda que inconscientemente, preconceitos de gênero em suas abordagens pedagógicas, o que intensifica a marginalização das meninas nas práticas esportivas. Fato ilustrado pelo relato da Estudante 56, o qual evidencia não apenas a falta de interesse da *pessoa responsável* em ministrar aulas para a turma da *modalidade X*,

mas também indica o motivo desse desinteresse: o fato de ser uma turma composta por mulheres.

Eu acho que assim...de verdade, eu acho que tem que vir mais interesse da parte da *pessoa responsável*, de verdade. Eu acho que a *pessoa responsável* tinha que se interessar mais por treinar as meninas, porque não tem esse interesse da parte dela(e), e é visível, porque às vezes nem na quadra ela(e) está. A *pessoa responsável* só deixa outra pessoa lá disposta a treinar (Estudante 56).

Novamente recorreremos a González (2020), Darido (2003) e Machado *et al.* (2010) para analisar as situações consideradas como manifestos de uma atuação docente caracterizada pelo desinvestimento pedagógico, “rola bola” ou “não aula”, respectivamente. É possível verificar nos depoimentos das estudantes, situações que refletem uma atuação docente sem compromisso profissional e intencionalidade pedagógica: estudantes não realizarem a aula e ficarem sentadas; meninas sendo excluídas da aula por não serem consideradas habilidosas; as meninas mais habilidosas definindo os times, quem joga e quem não joga; professor(a) se ausentando da aula, deixando que as estudantes se auto-organizem.

Em questão, justamente do que as meninas falaram, questão do julgamento. Eu vou citar primeiramente o time de *modalidade X*. O time de *modalidade X* é a maior panela que tem. Desculpa informar, mas principalmente o feminino. Você pode ir treinar todos os dias e só vai jogar a panela. (Estudante 57).

Mas sabe o que que acontece? É uma coisa que é conversada o tempo todo. Mas sabe quando mais aparece essa conversa? Quando está perto do JEIF. Primeiro ano eu estava nas modalidades, X e Y. A pessoa vai, a pessoa treina e você sabe quando você tem potencial e quando uma pessoa acredita em você. E você sabe quando o outro não tá nem aí pro seu esforço. Aqui no *Campus* eu sou muito sincera. Pode conversar, pode chegar na minha panelinha e perguntar. Eu sempre abri a minha boca pra falar que aqui é muito difícil você praticar a *modalidade X*. Quando você vai praticar outro esporte, rola incluir a pessoa, conversa, diz o que tá precisando melhorar, fala, chama atenção, não divide. E eu acho que isso é muito, muito importante. E pode ser o melhor atleta que for. Se ele não estiver indo para os treinos, ele não vai. E a gente teve prova viva disso ano passado, com o estudante da *modalidade W*. Não tem essa divisão. E quando a gente trata da *modalidade X*, sendo muito sincera, a *pessoa responsável* faz um total descaso com as meninas. É um descaso tão grande de você se sentir rebaixada a um nível que você perde a vontade de fazer. Você perde real a vontade de fazer. No meu primeiro ano, eu amava a *modalidade X*, eu estava nos treinos, eu me esforçava. Eu estava super cansada, mas eu ia pros treinos porque eu gostava. É eu me esforcei muito. Eu ficava lá, eu treinava, eu procurava tempo...eu pedi a meu pai até bola pra treinar em minha casa... (Estudante 56).

E assim, eu acho que vai muito também do que *da pessoa responsável* querer te ajudar, o quanto *a pessoa responsável* quer te incentivar. (...) na *modalidade X* eu tenho muita dificuldade em atacar, e eu não via ninguém assim querendo vir me ajudar nesse sentido. E eu tinha muitos outros pontos fortes que podiam ser trabalhados, mas ninguém trabalhou. Então, eu simplesmente não quis mais fazer. Logo no início, a gente tinha meninas que sacavam muito bem, a gente tinha meninas que bloqueavam muito bem, que recepcionavam muito bem, e que se isso fosse trabalhado, formaria um time muito melhor. A primeira coisa que a gente vê quando a gente fala de times é que o próprio time feminino não tem diálogo entre elas, é uma rivalidade e isso atrapalha totalmente o jogo. Por quê? Porque não tem amizade, não é uma amizade, só estão ali pra ganhar e o poderzinho de “Ah! Aqui é o time”. Então pra gente não é vantagem você entrar numa guerra pra querer um lugar dentro daquele time. Você simplesmente deixa de lado (Estudante 50).

É uma coisa que é muito incrível, porque eu acho que assim, vai muito também da pessoa se colocar no lugar do outro, mas tem uma questão do impedimento. Porque se eu sou professora e eu estou vendo uma exclusão de um aluno, eu não vou deixar. Eu não vou deixar umas pessoas tomarem o poder, estabelecerem que elas são a monarquia do esporte, e *a pessoa responsável* ficar assim, no canto só vendo tudo e fazendo nada (Estudante 48).

E eu acho que, como falaram, tem que se destruir o foco do problema, porque o problema não é só *a pessoa responsável* não ter o interesse. É também as meninas que estão, porque *a pessoa responsável* permite que elas façam o que elas quiserem. E isso é péssimo porque você não tem nem força pra debater com uma pessoa, porque se eu chegar pra falar com uma menina do lado do time central, aí me vem a outra, “mas você tá falando com ela por quê?” Então, aí a gente não tem uma força. E a gente não vai ter essa força. Se tiver que suspender por destratar o outro colega...suspende! Se tiver que tirar do time porque não tem um bom comportamento, tira do time (Estudante 56).

Por conta do tempo e uma coisa muito importante. Sempre que a gente vai nos treinos, principalmente dia de quarta-feira...Quando a gente vai para os treinos da *modalidade X*, especificamente, tem um grupinho formado e eu sinto que esse grupo não dá oportunidade para outras meninas tentarem. E aí eu fui tentar treinar no final do ano, e eu me desmotivei totalmente. Eu só fui uma vez e desisti, porque tem as pessoas que já jogam, que são boas e tais, porém elas também não dão oportunidades para outras meninas (Estudante 35).

Antes eu fazia a *modalidade Y* mas eu parei de fazer. E eu tenho vontade de fazer *modalidade X*, só que não fui por uma questão que ela falou, que tem pessoas que já são mais experientes, só que não abrem aquela oportunidade de chamar, ensinar as pessoas, sabe? Elas excluem totalmente, tipo, “ah! Errou, é ruim, sai.” Então, pelo que eu vi é isso. (Estudante 43).

Eu não participei do esporte aqui no IF porque quando eu tentei participar, tentei a *modalidade Z* primeiro e eu fui dois treinos, na quarta. Tinha um grupo que parecia que tinha um favoritismo entre elas. Aí a gente que estava começando se sentia meio deslocada nisso. Então eu preferia ocupar as quartas a tarde em outras coisas que eu me sentia melhor, como a banda e o stand (Estudante 36).

Aí eu já tentei fazer esportes aqui, mas além do tempo, foi questão da vergonha e de não ser incluída, né? Porque se você não tiver um grupinho que já esteja se dando bem na *modalidade X*, você não vai ser incluída de nada. E ainda tem pessoas que olham pra você e falam assim, “não faça mais não porque você é ruim”. Às vezes não, sempre machuca, né? Porque por mais que as pessoas falem em tom brincadeira, às vezes você nem tem intimidade com a pessoa, você já sai falando que ela tem que sair do esporte. Não é assim, né? (Estudante 44).

Eu acho que foi mais por conta do tempo. Eu treinava a *modalidade Y*, só que era segunda-feira. Aí comecei a treinar a *modalidade W*, aí não deu por conta dos horários. Tem gente, por exemplo, que treina a *modalidade X*. A *modalidade X*, sempre no começo do ano é sempre muita gente, então, tipo assim, pra prestar atenção, pra, tipo, fazer tudo certinho, ou pra ensinar cada um direitinho, fica demorado. E, tipo, quando vai chegando no meio do ano, eles focam em quem já sabe jogar a *modalidade X*, em vez, tipo, de só, de ajudar as pessoas que querem aprender também (Estudante 45).

É importante ressaltar que a análise proposta pelos(as) autores(as) sobre as categorias de atuação docente vincula-se apenas às aulas de Educação Física escolar. No entanto, é importante compreender que, mesmo que o trato pedagógico do esporte numa turma de esporte extracurricular divirja em certo grau da sua abordagem no componente curricular Educação Física, a exigência didático-metodológica permanece a mesma. Assim, optou-se por utilizar essa base teórica para examinar a prática docente das(os) professoras(es) que, além de atuarem no componente curricular Educação Física, também são responsáveis pela condução das atividades esportivas escolares extracurriculares ofertadas pelo IF Baiano *Campus Catu*.

Em última análise, as estudantes confirmaram que a atuação docente e as questões de natureza didático-metodológica também são fatores que influenciam o envolvimento delas com os esportes no contexto escolar.

Altmann *et. al.* (2017) revelam em sua pesquisa que a rede de colaboração para atividades esportivas e corporais entre as meninas tende a ser menor do que entre os meninos. Assim, o papel do(a) professor(a) de Educação Física é fundamental para criar oportunidades de interação das meninas entre si e com os meninos. Devendo o(a) docente situar-se como facilitador(a) de vivências positivas, a partir de estratégias pedagógicas que beneficiem a integração e o desenvolvimento de relações socioafetivas entre meninos e meninas.

Portanto, para contrapor a realidade do esporte apresentada pelas estudantes, é preciso que, por meio de práticas inovadoras (González, 2020), as(os) docentes de Educação Física em conjunto com gestoras(es) institucionais do IF

Baiano *Campus* Catu, assegurem a plena participação das meninas nas atividades físico-esportivas, criando um ambiente esportivo seguro e inclusivo pra elas.

## **CAPÍTULO IX - CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESPORTIVO SEGURO E INCLUSIVO PARA AS MENINAS NO ÂMBITO DO IF BAIANO CAMPUS CATU: UMA AÇÃO COLABORATIVA.**

O esporte é visto como um dos maiores fenômenos socioculturais da contemporaneidade. Tubino (2001), considera que o aumento exponencial de pessoas praticantes de esporte, Brasil a fora, bem como o surgimento recorrente de novas modalidades esportivas, sob diferentes perspectivas, educacional, participação ou performance, reforça a expressividade do esporte e a sua relevância social.

A ascensão social das práticas esportivas culminou na sua escolarização por meio da Educação Física escolar e das atividades esportivas extracurriculares. Diante desse cenário, Vago (1996, p. 4) demonstra preocupação com a maneira pela qual a escola se relaciona com as práticas culturais de esporte, uma vez que:

A escola, como instituição social, pode reproduzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade.”

Chervel (1990), indica que a instituição escola é um lugar de produção de cultura e que possui autonomia didática e organizacional para transmitir a cultura escolar que é engendrada no seu interior, expressando assim as suas particularidades e anseios. Para Vago (1996, p.12), a escola precisa propor novas formas de relacionar-se com as práticas culturais, buscando estabelecer “uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo”.

Ancorados nas análises realizadas pelos autores acima mencionados, apontamos que cabe a escola tratar do esporte pedagogicamente, produzindo outras possibilidades de se apropriar dele, superando os valores e códigos que, historicamente, o tornaram excludente e com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruí-lo numa perspectiva mais humana e inclusiva. Portanto, o esporte deve auxiliar no desenvolvimento da consciência social e crítica das(os) praticantes, considerando estimulá-las(os) à participação ativa tanto na vida pessoal quanto social (Souza, 2018).

Betti (2009) defende que, por meio do esporte escolar, é possível oportunizar as(os) estudantes a uma compreensão aprofundada, que engloba tanto as habilidades técnicas, quanto valores e significados culturais. Desta maneira, promove também a autonomia das(os) estudantes em relação aos contextos sociais e culturais onde elas(es) e os esportes se inserem.

Neiva (2001, p.48), indica que:

O esporte é uma importante prática educativa, pois contribui para o desenvolvimento de valores sociais fundamentais, como a cooperação e o respeito à diversidade, que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa".

Ao pautar o esporte como prática que propõe o respeito à diversidade, Neiva (2001) sugere que a escola, através das práticas esportivas extracurriculares, pode configurar-se como um importante espaço contra hegemônico nas relações de gênero.

Em 2021, a *Plan International*<sup>3</sup>, através da pesquisa Por Ser Menina no Brasil, revelou que depois do ambiente de casa, a escola é considerada o local onde as adolescentes entre 14 e 19 anos mais sofrem violência de gênero. Por isso, as críticas acerca do trato pedagógico atribuído ao esporte, alertam para a necessidade de uma ruptura com abordagens pedagógicas excludentes no espaço escolar.

Para as mulheres, é fundamental a superação de estigmas que insistem em permanecer na escola, de forma a situá-las no campo da incapacidade física. Como relatado pelas participantes desta pesquisa, os estigmas se manifestam diariamente através de falas como, “menina não sabe jogar” e “o esporte não é pra mulher”, sempre proferidas por meninos, com o intuito de inferiorizá-las.

Altmann e Fernandes (2014, p. 138), afirmam que a célebre frase dita por Simone de Beauvoir, em 1949, “não se nasce mulher, torna-se mulher”, também pode ser pensada na perspectiva de um:

Tornar-se físico feminino circunscrito pela ótica das capacidades físicas frente ao fazer esportivo, proporcionando hábitos corporais coletivos

---

<sup>3</sup> Organização humanitária, sem filiação política ou religiosa, que atua em diversos países com o propósito de garantir o desenvolvimento integral das crianças ao redor do mundo. Presente no Brasil desde 1997, tem como objetivo capacitar e empoderar crianças, adolescentes e suas comunidades, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que os ajudem a transformar sua própria realidade (Plan International, 2021).

marcados pelo envolvimento intenso e pelo divertimento que os esportes podem proporcionar a todas as pessoas.

Para construir espaços seguros e inclusivos para as meninas no esporte, no âmbito da escola, primeiramente, é preciso reconhecer que a identidade das mulheres se constrói ao longo da vida através de inúmeras práticas sociais (Goellner, 2007), constituindo assim, uma diversidade de mulheres. Então, não se pode falar em “mulher” enquanto categoria universal, e sim, de “mulheres”. Swain (2004) *apud* Goellner (2007, p. 179) diz que:

Não é apenas uma mudança gramatical que está a acontecer, mas uma mudança de cunho epistemológico em que (mulher), dotada de uma essência única e “verdadeira”, desdobra-se em mulheres, seres localizados em suas especificidades e experiências múltiplas.

Reconhecer essa diversidade é também reconhecer a existência da desigualdade de oportunidades que marcam a vida de cada uma das mulheres, e reverbera na maneira como ela se relaciona ou se relacionará com o esporte. Moura (2022, p. 13) alerta que “as principais vítimas de violência de gênero no Brasil são atravessadas, principalmente, pelos marcadores sociais de raça e gênero”. Destarte, as meninas negras, cis ou trans, ocupam a posição de maior vulnerabilidade dessas violências.

Desta maneira, construir um espaço seguro e inclusivo para mulheres no esporte perpassa por identificar o contexto social em que cada uma das participantes está inserida, proporcionar equidade de oportunidades, afastá-la de qualquer tipo de violência e possibilitá-las conviver em um espaço físico e social onde se sintam confortáveis para desenvolverem as atividades físico-desportivas sem medo de julgamentos e opressões.

Com base no relato de grande parcela das participantes desta pesquisa, podemos afirmar que, geralmente, as experiências esportivas que as meninas têm, seja no interior, ou fora da escola, pautam-se em referenciais de dominação masculina. Neste sentido, buscamos ouvir das participantes da pesquisa como elas caracterizariam um ambiente esportivo, que fosse seguro e inclusivo às mulheres.

Foram manifestadas características metodológicas, socioemocionais e de cunho organizacional, as quais serão ilustradas através das falas das estudantes 14, 21 e 42, respectivamente:

Eu acho que deveria separar meninos de meninas. E, avançadas de iniciante, né? As pessoas que não sabem de quem sabe. Porque acaba que a gente é humilhada e julgada (Estudante 14).

Incentivar a pessoa a saber que ela pode fazer aquilo, porque não adianta nada você falar, “Nossa! Porque você não joga?”, se aquela pessoa não tem incentivo (Estudante 21).

Eu acho que poderia muito haver mais variedade nos esportes (Estudante 42).

Ao examinar os relatos das estudantes, notamos que a concepção de ambiente esportivo e seguro para mulheres apresentada por elas converge com as orientações sugeridas pela ONU Mulheres, em 2021, para o desenvolvimento de programas esportivos para meninas.

O Guia Internacional para o Desenvolvimento de Programas Esportivos para Meninas “busca oferecer orientações objetivas de como realizar atividades e ações de qualidade que atendam às necessidades das meninas e garantam um espaço seguro e inclusivo para que elas desenvolvam seu pleno potencial” (ONU Mulheres, 2021, p. 8).

O Guia elenca oito recomendações gerais, sendo que grande parte delas se relaciona com as declarações das estudantes, em maior ou menor medida, como apresentaremos a seguir:

O esporte é uma formação social, uma formação política, onde você vai estar se posicionando e entendendo onde você está e porque você está lá (...) e isso traz uma coisa importante, como as meninas falaram, ter autonomia, ter autoconfiança e isso é muito importante para qualquer pessoa... (Estudante 58).

O entendimento da importância do esporte no processo formativo das mulheres, exposto pela estudante 58, está em acordo com o indica a recomendação nº 01:

Educar - a educação é uma ferramenta poderosa para combater preconceitos e atitudes negativas em relação à participação de meninas no esporte. Conversar com as meninas, responsáveis e membros da comunidade e fornecer informações sobre os benefícios sociais, econômicos e para a saúde da atividade física pode ajudar na mudança de percepções (ONU Mulheres, 2021, p. 30).

A recomendação nº 02 sugere que histórias, vídeos e imagens de mulheres atletas sejam exibidas para as participantes. E, também, que sejam organizados eventos onde as participantes do programa e suas/seus responsáveis possam se conhecer e conversar com atletas mulheres para desconstruir tabus. Em consonância com esta recomendação, as estudantes 05 e 01 sugerem, respectivamente, separar um sábado pra gente estar, tipo assim, com as meninas de outras turmas e cursos. Não só a gente. Pra gente fazer uma competição, brincando mesmo, sabe? Se conhecer, entrosar”, “fazer competições como os jogos internos, pois motiva muita gente e ajuda a socializar. Eu vi muita menina indo treinar.”

“Pode ter uma advertência a certos alunos, a certos meninos, daqui do IF. Pode ser alguma advertência em relação a eles, principalmente aos que jogam, que praticam esporte aqui no IF.” Diante dos diversos relatos de casos de preconceito de gênero sofrido pelas participantes da pesquisa, a Estudante 12 sugere que um ambiente esportivo que pretende ser seguro e inclusivo para as mulheres deve ter um regulamento que garanta que as pessoas que cometerem qualquer ato de violência de gênero sejam devidamente punidas. Em conformidade com o exposto pela Estudante 12, a Estudante 35 aponta que, se necessário for “podem tomar certas medidas, principalmente judiciais, quando acontecerem, até mesmo em quadra, alguns insultos que não podemos permitir passar em branco.”

Por sua vez, o Guia sugere a inclusão das meninas na criação e implementação de uma política de proteção, entendendo que as meninas que conhecem seus direitos, conseguem identificar mais facilmente atos de violência e buscam reivindicar seus direitos. Assim, a recomendação nº 04 indica que:

Elabore e implemente uma política de proteção e um código de conduta que garantam que haja diretrizes detalhando os procedimentos e processos necessários para manter as garotas seguras emocional e fisicamente no programa (ONU MULHERES, 2021, p. 30).

A recomendação nº 06 versa sobre incentivo e acolhimento, palavras que mais foram citadas nos depoimentos das estudantes acerca dos aspectos socioemocionais, “converse abertamente com as meninas sobre suas percepções em relação às atletas e incentive-as a se preocuparem mais consigo mesmas e com o que as faz felizes e menos com o que os outros pensam delas.”

Para as estudantes, incentivo e acolhimento influenciam na sua participação nas atividades esportivas. Sendo assim, são elementos que devem se fazer presentes num ambiente esportivo seguro e inclusivo, como demonstram os relatos abaixo:

Então, além do incentivo da professora, eu acho que deveria ter mais incentivo da parte das pessoas que já participam, de demonstrar que a gente não tem que já chegar sabendo, porque todo mundo tem esse tempo de se desenvolver (Estudante 22).

Era muito boa a sensação de estar lá dentro da quadra, trabalhando em equipe com uma menina que você nunca tinha visto na vida. Porque logo que eu entrei aqui, eu não conhecia ninguém. E aí foi que a gente fez um esporte, com as meninas era muito massa assim, porque elas acolheram bastante a gente e incentivaram muito. Tipo, se a gente fizesse alguma coisa errada, elas falavam, não julgavam, mas ela tentava consertar. Tentavam ensinar a gente, “vocês fazem assim...” (Estudante 7).

E eu acho que é muito necessário o acolhimento também, sabe? Não deixando todas as novatas acolhidas pelas veteranas (Estudante 6).

Acho que pode acontecer, não foi o meu caso, mas pode acontecer com certas pessoas, tipo assim, não tá fazendo a coisa certa pro seu primeiro treino. Tá errando e aí não tem aquele acolhimento assim, “não, isso é normal, você ainda tá aprendendo”. Aí a pessoa acaba ficando com vergonha (Estudante 10).

É chamar as meninas também do próprio time, incentivar as outras, mostrar que aquilo é bom (Estudante 4).

Incentivar as meninas, para de alguma certa forma destrancar o que está travando elas de conseguir fazer tal esporte (Estudante 13).

Eu acho que essa prática com a mulher deveria ser mais ativa e as pessoas deveriam, como diz, incentivar mais essas pessoas, no caso, mulheres, a fazerem esportes, principalmente os pais de meninas, deveriam incentivar (Estudante 44).

Seria muito massa se a senhora pegasse todas as meninas do 1º ano e fizesse uma competição. Pra gente conhecer mais pessoas, de todos os cursos (Estudante 6).

Nas seções anteriores, apresentamos às leitoras e aos leitores uma análise histórica dos atravessamentos das violências de gênero nas práticas esportivas e as suas consequências. Fato que justifica a necessidade da construção de ambientes esportivos seguros e inclusivos para as mulheres, a fim de, “ajudar a quebrar os rótulos que existem” (Estudante 26); “quebrar aquele estereótipo de que aquele esporte que é mais praticado por homens, as mulheres não podem participar”

(Estudante 43); e, para desconstruir os estereótipos nocivos de gênero durante as atividades esportivas (ONU Mulheres, 2021, p. 30)

Com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos na recomendação nº 07, a qual fora descrita acima, o Guia orienta que as(os) professoras(es) abordem as lutas e conquistas das mulheres no esporte durante a história.

Além das sugestões que foram ratificadas pelas recomendações gerais do Guia, as estudantes apresentaram alguns elementos de cunho organizacional e também metodológicos que devem ser considerados: a diversificação de modalidades esportivas, a definição dos horários, o isolamento do local e a divisão das turmas por tempo de prática e níveis de habilidades.

As estudantes relataram que quanto maior a variedade de modalidades esportivas, maior será a chance de encontrarem alguma que desperte nelas a vontade de participar. Sugestão que esbarra, muitas vezes, nas limitações impostas pela quantidade de professoras(es) de Educação Física e na infraestrutura esportiva disponível nas escolas públicas.

No que diz respeito aos horários, sugeriram que as atividades esportivas sejam realizadas em horários que possibilitem o acesso de um número maior de meninas.

Em questão de horário de treino, por exemplo, tem muita gente que quer fazer esporte, mas, por exemplo, tá na banda, no coral na quarta-feira. Eu acho que poderia fazer outro dia da semana, não tô dizendo que vai separar uma tarde livre, mas, por exemplo, ver com todas as turmas, inclusive a combinação, ver tipo assim, um horário, provavelmente seja uma hora, uma hora e meia. Por exemplo, sexta de tarde, quem quiser vai. Ou então, na terça-feira todas as turmas têm um horário vago depois do almoço, ou antes, entendeu? (Estudante 44).

As estudantes propuseram o isolamento do local de realização da prática esportiva, baseando-se no grande número de relatos que indicaram que os comentários e julgamentos feitos por indivíduos que assistem as atividades esportivas das arquibancadas dos ginásios de esportes ou arredores das quadras abertas, são responsáveis pelo medo, vergonha e desmotivação das estudantes em participar dos esportes.

Eu acho que tem muita gente que não pratica os esportes por conta dos comentários. E eu acho que na quadra fica muita gente que poderia estar

jogando, mas só está lá para fazer comentários maldosos sobre os outros. Eu mesma se eu fosse pra quadra, eu ficaria com vergonha de jogar. Eu já fui uma vez e eu voltei, porque tava cheio de gente lá (Estudante 8).

"Quando a gente chega e a gente vê as meninas que são mais experientes, então meio que você desiste. Se tivesse uma turma só pra quem vai aprender, seria melhor" (Estudante 23). "A gente vê as pessoas que já sabem lá jogando, e a gente meio que se sente intimidada, porque a gente vai achar que tá todo mundo julgando, olhando pra gente e a gente tá fazendo tudo errado" (Estudante 22). "Para a gente, seria os treinos serem fechados e dividir as turmas em iniciantes e avançados" (Estudante 27).

A sequência de relatos que indicam a necessidade da separação das turmas em níveis, iniciantes e avançadas, evidenciam o impacto que as habilidades físico-esportivas provocam no emocional das mulheres. Deivid (2005) *apud* Fernandes e Altmann (2020, p.40) expôs que:

O desencorajamento das meninas pode ocorrer com frequência no cotidiano escolar. As expressões "eu não consigo", "eu não sei", entre outras frases ditas pelas meninas no processo de aprender esportes na escola, configuram incertezas sobre as suas possibilidades antes mesmo das experiências corporais esportivas principiarem.

As narrativas acima expressas também destacam a relevância do empoderamento físico (Uchoga, 2012) para o desenvolvimento da independência e autoconfiança das mulheres, culminando no seu empoderamento social.

Altmann *et al.* (2011, p. 496) afirmam que algumas práticas pedagógicas "desestabilizam esses regimes de verdade sobre o gênero quando possibilitam envolvimento efetivo e qualificado das meninas nas atividades, mostrando seu domínio de habilidades esportivas". Portanto, construir um ambiente esportivo seguro e inclusivo para as mulheres na escola se constitui como uma urgência e um grande desafio a ser cotidianamente enfrentado pelas(os) professoras(es) de Educação Física e gestoras(es) escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades físicas se estabeleceram como alicerce para uma vida equilibrada e saudável, conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS). Todavia, os dados apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde, pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico e Relatório anual socioeconômico da mulher, apontaram uma maior prevalência de inatividade física entre as mulheres.

Realidade esta, que também se manifesta no interior das escolas brasileiras, tanto nas aulas de Educação Física, conforme relatado pelas participantes deste estudo ao compartilharem as suas experiências passadas, quanto na prática de esportes extracurriculares, como evidenciado no Instituto Federal Baiano *Campus Catu*.

Embora os documentos oficiais do IF Baiano enfatizem a importância das atividades esportivas como um recurso fundamental na formação integral das estudantes e o número de estudantes do gênero feminino, nos cursos de nível médio integrado ao técnico ofertados pela instituição, ter crescido exponencialmente, ainda é bastante reduzida a participação de estudantes do gênero feminino nos eventos esportivos da Rede IF Baiano, a exemplo dos JEIF Baiano - Jogos Estudantis do IF Baiano, bem como, nas turmas de iniciação esportiva (ACCC's), em especial, do *Campus Catu*. Este foi o contexto que motivou a realização deste estudo.

Com base nos resultados obtidos ao final deste estudo, é possível concluir que os objetivos propostos foram alcançados. Os achados da pesquisa permitiram identificar os motivos que levam as alunas a se afastarem das atividades esportivas e, a partir disso, desenvolver estratégias de intervenção pedagógica para mudar essa realidade.

Os resultados deste estudo indicam que as barreiras culturais, socioeconômicas e políticas que, outrora impediram as mulheres de acessar e ocupar diversos espaços sociais e políticos ainda permanecem nos dias de hoje. As restrições vivenciadas pelas mulheres em seu cotidiano, resultantes da misoginia e dos preconceitos de gênero, ainda têm um impacto significativo na diminuição de sua participação nas atividades físicas, especialmente nos esportes. Deste modo, a prática de atividades físicas ainda se revela como um dos principais contextos em

que se pode observar os efeitos de uma história de interdições enfrentadas pelas mulheres.

No entanto, ao reconhecer o potencial educacional que o esporte, se bem orientado, pode assumir, enfatizamos a importância de que as mulheres possam fruir dessa manifestação da cultura corporal em seu processo de formação humana.

As experiências esportivas, no âmbito da escola, precisam ser realizadas de maneira inclusiva e segura, possibilitando que as mulheres desenvolvam habilidades e competências fundamentais para a convivência em sociedade, além de aprimorar suas habilidades físicas, estimular o autocuidado e elevar a sua autoestima, contribuindo significativamente para o seu empoderamento físico e social.

Em face das privações sofridas pelas mulheres, sobretudo, as negras e pobres, numa sociedade de supremacia branca, é essencial entender os mecanismos que as alimentam, inclusive no âmbito dos esportes, bem como os motivos que as justificam. Deste modo, os achados deste estudo revelaram três fatores principais que negam às estudantes do *Campus* Catu o direito de desfrutarem dos esportes no seu tempo livre: ser mulher, ser negra e ser pobre.

As mulheres negras e pobres, parte majoritária da amostragem dessa pesquisa, apresentou-se como público que mais encontra barreiras sociais para a realização das práticas esportivas. Os depoimentos realizados pelas estudantes ao longo da pesquisa, revelou uma escassez na oferta de turmas de esporte extracurriculares nas escolas públicas da microrregião de Catu. Esse fato ressaltou que, embora tenha havido progressos importantes na participação das mulheres brasileiras no esporte amador e profissional, especialmente na última década, a escola pública — instituição que deveria garantir às estudantes de baixa renda e vulnerabilidade social a oportunidade de praticarem esportes gratuitamente — ainda é um ambiente caracterizado pela escassez ou inexistência de atividades desse tipo no tempo livre das estudantes.

Seguindo a lista de elementos que se enredam e privam as estudantes, mulheres negras e pobres do direito ao esporte no seu tempo livre, as estudantes apontaram a renda familiar e local de residência como fatores limitantes de oportunidades de acesso e permanência nas práticas esportivas. No entanto, as violências de gênero enfrentadas por elas, cotidianamente, foram apontadas como sendo a causa principal do seu afastamento das atividades esportivas.

Os depoimentos realizados pelas estudantes investigadas, nos possibilitou inferir que as aulas de Educação Física escolar, os momentos de lazer e o ambiente familiar são espaços que notadamente reproduzem preconceitos de gênero e influenciaram negativamente no envolvimento delas com as práticas esportivas.

A compreensão de esporte construída no imaginário social, como uma prática relacionada a masculinidade, heteronormatividade e da branquitude, faz como que mulheres tenham menos oportunidades de fruir as atividades esportivas, além de terem constantemente as suas capacidades questionadas e a sua feminilidade colocada em suspeita, por colegas, professores e familiares, conforme exposto pelas estudantes. Deste modo, apesar de compreenderem o esporte como importante ferramenta para manutenção da saúde física e mental e como instrumento de empoderamento feminino, as estudantes afirmaram que atitudes dessa natureza acabaram por constrangê-las, e conseqüentemente, afastá-las das práticas esportivas.

Numa sociedade que impõe hábitos e condutas sociais generificadas, que legitimam a superioridade dos homens associando-a a determinismos biológicos, ser mulher gera conseqüências que são sentidas em seu cotidiano desde a adolescência. Com base nos achados do estudo, afirma-se que, ainda hoje, impera no imaginário social o arquétipo de mulher como ser frágil e inapto às atividades físicas. Um dos desdobramentos dessas maneiras distintas de conceber papéis sociais de mulheres e homens é ausência das meninas nas turmas de esportes escolares extracurriculares.

Por conseguinte, a falta dessas experiências motoras retira a possibilidade de desenvolvimento de habilidades físicas fundamentais para o desenvolvimento de atividades da vida diária e das atividades físicas em geral, gerando vergonha, medo e insegurança, fatores que, associados às inúmeras situações de preconceitos de gênero que sofrem no seu dia-a-dia, terminam por desencorajar as meninas de se aventurarem nos esportes, conforme relatado pelas participantes desta pesquisa.

Outro elemento que influenciou negativamente no envolvimento das estudantes com as atividades esportivas foram as experiências vividas nas aulas de Educação Física escolar. Com base no que exposto pelas estudantes, as aulas de Educação Física, em sua ampla maioria, ocorriam a partir de metodologias tradicionais, esportivistas, sexistas, ou por metodologias centradas no “rola a bola”,

sem nenhuma intencionalidade pedagógica, tornando-se potencialmente negativa na construção das impressões das estudantes acerca dos esportes.

Portanto, o fenômeno de esvaziamento das turmas de esportes e demais atividades físicas ofertadas pelo *Campus* Catu, reflete as privações sofridas pelas estudantes ainda na adolescência, implicando na maneira como projetam suas vidas e definem as suas prioridades. Como resultado, embora reconheçam a relevância da prática esportiva e demonstrem um interesse em participar dessas atividades, as estudantes consideram as práticas esportivas como um “não lugar” para as mulheres.

Este estudo destaca a importância de assegurar que as adolescentes atendidas pelo Instituto Federal Baiano *Campus* Catu e demais escolas da rede pública de ensino, tenham garantidas as oportunidades de acesso e permanência nas turmas de esportes da instituição, permitindo que estas desfrutem de todos os benefícios proporcionados por essa atividade.

Com base nos depoimentos das participantes do estudo, chegou-se à conclusão de que esse objetivo só pode ser atingido se o ambiente esportivo for percebido, por elas, como inclusivo e seguro. Desta forma, de maneira colaborativa, e, com base em suas vivências esportivas anteriores e na rotina acadêmica imposta pelo IF Baiano, as estudantes expuseram os principais elementos que caracterizam um ambiente esportivo como sendo seguro e inclusivo, são eles: oferecer atividades diversificadas no turno noturno, a fim de não concorrerem com as atividades escolares curriculares, as quais se desenvolvem diurnamente, ao longo de toda a semana; as atividades serem destinadas exclusivamente para as meninas, em ambiente fechado, visando evitar exposição das estudantes a julgamentos de pessoas externas à atividade; estabelecer turmas por nível de habilidades físico-esportivas; e que aulas sejam ministradas por professoras(es) que reconheçam a necessidade de escutar, integrar, acolher e incentivar as meninas.

Como resultado dessa ação colaborativa, desenvolveu-se um recurso educacional que terá um impacto significativo na criação de ambientes esportivos seguros e inclusivos para meninas no ambiente escolar. O e-book “Deixa a menina jogar!” surge como uma estratégia de intervenção para transformar as turmas de iniciação esportiva no âmbito escolar, particularmente as (ACCCs) do *Campus* Catu,

em um ambiente esportivo mais acolhedor, seguro e inclusivo, tornando-o mais atrativo para as meninas e garantindo sua participação.

O e-book “Deixa a menina jogar!” é composto por dois volumes — “Deixa a menina jogar!: trajetórias das mulheres no esporte” (volume 1) e “Deixa a menina jogar!: orientações para construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres” (volume 2). O primeiro volume consiste em uma análise histórica da relação das mulheres com o esporte, buscando compreender as raízes dos preconceitos de gênero, raça e classe, que marcaram, historicamente, essas relações, bem como os desafios enfrentados ao longo do tempo. Já no volume 2, serão apresentados elementos estruturantes para a construção de um ambiente esportivo que se pretende seguro e receptivo para as mulheres. Isso permitirá que as meninas enxerguem o esporte como um meio para aprimorar suas habilidades, elevar sua autoestima, melhorar seu bem-estar biopsicossocial e incentivá-las a explorar novas atividades motoras, culminando em um processo de empoderamento físico e social.

Salientamos que o E-book incorpora, às propostas desenvolvidas pelas estudantes participantes deste estudo, elementos estruturantes adicionais, tais como a necessidade de compreender o contexto social no qual as meninas participantes da prática esportiva vivem e reconhecer de que modo os marcadores sociais da diferença — gênero, raça, classe, religião, orientação sexual, entre outros — influenciam a vida dessas mulheres e suas interações com o esporte.

Ademais, enfatiza-se que não basta ampliar a oferta de turmas de esportes voltadas às mulheres; é necessário aprimorar as oportunidades de acesso e as estratégias que assegurem a permanência das mulheres no esporte escolar e extracurricular; propõe-se a criação de espaços de escuta e diálogo que permitam às estudantes participar de forma colaborativa do processo de construção do espaço esportivo, aproximando-o de suas expectativas de aprendizagem e de segurança; recomenda-se a implementação de ações e campanhas destinadas a sensibilizar as(os) gestoras(es) escolares, no sentido de promover ações afirmativas que fomentem a educação em igualdade de gênero na escola e na comunidade local; assegurar a capacitação de professoras e professores de Educação Física em espaços que abordem questões de gênero na educação, na Educação Física e nos esportes, de modo que reconheçam a importância das experiências esportivas na

formação humana das estudantes, e assim, possam garantir a construção de ambiente inclusivo e seguro para elas, adotando atitudes com intencionalidade pedagógica e comprometidos com a superação dos preconceitos de gênero.

Portanto, ampliar a participação das mulheres no esporte escolar extracurricular significa avançar na luta pela igualdade de gênero e maior liberdade para que essas mulheres possam exercer seus direitos de forma plena e sem restrições. Trata-se de promover uma mudança na maneira como mulheres definem seus desejos e suas prioridades. É fomentar uma transformação cultural que valoriza a presença das mulheres em todos os âmbitos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva. É transformar a escola e o esporte em espaço de resistência e afirmação dos direitos das mulheres, de promoção da sua saúde física e mental e de práticas saudáveis no tempo livre.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.S. **Belas e feras, nós e as masculinizadas**: discursos, corporalidades e significações. In: KESSLER, C. S. (Ed.). *Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 107–133.

AKOTIRENE, K. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.

ALTMANN, H.; Sousa, E. S. de. **Meninos e meninas**: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, p. 52-64, ago.1999.

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?". **Revista Estudos Feministas**. 2011, vol.19, n.2, pp. 491-501.

ALTMANN, H.; Jaco, J.F. Esporte como direito social: sobre lutas e empoderamento de mulheres. **(Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades**, Rio Grande, RS, p.184-203, 2022.

ALTMANN, H.; Fernandes, S.C. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.8, n.13, p. 126 - 140, Jan/Jun 2014.

ALTMANN, H. *et al.* Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. v.1, n. 26, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2018000100702&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2018000100702&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 02/06/2025.

ARBO, J.B. **Processos de generificação sob a perspectiva da teoria dos atos de fala**. Trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Letras - Universidade Federal de Pelotas, RS, p. 34. 2017.

ASSUMPÇÃO, L.O.T.; Sampaio, T.M.V; Caetano, J.N.N.; Caetano Júnior, M.A.; Silva, J.V.P. Temas e questões fundamentais na Sociologia do esporte. **Rev. bras. Ciência e Movimento**. 2010;18(2):92-99.

AUAD, D.; Corsino, L. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na educação física escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26 (1), p. 1-13, fev. 2017.

BAHIATER. **Territórios de Identidade**, 2017. Disponível em: <https://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em 04 jul 2025.

BAHIA, Secretaria de Cultura do Estado da Bahia - Secultba. **Divisão Territorial da Bahia**, 2023. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/cultura/314/divisao-territorial-da-bahia>. Acesso em: 01 de jul de 2025.

\_\_\_\_\_, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI. **Info Territórios**, 2024. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/sei/territorios-de-identidade-0> . Acesso em: 01 de jul de 2025.

\_\_\_\_\_, Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte- SETRE. **Bahia é o estado que mais investe em Esporte, mostra Pesquisa de Inteligência Esportiva**, 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/trabalho/noticias/2025-04/5883/bahia-e-o-estado-que-mais-investe-em-esporte-mostra-pesquisa-de-inteligencia> . Acesso em: 01 de jul de 2025.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Desenvolvimento Rural – SRD. **Bahia Produtiva**, 2025. Disponível em: <https://www.car.ba.gov.br/projetos/bahia-produtiva?page=6> . Acesso em 17 jul 2025.

BANDY, Susan J. **Estudos de gênero e esportes**: uma perspectiva histórica. Tradutora: Mariane da Silva Pisani. Ponto Urbe, 29, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/11510>. Acesso em 04 jul 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARBOSA, L.M.L. **“Eu me alimento, eu me alimento, força e fé das iabás buscando empoderamento”**: expressões de mulheres negras jovens no Hip-hop baiano. Tese (Doutorado) – Universidade federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa Multidisciplinar em Pós-Graduação em estudos Étnicos e Africanos, 2013.

BARON, R.; Byrne, D. **Psicología Social**. Madrid: Prentice Hall Iberia, 1998.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, pp. 173-187, jan.-abr. 2012.

BAUER, M.W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Gareschi, P. A. (trad.), 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, B.A.M. **O que é transexualidade**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, P.; Luckmann, T.A. **Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 1978.

BERTH, J. (2018). **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERLEZE, A.; Vieira, L.F.; Krebs, R.J. Motivos que levam crianças para a prática de atividades motoras na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.13, n.1, p. 99- 107, 2002. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3757> . Acesso em: 28 mar. 2025.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 2003.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. Editora Hucitec, 2009.

BILGE, S. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 236-256, out./dez. 2020.

BLANCO, M.C.M.C.; Castro, A.B.S. El muestreo en la investigación cualitativa. **NURE Investigación**, Madrid, v. 27, mar, 2007. Disponível em: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BOCH, G. **Challenging dichotomies**: perspectives on women's history. OFFEN, K. *et al.*, (Eds). *Writing women's history: International perspectives*. London: Macmillan, 1991.

BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists**: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. Lanham: Rowman and Littlefield, 2014.

BONZAGNI, E. (2017). **Politics of Exclusion**: an analysis of the intersections of marginalized identities and the olympic industry. Syracuse University Honors Program Capstone Projects, p.54.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3.ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2016.

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu (26), jan./jun., 2006, p. 329-376

BRASIL. **Decreto nº 65810, de 08 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 10 de dezembro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.035, de 1º de outubro de 2009**. Lei institui o Ato Olímpico, no âmbito da administração pública federal, com a finalidade de assegurar garantias à candidatura da cidade do Rio de Janeiro a sede dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, denominados Jogos Rio 2016, e estabelecer regras especiais para a sua realização, condicionada a aplicação desta Lei à confirmação da escolha da referida cidade pelo Comitê Olímpico Internacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 01 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 3199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo país. Brasília, DF, 1941. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20desportos%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs.&text=REGIONAIS%20DE%20DESPORTOS-,Art.,desportos%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em 20 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5,540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >. Acesso em: 07 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN**: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 01 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Série Legislação n.125. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional do Esporte** / Ministério do Esporte. Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1169/2/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20do%20Esporte.pdf> . Acesso em: 01 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual socioeconômico da mulher - RASEAM** / Ministério das Mulheres, Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Ano 7 (mar. 2025). Brasília: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero/MMULHERES, 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 14 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel)**. Vigitel Brasil 2006-2023. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. vol. 9. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997b.

BRAUNER, V. L. Desafios Emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 521-532, abr./jun..2015.

BRIGHTON PLUS HELSINKI. **Declaration on women and sport**. 2014. Disponível em: <https://iwgwomenandsport.org/wp-content/uploads/2019/03/Brighton-plus-Helsinki-2014-Declaration-on-Women-and-Sport.pdf> Acesso em: 03 abr. 2025.

BROHM, J. M. **Sociología Política del Deporte**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

BRUNHS, H.T. **Futebol, Carnaval e Capoeira: entre as gingas do povo brasileiro**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Tradução de Aléxia Bretas, Ana Luiza Gussen, Beatriz Zampieri, Gabriel Lisboa Ponciano, Luís Felipe Teixeira, Nathan Teixeira, Petra Bastone e Victor Galdino; coordenação de tradução: Carla Rodrigues. São Paulo: Editora Unesp, 2022. ISBN 978-65-5711-129-1.

CALZO, J. P. *et al.* Physical activity disparities in heterosexual and sexual minority youth ages 12–22 years old: roles of childhood gender nonconformity and athletic self-esteem. **Annals of behavioral medicine**, v. 47, n. 1, p. 17–27, 2014.

CARDOSO, L. M. Fatores motivacionais para a prática do futsal feminino, numa equipe de rendimento sub-17 – um estudo de caso. **Trabalho de Conclusão de Curso**. UNESC. Criciúma, 2012.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. DE (Ed.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 313–323.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannonica, n.2, p. 177-229, 1990.

COATSWORTH, J.D. *et al.* Exploring adolescent self-defining, leisure activities and identity experiences across three countries. **International Journal of Behavioral Development**, 29(5), 2005, p. 361-370.

CODINA, N. El ocio en el sistema complejo del self. In: J. M. Cava. **Propuestas alternativas de investigación sobre ocio**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002, p. 57-72.

COELHO, J.A.G., Voleibol: um espaço híbrido de sociabilidade esportiva. In: TOLEDO, L.H.; Costa, C.E. **Visão de jogo**: antropologia das práticas esportivas. São Paulo: Terceiro Nome, 2009.

COELHO, R.T. *et al.* Atletas transgêneros: tabu, representatividade, minorias e ciências do esporte. **Revista de trabalhos acadêmicos Universo**. São Gonçalo, v. 3, n. 5, p. 29- 58, 2018. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2TRABALHOSACADEMICOSAOGONCALO2&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=6630&path%5B%5D=3346>. Acesso em 17 abr. 2025.

COLLINS, P.H. **Intersectionality as critical social theory**. Durham: Duke University, 2019.

COLLINS, P.H. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. 2. ed. New York; London: Routledge, 2000.

COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Relatório Anual 2024**. Rio de Janeiro: COB, 2024. Disponível em: [https://admin.cob.org.br/uploads/250404\\_CO\\_Brelatorio\\_2024\\_DIGITAL\\_2\\_2sc\\_dc1f61b46b.pdf](https://admin.cob.org.br/uploads/250404_CO_Brelatorio_2024_DIGITAL_2_2sc_dc1f61b46b.pdf). Acesso em: 3 nov. 2025.

CONNELL, R.W.; Messerschmidt, J.W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21,p. 241-282,2013.

CORDOVIL, A.P.R. *et al.* O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, out./dez. 2015.

CORREIA, R.A. *et al.* Análise dos processos de generificação a partir de estudos brasileiros: uma revisão de escopo. **Plural**, São Paulo, v.31.1, jan./jun., 2024, p.8-30

CRATTY, B. J. **Psicologia no Esporte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984. 246p.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, vol. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CRESWELL, J. (1998). **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

CRUM, B. A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, nº 7/8, p.133-148, 1993.

DA COSTA, L.C.A. O esporte na educação física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1077-1096, out./dez, 2018.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.; Neto, L.S. O contexto da Educação Física na Escola. In: **Educação Física na Escola**: implicações a prática pedagógica/ Coordenação Suraya Cristina Darido, Irene Conceição Andrade Rangel – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DA SILVA, E.A. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais, **Revista Angolana de Sociologia**. v. 12, 2013. abril, 2013

DAVIDOFF, L.L. **Introdução a Psicologia**. 3 ed. Tradução Lenke Peres; revisão técnica José Fernando Bittencourt Lômaco. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016, 248 pp. ISBN 978-85-7559-503-9.

DELOITTE. Receitas do esporte de elite feminino ultrapassarão US\$ 2,35 bilhões em 2025. **Deloitte**, 2025. Disponível em: <https://www.deloitte.com/uk/en/about/press-room/womens-elite-sports-revenues-to-surpass-us-dollar-two-point-three-five-billion-in-2025.html> . Acesso em: 30 abr. 2025.

DEVIDE, F.P. Estudos de Gênero na educação física brasileira: entre ameaças e avanços na direção de uma pedagogia queer. IN: WENETZ, I. et. al. (Org.) **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal – RN, 2020. p. 91-106.

DEVIDE, F.P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DOUGLAS, D.D. **Venus, Serena, and the women's tennis association**: when and where "race" enters. *Sociology of Sport Journal*, v. 22, n. 3, p. 255-281, set. 2005.

DUNNING, E. **El fenómeno deportivo**: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización. Traducción: Pedro González Del Campo Román. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003. 327 p.

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

FEIJÓ, M.R.; Macedo, R.M. Gênero, cultura e rede social - a construção social da desigualdade por meio da linguagem. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n.44, p.21-34, 2012.

FENSTERSEIFER, P.E.; DA SILVA, M.A. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972.

FERNANDES, S.C.; Altmann, H. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer. In: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, v. 6). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. Acesso em 4 abr. 2025

FERREIRA JÚNIOR, N. **Inserção do negro no esporte é marcada por resistência e luta**. Tutameia, 2022. Disponível em: <https://tutameia.jor.br/insercao-do-negro-no-esporte-e-marcada-por-resistencia-e-luta/> . Acesso em: 18 de nov de 2023.

FERREIRA JUNIOR, N. “Eu fiquei na história. Eu também competi. Não é que me deixaram”: aspectos da inserção da mulher negra no esporte olímpico. In: RUBIO, Katia (org.). **Mulheres e esporte no Brasil**: muitos papéis, uma única luta. São Paulo, SP: Laços, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352710287\\_Livro\\_Mulheres\\_e\\_Esporte\\_no\\_Brasil\\_Katia\\_Rubio](https://www.researchgate.net/publication/352710287_Livro_Mulheres_e_Esporte_no_Brasil_Katia_Rubio) . Acesso em: 01 de nov de 2023

FRANK, A.W. **Bringing bodies back in**: A decade review. *Theory, Culture & Society*, vol. 7, p. 131– 162, 1990.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, S.V. **As mulheres, o esporte e o direito de ser**. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. Brasília, 1ª ed. p. 15-18, 2014.

\_\_\_\_\_, S.V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, 13(2), p. 171-196, 2007.

\_\_\_\_\_, S.V. *et al.* **Gênero e Raça**: inclusão no esporte e lazer. Porto Alegre: Ministério do Esporte / Gráfica da UFRGS, 2009.

\_\_\_\_\_, S.V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.171-196, 2007.

GONZÁLEZ, F.J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 130-148, 2020.

GREGORY, B.H.M. **Esporte e Lazer**: direitos de meninas e mulheres de todas as idades. Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Brasília, 1ª ed. p. 11-14, 2014.

GROSSI, Y. S. **Mina de Morro velho**: a extração do homem, uma história, uma experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GUIMARÃES, D.F.M.; Monzani, J.O.B.; Navarro, A.C. A prática de esportes coletivos e suas contribuições para a saúde mental de adolescentes. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício São Paulo**, v. 18. n. 116. p.374-384. Julho/Agosto. 2024.

HALL, M. Ann. **Feminism and sporting bodies**: Essays on theory and practice. Champaign, IL: Human Kinetics, 1996.

HEILBORN, M.L. **De que gênero estamos falando?** Sexualidade, Gênero e Sociedade. 1994; 1(2):1-6.

HOOKS, B. **Mulheres negras**: moldando a teoria feminista. Revista Brasileira de Ciência Política - Feminismo e Antirracismo,16, p. 193-210, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população por idade e sexo - resultados do universo. Rio de Janeiro, Editor Produtor: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102038> . Acesso em: 20 nov. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde**: 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE; 2020. 113p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2019. **Política de Assistência Estudantil**. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/itapetinga/files/2011/05/Resolucao-01-2019-AprovaPol%C3%ADtica-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantil-Processo-n%C2%BA-23327.002530-2018.42.pdf>. Acesso em 2 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 38, de 12 de junho de 2019. **Política de Educação Física e Esportes do IF Baiano**. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7ao-38.pdf>. Acesso em 2 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021 – 2025**. 2021, IF Baiano: Salvador. p. 145.

\_\_\_\_\_. IF Baiano institucionaliza Bancas de Heteroidentificação em suas seleções. **Instituto Federal Baiano**, Salvador, 01 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/if-baiano-institucionaliza-bancas-de-heteroidentificacao-em-suas-selecoes/#:~:text=Em%202014%2C%20cumprindo%20a%20Lei,%C3%A0%20liberdade%20individual%E2%80%9D%2C%20afirma>. Acesso em: 30 de jun. 2025.

KNIJNIK, J. D. Rosa versus azul: estigmas de gênero no mundo esportivo. In: **Anais do Seminário Esportes 2018**: Futebol e o Ano da Copa da Rússia. Cotia, 2018; 27-30.

KORSAKAS, P.; Rizzi, E.G.; Tsukamoto, M.H.C.; Galatti, L.G. Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, mar. 2021. p. 664-494.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6. ed. Ujuí: Ed. Unijuí, 2000.

LA ROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003.

LIM, S. Y.; Dixom, M.; Chalip, L. Exploring the capacity of sport empowering women: A conceptual framework. **North American Society for Sport Management** (NASSM 2013). Austin, p. 543-544, 2013.

LINDO, P.V.F.; Pereira, S. Geografias feministas e interseccionalidade como metodologias para ler e estar no mundo: investigando mulheres torcedoras de futebol e o machismo. **Geofronter**. v. 9, p. 01-21. 2023.

LOURO, G.L. Nas redes do conceito de gênero. In: Lopes, M. J., Meyer, D. & Waldow, V. (Orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996; 12-19.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUGUETTI, C.N. *et al.* O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 37, n. 4, p. 314-322, 2015.

MARQUES, R.F.R; Gutierrez, G.L.; Almeida, M.A.B. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestações do esporte. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 42-61, 2008.

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** (Porto Alegre), v. 27, e27006, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/109328>. Acesso em: 16 de nov de 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.109328>

MARZINEK, A.; Neto, A.F. A Motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, ano 11, n 105. Fev. 2007. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentenas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso dia 17/02/2025.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

\_\_\_\_\_, M.C.S. Scientificity, generalization and dissemination of qualitative studies. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16-17, s.m. 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2017.v22n1/16-17/>. Acesso em: 15 set. 2024.

\_\_\_\_\_, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

MOURA, M.L.S.; Ferreira, M.C.; Paine, P.A. **Manual de Elaboração de Projetos e Pesquisas**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

MOURA, J. Promoção de programas seguros e inclusivos para meninas. **Esporte Delas**: empoderamento, inclusão e permanência de meninas e mulheres no esporte, Fortaleza, n. 3, 2022.

NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v.40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

NEIVA, E. **Esporte e Educação**: Para uma Pedagogia do Corpo. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

OLIVEIRA, L.P.F.; Oliveira, N.R. Guia para elaboração de projeto e pesquisa, **trabalho de conclusão de curso** (formato monográfico), artigo científico e resenha: revisado, atualizado e ampliado. São Mateus: Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

ONU MULHERES BRASIL. **ONU Mulheres aborda o potencial do esporte para o empoderamento de meninas na campanha “UNA-SE pelo Fim da Violência contra as Mulheres até 2030”**, 2021. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contra-mulheres-campanha-da-onu-brasil-pede-vida-e-dignidade-2>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ONU MUJERES. **Datos y cifras: las mujeres en el deporte**, 2024. Disponível em: <https://www.unwomen.org/es/juegos-olimpicos-de-paris-2024-una-nueva-era-para-las-mujeres-en-el-deporte/datos-y-cifras-las-mujeres-en-el-deporte> . Acesso em: 30 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Níveis de inatividade física em todo o mundo**, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>. Acesso em 27 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Doenças não transmissíveis: monitoramento do progresso 2022**. Genebra: OMS, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes**, 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> Acesso em 20 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manual da OMS para o desenvolvimento de diretrizes**. 2ª ed. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2014.

ORIENTE, S.B.; Alves, M.I.A. Considerações acerca da legislação educacional brasileira em torno das questões de gênero. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2022, Maceió. **Anais VII CONEDU**, 2022.

PALMA, Y.A.; *et al.*, Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

PARISOTO, D.J.B.; Favoreto, A. Desigualdade de gênero e educação: análise da compreensão de estudantes. **Cadernos de Gênero e Diversidade**. Salvador: BA, v. 08, n. 04 - Out. - Dez., p. 164-188, 2022.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: Ação educativa. **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 93-100.

PERINHO, M.D.C. Motivação das jovens para a prática do futsal feminino na ilha de São Miguel. **Dissertação de Mestrado**. UTAD. Vila Real, 2015.

PETROSKI, P.A. Associação entre o estilo de vida dos pais e a composição corporal dos filhos adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**. 2009;27(1):48-52.

PINHEIRO, G. **Persona non grata: o histórico das mulheres nas olimpíadas**. o histórico das mulheres nas Olimpíadas. 2020. Disponível em: <https://www.olimpiadatododia.com.br/curiosidades-olimpicas/250498-historico-mulheres-nas-olimpiadas/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PINSKY, B.; Pedro, J.M. **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PIRES, F.P. *et al.* Jogos escolares: percepções a partir da visão de professores, estudantes e familiares. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e10373, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-093. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10373>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PISANI, M.S. “Sou feita de chuva, sol e barro”: o futebol de mulheres praticado na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia social) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

PLAN INTERNATIONAL. **Por ser menina no Brasil**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://plan.apikis tage.com/wp-content/uploads/2021/11/por-ser-menina-resumo-executivo-final.pdf> . Acesso em 08 de abr. 2025.

POSSAMAI, V. **Em 10 anos, presença de mulheres na arbitragem de competições masculinas cresceu cerca de 400% no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/noticia/2021/10/em-10-anos-presenca-de-mulheres-na-arbitragem-de-competicoes-masculinas-cresceu-cerca-de-400-no-brasil-ckv8ilajs00bc017fx80exsne.html> . Acesso em: 20 jun. 2024.

PRADO, V.M.; Altmann, H.; Ribeiro, A.I.M. Conduas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016.

PRADO, V.M.; Altmann, H.; Ribeiro, A.I.M. Conduas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016.

RAMOS, S. *et.al.* **Elas vivem: um caminho de luta**. Rio de Janeiro: CESeC, 2025. 24p. Disponível em: [https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/03/elas-vivem\\_um-caminho-de-luta\\_fev25\\_WEB-1.pdf](https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/03/elas-vivem_um-caminho-de-luta_fev25_WEB-1.pdf) . Acesso em: 12 abr. 2025.

RAMOS, A.M.; Barros Filho, A.A. Prevalência da obesidade em adolescentes de Bragança Paulista e sua relação com a obesidade dos pais. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 47, n. 6, p. 663-668, dez. 2003.

RÊGO, Y.L.P. **Rio-2016, as olimpíadas das mulheres e, em especial, das mulheres negras**. Super Esportes, 2016. Disponível em: [https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/ultimas-noticias/1,1208,19,908/2016/08/15/noticia-jogos2016,61261/rio-2016-as-olimpiadas-das-mulheres-e-em-especial-das-mulheres-negras.shtml#google\\_vignette](https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/ultimas-noticias/1,1208,19,908/2016/08/15/noticia-jogos2016,61261/rio-2016-as-olimpiadas-das-mulheres-e-em-especial-das-mulheres-negras.shtml#google_vignette) . Acesso em: 12 de nov de 2023.

REIS, H.H.B.; Souza Junior, O.M. A invisibilidade e a trajetória das mulheres no futebol feminino. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Brasília, 1ª ed. p. 25-35, 2014.

RIGONI, A.C.C.; Prodócimo, E. Corpo e religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 227-243, jan./mar. 2013.

ROMERO, E. E, agora, vão fotografar o quê? As mulheres no esporte de alto rendimento e a imprensa esportiva. **Labrys: estudos feministas**, vol 8, ago/dez 2005. Disponível Acesso em 5 de abr. 2025.

ROSÁRIO, A.P. Bahia apresentou redução de 30,2%, mas números ainda são altos. **Elas vivem: um caminho de luta**. Rio de Janeiro: CESeC, p.12, 2025. Disponível em: [https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/03/elas-vivem\\_um-caminho-de-luta\\_fev25\\_WEB-1.pdf](https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/03/elas-vivem_um-caminho-de-luta_fev25_WEB-1.pdf) . Acesso em: 12 abr. 2025.

ROSEMBERG, F. **A Educação Física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira.** In: ROMERO, E. (orgs) Corpo, Mulher e Sociedade. Campinas: Papyrus, p. 271 – 308, 1995b.

ROSO, A.; Romanini, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, n. 3, v. 1, p. 83-95, 2014.

RUBIO, K. **Preservação da memória:** a responsabilidade dos Jogos Olímpicos. São Paulo: Képos, 2014.

SABA, F. **Aderência à prática do exercício físico em academias.** São Paulo: Manole, 2001.

SAFFIOTI, H.I.B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas: SP, v.12, p.157-163,1999.

SALATA, A. Race, Class and Income Inequality in Brazil: a Social Trajectory Analysis. **Dados**, v. 63, n. 3, 2020.DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2020.63.3.213>

SANTINI, J.; Neto, V.M. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SARTORE M.L., Cunningham G.B. **Gender, sexual prejudice and sport participation:** Implications for sexual minorities. *Sex Roles*. 2009, p. 100-113.

SCHULTZ, J. **Reading the catsuit:** Serena Williams and the production of blackness at the 2002 U.S. Open. *Journal of Sport and Social Issues*, v. 29, n. 3, p. 338-357, 2005.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. New York: Columbia University Press. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Revisão do português: Marcela Heráclito Bezerra. Disponível em: [file:///C:/Users/dacos/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/TCC/mulher/bruno uchoa,+Joan+Scott.+G%C3%AAnero+uma+categoria+%C3%BAtil+para+an%C3%A1lise+hist%C3%B3rica.pdf](file:///C:/Users/dacos/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/TCC/mulher/bruno%20uchoa,+Joan+Scott.+G%C3%AAnero+uma+categoria+%C3%BAtil+para+an%C3%A1lise+hist%C3%B3rica.pdf). Acesso em: 26 de março de 2025.

SEVILLA, G.; Seffnera, F. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. IN: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**,2017. ANAIS. UFSC, Florianópolis, 2017.

SILVA, G.M.; Giacóia, G. A identidade de gênero e a prática desportiva: inclusão social de transexuais à luz da legislação e jurisprudência brasileiras. **Revista Direitos sociais e políticas públicas**. São Paulo, v. 10, n. 1 , p. 262-288, 2022.

SILVA, S.F.; Brancaloni, A.P.L.; Oliveira, R.R. **Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero**: (des)caracterizações. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SILVA, V.R. **Apenas 2% dos gestores de clubes são mulheres**. 2021. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/mulheres-no-futebol/#:~:text=G%C3%AAnero%20e%20N%C3%BAmero%20%7C%20Apenas%202,clubes%20de%20futebol%20s%C3%A3o%20mulheres> . Acesso em: 20 jun. 2024

SILVA, M.A.B.; Azevedo, C. **Desigualdades educacionais e letramento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018.

SISTO, F.F.; Martinelli, S.C. **Escala de Autoconceito Infantojuvenil**. São Paulo: Vetor, 2004.

SMITH, J. *et al.* Fatores socioeconômicos e de gênero como preditores de transtornos mentais: um estudo com 10000 participantes. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, n. 5, p. e200014, 2020.

SIQUEIRA, J.C.F. **As questões de gênero nas aulas de educação física escolar**: uma questão (a ser) abordada? 2020.263f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

SOARES, C.L. Corpo, Conhecimento e Educação: notas esparsas. In: SOARES, C. L. (orgs.) **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores associados, 2001. cap. 6, p. 109-130. (Coleção Educação contemporânea).

SOARES, E. Elza Soares: "Já passou o tempo de sofrermos caladas. Está na hora de gritar". Entrevistadores: Graziela Salomão; Luciana Borges. **Época**, 08 mar. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/elza-soares-ja-passou-o-tempo-de-sofrermos-caladas-esta-na-hora-de-gritar.html>. Acesso em: 08 mar. 2024

SOBRAL, M.; Carvalho, M.E. **Notas introdutórias sobre o lugar do gênero e da sexualidade na Base Nacional Comum Curricular**. ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8537> . Acesso em: 25 jun. 2023.

SOUSA, E.S.; Altmann, H. **Meninos e meninas**: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, p 52-68, agosto, 1999.

SOUZA, J. A atualidade de um clássico: educação física humanista de Vitor Marinho de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–19, 3 dez. 2018.

SOUZA JUNIOR, O.M. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. In: DARIDO, S.C; MAITINO, E.M.(orgs). **Pedagogia Cidadã**: caderno de formação, Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

SOUZA JUNIOR, O.M. Gênero, educação física e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. IN: WENETZ, I. et. al. (Org.) **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal – RN, 2020. p. 47-62.

SOUZA JUNIOR, P.R. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4. n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/3924>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SYMONS, C. *et al.* **Come out to play**: the sports experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Victoria, 2010.

TAMAYO, A. *et al.* A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. **Estudos de Psicologia**, 6(2), 2001, p.157-165.

TAQUETTE, S.R.; Borges, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, Vozes, 2020.

TEIXEIRA, J.C. **Interseccionalidade**. CCSA, 2020. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=12453> . Acesso em 12 de nov de 2023.

TRALCI FILHO, M.A.; DOS SANTOS, A.O. O discurso da supremacia branca e o esporte: um estudo a partir de textos e comentários na internet. **Movimento**, vol. 23, núm. 1, jan-mar, 2017, pp. 229-247.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UCHÔGA, L.A.R. Educação física escolar e as relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)**– Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

UNESCO. **Sport and gender equality game plan**: guidelines for gender-transformative sport policies and programmes. 2024, p. 181. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390527> . Acesso em: 30 abr. 2025.

VAGO, T.M. O “esporte na escola” e o “esporte na escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VALPORTO, O. **Atleta, substantivo feminino**. Vinte mulheres brasileiras nos Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

VIANNA, C. P.; Unbehaun, S. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2006

jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

VIANNA, J.A.; Lovisolo, H.R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.285-96, abr./jun., 2011. Disponível em: Motivos para o ingresso, a permanência e a evasão de meninas em Projetos de Inclusão Social por meio do Esporte [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180755092011000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180755092011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 12/05/2025

VIANNA, J.A.; Lovisolo, H.R. Sports: The Expectation of Children and Young Practitioners in the Favela. **Journal of Physical Education and Sports Management**. v. 5, n. 1, p. 22-29, jun., 2018. Disponível em: [http://jpesm.com/journals/jpesm/Vol\\_5\\_No\\_1\\_June\\_2018/3.pdf](http://jpesm.com/journals/jpesm/Vol_5_No_1_June_2018/3.pdf) Acesso em: 22/05/2025

VOTRE, S.J. *et al.* **Gênero e Atividade Física**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

ZAMORA, R.; Toledo, M.; Santi, P.; Martinez, M. El tiempo libre y la recreación: estudio en adolescentes uruguayos. **La salud del adolescente y del joven**. Washinton: Matilde Madaleno, 1995, p. 533-544.

ZANOLLI, N.M.B.C. *et al.* Fatores associados à insatisfação corporal de crianças e adolescentes de escola pública em município da Zona da Mata mineira. **Revista de APS**, Juiz de Fora, 22(1), 2019, p. 106-118.

ZOBOLI, F.; Manske, G.S.; Galak, E. A generificação dos corpos de atletas trans e políticas de biologização do sexo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, e79304, 2021.

## APÊNDICE A

### **A AUSÊNCIA DAS MULHERES NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS DO IF BAIANO CAMPUS CATU: investigar é preciso**

Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira

#### **QUESTIONÁRIO**

Prezada estudante, este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico das participantes desta pesquisa. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta. É de fundamental importância sua atenção a todas as questões.

**Todos os dados obtidos deste questionário serão confidenciais.**

**Identificação (nome completo):**

---

**Questão 01. Qual a sua idade?**

- a) 14 anos.
- b) 15 anos.
- c) 16 anos.
- d) 17 anos.
- e) 18 anos ou mais.

**Questão 02. Você se declara uma pessoa:**

- a) Amarela
- b) Branca
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta

**Questão 03. Com qual gênero você se identifica?**

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outro: \_\_\_\_\_
- d) Prefiro não responder.

**Questão 04. Qual a sua identidade de gênero?**

- a) **Cisgênero** – Identidade de gênero corresponde a que foi atribuída no nascimento. Ao olhar-se no espelho, um indivíduo vê um homem e ao fechar os olhos ainda se sente como um homem. Então, pode-se dizer que o seu sexo é masculino e que o seu gênero é cisgênero.
- b) **Transgênero** – Identidade de gênero oposta ao sexo biológico. Uma pessoa que cresceu sentindo que a sua aparência e corpo não o representavam e, independente de suas atitudes e fisionomia, se identifica com o sexo oposto ao que nasceu é considerada transgênero.
- c) **Não binário** – Identidade de gênero não estabelecida. Indivíduos que não se identificam nem com o sexo masculino, nem com o sexo feminino, ou que se identificam com ambos ao mesmo tempo e não se limitam a uma definição específica.

**Questão 05. Qual a sua orientação sexual?**

- a) **Heterossexual:** atração pelo sexo oposto.
- b) **Homossexual:** atração pelo mesmo sexo.
- c) **Bissexual:** atração por ambos os sexos.
- d) **Assexual:** apresenta pouca ou nenhuma atração sexual.
- e) **Pansexual:** atração por pessoas, independente do sexo e do gênero.

**Questão 06. Qual a sua religião?**

- a) Católica.
- b) Candomblé.
- c) Espírita.
- d) Evangélica
- e) Umbanda
- f) Outra: \_\_\_\_\_
- g) Sem religião.

**Questão 07. Qual seu estado civil?**

- a) Solteira
- b) Casada / mora com um(a) companheiro(a)
- c) Separada / divorciada
- d) Viúva

**Questão 08. Em qual a cidade você reside atualmente?**

- a) Catu
- b) Pojuca
- c) Alagoinhas

- d) São Sebastião do Passé
- e) Mata de São João
- f) Outra: \_\_\_\_\_

**Questão 09. Sua casa está localizada em:**

- a) Zona rural
- b) Zona urbana
- c) Comunidade Quilombola
- d) Comunidade Indígena

**Questão 10. Onde e como você mora atualmente?**

- a) Em casa ou apartamento, com minha família.
- b) Em casa ou apartamento, sozinha.
- c) Em quarto ou cômodo alugado, sozinha.
- d) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- e) Outra situação.

**Questão 11. Quem mora com você? (Marque uma resposta para cada item.)**

- ❖ Moro sozinha: SIM ( ) NÃO ( )
- ❖ Pai e/ou mãe: SIM ( ) NÃO ( )
- ❖ Esposo(a) / companheiro(a): SIM ( ) NÃO ( )
- ❖ Filhos(as) : SIM ( ) NÃO ( )
- ❖ Irmãos(ãs): SIM ( ) NÃO ( )
- ❖ Outros parentes, amigos(as) ou colegas: SIM ( ) NÃO ( )
- ❖ Outra situação: \_\_\_\_\_

**Questão 12. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).**

- a) Duas pessoas.
- b) Três
- c) Quatro.
- d) Cinco.
- e) Mais de seis
- f) Moro sozinha

**Questão 13. Quantos(as) filhos(as) você tem?**

- a) Um.
- b) Dois.
- c) Três
- d) Quatro.
- e) Cinco ou mais.
- f) Não tenho filhos (as).

**Questão 14. Somando a renda das pessoas que residem na sua casa, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa, incluindo a sua se for o caso).**

- a) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.412,00).
- b) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.412,00 até R\$2.824,00).
- c) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.824,00 até R\$ 7.060,00).
- d) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 7,060,00 até R\$ 14.120,00).
- e) Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 14.120,00).

**Questão 15. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

- a) Somente em escola pública.
- b) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- c) Somente em escola particular.
- d) Somente em escola indígena ou em escola situada em comunidade quilombola.
- e) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.
- f) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola.
- g) Não frequentei a escola.

**Questão 16. Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante a minha vida escolar?**

- a) Sim, todo o tempo.
- b) Sim, menos de 1 ano.
- c) Sim, de 1 a 2 anos.
- d) Sim, de 2 a 3 anos.
- e) Sim, mais de 3 anos.
- f) Não.

**Questão 17. Se você trabalhou durante seus estudos, com que idade você começou a exercer atividade remunerada?**

- a) Antes dos 14 anos.
- b) Entre 14 e 16 anos.
- c) Entre 17 e 18 anos.
- d) Após 18 anos.
- e) Não trabalhei durante a minha vida escolar.

**Questão 18. Quantas horas por semana você trabalhava durante a sua vida escolar?**

- a) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- b) De 11 a 20 horas semanais.
- c) Não trabalhei durante a minha vida escolar.

**Questão 19. Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava? (Marque apenas uma) .**

- a) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.
- b) Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc).
- c) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).
- d) Para adquirir experiência.
- e) Para ajudar minha comunidade.
- f) Outra finalidade.
- g) Não trabalhei durante a minha vida escolar.

**Questão 20. Como você avalia estudar/ ter estudado e trabalhado, simultaneamente? (Marque apenas uma).**

- a) Atrapalhou meus estudos e reduziu o meu tempo disponível para o lazer.
- b) Não atrapalhou meus estudos, mas reduziu o meu tempo disponível para o lazer.
- c) Atrapalhou meus estudos, porém não reduziu o meu tempo disponível para o lazer.
- d) Não atrapalhou meus estudos, e eu consegui manter um bom tempo disponível para o lazer.
- e) Não trabalhei durante a minha vida escolar/ Não trabalho.

**Questão 21. Até quando sua mãe estudou?**

- a) Não estudou
- b) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- c) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
- d) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto
- e) Ensino médio completo
- f) Ensino superior incompleto
- g) Ensino superior completo
- h) Pós-graduação
- i) Não sei

**Questão 22. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- a) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- b) Na indústria.
- c) Na construção civil.
- d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviço.
- e) Funcionária pública do governo federal, estadual ou municipal.
- f) Profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- g) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (pintora, eletricista, encanadora, feirante, ambulante, guardadora de carros, etc.).
- h) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- i) Trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (babá, faxineira, cozinheira, motorista particular, jardineira, vigilante, acompanhante de idosos/as etc.),

- j) No lar (sem remuneração).
- k) Não trabalha.
- l) Não sei.

**Questão 23. Até quando seu pai estudou?**

- a) Não estudou
- b) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- c) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
- d) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto
- e) Ensino médio completo
- f) Ensino superior incompleto
- g) Ensino superior completo
- h) Pós-graduação
- i) Não sei

**Questão 24. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- a) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- b) Na indústria.
- c) Na construção civil.
- d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- e) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- f) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- g) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, etc.).
- h) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- i) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigilante, acompanhante de idosos/as etc.),
- j) No lar (sem remuneração).
- k) Não trabalha.
- l) Não sei.

## APÊNDICE B

### **A AUSÊNCIA DAS MULHERES NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS DO IF BAIANO CAMPUS CATU: investigar é preciso**

Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira

#### **ROTEIRO GRUPO FOCAL**

- A. “Quem é (*nome da estudante*)?”.
- B. Relação da família com o esporte.
- C. O que significa “Esporte” pra você?
- D. Vocês já tiveram contato com alguma prática esportiva? Quais? Onde ocorreram?
- E. Fatores que lhe levaram ou impediram de ter essas experiências (gênero, classe, raça)
- F. Avaliação da experiência (para quem sinalizou positivamente).
- G. Pessoas que incentivaram/desestimulam a praticar esportes.
- H. Relato de algo positivo e/ou negativo que vivenciou durante as experiências nas práticas esportivas. Algo que tenha marcado a pessoa. (Caso haja relatos de preconceitos, perguntar como a pessoa reagiu a isso).
- I. Levantamento de experiências com esportes na escola que cursou do 6º ao 9º ano (festivals de jogos, campeonatos esportivos ou aulas de esportes como atividades extracurriculares).
- J. Identificar as modalidades esportivas oferecidas pela escola do ensino fundamental.
- L. Identificar os motivos que levaram a participar/ não participar dessas atividades escolares.
- M. Você acompanha a carreira de alguma atleta ou acompanha alguma equipe esportiva esportiva composta por mulheres?
- N. Opinião sobre a participação das mulheres no esporte.
- O. Aspectos que o esporte pode contribuir na vida/formação pessoal das mulheres.

P. Justificativas para a não participação das turmas de esportes oferecidas pelo IF Baiano *Campus* Catu.

Q. Sugestões de estratégias para ampliar a participação das estudantes nas turmas de iniciação esportiva no IF Baiano *Campus* Catu.

## APÊNDICE C

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

*(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)*

Olá!

Gostaríamos de te CONVIDAR para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado!

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Antônio Carlos Santos Silva.*

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

*A ausência das mulheres nas práticas esportivas do IF Baiano Campus Catu: investigar é preciso.*

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Na última década, a participação de estudantes do gênero feminino nas turmas de iniciação esportiva do *Campus* e nos eventos esportivos da Rede IF Baiano, tem sido pequena se comparada não só com a participação dos estudantes do gênero masculino, mas também, com a quantidade de estudantes do gênero feminino matriculadas na instituição. Assim sendo, identificar os motivos que afastam as estudantes das práticas esportivas do *Campus Catu* é fundamental para propor ações administrativas e estratégias pedagógicas que garantam igualdade nas oportunidades de acesso às turmas de iniciação esportiva e aos benefícios gerados por elas no processo de formação humana das estudantes.

Pági

na

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

- ✓ Analisar as causas do afastamento das estudantes das práticas esportivas do *Campus Catu*;
- ✓ Examinar as vias, pelas quais, foi construída a relação de aproximação ou afastamento das estudantes com os esportes;

- ✓ Investigar de que maneira algumas características que compõem os indivíduos, tais como, gênero, raça e classe, podem influenciar na não participação das estudantes nas turmas de iniciação esportiva do IF Baiano *Campus Catu*;
- ✓ Ressaltar a importância das mulheres ocuparem espaços sociais de poder, a exemplo dos espaços de práticas esportivas, em busca da emancipação dos seus corpos, o que lhe garante a liberdade de fazer as suas escolhas e viver a partir delas.

### 3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

<p>3.1 O QUE SERÁ FEITO:</p> <p>A pessoa pela qual o (a) senhor (a) é responsável, participará de uma entrevista, onde deverá informar os dados sociodemográficos, tais como, idade, gênero, identidade de gênero (como a pessoa se reconhece em relação ao seu gênero – cisgênero, transgênero ou não binário), local de residência, cor/raça/etnia, religião e renda familiar, com o objetivo de traçar o perfil das participantes; além de perguntas sobre os temas: mulher, sociedade e esporte, e; experiências pessoais nas práticas esportivas fora do ambiente escolar e nas escolas anteriores ao IF Baiano.</p>	Seja cons clen te:
<p>3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:</p> <p><i>No IF Baiano Campus Catu, no período de julho a outubro de 2024.</i></p>	
<p>3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:</p> <p><i>60 minutos.</i></p>	

Seja  
cons  
clen  
te:  
ao  
impr  
imir  
este  
doc  
ume  
nto,

### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

- MÍNIMO
  MODERADO
  ALTO

#### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

*Desconforto ao participar de uma entrevista em grupo, havendo risco de constrangimento, uma vez que serão realizadas perguntas sobre a sua vida pessoal, que podem gerar memórias e/ou sensações desagradáveis.*

#### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

As estudantes terão suas identidades preservadas em todas as etapas da pesquisa. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações obtidas através das entrevistas.

Pági  
na

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

*Esta pesquisa oferecerá subsídios para o IF Baiano Campus Catu repensar a oferta das práticas esportivas femininas, de forma não só a torna-las mais acessíveis, como oportunizar que as participantes da pesquisa possam compreender a importância das mulheres ocuparem espaços sociais de poder, a exemplo dos esportes, se empoderando e buscando emancipar seus corpos.*

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

*Contribuir com a ampliação de produções científicas sobre o tema Mulher e Esporte, além de incentivar novas práticas pedagógicas na área da Educação Física e esportes. Auxiliar no desenvolvimento de ações e projetos esportivos voltados à mulher.*

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

### 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

### 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

### 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

### 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

### 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

### 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

### 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

### 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

Seja  
cons  
clien  
te:  
ao  
impr  
imir  
este  
doc  
ume  
nto.

Pági  
na

## 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável:** *Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira*. Endereço:  
*Rua Barão de Camaçari, 118, Centro, Catu, Bahia.*

Fone: (71) 36417900 / E-mail: [fernandapalmeira.proef@gmail.com](mailto:fernandapalmeira.proef@gmail.com)

### **Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

## 8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*Catu - Ba*, Clique aqui para inserir uma data.

*Assinatura do(a) participante*

Impressão Digital  
(Se for o caso)

Seja  
cons  
cien  
te:  
ao  
impr  
imir  
este  
doc  
ume  
nto.

## 9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

*Catu-Ba*, Clique aqui para inserir uma data.

*Assinatura do(a) pesquisador*

Pági  
na

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Antônio Carlos Santos Silva.*

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

*A ausência das mulheres nas práticas esportivas do IF Baiano Campus Catu: investigar é preciso.*

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Na última década, a participação de estudantes do gênero feminino nas turmas de iniciação esportiva do *Campus* e nos eventos esportivos da Rede IF Baiano, tem sido pequena se comparada não só com a participação dos estudantes do gênero masculino, mas também, com a quantidade de estudantes do gênero feminino matriculadas na instituição. Assim sendo, identificar os motivos que afastam as estudantes das práticas esportivas do *Campus Catu* é fundamental para propor ações administrativas e estratégias pedagógicas que garantam igualdade nas oportunidades de acesso às turmas de iniciação esportiva e aos benefícios gerados por elas no processo de formação humana das estudantes.

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

- ✓ Analisar as causas do afastamento das estudantes das práticas esportivas do *Campus Catu*;
- ✓ Examinar as vias, pelas quais, foi construída a relação de aproximação ou afastamento das estudantes com os esportes;

- ✓ Investigar de que maneira algumas características que compõem os indivíduos, tais como, gênero, raça e classe, podem influenciar na não participação das estudantes nas turmas de iniciação esportiva do IF Baiano *Campus Catu*;
- ✓ Ressaltar a importância das mulheres ocuparem espaços sociais de poder, a exemplo dos espaços de práticas esportivas, em busca da emancipação dos seus corpos, o que lhe garante a liberdade de fazer as suas escolhas e viver a partir delas.

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Você ou a pessoa pela qual o (a) senhor (a) é responsável, participará de uma entrevista, onde deverá informar os dados sociodemográficos, tais como, idade, gênero, identidade de gênero (como a pessoa se reconhece em relação ao seu gênero – cisgênero, transgênero ou não binário), local de residência, cor/raça/etnia, religião e renda familiar, com o objetivo de traçar o perfil das participantes; além de perguntas sobre os temas: mulher, sociedade e esporte, e; experiências pessoais nas práticas esportivas fora do ambiente escolar e nas escolas anteriores ao IF Baiano.

**3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:**

*No IF Baiano Campus Catu, no período de julho a outubro de 2024.*

**3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:**

*60 minutos.*

**4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

**4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)**

*Desconforto ao participar de uma entrevista em grupo, havendo risco de constrangimento, uma vez que serão realizadas perguntas sobre a sua vida pessoal, que podem gerar memórias e/ou sensações desagradáveis.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

As estudantes terão suas identidades preservadas em todas as etapas da pesquisa. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações obtidas através das entrevistas.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

*Esta pesquisa oferecerá subsídios para o IF Baiano Campus Catu repensar a oferta das práticas esportivas femininas, de forma não só a torna-las acessíveis, como oportunizar que as participantes da pesquisa possam compreender a importância das mulheres ocuparem espaços sociais de poder, a exemplo dos esportes, se empoderando e buscando emancipar seus corpos.*

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

*Contribuir com a ampliação de produções científicas sobre o tema Mulher e Esporte, além de incentivar novas práticas pedagógicas na área da Educação Física e esportes. Auxiliar no desenvolvimento de ações e projetos esportivos voltados à mulher.*

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. **Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. **Mas e se voce acabar gastando dinheiro so para participar da pesquisa?**

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. **E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. **É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. **Da pra desistir de participar no meio da pesquisa :**

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. **Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: Nenhum.

6.7. **O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. **Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. **Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

**0.10. Qual a "lei" que trata sobre os direitos do participante de uma pesquisa:**

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site ([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).

**0.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa:**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

## 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável:** *Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira.*

Endereço: *Rua Barão de Camaçari, 118, Centro, Catu, Bahia.*

Fone: *(71) 36417900* / E-mail: *fernandapalmeira.proef@gmail.com*

### Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

## 8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

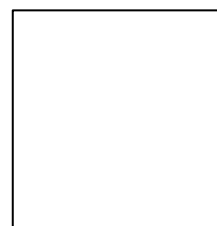
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*Catu-Ba*, Clique aqui para inserir uma data.

*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*



Impressão Digital  
(Se for o caso)

## 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Catu-Ba*, Clique aqui para inserir uma data.

---

*Assinatura*  
*do(a) pesquisador*

## APÊNDICE E

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA -UESB/BA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A AUSÊNCIA DAS MULHERES NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS DO IF BAIANO CAMPUS CATU: investigar é preciso.

**Pesquisador:** FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79251424.7.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.860.320

#### Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora: "O presente estudo busca analisar o fenômeno de esvaziamento das turmas de práticas esportivas femininas oferecidas no Instituto Federal Baiano Campus Catu, a partir do levantamento de experiências, opiniões e crenças das participantes da pesquisa. Apesar dos documentos legais do IF Baiano, reverenciarem as práticas esportivas como importante ferramenta no processo de formação omnilateral dos (as) discentes, uma parte da comunidade escolar do Campus Catu, formada majoritariamente por mulheres, não tem usufruído dessas práticas, conseqüentemente, dos benefícios ocasionados por ela. Desta maneira, identificar os elementos que afastam as estudantes das práticas esportivas do Campus Catu é condição sine qua non para fomentar ações administrativas e estratégias pedagógicas que garantam igualdade nas oportunidades de acesso às turmas de iniciação esportiva e aos benefícios gerados por elas no processo de formação humana dessas estudantes. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória, que define a fenomenologia como método de pesquisa. A investigação será realizada no Instituto Federal Baiano Campus Catu e terá como participantes de pesquisa estudantes do gênero feminino, matriculadas nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, que não tenham registros de participação nas turmas de iniciação esportiva do campus. Os dados serão coletados através de entrevista, e posteriormente, serão organizados e categorizados, a fim de serem analisados através da

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

técnica denominada análise de conteúdo."

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar as causas do afastamento das estudantes das práticas esportivas do Campus Catu.

Objetivo Secundário:

1. Analisar de que modo marcadores sociais, como raça e classe, interseccionam o gênero, de maneira a influenciar na participação das estudantes nas turmas de iniciação esportiva do IF Baiano Campus Catu.
2. Investigar as vias, pelas quais, foi construída a relação de aproximação ou afastamento das estudantes com os esportes, a partir das suas experiências pessoais, no âmbito escolar e fora dele.
3. Avaliar as condições objetivas, organizacionais, materiais e econômicas, com que são realizadas as atividades das turmas de iniciação esportiva no IF Baiano Campus Catu.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora:

Riscos: Desconforto ao participar de uma entrevista em grupo, havendo risco de constrangimento, uma vez que serão realizadas perguntas sobre a sua vida pessoal, que podem gerar memórias e/ou sensações desagradáveis. Entretanto, as estudantes terão suas identidades preservadas em todas as etapas da pesquisa. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações obtidas através das entrevistas.

Benefícios: Esta pesquisa oferecerá subsídios para o IF Baiano Campus Catu repensar a oferta das práticas esportivas femininas, de forma não só a democratizar tais práticas, como oportunizar que as participantes da pesquisa possam compreender a importância das mulheres ocuparem espaços sociais de poder, a exemplo dos esportes, se empoderando e buscando emancipar seus corpos. Ademais, contribui com a ampliação de produções científicas sobre o tema Mulher e Esporte, além de ancorar novas práticas pedagógicas na área da Educação Física e esportes. Auxiliar no fomento de ações e projetos esportivos voltados à mulher.

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1) PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2293131.pdf - postado em 09/05/2024 13:37:23
- 2) Autorizacao\_coleta\_de\_dados\_diretor\_2.pdf - postado em 09/05/2024 13:35:55
- 3) TERMO\_AUTORIZACAO\_USO\_DE\_IMAGENS\_E\_DEPOIMENTOS.pdf - postado em 08/04/2024 22:20:15
- 3) CRONOGRAMA\_DE\_ATIVIDADES.pdf - postado em 08/04/2024 22:18:59
- 4) TALE.pdf - postado em 08/05/2024 14:32:46
- 5) TCLE.pdf - postado em 08/05/2024 14:32:34
- 6) PROJETO\_DE\_PESQUISA.pdf - postado em 08/04/2024 22:18:27
- 7) Folha\_de\_rosto.pdf - postado em 08/04/2024 09:24:10
- 8) CRONOGRAMA\_DE\_ATIVIDADES.pdf - postado em 07/04/2024 23:51:06 9) Compromisso\_Geral\_do\_Pesquisador.pdf - postado em 03/04/2024 22:29:24
- 10) ROTEIRO\_ENTREVISTA\_SEMIESTRUTURADA.pdf - postado em 03/04/2024 22:28:05
- 11) CRONOGRAMA\_FINANCEIRO.pdf - postado em 31/03/2024 10:24:12
- 12) AUTORIZACAO\_COLETA\_DE\_DADOS.pdf - postado em 31/03/2024 10:28:06

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta pendências éticas. O pesquisador deverá ficar atento as seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma *EMENDA* para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 6.860.320

Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2293131.pdf	09/05/2024 13:37:23		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_coleta_de_dados_diretor_2.pdf	09/05/2024 13:35:55	FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CEP_12_a_17_anos_.pdf	08/05/2024 14:32:46	FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_.pdf	08/05/2024 14:32:34	FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_USO_DE_IMAGENS_E_DEPOIMENTOS.pdf	08/04/2024 22:20:15	antonio carlos santos silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	08/04/2024 22:18:59	antonio carlos santos silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	08/04/2024 22:18:27	antonio carlos santos silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/04/2024 09:24:10	FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_do_Pesquisador.pdf	03/04/2024 22:29:24	antonio carlos santos silva	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	03/04/2024 22:28:05	antonio carlos santos silva	Aceito
Declaração de Instituição e	AUTORIZACAO_COLETA_DE_DADOS.Pdf	31/03/2024 10:28:06	antonio carlos santos silva	Aceito

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 6.860.320

Infraestrutura	AUTORIZACAO_COLETA_DE_DADOS. Pdf	31/03/2024 10:28:06	antonio carlos santos silva	Aceito
Orçamento	CRONOGRAMA_FINANCEIRO.pdf	31/03/2024 10:24:12	antonio carlos santos silva	Aceito

**Situação do**

**Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da**

**CONEP:** Não

JEQUIE, 01 de Junho de 2024

**Assinado por:**

**Karla Rocha Pithon (Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º  
andar (UESB) **Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-  
510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

## APÊNDICE F

E-book



# Deixa ela jogar!

Trajétórias das mulheres no esporte



volume 1

**Fernanda C. Cequeira Palmeira**  
**Antônio Carlos Santos Silva**

## SUMÁRIO

---

<b>1</b>	<b>SOBRE A AUTORA</b>	<b>05</b>
----------	-----------------------	-----------

---

<b>2</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>07</b>
----------	---------------------	-----------

---

<b>3</b>	<b>A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS JOGOS OLÍMPICOS</b>	<b>11</b>
----------	--	-----------

---

<b>4</b>	<b>A GENERIFICAÇÃO DO ESPORTE E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS</b>	<b>16</b>
----------	---	-----------

---

<b>5</b>	<b>O ESPORTE FEMININO À LUZ DE UM OLHAR INTERSECCIONAL</b>	<b>23</b>
----------	--	-----------

---

<b>6</b>	<b>#FICAaDICA</b>	<b>33</b>
----------	-------------------	-----------

---

<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>37</b>
----------	--------------------	-----------

---

E-book



# Deixa ela jogar!

Orientações para a construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres



volume 2

**Fernanda C. Cequeira Palmeira**  
**Antônio Carlos Santos Silva**

## SUMÁRIO

05	SOBRE A AUTORA
07	APRESENTAÇÃO
11	O ESPORTE NA VIDA DAS MULHERES: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO GÊNERO FEMININO
28	ELEMENTOS ESTRUTURANTES DE UM AMBIENTE ESPORTIVO SEGURO E INCLUSIVO PARA AS MENINAS NO ÂMBITO ESCOLAR
56	#FICAaDICA
59	REFERÊNCIAS

E-book



# Deixa ela jogar!

Trajetórias das mulheres no esporte



volume 1

**Fernanda C. Cequeira Palmeira**  
**Antônio Carlos Santos Silva**



LXXXn

Palmeira, Fernanda Caroline Cerqueira.

“Deixa a menina jogar!”: trajetórias das mulheres no esporte. Volume 1 / Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira - Jequié, 2024.

41f.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Santos Silva

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

1.Mulheres 2.Esporte 3.Escola 4.Gênero 5.Interseccionalidade  
I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

CDD -

Referência da Dissertação:

PALMEIRA, FERNANDA C. C. “**Deixa a menina jogar!**”: uma análise interseccional sobre a ausência de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano - *Campus Catu*. Orientador: Antônio Carlos Santos Silva. 2025. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) - Universidades Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, 2025.

## SUMÁRIO

---

**1**      **SOBRE A AUTORA**      **05**

---

**2**      **APRESENTAÇÃO**      **07**

---

**3**      **A PARTICIPAÇÃO DAS  
MULHERES NOS JOGOS  
OLÍMPICOS**      **11**

---

**4**      **A GENERIFICAÇÃO DO  
ESPORTE E AS SUAS  
CONSEQUÊNCIAS**      **16**

---

**5**      **O ESPORTE FEMININO À  
LUZ DE UM OLHAR  
INTERSECCIONAL**      **23**

---

**6**      **#FICAaDICA**      **33**

---

**7**      **REFERÊNCIAS**      **37**

---

## 1. SOBRE A AUTORA

Olá, queridas(os) estudantes e professoras(es) de Educação Física! Me chamo Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira, mulher cis, negra, 40+, membro da comunidade LGBTQIAPN+, periférica, nascida e criada no bairro da Liberdade, no município de Salvador - Ba. Desde 2009 atuo como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal Baiano *Campus Catu*.

Sou Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia *Campus XII*. Possuo Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade de Guanambi – UNIFG e em Pedagogia do esporte pela UNINTER. Atualmente sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), do polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Desde a infância, meu tempo livre sempre foi preenchido por atividades físico-desportivas, graças a mainha (minha avó, que me criou). Mainha, amante do esporte e praticante de basquetebol e baleado, via as atividades esportivas como um instrumento pedagógico. Sempre que tinha oportunidade, ela me presenteava com bolas e outros artigos esportivos, que também beneficiavam as pessoas do meu círculo de amizades que, por



dificuldades financeiras, não podiam acessá-los.

Durante toda a minha trajetória escolar, só tive a chance de participar de turmas de iniciação esportiva quando, no ensino médio, ingressei numa escola pública que as disponibilizava gratuitamente para as(os) estudantes.

O esporte escolar extracurricular teve grande importância na minha formação humana. Por meio dele aprendi a conviver, a respeitar as pessoas e as regras, aprendi a vencer e a perder, conheci diferentes lugares e culturas, e o mais importante, passei a me reconhecer como uma mulher preta cheia de potencialidades. Essas vivências por meio do esporte permitiram que eu ampliasse meus horizontes, definisse novas prioridades e buscasse novos trajetos, que antes eu compreendia como um não-lugar para uma mulher preta. Me inspirou não só a tornar-me professora de Educação Física da rede pública de ensino, mas a compreender o importante papel do esporte escolar extracurricular na formação humana das jovens estudantes.

Portanto, é com imensa satisfação que compartilho com vocês o e-book ***Deixa a menina jogar!": trajetórias das mulheres no esporte, volume 1***, com a finalidade de que, juntos(as) possamos transformar o esporte escolar extracurricular em um espaço de resistência e afirmação dos direitos das mulheres, de empoderamento físico e social, de promoção da sua saúde física e mental e de práticas saudáveis no seu tempo livre.

## 2. APRESENTAÇÃO

Dialogar sobre os esportes sob a perspectiva de gênero é uma necessidade premente na contemporaneidade, já que, mesmo com os esforços para a igualdade de gênero, o que se observa é uma batalha diária que mulheres enfrentam contra as mais variadas formas de violência que acontecem em contextos diversos, incluindo a família, o lazer, o mercado de trabalho e a escola.

Compreender as maneiras como estas violências de gênero se manifestam através dos esportes, culminando no afastamento das mulheres, é condição fundamental para construir estratégias que transformem o esporte escolar extracurricular em um ambiente seguro e inclusivo pra elas.

O cenário esportivo está passando por uma transformação significativa, alcançando destaque e reconhecimento sem precedentes. O aumento expressivo da participação das mulheres no esporte profissional, dos investimentos financeiros em modalidades praticadas por elas e o interesse desse público pelos esportes configura um fenômeno global, conforme indicam os recentes relatórios sobre o esporte no mundo (Unesco, 2024; ONU Mulheres, 2024; Deloitte, 2025).

Contudo, no contexto do esporte escolar, ainda persistem desigualdades nas chances de acesso e permanência das mulheres, devido à escassez de atividades esportivas extracurriculares nas escolas públicas e aos preconceitos de gênero ainda fortemente enraizados no ambiente escolar.

O relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicado no ano de 2024 ressalta a urgência de políticas públicas inclusivas e programas direcionados para ampliar a participação das mulheres no esporte, assegurando igualdade de condições e oportunidades. E, enfatiza três desafios que precisam ser enfrentados por professoras(es) de Educação Física, gestoras(es) escolares e de instituições que fomentam o esporte no Brasil: acabar com a violência de gênero no esporte, reduzir a evasão das adolescentes no esporte, e ampliar o número de mulheres em cargos de liderança esportiva.

O envolvimento das mulheres nos esportes escolares auxilia na construção de uma cultura de respeito e igualdade, incentivando-as a se sentirem mais seguras e motivadas a praticarem exercícios físicos, em geral, mesmo fora do contexto escolar, no tempo livre. Além de incentivar à adoção de um estilo de vida mais saudável, o esporte escolar extracurricular também pode proporcionar oportunidades futuras no esporte amador e profissional.

Desde 2009, ano que ingressei no IF Baiano, através do *Campus* Catu, observo que a presença de estudantes do gênero feminino nas turmas de iniciação esportiva do *Campus* e em eventos esportivos da Rede, como o JEIF Baiano - Jogos Estudantis do IF Baiano, tem sido reduzida, não apenas em relação à participação de estudantes do gênero masculino, mas também em relação ao número de estudantes mulheres matriculadas no estabelecimento de ensino.

Embora o Instituto Federal Baiano atribua destaque ao esporte em seus principais documentos institucionais, como o Plano de

Desenvolvimento Institucional, a Política de Assistência Estudantil e a Política de Educação Física e Esporte, observa-se que uma parcela significativa da comunidade acadêmica do Campus Catu, predominantemente composta por mulheres, ainda não tem usufruído dessas práticas, tampouco dos benefícios decorrentes delas.

Diante desse contexto, desenvolvemos a pesquisa de mestrado intitulada “Deixa a menina jogar!”: análise interseccional da participação de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano *Campus* Catu, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) / UESB, cuja finalidade da investigação foi identificar e analisar os fatores que afastam as estudantes das práticas esportivas extracurriculares no referido *Campus*, e assim, fornecer subsídios para a elaboração de ações administrativas e estratégias pedagógicas que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso e permanência das estudantes nas turmas de iniciação esportiva, bem como os benefícios decorrentes dessas atividades no processo de formação humana dessas estudantes.

Este e-book, composto por dois volumes — “Deixa a menina jogar!: trajetórias das mulheres no esporte”(volume1) e “Deixa a menina jogar!: um caminho metodológico para construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres”(volume 2) —, fundamenta-se nos resultados da referida pesquisa de mestrado, constituindo-se em uma proposta pedagógica voltada para transformar as turmas de iniciação esportiva, voltadas às meninas, no âmbito escolar em um ambiente esportivo mais acolhedor, seguro

e inclusivo, tornando-o mais atrativo para elas, garantindo sua participação e promovendo uma cultura esportiva escolar mais democrática, participativa e igualitária.

Nesse sentido, no volume 1, apresentaremos uma análise histórica da relação das mulheres com o esporte, buscando compreender as raízes dos preconceitos de gênero, raça e classe, que marcaram, historicamente, essas relações, bem como os desafios enfrentados ao longo do tempo.

No volume 2, apresentaremos elementos estruturantes para a construção de um ambiente esportivo que se pretende seguro e receptivo para as mulheres. Isso permitirá que as meninas enxerguem o esporte como um meio para aprimorar suas habilidades, elevar sua autoestima, melhorar seu bem-estar biopsicossocial e incentivá-las a explorar novas atividades motoras, culminando em um processo de empoderamento físico e social.

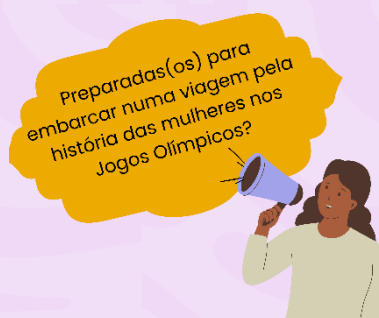
Estou contigo nessa jornada, e juntas(os) vamos conseguir criar espaços esportivos escolares que realmente façam a diferença na vida das estudantes, contribuindo para o seu empoderamento, crescimento humano e bem-estar!

Boa leitura!

Fernanda C. Cerqueira Palmeira

### 3. A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS JOGOS OLÍMPICOS

Nesta seção, propomos uma breve análise histórica que investiga a trajetória de invisibilidade, resistência e superação das mulheres no contexto dos Jogos Olímpicos.



A participação das mulheres nos esportes tem sido marcada por exclusões, limitações e restrições fundamentadas no sexo, muitas vezes justificadas por uma lógica androcêntrica que privilegia o universo masculino (Souza; Altmann, 1999). Essa dinâmica é particularmente evidente na história dos Jogos Olímpicos, cuja trajetória revela as desigualdades e os obstáculos enfrentados pelas mulheres para estabelecerem-se nesse espaço de competição e visibilidade.



**“É indecente ver mulheres torcendo-se no exercício físico do esporte.”**



Esta declaração do Barão Pierre de Coubertin, idealizador dos Jogos Olímpicos na Era Moderna, ilustra a insatisfação com a participação das mulheres nos Jogos e reflete a visão predominante na época. A retomada dos Jogos em 1896 foi marcada por uma resistência à presença das mulheres, considerada por muitos como uma reprodução imperfeita do homem e incompatível com a natureza da competição esportiva, vista como uma atividade inerentemente masculina (Pinheiro, 2020).

Segundo Pereira (2010), as primeiras mulheres atletas participaram de forma restrita e enfrentaram resistência por parte das instituições organizadoras, que viam o esporte praticado por mulheres como incompatível com os papéis tradicionais de gênero. Assim, a participação das mulheres nos Jogos Olímpicos evoluiu de maneira gradual ao longo do século XX.

A primeira participação oficial ocorreu em 1900, com 22 mulheres competindo em três modalidades: tênis, golfe e tênis de mesa (COI, 2020). No caso brasileiro, a presença das mulheres nos Jogos Olímpicos começou em 1932, em Los Angeles, com a nadadora Maria Lenk, que precisou competir usando uniformes emprestados e chegou a vender café no porão do navio para financiar sua viagem, evidenciando as dificuldades enfrentadas por essas pioneiras.

Gregory (2014, p. 11) destaca que a trajetória das atletas brasileiras desde a sua primeira participação até a conquista de medalhas em Atlanta, em 1996, foi marcada por obstáculos e resistência, refletindo uma história de determinação e enfrentamento de preconceitos de gênero, além de uma escassez de apoio

institucional às atletas. Um exemplo emblemático é o de Aída dos Santos, que participou dos Jogos de Tóquio, em 1964, como a única mulher na equipe brasileira. Ela enfrentou dificuldades logísticas, como viajar sozinha e competir com sapatilhas emprestadas, mas superou esses obstáculos, conquistando a quarta colocação na prova de salto em altura e ganhando o apelido de “Leoa de Tóquio”.

Somente a partir da década de 1980, com a realização dos Jogos de Los Angeles (1984) e Seul (1988), a participação das mulheres nos Jogos Olímpicos se consolidou de forma mais expressiva. Esse avanço foi impulsionado pela inclusão de novas modalidades esportivas e pela implementação de políticas de igualdade de gênero pelo Comitê Olímpico Internacional (COI).

Hargreaves (2000) argumenta que a presença das mulheres nos Jogos não representa apenas uma vitória esportiva, mas também um marco na luta por direitos civis e igualdade social, contribuindo para mudanças culturais profundas.

Os avanços no âmbito da igualdade de gênero nos Jogos Olímpicos foram viabilizados, sobretudo, por transformações ocorridas fora das quatro linhas. A mobilização dos movimentos feministas, tanto globalmente quanto no âmbito esportivo, desempenhou papel fundamental na promoção de mudanças estruturais que favoreceram a maior participação das mulheres nas práticas esportivas. Além disso, o aumento na representação de mulheres no Conselho Executivo do Comitê Olímpico Internacional (COI) contribuiu de maneira significativa para a implementação de políticas e ações voltadas à ampliação da presença das mulheres nas modalidades olímpicas. Como consequência dessas ações,

observou-se uma evolução progressiva na participação das atletas, culminando na obtenção de recordes de participação das mulheres nas edições dos Jogos Olímpicos realizadas no século XXI.

O Comitê Olímpico Internacional (COI, 2024) divulgou os dados do Movimento Olímpico, no que tange às conquistas históricas na igualdade de gênero:

- **Paris 1900:** mulheres atletas participaram pela primeira vez dos Jogos Olímpicos, quatro anos após os primeiros Jogos da era Moderna, realizados no ano de 1896 em Atenas.
- **1996:** promover as mulheres se torna uma missão do COI e é consagrada na Carta Olímpica.
- **Tóquio 2020:** a última edição dos Jogos foi a mais equilibrada em termos de gênero até o momento, com 48,7% de atletas mulheres - em Tóquio 1964, esse número era de apenas 13%.
- **Tóquio 2020:** mudança de regra permitiu que a bandeira dos Comitês Olímpicos Nacionais (CON) fossem carregadas por uma mulher e um homem, juntos, durante a Cerimônia de Abertura.
- **Tóquio 2020:** três modalidades atingiram o equilíbrio de gênero (BMX, mountain bike e luta livre).
- **Jogos Olímpicos da Juventude:** os Jogos da Juventude Buenos Aires 2018 e os Jogos da Juventude de Inverno Lausanne 2020 atingiram a igualdade de gênero na participação geral dos atletas (2.000 atletas por gênero em 2018 e 936 em 2020).
- **Pequim 2022:** os últimos Jogos Olímpicos de Inverno foram os mais equilibrados em termos de gênero até o momento, com 45% de atletas mulheres.

- **A representação de mulheres no Conselho Executivo do COI** é de 33,3%, contra 26,6% antes da Agenda Olímpica 2020.
- **Um total de 50 por cento das posições dos membros das comissões do COI** são ocupadas por mulheres desde 2022, bem acima dos 20,3% antes da Agenda Olímpica 2020. Além disso, 13 das 31 comissões foram presididas por mulheres em 2022, um recorde na história do organismo.

Em 2024, após 128 anos da fala do Barão de Coubertin acerca da incapacidade das mulheres em praticarem esporte, os Jogos Olímpicos realizados na França se transformaram em um marco no que diz respeito à presença das mulheres nas modalidades olímpicas. De acordo com informações divulgadas pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), nos Jogos de Paris, foram registradas 5.250 atletas, o que significa que as mulheres representaram 50% do total de competidores. Algo inédito.

Os jogos de 2024 também foram marcantes para o Brasil, pois pela primeira vez na história, a delegação brasileira foi composta por maioria de mulheres. E estas, conquistaram mais medalhas do que os homens.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, permanecem desafios significativos, como as disparidades salariais e a desigualdade na cobertura midiática entre as modalidades/provas disputadas por mulheres e homens. Conforme destacado no estudo de Fink (2015), as mulheres atletas continuam enfrentando obstáculos relacionados à visibilidade e ao financiamento, evidenciando que a luta por igualdade no esporte ainda está em

andamento e requer esforços contínuos para superar essas desigualdades.

#### **4. A GENERIFICAÇÃO DO ESPORTE E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Você já parou para pensar em como o esporte pode reforçar os estereótipos de gênero e com isso afastar as mulheres da sua prática? Nesta seção, discutiremos como o esporte frequentemente contribui para a perpetuação dessas ideias. Ao mesmo tempo, convido você a refletir sobre as maneiras de promover mudanças positivas nesse contexto. Vamos nessa?!

Ser mulher representa um enorme desafio. Conforme o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil é formada por 48,54% de homens e 51,5% de mulheres. No entanto, essa superioridade não garante às mulheres igualdade em todos os aspectos da vida, tanto pública quanto privada. Ser mulher no Brasil é enfrentar cotidianamente violência, assédio, menos oportunidades de emprego, participação limitada em cargos e espaços de poder, remuneração desproporcional em relação aos homens que ocupam as mesmas posições, além de uma série de outros desafios.

Essa disparidade social entre homens e mulheres também se reflete no âmbito esportivo. De acordo com Dunning (2003), o esporte moderno configura-se como um ambiente ideal para a incorporação e manifestação pública dos valores tradicionais de masculinidade, desempenhando um papel crucial na construção da identidade e hábitos dos homens, validando a sua superioridade. Portanto, não é

possível conceber o esporte como uma expressão isenta de interesses, “ele é muito mais uma parte de uma ordem social” (Bernett, 1982 *apud* Bratch, 2005, p 21).

Dessa forma, podemos dizer que, nos esportes, a maior luta das mulheres não é contra as adversárias nas quadras, campos, piscinas ou tatames, mas sim contra os preconceitos de gênero que, ao longo da história, se manifestaram tanto nas ações quanto nos discursos.

Embora, na última década, tenha havido progresso na participação das mulheres nas atividades esportivas em geral, as disparidades de gênero persistem em outros campos relevantes para a consolidação dos esportes e a promoção de uma cultura esportiva, especialmente entre as mulheres. A presença de mulheres em posições de gestão no esporte brasileiro ainda é exígua, o que se reflete diretamente na discrepância entre o investimento de recursos públicos, patrocínios e espaço nas mídias destinados a homens e mulheres.

Gregory (2014), afirma que até 2016, era incipiente a participação das mulheres a frente das Confederações Brasileiras de esportes. Neste ano, entre as 30 Confederações, apenas a Confederação de Ginástica tinha uma mulher como presidente. Se analisarmos a quantidade de mulheres que têm desempenhado funções técnicas, tais como membras de comissões técnicas de equipes esportivas ou na arbitragem, verificaremos que apesar dos avanços ainda é muito pequena.

Possamai (2021) afirma que houve um aumento da presença das mulheres na arbitragem no Brasil, resultando em conquistas históricas nas últimas temporadas, como o crescimento notável no número de mulheres na arbitragem dos jogos dos campeonatos estaduais e nacionais de futebol masculino. Em 2024, o Brasil alcançou progressos significativos nesse campo. Pela primeira vez na história, mulheres integraram o quadro arbitral da Copa América. Além disso, pela primeira vez, a Comissão de Arbitragem da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) escalou uma equipe de arbitragem totalmente composta de mulheres para dirigir um jogo do campeonato brasileiro. Contudo, mesmo com dados favoráveis, em 2025, as mulheres ainda não representam 10% da equipe de arbitragem vinculada à CBF.

Um dos argumentos que legitima essa situação tem origem no início do século XX e está ancorado em uma representação que aponta ser o esporte um espaço produzido por e para homens. Fundamentada nas diferenças biológicas que apontam a fragilidade do corpo da mulher, essa representação, assentada na “natureza” dos corpos, fomentou uma visível desigualdade entre os sexos na apropriação do esporte.

As mulheres ainda hoje sofrem com a construção e imposição de hábitos e comportamentos sociais generificados, a fim de atender aos papéis sociais estabelecidos para cada gênero, o que ratifica a afirmação de Soares (2001, p. 109), “o corpo (...) é sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social”.

**MENINAS VESTES ROSA E  
MENINOS VESTEM AZUL!**

**NÃO DIGA PALAVRÕES!**

**CRUZE SUAS PERNAS  
AO SENTAR !**

**MULHER É UM SEXO FRÁGIL**

**NÃO PRATIQUE ESPORTES  
AGRESSIVOS!**

**ESPORTE NÃO É COISA  
DE MULHER!**

Garanto que vocês, em algum momento da vida, já ouviram frases como essas! Essas frases são exemplos de mecanismos de generificação.

A generificação ocorre desde a fase gestacional, quando os pais identificam e comunicam o sexo biológico da(o) bebê. Neste instante, as crianças recebem um roteiro de vida para seguir, elaborado com base nas expectativas de seus pais e familiares. Souza Jr. (2004), denominou este roteiro de Plano de Vida, que se trata do direcionamento de atividades para cada sexo

especificamente, baseado nos papéis que estas crianças devem assumir diante da sociedade.

A generificação de costumes e atitudes legitima interpretações essencialistas e naturalizantes que buscam estabelecer que os padrões de comportamento, culturais ou psicológicos comumente ligados a um sexo, são baseados em determinismos biológicos. Portanto, o corpo da mulher é visto como mais delicado e inapto às práticas esportivas, fato que legitima a superioridade masculina.

A fragilidade da mulher e a inadequação do esporte ao seu corpo são evidenciadas na entrevista de João Saldanha, ex-treinador da seleção brasileira de futebol, concedida à revista Placar. Quando questionado sobre a possibilidade de mulheres jogarem futebol, Saldanha expressou sua opinião, relatando sua “preocupação e alertando o perigo a que estavam expostos os ovários das mulheres durante uma falta cobrada por Rivelino” (Pereira, 1984 *apud* Rosemberg, 1995, p. 285).

**Você sabia que, no passado, leis brasileiras chegaram a restringir a participação das mulheres em determinados esportes? Essas legislações refletiam as normas sociais da época, que limitavam o acesso das mulheres às atividades físicas e esportivas. No entanto, ao longo do tempo, tais restrições foram sendo revogadas, possibilitando uma maior inclusão e reconhecimento do papel das mulheres no esporte.**

O Decreto-Lei nº 3199, do Conselho Nacional de Desportos, de 14 de abril de 1941, representou um retrocesso no campo das conquistas das mulheres na vida pública nas primeiras décadas do século XX. Oficializou a interdição da prática de algumas modalidades esportivas identificadas como impróprias à natureza das mulheres, conforme mostra a redação do artigo 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” (Brasil, 1941).

Em 1965, o Conselho Nacional de Desportos (CND), instruiu as entidades esportivas do Brasil, pela deliberação nº 7, sobre a prática de esportes para mulheres, na qual se estabeleceu que não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo, halterofilismo e beisebol (Bruhns, 2000). Esportes estes, considerados como essencialmente masculinos, principalmente quando analisados sob a ótica das qualidades físicas exigidas em sua prática, as quais não são condizentes com a natureza das mulheres.

A proibição manteve-se até o final dos anos 70, época em que as mulheres foram efetivamente incorporadas ao mercado de trabalho, resultado das reivindicações dos movimentos sociais e feministas. Esses movimentos buscavam desafiar a ordem e promover a superação de comportamentos conservadores, estabelecendo novos padrões de feminilidade, superando os estabelecidos nas primeiras décadas do século, quando a maternidade era vista como a definição de uma mulher autêntica.

Mesmo sendo oficial a proibição da participação das mulheres em esportes vistos como ofensivos à sua natureza, muitas mulheres, contrariando as normas morais e sociais da época, se engajavam em suas práticas, independentemente do discurso hegemônico de proibição (Morel; Salles *apud* Goellner, 2014).

Atualmente, apesar de legalizada, a presença das mulheres nos esportes ainda sofre discriminações, pois “estes ainda são percebidos e executados sob orientação dos valores e das normas masculinas dominantes” (Saraiva, 1999, p. 69). Neste sentido, é significativa a análise do esporte enquanto fenômeno que se manifesta em todas as esferas da vida humana, seja no âmbito da competição, lazer ou educação.

## 5. A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS ESPORTES À LUZ DE UM OLHAR INTERSECCIONAL

Com base no exposto no capítulo 2, já sabemos que o esporte se constituiu como um espaço androcêntrico, o qual, através de mecanismos de generificação, tem reforçado e perpetuado os preconceitos de gênero. Ok? Agora vamos aprofundar um pouco mais essa discussão!



Será que as violências que as mulheres sofrem durante as suas experiências esportivas têm a mesma motivação? Afeta a todas de igual maneira?

Analisar a relação entre as mulheres e os esportes perpassa por refletir, no contexto da **interseccionalidade**, sobre a divisão racial e sexual que se fez e faz presentes na sociedade e no campo esportivo, gerando submissão de gênero, e tripla discriminação das mulheres, principalmente, por **gênero, raça e classe**.

Kimberlé Crenshaw, teórica feminista negra estadunidense, em 1989, definiu a interseccionalidade como uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (2002, p.177). Ainda segundo Crenshaw:

A interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e

outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p.177).

Após menção ao termo racismo, é oportuno conceituá-lo. Racismo ou discriminação racial, em síntese, é qualquer ato que discrimine ou exclua uma pessoa em razão de sua etnia ou cor. A Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1965, e promulgada no Brasil através do decreto nº 65.810/1969, conceitua discriminação racial, no artigo 1º, como sendo:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (Brasil, 1969).

O racismo é apenas um dos sistemas discriminatórios que, frequentemente, se entrecruzam na vida das mulheres negras, marcando-as por múltiplas opressões, culminando assim em condições alarmantes de precariedade e vulnerabilidade social. Teixeira (2020), faz um alerta ao dizer que as mulheres negras estão posicionadas na encruzilhada entre raça, gênero e classe. Conseqüentemente, estão sujeitas ao atravessamento do fluxo de tráfego em todas essas vias.

Akotirene (2019, p.19), afirma que “a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo”. E Bilge (2020, p. 240) complementa, dizendo que:

A percepção interseccional tem como berço o *locus* social das mulheres de cor, na tentativa de emergirem da invisibilidade e marginalização em que se encontravam tanto nos movimentos feministas quanto nos antirracistas.

Fazendo um recorte de gênero e raça, é difícil não pensar a inserção das mulheres negras no esporte como uma história de interdições, preconceito, invisibilidade, resistência, transgressão (Goellner, 2007).

Falar da participação de mulheres negras nas práticas esportivas, requer revisitarmos a história do esporte moderno no mundo, principalmente durante século XIX, quando a profissionalização do esporte era proibida, vetando assim, a possibilidade de acesso das pessoas que, por questões de sobrevivência, não podiam se dedicar a alguma atividade que não gerasse vantagem financeira.

Desse modo, a população negra foi a mais afetada, por conseguinte, repercutiu não só no acesso, mas na relação dessas pessoas com os esportes em geral e na falta de representação negra no maior evento esportivo do mundo, os Jogos Olímpicos.

Ao longo da primeira metade do século XX, apesar das “menções à brancura como marca ideal da representação nacional no esporte se estabelecer como regra, ainda que oculta” (Ferreira Júnior, 2021, p. 71), houve ampliação na inserção de pessoas negras

nos esportes, entretanto, quase sempre protagonizadas pelos homens. Isto posto, Hooks (2015), conclui que as mulheres são duplamente preteridas por um sistema esportivo de classe, resistente ao “outro” gênero e as pessoas racializadas. E alerta que as atletas negras construíram as suas trajetórias em terrenos adversos, encarando formas cotidianas de racismo e machismo, fazendo das pistas, piscinas e quadras o próprio palco da representação de uma luta pelo direito de existir para além do mito.

Após 12 anos de hiato olímpico, em virtude da Segunda Guerra Mundial, as Olimpíadas voltam a ser realizadas em Londres, em 1948. Tardamente, 52 anos depois da primeira edição dos Jogos Olímpicos da era moderna, Alice Coachman, uma mulher negra, estadunidense, ocupou o lugar mais alto do pódio, sendo campeã olímpica no salto em altura. Essa edição dos Jogos Olímpicos também entra para a história do esporte brasileiro, como sendo o primeiro ano de participação da equipe de atletismo composta por mulheres, e por ter registrado a participação da primeira mulher negra, atleta olímpica brasileira. Melânia Luz fez história no atletismo brasileiro na década de 1940, como corredora e saltadora de clubes e da seleção brasileira. Sobre a trajetória de Melânia Luz nos esportes, Ferreira Jr. (2021, p. 64) conta que:

A forma como sua experiência é narrada, remonta um contexto social e esportivo muito específico, marcado por certa “ausência de glamour” sobre os grandes feitos olímpicos nacionais, sobretudo quando estes diziam respeito ao protagonismo feminino negro. Trata-se de uma época em que o próprio ideal de ser olímpico cintilava muito timidamente no horizonte de associações esportivas ainda muito jovens e presas à uma concepção aristocrática, masculina e amadora de esporte. Condição que se não configurava interdições deliberadas de atletas negros e

negras, dificultava-lhes sobremaneira o acesso. A trajetória esportiva de Melânia Luz, por tanto, trata-se de um importante caso de pioneirismo e protagonismo negro, cujas características e desdobramentos se faz conhecer agora.

Para Fernandes (1972), Melânia despontou no cenário esportivo brasileiro numa época em que o discurso da superioridade biológica e inferioridade social das pessoas negras foi legitimado socialmente, compondo assim uma cultura nacional. Assim, ser a primeira mulher negra a compor o quadro de atletas do São Paulo Futebol Clube era romper com a estrutura de poder que estava posta, subvertendo-a.

Ademais, podemos dizer que o pioneirismo de Melânia Luz, seguiu o mesmo roteiro que é imposto a todas as pessoas negras, sendo regado de preconceitos, interdições e apagamento histórico, já que o seu nome não se encontra no registro histórico dos clubes pelos quais passou.

Auad e Corsino (2017, p. 05) apontam que “invisibilidade e dificuldades de toda ordem são marcantes desafios que mulheres, meninas e afrodescendentes, por exemplo, enfrentam, tanto nas diversas manifestações da cultura corporal, quanto nas frentes de produção acadêmica e atuação no Ensino Superior”, ao debaterem abordagens ou ocuparem posições ainda não hegemônicas.

Com Aída dos Santos, atleta brasileira participante dos Jogos Olímpicos de 1964 (Tóquio) e 1968 (Cidade do México) não foi diferente. Aída conseguiu romper com o ideal de pureza racial, superando a tripla discriminação que sofriam as mulheres desportistas negras e pobres numa delegação onde o restante dos

atletas era formada por homens. Em entrevista concedida a Valporto (2006, p. 54), Aída relatou as dificuldades enfrentadas para garantir a sua participação nos Jogos Olímpicos de 1964. Segundo a atleta, mesmo depois de ter alcançado o índice que garantia a vaga na competição, os dirigentes militares de forma arbitrária e misógina, exigiam o cumprimento de outras inúmeras provas para comprovar a sua capacidade.

A atleta também relatou suas angústias e as adversidades encontradas na viagem e durante os Jogos Olímpicos, perpassando por coisas primárias, a exemplo da falta de um profissional técnico e de material esportivo necessário para a realização dos treinos. Tais adversidades não impediram Aída dos Santos de conquistar o quarto lugar na modalidade de salto em altura, sendo a melhor performance individual da delegação brasileira em Tóquio, entretanto tornou-se mais uma atleta negra a inscrever no seu corpo as marcas deixadas pelas diversas formas de discriminação e exclusão proporcionadas pelos esportes.

Mais tarde, em solos mais férteis ao protagonismo negro, a edição Rio-2016, foi considerada pela professora Yordanna Lara Pereira Rêgo, um levante negro, onde mulheres negras estavam se empoderando em espaços onde antes nunca haviam ocupado. Rêgo, salientou que no Rio estava acontecendo um movimento que não foi planejado internamente no Brasil, mas que se reflete de fora pra dentro, e concluiu afirmando que “não é só a mulher preta brasileira que está se empoderando, mas de todo o mundo, e os Jogos Olímpicos evidenciam isso, o que se torna uma porta importante”.

Falar da trajetória das mulheres negras nos esportes, requer ir além de uma abordagem generalista sobre a sua participação em Jogos Olímpicos. Outro aspecto que é imprescindível aludir é a realidade das diferenças étnico-raciais que marcam o esporte, em consequência dos desiguais padrões de acesso e de participação entre as mulheres negras e as mulheres brancas em diversas modalidades esportivas. Basta observar as modalidades de hipismo, golfe, natação, automobilismo, polo aquático e tênis, por exemplo, onde praticamente inexistem negras, nas quadras, campos, piscina e pistas, além dos cargos de gestão esportiva. Nesse sentido, Assumpção *et al.* (2010, p. 96) diz que

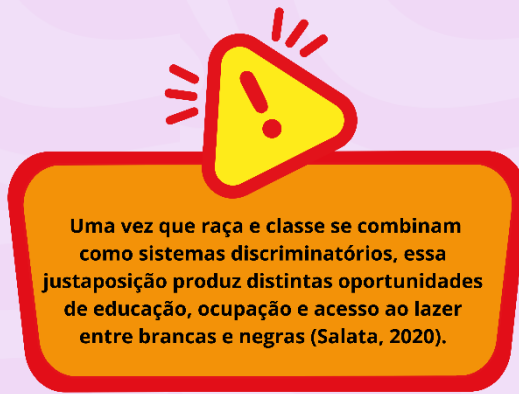
Com efeito, o universo do esporte é marcado por divisões de idade, classe, origem social, sexo, entre outros. Algumas modalidades tendem a ser praticadas, majoritariamente, por membros da classe alta ou média alta (hipismo, automobilismo, pólo, natação, golfe, remo), enquanto outros são praticados, na maior parte, por membros das classes sociais mais baixas (atletismo, boxe). O esporte, ao contrário do que apregoam discursos populistas e demagógicos, classifica pessoas, categoriza grupos, distingue universos sociais. A participação não é aberta e democrática uma vez que as sociedades de classes constroem limites e definem campos de possibilidades para a prática e o sucesso.

O futebol, modalidade mais popular no Brasil, também tem gênero, raça e classe social. Entre as mulheres, observa-se que a participação esportiva se dá em maior expressão entre as mulheres negras e pobres. Martins *et al* (2021, p. 03), explica que de uma forma geral, “são mulheres cujas barreiras para o engajamento esportivo são incontavelmente maiores que as das brancas, mas que, no entanto, quando se relacionam com o esporte, optam pelo futebol”.

Trazendo à luz das discussões alguns motivos que contribuem para que, no Brasil, o futebol tenha uma adesão maior entre as mulheres que apresentam essas características, podemos citar que, quando se trata da inserção das meninas e mulheres negras no esporte, normalmente elas acessam as modalidades esportivas cujo investimento financeiro para a sua manutenção e engajamento na modalidade sejam menores, o que contribui para que se compreenda a intersecção entre gênero, raça e classe no âmbito das práticas esportivas.

Outro aspecto é ponderado por Pisani (2018), a qual apontou nos seus estudos que as experiências de mulheres brancas e negras se diferem em relação aos sentidos que dão às práticas esportivas. Enquanto para as mulheres negras, o futebol foi entendido como uma possibilidade de profissionalização e ascensão social, por outro lado, para as mulheres brancas, o futebol era um momento de lazer e diversão.

Almeida (2016), contribui apontando para a necessidade de reflexão sobre as representações sociais que a mídia, por vezes, constrói sobre as jogadoras de futebol negras, como feras masculinizadas, em vez de belas, como são descritas as mulheres brancas. Essas representações sociais limitam o acesso e o desejo das mulheres negras por outras modalidades, as quais são compreendidas culturalmente como inadequadas para a sua realidade.



Por conseguinte, a dinâmica de exclusão produzida pela interseccionalidade entre raça, classe e gênero se impõe também na preferência das mulheres pelo futebol no Brasil.

Professores(as), diante das violências a que os corpos negros são submetidos em uma sociedade de supremacia branca, compreender os mecanismos que alimentam essas violências, também no contexto esportivo, assim como os fatores que a justificam, é urgente.

No trabalho intitulado “Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer”, Goelner *et al.* (2009), examinaram duas razões que merecem atenção especial na efetivação de projetos sociais, a discriminação de gênero e a discriminação étnico-racial. De modo óbvio, entende-se que apesar dos autores terem citado apenas os projetos sociais, que era o objeto do estudo, entende-se que atentar-se para as diferentes formas de discriminação é fundamental no planejamento e na execução de qualquer ação que se entenda socioeducativa.

Os autores apontaram aspectos preponderantes que se interrelacionam e culminam no afastamento das mulheres das práticas esportivas. O ponto de partida é o contexto socioeconômico, no qual a população que forma os grupos minoritários no Brasil, como negras (os) e indígenas estão inseridas, compondo assim, a faixa

populacional em maior risco e vulnerabilidade social, desfrutando de poucas oportunidades de acesso à educação, saúde, esporte e lazer, dadas as adversidades com as quais se depara. Por conseguinte, as mulheres, em especial, as mulheres negras têm menos oportunidades para fruir de momentos de lazer, porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado, seja com a casa ou de parentes próximos.

Assim, embora a presença de mulheres negras em várias modalidades esportivas tenha crescido, especialmente nas duas primeiras décadas do século XXI, ainda não atingimos o número que gostaríamos. Para mudar essa situação, é necessário um maior envolvimento do Estado por meio de políticas públicas e ações afirmativas que promovam o desenvolvimento e a democratização do esporte, especialmente no âmbito escolar. Nesse contexto, a instituição escolar e os(as) professores(as) de Educação Física desempenham um papel fundamental, devendo refletir sobre suas práticas pedagógicas e propor estratégias metodológicas que contribuam para a superação dos preconceitos de gênero, raça e classe que as estudantes enfrentam cotidianamente.



Olá! Na seção **#FICAaDICA**, você vai encontrar dicas incríveis de leituras e vídeos que vão te ajudar a aprofundar ainda mais o entendimento sobre os temas que discutimos até aqui. Prepare-se para explorar conteúdos que vão enriquecer seu conhecimento, trazer novas perspectivas e tornar sua prática pedagógica ainda mais comprometida com a igualdade de gênero no esporte.

Essa imersão possibilitará uma compreensão mais ampla dos desafios, conquistas e potencialidades das mulheres no contexto do esporte, contribuindo para o avanço do debate acadêmico e para a promoção da equidade de gênero no esporte escolar extracurricular.



## DICAS DE VÍDEOS

- ▶ **DOCUMENTÁRIO – DIMENSÃO OLÍMPICA / MULHERES NO ESPORTE.**

<https://www.youtube.com/watch?v=kPtpDXaaBNA>

- ▶ **DOCUMENTÁRIO – MULHERES NO ESPORTE**  
<https://www.youtube.com/watch?v=nLC8tQ1Tvro>
  
- ▶ **DOCUMENTÁRIO - Joga Igual Mulher.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=1JWNefs8Wtl>
  
- ▶ **CONEXÃO ADUNICAMP | #Ep66 | O desafio das Mulheres Negras no esporte.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=rYHruHOb4c8>
  
- ▶ **Soraia André - o protagonismo e pioneirismo da mulher negra no esporte Brasileiro.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=5gPkaFS0Edw>
  
- ▶ **A Primeira Mulher Negra na Delegação Olímpica Brasileira: Conheça MELÂNIA LUZ | MULHERES ADMIRÁVEIS.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=FM9McbOvM-4>
  
- ▶ **Documentário - Aida dos Santos.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZtBtwgUvwwY>



## DICAS DE LEITURA



Artigo: **Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico** / Silvana V. Goellner (2007).



Artigo: **Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista** / Patrícia Lessa (2005).



Artigo: **Esporte como direito social: sobre lutas e empoderamento de Mulheres** / Helena Altmann e Juliana F. Jaco (2022).



Artigo: **Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma Discussão conceitual** / Rute Vivian Ângelo Baquero (2012).



Artigo: **As relações entre os sexos no esporte** / Eric Dunning e Joseph Maguire (1997).



Artigo: **Rosa versus azul: estigmas de gênero no mundo esportivo** / Jorge Dorfman Knijnik (2018).



Livro: **Gênero e mulher no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos** / Fabiano Pries Devede (2005).



Livro: **As mulheres e o esporte olímpico brasileiro** / Kátia Rúbio (2011).

Se você quer saber mais sobre como incentivar as meninas a praticarem esportes no tempo livre, convidamos você a ler o nosso volume 2! Lá, vamos apresentar algumas dicas para criar um ambiente esportivo que seja seguro, acolhedor e cheio de possibilidades para elas. Assim, as meninas vão perceber o esporte como uma ferramenta para desenvolver suas habilidades, elevar sua autoestima, melhorar seu bem-estar biopsicossocial e explorar novas atividades motoras, culminando em um processo de empoderamento físico e social.

**VAMOS  
JUNTAS (OS) ?**

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, C. S. Belas e feras, nós e as masculinizadas: discursos, corporalidades e significações. *In*: KESSLER, C. S. (ed.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 107-133.
- ALTMANN, H. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ASSUMPCÃO, L. O. T; SAMPAIO, T.M.V; CAETANO, J.N.N.; CAETANO JÚNIOR, M.A, SILVA, J.V.P. Temas e questões fundamentais na Sociologia do esporte. **Rev. bras. Ciência e Movimento**. 2010. p. 92-99.
- AUAD, D.; CORSINO, L. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na educação física escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-13, fev. 2017.
- BARBOSA, L. M. L. “**Eu me alimento, eu me alimento, força e fé das iabás buscando empoderamento**”: expressões de mulheres negras jovens no Hip-hop baiano. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BILGE, S. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 236-256, out./dez. 2020.
- BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States**. Lanham: Rowman and Littlefield, 2014.
- BONZAGNI, E. **Politics of Exclusion: an analysis of the intersections of marginalized identities and the olympic industry**. Syracuse, NY: Syracuse University Honors Program Capstone Projects, 2017.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 dez. 1969.

BRASIL. **Lei nº 12.035, de 1º de outubro de 2009**. Institui o Ato Olímpico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 out. 2009.

BROHM, J. M. **Sociología Política del Deporte**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

BRUNHS, H. T. **Futebol, Carnaval e Capoeira**: entre as gingas do povo brasileiro. Campinas: Papirus, 2000.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. (ed.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-323.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL (COI). **Estatísticas e dados olímpicos**, 2024. Disponível em: <https://www.olympic.org/olympic-games> . Acesso em 25. Jul. 2025.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, v. 1, 2002.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOUGLAS, D. D. **Venus, Serena, and the women's tennis association**: when and where "race" enters. *Sociology of Sport Journal*, v. 22, n. 3, p. 255-281, set. 2005.

DUNNING, E. **El fenómeno deportivo**: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERREIRA JUNIOR, N. "Eu fiquei na história. Eu também competi. Não é que me deixaram": aspectos da inserção da mulher negra no esporte olímpico. *In*: RUBIO, K. (org.). **Mulheres e esporte no Brasil**: muitos papéis, uma única luta. São Paulo: Laços, 2021. p. 63-88.

FERREIRA JÚNIOR, N. Inserção do negro no esporte é marcada por resistência e luta. *Tutameia*, 22 maio 2022.

FINK, J. S. Female athletes, women's sport, and the sport media commercial complex: Have we really "come a long way, baby"? *Sport management review*, 18(3), 331-342, 2015.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, 2007.

GOELLNER, S. V. As mulheres, o esporte e o direito de ser. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, DF, n. 1, p. 15-18, 2014.

GOELLNER, S. V.; VOTRE, S. J.; MOURÃO, L.; FIGUEIRA, M. L. M. **Gênero e Raça**: inclusão no esporte e lazer. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2009.

HARGREAVES, J. **Sport, Power and culture**: a social and historical analysis. Cambridge: Polity Press, 2000.

HOOKS, b. **Mulheres negras**: moldando a teoria feminista. Revista Brasileira de Ciência Política – Feminismo e Antirracismo, n. 16, p. 193-210, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

**Censo Demográfico 2022**: população por idade e sexo – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LINDO, P. V. F.; PEREIRA, S. Geografias feministas e interseccionalidade como metodologias para ler e estar no mundo: investigando mulheres torcedoras de futebol e o machismo. **Geofronter**, v. 9, n. 1, 2023.

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**, Porto Alegre), v. 27, jan./dez. 2021.

PEREIRA, M. M. M. **A Participação das Mulheres nos Jogos Olímpicos**: uma análise histórica. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 24(2), 123-135, 2010.

PINHEIRO, G. **Persona non grata**: o histórico das mulheres nas olimpíadas. o histórico das mulheres nas Olimpíadas. 2020. Disponível em: <https://www.olimpiadatododia.com.br/curiosidades-olimpicas/250498-historico-mulheres-nas-olimpiadas>. Acesso em: 22 jan. 2024.

PISANI, M. S. **“Sou feita de chuva, sol e barro”**: o futebol de mulheres praticado na cidade de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RÊGO, Yordanna Lara P. **Rio-2016, as olimpíadas das mulheres e, em especial, das mulheres negras**. Super Esportes, 2016. Disponível em: [https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/ultimas-noticias/1,1208,19,908/2016/08/15/noticia-jogos2016,61261/rio-2016-as-olimpiadas-das-mulheres-e-em-especial-das-mulheres-negras.shtml#google\\_vignette](https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/ultimas-noticias/1,1208,19,908/2016/08/15/noticia-jogos2016,61261/rio-2016-as-olimpiadas-das-mulheres-e-em-especial-das-mulheres-negras.shtml#google_vignette) . Acesso em: 12 de set de 2024.

RUBIO, K. **Preservação da memória**: a responsabilidade dos Jogos Olímpicos. São Paulo: Képos, 2014.

SALATA, A. Race, Class and Income Inequality in Brazil: a Social Trajectory Analysis. **Dados**, v. 63, n. 3, 2020.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas**: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, ano 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

TEIXEIRA, J. C. **Interseccionalidade**. CCSA, 2020.

VALPORTO, Oscar. **Atleta, substantivo feminino**. Vinte mulheres brasileiras nos Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

E-book



# Deixa ela jogar!

Orientações para a construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres



volume 2

**Fernanda C. Cequeira Palmeira**  
**Antônio Carlos Santos Silva**

Mestrado Profissional em  
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



**UESB**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO SUDOESTE DA BAHIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
CAMPUS DE JEQUIÉ

**“DEIXA A MENINA JOGAR!”: orientações para construção de ambientes  
esportivos inclusivos e seguros para as mulheres**

Volume 2

REALIZAÇÃO

EXECUÇÃO

FERNANDA CAROLINE CERQUEIRA PALMEIRA

SUPERVISÃO GERAL

PROF. DR. ANTÔNIO CARLOS SANTOS SILVA

ILUSTRAÇÕES

CANVA.COM

JEQUIÉ - BA

2025



LXXXn

Palmeira, Fernanda Caroline Cerqueira.

“Deixa a menina jogar!”: orientações para a construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres no âmbito escolar. Volume 2 / Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira – Jequié, 2024.

61f.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Santos Silva

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

1.Mulheres 2.Esporte 3.Escola 4.Gênero 5.Interseccionalidade I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

CDD –

Referência da Dissertação:

PALMEIRA, FERNANDA C. C. **“Deixa a menina jogar!”**: uma análise interseccional sobre a ausência de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano – *Campus Catu*. Orientador: Antônio Carlos Santos Silva. 2025. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, 2025.

## SUMÁRIO

05	SOBRE A AUTORA
07	APRESENTAÇÃO
11	O ESPORTE NA VIDA DAS MULHERES: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO GÊNERO FEMININO
28	ELEMENTOS ESTRUTURANTES DE UM AMBIENTE ESPORTIVO SEGURO E INCLUSIVO PARA AS MENINAS NO ÂMBITO ESCOLAR
56	#FICAaDICA
59	REFERÊNCIAS

## 1. SOBRE A AUTORA

Olá, queridas(os) estudantes e professoras(es) de Educação Física! Me chamo Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira, mulher cis, negra, 40+, membro da comunidade LGBTQIAPN+, periférica, nascida e criada no bairro da Liberdade, no município de Salvador - Ba. Desde 2009 atuo como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal Baiano *Campus Catu*.

Sou Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia *Campus XII*. Possuo Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade de Guanambi – UNIFG e em Pedagogia do esporte pela UNINTER. Atualmente sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), do polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Desde a infância, meu tempo livre sempre foi preenchido por atividades físico-desportivas, graças a mainha (minha avó, que me criou). Mainha, amante do esporte e praticante de basquetebol e baleado, via as atividades esportivas como um instrumento pedagógico. Sempre que tinha oportunidade, ela me presenteava com bolas e outros artigos esportivos, que também beneficiavam as pessoas do meu círculo de amizades que, por dificuldades financeiras, não podiam acessá-los.



Durante toda a minha trajetória escolar, só tive a chance de participar de turmas de iniciação esportiva quando, no ensino médio, ingressei numa escola pública que as disponibilizava gratuitamente para as(os) estudantes.

O esporte escolar extracurricular teve grande importância na minha formação humana. Por meio dele aprendi a conviver, a respeitar as pessoas e as regras, aprendi a vencer e a perder, conheci diferentes lugares e culturas, e o mais importante, passei a me reconhecer como uma mulher preta cheia de potencialidades. Essas vivências por meio do esporte permitiram que eu ampliasse meus horizontes, definisse novas prioridades e buscasse novos trajetos, que antes eu compreendia como um não-lugar para uma mulher preta. Me inspirou não só a tornar-me professora de Educação Física da rede pública de ensino, mas a compreender o importante papel do esporte escolar extracurricular na formação humana das jovens estudantes.

Portanto, é com imensa satisfação que compartilho com vocês o e-book ***Deixa a menina jogar!": orientações para construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres, volume 2***, com a finalidade de que, juntos(as) possamos transformar o esporte escolar extracurricular em um espaço de resistência e afirmação dos direitos das mulheres, de empoderamento físico e social, de promoção da sua saúde física e mental e de práticas saudáveis no seu tempo livre.

## 2. APRESENTAÇÃO

Dialogar sobre os esportes sob a perspectiva de gênero é uma necessidade premente na contemporaneidade, já que, mesmo com os esforços para a igualdade de gênero, o que se observa é uma batalha diária que mulheres enfrentam contra as mais variadas formas de violência que acontecem em contextos diversos, incluindo a família, o lazer, o mercado de trabalho e a escola.

Compreender as maneiras como estas violências de gênero se manifestam através dos esportes, culminando no afastamento das mulheres, é condição fundamental para construir estratégias que transformem o esporte escolar extracurricular em um ambiente seguro e inclusivo pra elas.

O cenário esportivo está passando por uma transformação significativa, alcançando destaque e reconhecimento sem precedentes. O aumento expressivo da participação das mulheres no esporte profissional, dos investimentos financeiros em modalidades praticadas por mulheres e do interesse desse público configura um fenômeno global, conforme indicam os recentes relatórios sobre o esporte no mundo (Unesco, 2024; ONU Mulheres, 2024; Deloitte, 2025).

Contudo, no contexto do esporte escolar, ainda persistem desigualdades nas chances de acesso e permanência das mulheres, devido à escassez de atividades esportivas extracurriculares nas escolas públicas e aos preconceitos de gênero ainda fortemente enraizados no ambiente escolar.

O relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicado no ano de 2024 ressalta a urgência de políticas públicas inclusivas e programas direcionados para ampliar a participação das mulheres no esporte, assegurando igualdade de condições e oportunidades. E, enfatiza três desafios que precisam ser enfrentados por professoras(es) de Educação Física, gestoras(es) escolares e de instituições que fomentam o esporte no Brasil: acabar com a violência de gênero no esporte, reduzir a evasão das adolescentes no esporte, e ampliar o número de mulheres em cargos de liderança esportiva.

O envolvimento das mulheres nos esportes escolares auxilia na construção de uma cultura de respeito e igualdade, incentivando-as a se sentirem mais seguras e motivadas a praticarem exercícios físicos, em geral, mesmo fora do contexto escolar, no tempo livre. Além de incentivar à adoção de um estilo de vida mais saudável, o esporte escolar extracurricular também pode proporcionar oportunidades futuras no esporte amador e profissional.

Desde 2009, ano que ingressei no IF Baiano, através do *Campus* Catu, observo que a presença de estudantes do gênero feminino nas turmas de iniciação esportiva do *Campus* e em eventos esportivos da Rede, como o JEIF Baiano - Jogos Estudantis do IF Baiano, tem sido reduzida, não apenas em relação à participação de estudantes do gênero masculino, mas também em relação ao número de estudantes mulheres matriculadas no estabelecimento de ensino.

Embora o Instituto Federal Baiano atribua destaque ao esporte em seus principais documentos institucionais, como o Plano de

Desenvolvimento Institucional, a Política de Assistência Estudantil e a Política de Educação Física e Esporte, observa-se que uma parcela significativa da comunidade acadêmica do Campus Catu, predominantemente composta por mulheres, ainda não tem usufruído dessas práticas, tampouco dos benefícios decorrentes delas.

Diante desse contexto, desenvolvemos a pesquisa de mestrado intitulada “Deixa a menina jogar!”: análise interseccional da participação de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano *Campus* Catu, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) / UESB, cuja finalidade da investigação foi identificar e analisar os fatores que afastam as estudantes das práticas esportivas extracurriculares no referido *Campus*, e assim, fornecer subsídios para a elaboração de ações administrativas e estratégias pedagógicas que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso e permanência das estudantes nas turmas de iniciação esportiva, bem como os benefícios decorrentes dessas atividades no processo de formação humana dessas estudantes.

Este e-book, composto por dois volumes — “Deixa a menina jogar!: trajetórias das mulheres no esporte”(volume1) e “Deixa a menina jogar!: um caminho metodológico para construção de ambientes esportivos inclusivos e seguros para as mulheres”(volume 2) —, fundamenta-se nos resultados da referida pesquisa de mestrado, constituindo-se em uma proposta pedagógica voltada para transformar as turmas de iniciação esportiva, voltadas às meninas, no âmbito escolar em um ambiente esportivo mais acolhedor, seguro

e inclusivo, tornando-o mais atrativo para as meninas, garantindo sua participação e promovendo uma cultura esportiva escolar mais democrática, participativa e igualitária.

Nesse sentido, no volume 1, apresentaremos uma análise histórica da relação das mulheres com o esporte, buscando compreender as raízes dos preconceitos de gênero, raça e classe, que marcaram, historicamente, essas relações, bem como os desafios enfrentados ao longo do tempo.

No volume 2, apresentaremos elementos estruturantes para a construção de um ambiente esportivo que se pretende seguro e receptivo para as mulheres. Isso permitirá que as meninas enxerguem o esporte como um meio para aprimorar suas habilidades, elevar sua autoestima, melhorar seu bem-estar biopsicossocial e incentivá-las a explorar novas atividades motoras, culminando em um processo de empoderamento físico e social.

Estou contigo nessa jornada, e juntas(os) vamos conseguir criar espaços esportivos escolares que realmente façam a diferença na vida das estudantes, contribuindo para o seu empoderamento, crescimento humano e bem-estar!

Boa leitura!

Fernanda C. Cerqueira Palmeira

### **3. O ESPORTE NA VIDA DAS MULHERES: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO GÊNERO FEMININO**

O esporte constitui-se como um dos fenômenos socioculturais de maior relevância na contemporaneidade. Conforme exposto por Tubino (2001), o crescimento exponencial do número de praticantes de atividades esportivas em âmbito nacional, aliado ao surgimento contínuo de novas modalidades sob diferentes perspectivas — educacional, participação ou performance — evidencia a importância e a influência social do esporte na sociedade brasileira. Tal expansão reforça a sua condição de elemento central na dinâmica cultural e social do país.

Todavia, apesar do progresso observado, os preconceitos de gênero permanecem arraigados no universo esportivo. Essas atitudes discriminatórias, muitas vezes institucionalizadas e reproduzidas no contexto esportivo, representam uma das principais razões apontadas por mulheres para o seu afastamento das práticas esportivas.

Neste contexto, a presente seção tem por finalidade apresentar e analisar as percepções das jovens estudantes acerca do papel do esporte na vida das mulheres. A partir das manifestações coletadas, foram delineadas três categorias: espaço de preconceitos de gênero; empoderamento feminino; e, saúde física e mental.



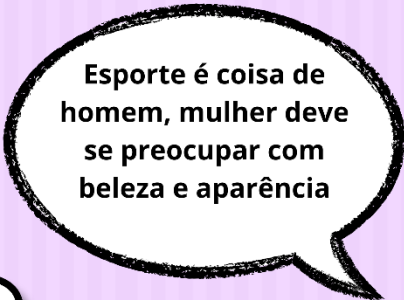
## ***Espaço de preconceitos de gênero***

O esporte se estabeleceu ao longo da história como um ambiente onde os preconceitos de gênero se enraizaram, determinando padrões e valores diferentes para o que é considerado masculino, em contraponto ao que foi atribuído socialmente como feminino. A generificação refere-se a este “processo de construção social que ocorre em conformidade com as normas de gênero dominantes” (Correia *et al.*, 2024, p. 03). Isto posto, podemos afirmar que o esporte é uma instituição generificada, por consequência social. Contudo, considerando o impacto que exerce no modo de pensar e agir das pessoas, o esporte também pode ser considerado como uma instituição generificadora.

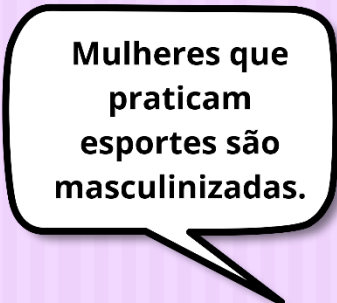
A capacidade que os esportes têm de influenciar, e até ditar, a forma como as pessoas os concebem, classificam e determinam como e por quem poderão ser praticados. Afirmar que a prática esportiva é intrinsecamente masculina, implica dizer que o esporte requer habilidades e valências físicas que apenas os homens possuem. Essa percepção advém do entendimento que as formas como os corpos de homens e mulheres se apresentam e usufruem do mundo estão pautadas na biologia do macho e da fêmea, estabelecendo a condição de ser homem ou mulher na cultura humana (Heilborn, 1994).

Essa percepção contraria o que é proposto pelo conceito de gênero, o qual foi introduzido para "expressar a percepção de que a subordinação, a inferioridade e a impotência das mulheres não são

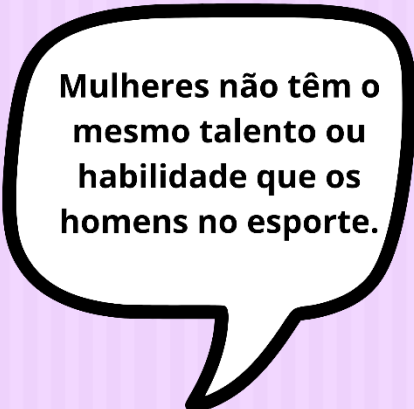
ditadas pela natureza, mas são construções sociais, culturais, políticas e históricas" (Boch, 1991, p. 7). "O conceito de gênero faz referência aos mecanismos culturais que constroem normalizações sobre o que pode ser compreendido como masculino ou feminino em dada sociedade" (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016, p. 01). Estes mecanismos culturais e naturalizações podem ser observados facilmente no cotidiano da escola e da família através. A percepção de esporte como uma atividade inerente aos homens ainda é muito presente no imaginário das pessoas, independente do gênero, por isso, ainda se ouve facilmente falas como:



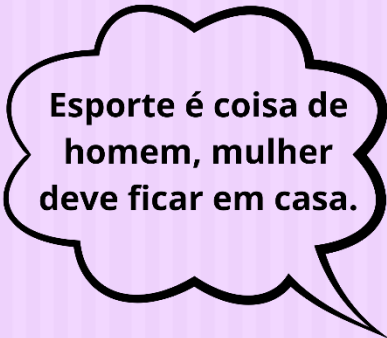
**Esporte é coisa de homem, mulher deve se preocupar com beleza e aparência**



**Mulheres que praticam esportes são masculinizadas.**



**Mulheres não têm o mesmo talento ou habilidade que os homens no esporte.**



**Esporte é coisa de homem, mulher deve ficar em casa.**

Dunning e Maguire (1997, p. 345), nos lembra que “o esporte moderno representa o principal local de ensino, de preservação e de expressão pública das normas tradicionais da masculinidade”, o que justifica a ausência das mulheres em todas as esferas que compõem o fenômeno esportivo. É um processo que se retroalimenta. A ausência de representação das mulheres no campo esportivo é mais um elemento que contribui para o desinteresse das meninas pelos esportes.



A utilização de cognomes como “moleque-macho” e “menininha”, denota a maneira como algumas pessoas concebem as práticas esportivas e demais atividades físicas como terrenos de não pertencimento para as mulheres. Fruir de atividades esportivas diversas seria possível apenas para os homens. Isso evidencia as

repercussões das privações que as mulheres enfrentam, culminando na limitação das suas expectativas, anseios e perspectivas.



**Transforme a sala de aula em um espaço de respeito e valorização às mulheres. diferença."**

**Incentive seus alunos a reconhecerem a importância do respeito às mulheres para uma sociedade mais igualitária.**

**Seja um agente de mudança: exija respeito às mulheres e inspire seus alunos a fazerem o mesmo.**

Qualificar algo como intrinsecamente masculino ou feminino aponta para uma generificação de atividades, crenças e atitudes dos seres humanos, ancorados na biologização das identidades a partir do sexo de cada pessoa. Os Esportes, e conseqüentemente a Educação Física - área do conhecimento que tem o esporte como um dos seus principais conteúdos, também passam pelo processo de generificação, o qual pode ser facilmente observado na maneira como as modalidades esportivas e demais manifestações da cultura

corporal são socialmente categorizadas como masculinas ou femininas.

Por conseguinte, naturalizar o processo de categorização de modalidades esportivas ou demais atividades físicas com base no gênero, gera uma concepção de que certas modalidades são mais adequadas para os homens, enquanto outras, para as mulheres. Assim, quando uma menina ou um menino se dedica a uma atividade física considerada adequada para seu gênero, afirma-se que estão manifestando sua identidade e cumprindo o papel social que lhe foi atribuído, exercendo uma função inata de ser homem ou mulher.



Essa frase nos permite entender a maneira como a categorização dos esportes e outras atividades físicas, baseadas nos preconceitos de gênero, se materializa e define o que é considerado normal e apropriado para meninas e para meninos.

Prado, Altmann e Ribeiro (2016) alertam que a categorização das práticas corporais por gênero pode ocasionar a desvalorização de algumas modalidades consideradas como femininas, a exemplo da ginástica e voleibol, e na falta de apoio às meninas que desejam praticar esportes considerados como masculinos, a exemplo do futebol e das lutas.

O sexismo na educação não se manifesta apenas nas instituições de ensino, mas está presente em todas as interações sociais dos indivíduos (Feijó; Macedo, 2012), incluindo a família. À família coube estabelecer o roteiro de vida da criança. Souza Jr. (2004), denominou este roteiro de Plano de Vida, que se trata do direcionamento de atividades para cada sexo especificamente, baseado nos papéis que estas crianças devem assumir diante da sociedade

Desta maneira, fica explícito que tanto a instituição família, quanto a instituição escola, corroboram com a perpetuação dos preconceitos de gênero, oferecendo uma educação sexista. Isso leva a uma oferta de oportunidades, experiências e conhecimentos reduzidos para as meninas.

Desta maneira, apesar dos benefícios proporcionados pela prática esportiva serem amplamente divulgados e socialmente

reconhecidos, o esporte continua sendo, potencialmente, um local marcado pelo preconceito de gênero.

**“Mulheres são frágeis e não podem praticar esportes de contato ou alta intensidade”**



A constante repetição de comentários com teor pejorativo e depreciativo, que considera o corpo das mulheres como mais delicado e inapto às práticas esportivas, e culmina na legitimação da ideia de superioridade masculina, só ratifica essa afirmação.

Esse conjunto de opressões que atravessam a relação das estudantes com o esporte, só evidencia o quão hostis podem ser as experiências esportivas na vida das meninas, seja nos espaços familiares, na escola ou fora dela.

É da natureza do ser humano criar e realizar-se através da cultura (Berger, 1978). Desta maneira, as culturas ocidentais foram construídas de forma a colocar masculino e feminino em condição de oposição, “numa operação, essencialmente cultural, que formata uma construção social que se dá não apenas sobre as características biológicas, mas até independentemente destas” (Knijnik, 2018, p. 27).

Portanto, entende-se que, por serem construções sociais, as identidades de gênero são dinâmicas e passíveis de mudança. Desta maneira, Knijnik (2018) assegura que rotular comportamentos, hábitos ou manifestações culturais, a exemplo do esporte, como

inerente aos homens, é permanecer enredado por conceitos inaceitáveis no século XXI, que moldam e aprisionam as pessoas.



**Oi, professor(a)! Vamos fazer uma pausa e pensar um pouquinho? Será que na sua prática diária ainda existem momentos em que, sem perceber, acabam reforçando preconceitos de gênero? Vamos juntos refletir e transformar essas pequenas ações em passos para uma educação mais inclusiva e igualitária!**



## **Esporte como ferramenta de empoderamento feminino**

As experiências adversas vividas pelas mulheres no âmbito do esporte não as impedem de reconhecer as potencialidades dessa manifestação da cultura corporal para a formação delas. Desta maneira, formação social, formação política, autonomia, autoconfiança, socialização, representatividade e independência são palavras citadas quando as mulheres são questionadas sobre a importância do esporte.

O esporte é um poderoso instrumento capaz de inspirar as mulheres a alcançar lugar de notoriedade em espaços públicos e privados, a assumirem o controle de suas vidas, além de promover o desenvolvimento de habilidades físicas necessárias para o desenvolvimento das atividades da vida diária.

Estudos destacam o impacto que as questões sociais e culturais têm na manifestação das habilidades físicas das mulheres (Devide, 2005; Uchoga, 2012). O desenvolvimento dessas habilidades acontecerá a partir das interações com o mundo social, fator que já se mostra limitante para as mulheres, uma vez que sofrem vários impedimentos ao longo da infância e adolescência.

Compreendendo que as capacidades físicas são essenciais para a prática de qualquer modalidade esportiva, elas podem ser vistas como um obstáculo para as meninas nos esportes, já que sua limitação provoca medo de errar, vergonha e falta de confiança para praticá-los. É pertinente que possamos imputar esta sensação de

incapacidade à insegurança originada pela falta de habilidades físicas das meninas. Essa limitação, por sua vez, é causada pelas experiências que lhes foram negadas desde a infância por serem consideradas inadequadas para o seu gênero.

Altmann e Jaco (2022, p.196) mencionam que “o corpo da mulher, que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história”.

O esporte configura-se também como um meio de transformação social, uma vez que, pode colocar-se como alternativa para quebrar os estereótipos e combater as discriminações. Assim sendo, torna-se um potente promotor da igualdade de gênero através do desenvolvimento da autonomia das mulheres e do empoderamento feminino. O termo empoderamento está associado à tradição do *empowerment*. Berth (2018), explica que o surgimento desta expressão teria ocorrido no período da Reforma Protestante, impulsionada por Lutero no século XVI, na Alemanha. Roso e Romanini explica que:

Nesse contexto, a ideia de empowerment está articulada a uma noção de protagonismo das pessoas em relação à sua religiosidade – a livre interpretação e tradução da bíblia para o alemão, o que permitia às pessoas religiosas o acesso aos escritos em sua língua materna (2014, p. 85).

Desta maneira, a Reforma Protestante torna-se um marco histórico, uma vez que estabeleceu os fundamentos para uma nova maneira de pensar sobre o indivíduo, a fé e a relação com a autoridade, aspectos que se ligam à noção contemporânea de

empoderamento, a qual se propagou pelo resto da Europa e Estados Unidos.

Na segunda metade do século XX, o termo passou a ser utilizado nas lutas pelos direitos e se difundiu entre os movimentos sociais de libertação, incluindo o movimento negro e o movimento feminista (Baquero, 2012). Para Brauner, falar de empoderamento feminino é dizer sobre:

A construção democrática nas tomadas de decisão, nas responsabilidades coletivas, que desafiam relações patriarcais e androgênicas, cristalizadas nas diferentes culturas e sociedades, que mantêm os privilégios de dominação dos homens sobre as mulheres e que vai gerar processos individuais e coletivos de apropriação de direitos sobre a vida da mulher em todos os âmbitos (2015, p. 525).



Em 2021, a ONU Mulheres, Organização das Nações Unidas que trabalha pela igualdade de gênero e o empoderamento das

mulheres, ressaltou a importância da educação e do esporte como ambientes favoráveis para o empoderamento feminino. Contudo, Korsakas *et al.* (2021) advertem que é preciso ir além do uso funcional do esporte. Lim, Dixon e Chalip (2013), apontam que o esporte só pode ser entendido como uma prática formativa que promove empoderamento para as meninas se, obrigatoriamente, propuser a capacitação das mulheres com novas habilidades, novas formas de sociabilidade entre as mulheres, influenciando-as a refletir sobre as suas formas de estar e agir no mundo e a repercussão coletiva destas.

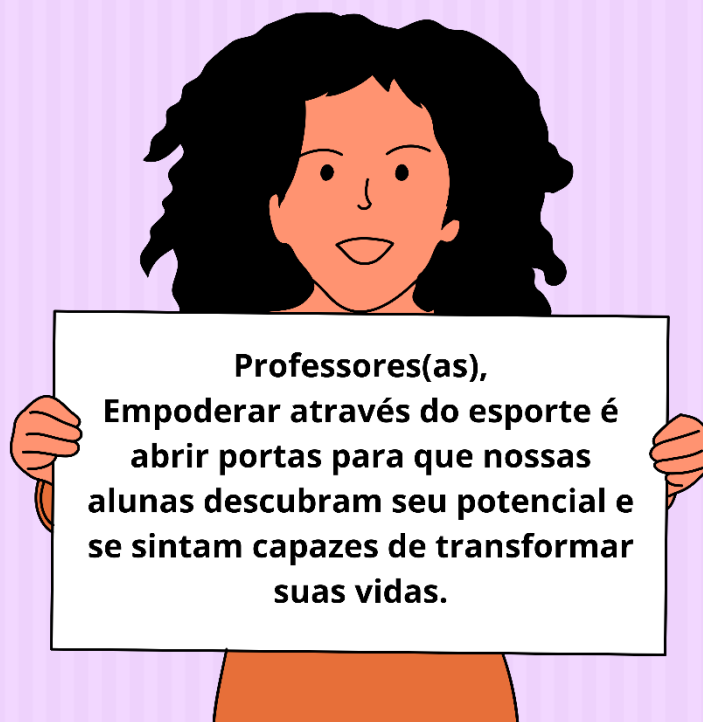
A necessidade de representatividade das mulheres no contexto do esporte denuncia a situação de desvantagem que as mulheres estão submetidas. Desvantagens de acesso, de participação, e de representação em cargos decisórios. A representatividade feminina é fundamental para influenciar positivamente a forma de pensar e agir das mulheres, ressoando na maneira como elas dimensionam as suas aspirações, e projetam suas vidas.

A defesa do esporte sob um viés do empoderamento feminino estabelece estreita relação com a necessidade de romper com as marcas históricas deixadas por paradigmas patriarcais e biologicistas.

A formação pelo e para o esporte precisa ser voltada para o incremento da autoestima, da independência e da liderança, condições essenciais para o empoderamento das mulheres. Neste sentido, “o esporte pode



representar uma ferramenta eficiente e básica para a realização pessoal e a autoconfiança da mulher” (Brauner, 2015, p. 530).



Novamente, faremos referência à importância que o desenvolvimento de habilidades físico-esportivas tem no processo de autonomia das mulheres. Devide (2005) e Uchoga (2012) indicam a relevância do empoderamento físico e social que as atividades físicas, incluindo os esportes, podem oferecer às pessoas, sobretudo, às mulheres. Altmann e Fernandes (2014, p. 135) reiteram que “o corpo da mulher que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história das pedagogias corporais”.



## Saúde física e mental

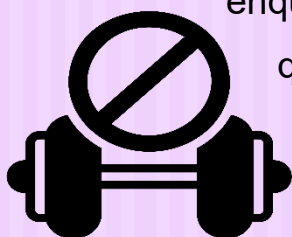
As atividades físicas se estabeleceram como alicerce para uma vida equilibrada e saudável, conforme preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS). Todavia, os dados apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019), pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL, 2023) e Relatório anual socioeconômico da mulher - RASEAM (2025), apontaram uma maior prevalência de inatividade física entre as mulheres. Realidade esta, que também se manifesta no interior das escolas brasileiras, tanto nas aulas de Educação Física, quanto na prática de esportes extracurriculares

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), que publica anualmente pesquisas e relatórios com o propósito de enfatizar a importância dos indivíduos se manterem fisicamente ativos, a prática de atividade física em níveis suficientes auxilia na prevenção e no tratamento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), a exemplo das doenças cardiovasculares e diabetes, além de estar associada a aspectos positivos na socialização, na manutenção da saúde mental e na redução do estresse (OMS, 2014).

Por atividade física se entende o movimento corporal voluntário que gere gasto energético acima daquele considerado padrão quando o corpo está em situação de repouso (Saba, 2001), incluindo assim, toda a variedade de esportes. A prática regular de atividades físicas é apontada pela literatura como um dos pilares da saúde, a qual é compreendida como “o estado de completo bem-estar físico,

mental e social, e não apenas ausência de doenças” (BRASIL, 1997b).

Os recentes dados publicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), indicaram que 47% da população brasileira se enquadra no eixo "inativo fisicamente", isto é, pessoas que não praticam atividades físicas em níveis suficientes para manter uma vida equilibrada e saudável. E, fazendo um recorte, aproximado da faixa etária das participantes deste estudo, temos dados ainda mais alarmantes. O percentual de adolescentes sedentários, com idades entre 11 e 18 anos, corresponde a 84% (OMS, 2025).



No que diz respeito à saúde mental das (os) brasileiras (os), segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2024), aproximadamente 7,6% do público com faixa etária de 10 a 19 anos desenvolveram transtornos mentais, com destaque para a ansiedade e a depressão. Estudos evidenciam que adolescentes de baixa renda e do gênero feminino enfrentam maior risco de desenvolver transtornos mentais (Smith *et al.*, 2020), além de serem o público com menores oportunidades de acesso às atividades físicas (IBGE, 2020).



É sensível reconhecer que as mulheres entendem o esporte como uma ferramenta crucial para alcançar uma vida saudável, mesmo que não estejam envolvidas em atividades esportivas. Apesar de terem acesso às informações sobre a relação entre saúde e esporte, a complexidade de fatores que são peculiares a vida das mulheres numa sociedade patriarcal as impede de participar de atividades físico-desportivas e aproveitar seus benefícios, tornando-as mais propensas a problemas de saúde.

#### **4. ELEMENTOS ESTRUTURANTES DE UM AMBIENTE ESPORTIVO SEGURO E INCLUSIVO PARA AS MENINAS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Nos últimos anos, foi possível observar o aumento exponencial da participação das mulheres no esporte profissional brasileiro e o seu impacto na oferta de ações e projetos nas esferas, pública e privada, voltados para este público. Contrariando o cenário descrito, os relatos das participantes da pesquisa evidenciaram que a carência na oferta de esportes extracurriculares no interior das instituições de ensino público se manteve. Entendendo a escola como um ambiente de formação social, podemos afirmar que esta desigualdade na oferta de oportunidades de aprendizado pode impactar em outros aspectos da vida das estudantes (Silva; Azevedo, 2018).

Para Bracht (2016), o esporte desempenha um papel crucial na formação da identidade e na coesão social, possibilitando aos indivíduos o estreitamento de vínculos e a troca de vivências. Já no contexto escolar, o esporte adquire ainda mais importância, pois opera como instrumento de inclusão, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das adolescentes (Betti, 2003), capacitando-as para enfrentar diversos aspectos necessários à vida em sociedade, além de proporcionar não apenas a melhoria da saúde física e mental, mas também o desenvolvimento de habilidades físicas, autoconfiança, independência e empoderamento, conforme pontuado anteriormente pelas estudantes.

É reconhecido que a participação em atividades esportivas na escola pode desempenhar um papel fundamental na formação de

estudantes da educação básica. Pires *et al.* (2024), afirma que a disponibilização de programas de formação esportiva escolar pode atuar como um facilitador na preparação dos indivíduos para a cidadania, acelerando os processos de socialização e sociabilização. Desta forma, torna-se necessário que as escolas, sobretudo as públicas, disponibilizarem o esporte como opção de atividade a ser realizada no tempo livre, uma vez que, essa prática está presente em outros espaços que não podem ser acessados por uma grande parcela da população, como clubes e instituições especializadas em esportes (Crum,1993).

Deste modo, ao reconhecer o potencial educacional que o esporte tem, enfatizamos a importância de que as mulheres também possam fruir dessa manifestação da cultura corporal em seu processo de formação humana, no interior das escolas.

Para as mulheres, garantir o acesso ao esporte escolar extracurricular, pode significar o início do rompimento com uma história de dominação do corpo das mulheres, garantindo tempo e espaço para o desenvolvimento de habilidades físico-esportivas que implicarão diretamente na sua autoestima, autoconfiança, autonomia e no seu processo de empoderamento físico-social (Devide,2005; Uchoga, 2012). Altmann e Fernandes (2014, p. 135) reiteram que “o corpo da mulher que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história das pedagogias corporais”.



Portanto, construir um ambiente esportivo seguro e inclusivo para as mulheres na escola se constitui como uma urgência e um grande desafio a ser cotidianamente enfrentado pelas(os) professoras(es) de Educação Física e gestoras(es) escolares.

Para construir espaços seguros e inclusivos para as meninas no esporte, no âmbito da escola, primeiramente, é preciso reconhecer que a identidade das mulheres se constrói ao longo da vida através de inúmeras práticas sociais (Goellner, 2007), constituindo assim, uma diversidade de mulheres. Então, não se pode falar em “mulher” enquanto categoria universal, e sim, de “mulheres”. Swain (2004) *apud* Goellner (2007, p. 179) diz que:

Não é apenas uma mudança gramatical que está a acontecer, mas uma mudança de cunho epistemológico em que (mulher), dotada de uma essência única e “verdadeira”, desdobra-se em mulheres, seres localizados em suas especificidades e experiências múltiplas.

Reconhecer essa diversidade é também reconhecer a existência da desigualdade de oportunidades que marcam a vida de cada uma das mulheres, e reverbera na maneira como ela se relaciona ou se relacionará com o esporte. Moura (2022, p. 13) alerta que “as principais vítimas de violência de gênero no Brasil são atravessadas, principalmente, pelos marcadores sociais de raça e gênero”. Destarte, as meninas negras, cis ou trans, ocupam a posição de maior vulnerabilidade dessas violências.

Desta maneira, construir um espaço seguro e inclusivo para mulheres no esporte perpassa por identificar o contexto social em que cada uma das participantes está inserida, proporcionar equidade de oportunidades, afastá-la de qualquer tipo de violência e possibilitá-

las conviver em um espaço físico e social onde se sintam confortáveis para desenvolverem as atividades físico-desportivas sem medo de julgamentos e opressões.



Ao examinar o percurso das estudantes, por meio das suas vivências compartilhadas, notamos que os **estereótipos de gênero, as atitudes sexistas e os problemas associados aos agires docentes são aspectos que se manifestaram em variados momentos e locais na vida delas.**

A exclusão e as atitudes discriminatórias, ambas pautadas em estereótipos de gênero, manifestavam-se com regularidade na vivência cotidiana das meninas, sendo por elas identificadas como elementos prejudiciais à sua relação com a prática esportiva.

De maneira geral, as experiências negativas relatadas pelas meninas foram vivenciadas no âmbito das **aulas de Educação Física escolar, em espaços de lazer e/ou no contexto familiar, tendo como agentes dessas situações professores(as), colegas ou familiares.**

Tais vivências evidenciam o impacto significativo de comportamentos e discursos sexistas sobre as meninas, os quais, além de reforçarem estereótipos de gênero, impõem barreiras à sua participação no esporte e geram prejuízos no campo socioemocional.

Para superar esses obstáculos é preciso possibilitar a estas meninas um ambiente onde elas se sintam seguras e acolhidas. Nesse sentido, com base em suas experiências anteriores, as estudantes apontaram, de forma colaborativa, os principais elementos que caracterizam um ambiente esportivo seguro e inclusivo. Entre eles destacam-se:

**1**

**A oferta de atividades/modalidades e horários diversificados, a fim de não coincidirem com as aulas regulares;**

**2**

**A realização de atividades destinadas exclusivamente às meninas, em espaços fechados, com o objetivo de evitar exposição a olhares ou julgamentos externos;**

**3**

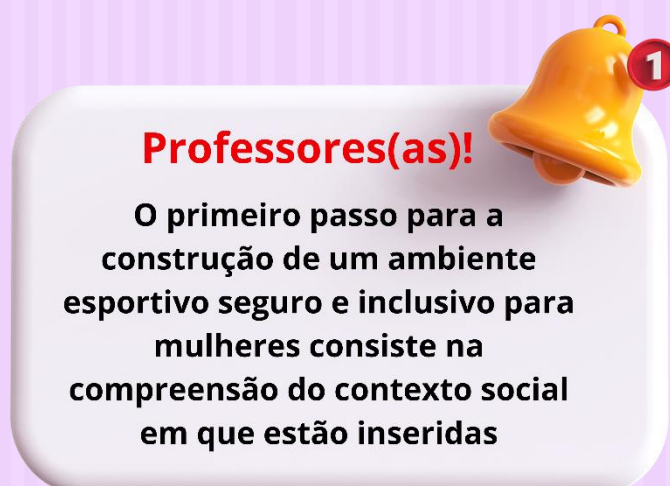
**A formação de turmas com base nos diferentes níveis de habilidades físico-esportivas;**

**4**

**A condução das aulas por professores(as) que valorizem a escuta, a integração, o acolhimento e o incentivo às meninas.**

Neste e-book, foram incorporados às propostas desenvolvidas pelas estudantes outros elementos estruturantes sugeridos pela ONU Mulheres, em 2021, para o desenvolvimento de programas esportivos para meninas.

O Guia Internacional para o Desenvolvimento de Programas Esportivos para Meninas “busca oferecer orientações objetivas de como realizar atividades e ações de qualidade que atendam às necessidades das meninas e garantam um espaço seguro e inclusivo para que elas desenvolvam seu pleno potencial” (ONU Mulheres, 2021, p. 8).



***Isso implica o reconhecimento de que os marcadores sociais da diferença — como gênero, raça, classe, religião e orientação sexual — afetam diretamente a vida das mulheres e suas experiências no esporte.***

Assim, não se trata apenas de ampliar a oferta de turmas voltadas às mulheres, mas também de aprimorar as estratégias que assegurem tanto o acesso quanto a permanência das estudantes em

práticas esportivas extracurriculares. Para tanto, torna-se fundamental criar espaços de escuta e diálogo, nos quais as estudantes possam participar ativamente da construção dos ambientes esportivos, aproximando-os de suas expectativas de aprendizagem, pertencimento e segurança.

A seguir, serão apresentados os quatro elementos estruturantes para a criação de um ambiente esportivo escolar seguro e inclusivo para meninas: perfil biosociodemográfico, aspectos socioemocionais, fatores organizacionais e aspectos pedagógicos.



## I - PERFIL BIOSOCIODEMOGRÁFICO

Traçar o perfil biosociodemográfico das estudantes é fundamental para que professoras(es) possam analisar de que forma os marcadores sociais da diferença podem impactar na participação das estudantes nas práticas esportivas ofertadas.

Através da aplicação de questionário produzido no *Google Forms* (apêndice A), é possível acessar os dados biosocioeconômicos das estudantes, tais como **idade; local de residência; identidade de gênero e orientação sexual; raça e classe; trabalho remunerado e trabalho doméstico durante a vida escolar; e religião**. Preliminarmente, consideramos que estes elementos se apresentam como os principais marcadores sociais da diferença que estão associados ao envolvimento ou não-envolvimento das estudantes com as práticas esportivas.

Segundo Collins (2019), é crucial identificar as variáveis que refletem desigualdades no campo a ser pesquisado. A autora também adverte que ao escolhermos realizar uma abordagem interseccional, buscamos modificar as estruturas sociais com o propósito de eliminar os "ismos" - racismo, machismo, classismo. Desta maneira, conhecer o perfil biosociodemográfico das estudantes é *mister* para intervir de forma a ampliar suas oportunidades de acesso e permanência no esporte escolar extracurricular.

### **Faixa Etária**

A adolescência compreende a fase da vida que tem início aos 12 e encerra aos 18 anos (Brasil, 1990). É nesse período de transição entre a infância e a fase adulta que as jovens vivenciam profundas mudanças físicas, hormonais, emocionais e sociais, as quais impactam na forma como as adolescentes se relacionam consigo e com o mundo, reverberando assim, na saúde física e mental.

Nesse cenário, praticar esportes na adolescência pode ajudar as jovens a desenvolverem habilidades caras à vida social, tais como: capacidade de socialização, desenvolver inteligência emocional, autoconhecimento, autonomia, autoconfiança e autoestima (Zamora *et. al.*, 1995).

Segundo Codina (2002), a vivência do tempo de lazer na adolescência é fundamental na percepção que a jovem tem de si, já que, influencia no seu autoconceito. Baron e Byrne (1998) definem autoconceito como sendo um conjunto estruturado de crenças,

emoções, atitudes, competências, habilidades, aparência e aceitação social. Coastsworth *et. al.* (2005, p. 22), acena que:

O autoconceito influencia significativamente o comportamento, a autoestima e o bem-estar emocional do indivíduo. Um autoconceito positivo pode levar à confiança, resiliência e sucesso em diversas áreas da vida, enquanto um autoconceito negativo pode gerar insegurança, ansiedade e dificuldades de relacionamento.

Segundo Tamayo et al. (2001), a autoestima é um elemento integrante do autoconceito, caracterizando-se pela avaliação geral que o indivíduo faz de seu valor e influenciando sua aceitação pessoal. Deste modo, uma jovem com autoestima elevada, apenas absorverá informações externas que estejam alinhadas com o seu autoconceito.

Desenvolver um autoconceito positivo frente às inúmeras pressões sociais que as meninas enfrentam durante a adolescência é um grande desafio. A pressão social para se enquadrar em um padrão de beleza no período da puberdade, que é quando ocorrem grandes transformações corporais, pode levar a sentimentos de insegurança e ansiedade nas adolescentes. A necessidade de ser aceita socialmente, o temor da rejeição, as questões relacionadas à sexualidade e outros fatores, atualmente intensificados pelas redes sociais, podem resultar em problemas de autoestima e insegurança, impactando a saúde física e mental das jovens.

### **Local de Residência**

O local de residência configura-se como um fator determinante no acesso e, conseqüentemente, no engajamento das mulheres com

as práticas esportivas. A moradia em áreas dotadas de infraestrutura esportiva pública e de oferta regular de atividades e programas esportivos potencializa as oportunidades de aproximação das mulheres ao esporte. Por outro lado, estudantes residentes em bairros periféricos ou em zonas rurais frequentemente enfrentam obstáculos para o acesso às modalidades esportivas, uma vez que tais localidades geralmente apresentam ausência ou oferta limitada de programas esportivos. Ademais, o deslocamento entre zonas rurais e urbanas, ou entre periferias e centros urbanos onde se localizam os equipamentos esportivos, é dificultado pela insuficiência do transporte público e pelo elevado custo dos meios alternativos de transporte.

### **Identidade de Gênero e Orientação Sexual**

A identidade de gênero e a orientação sexual impõe à muitas pessoas a necessidade de viverem, ou sobreviverem, de diferentes formas diante dos preconceitos. Sartore e Cunningham (2009), afirmam que, culturalmente, o esporte tem sido um espaço que valida comportamentos depreciativos direcionados aos indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, podendo assim ser caracterizados como homofóbicos, e heteronormativos, uma vez que imputa juízo de valor aos comportamentos heterossexuais, sendo considerados como superiores. Esses comportamentos, no espaço escolar, impactam diretamente as(os) estudantes que não atendem aos padrões da heterossexualidade hegemônica.

Symons *et al.* (2010), apontam que a homofobia é um ponto comum que define as vivências de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em contextos esportivos. Em um ambiente esportivo homofóbico, as pessoas LGBTQAPN+ são marginalizados ou permanecem nesses locais ocultando sua orientação sexual para evitar preconceito e rejeição, caracterizando-se como um ambiente hostil para essa comunidade (Calzo *et al.*, 2014).

As pessoas transgênero desde cedo enfrentam constrangimentos relacionados à dissonância entre o gênero com o qual se identifica e o sexo biológico exposto pelo seu nome de registro apresentado nos documentos de identificação. Silva e Giacóia afirmam que:

A vulnerabilidade tem início durante a adolescência, quando constata-se que sua forma física e as normas de conduta que lhe foram impostas pelo sexo de nascimento não se coadunam com sua identidade psicológica. Nesta ocasião, caso decidam assumir sua identidade de gênero, iniciam seus desafios de aceitação social perante as próprias famílias, que, muitas vezes, não compreendem ou aceitam, promovendo o afastamento de seus integrantes (2022, p. 269).

O sentimento de desamparo, a necessidade de garantir seu próprio sustento e a resistência à aceitação da nova personalidade no contexto escolar, culmina no afastamento das pessoas transexuais de todas as atividades sugeridas pela escola, incluindo as práticas esportivas. Para Bento (2012, p. 22), a transgeneridade é uma experiência identitária que nos remete a uma vida marcada pela dor, angústia, solidão e medo constantes. São pessoas que “sentem e desejam viver experiências que lhes são interditas por não terem

comportamentos considerados apropriados para seus sexos”. Sobre a participação de pessoas transgênero nos esportes, Coelho *et al.* (2018, p. 44) destaca que:

Transgêneros, assim como outros grupos minoritários estão lutando por espaço dentro do esporte, no entanto há um longo caminho a ser percorrido, talvez ainda mais longo comparado a outros grupos em razão da complexidade relacionada ao atleta trans. Muito além de apenas lidar com questões de preconceito que, por si só já exercem grande peso sobre o caso, profissionais esportivos de áreas distintas estão sendo submetidos a numerosos questionamentos a respeito da elegibilidade de um atleta trans competindo numa categoria equiparada ao seu gênero.

Apesar do enfoque do autor ter sido o esporte profissional, sabemos que essa realidade já se reflete no âmbito educacional, através de agires docentes na área da Educação Física e de regulamentos de competições escolares que não garantem o direito à participação de estudantes transgênero no esporte educacional.

### **Raça e Classe Social**

Apesar de serem direitos sociais constitucionalizados (BRASIL, 1988), o lazer e o esporte não têm sido usufruídos por toda a população brasileira. O acesso e aderência à prática de atividades físicas no tempo livre reflete as desigualdades socioeconômicas do país e impacta sobremaneira nos indicadores de saúde das mulheres. Assim, podemos afirmar que o consumo e a prática dos esportes, bem como das atividades corporais em geral, configuram-se como elementos da cultura que contribuem para a reprodução das diferenças sociais. Fato ratificado por pesquisas recentes sobre a participação das(os) brasileiras(os) em atividades físicas e esportivas

no contexto do tempo livre (PNS, 2019; VIGITEL, 2023), as quais destacaram que, no Brasil, a falta de acesso a essas vivências está fortemente ligada às desigualdades sociais, especialmente à cor, renda salarial e à escolaridade.

Isto posto, justifica-se a importância de pensar e propor estratégias pedagógicas que garantam às estudantes da escola pública igualdade nas oportunidades de acesso às práticas esportivas, tendo em vista que, historicamente, o público atendido por estas instituições é composto por pessoas negras, pertencentes a famílias de baixa renda, quem vivem em condições de risco e vulnerabilidade social.

No que concerne a raça e etnia, Saffer *et al.* (2013), acenam que há disparidades étnico-raciais e de gênero na realização de atividades físicas. Os resultados dos seus estudos apontaram que pessoas negras estão mais envolvidas com as atividades físicas ocupacionais do que pessoas brancas. No entanto, quando o objetivo é o lazer, as pessoas negras realizam menos atividades físicas do que pessoas brancas.

Portanto, é evidente que os fatores que contribuem para as privar as mulheres negras do direito de acessarem o esporte, no tempo livre, atravessam de maneira complexa o gênero, a raça e a classe social, de maneira interseccional, promovendo experiências e desigualdades específicas para as mulheres negras, no esporte.

## **Trabalho remunerado e trabalho doméstico durante a vida escolar**

Pesquisas têm relatado o aumento exponencial da participação das mulheres no esporte, seja na esfera profissional ou na gestão do esporte (Goellner, 2005; Rubio; Veloso, 2019). Contraditoriamente, apesar do esporte ser considerado como uma das principais atividades de lazer da contemporaneidade, a participação da mulher continua discreta. A tensão do trabalho e as múltiplas jornadas, que fazem com que as atividades do trabalho formal se sobreponham ao trabalho doméstico, fatores que comumente atravessam vida das mulheres, são apontados como as principais causas da escassez de tempo destinado ao lazer (Miguel, 2024).

Numa sociedade que impõe hábitos e condutas sociais generificadas, que legitimam a superioridade dos homens associando-a a determinismos biológicos, é essencial entender os mecanismos que alimentam as privações sofridas pelas mulheres, inclusive no âmbito das atividades físicas, bem como os motivos que as justificam.

Ser mulher gera consequências que são sentidas em seu cotidiano desde a infância. Entretanto, destacamos que a fragilidade, comumente associada às mulheres, e que é muito utilizada como justificativa para afastar as mulheres do esporte não contempla as mulheres negras (Saffer *et al.* 2013). A estas, são resguardados outros lugares: da invisibilidade, da desumanização, da objetificação e do servir/cuidar. Assim, desde a infância, as mulheres negras têm seu tempo livre usurpado pela necessidade de cumprir uma dupla jornada entre a escola e o lar, tendo que conciliar os estudos, as

obrigações domésticas e a necessidade de cuidar de familiares (PNS, 2019; VIGITEL, 2023).

Deste modo, podemos afirmar que às mulheres negras é negado o direito ao lazer e ao esporte, reconhecido como um direito humano pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e pela Constituição Federal do Brasil.

### **Religião**

No que diz respeito a relação entre religião e esportes, Canavezi (2020, p.16), cita que são fenômenos mundiais que carregam multidões junto a si. E, prossegue afirmando que “a religião acompanha o desenvolvimento da humanidade desde os seus primórdios, muitas vezes como percussor e fator importantíssimo para o acontecimento da história”, portanto é um elemento cultural de grande relevância para a humanidade.

Sobre o processo de formação dos sujeitos, Bernardi e Castilho (2016, p. 746) ressaltam que:

a formação do ser humano está ligada à construção do lugar onde ele habita que envolve desde o ambiente natural (paisagem natural) até as influências que ele recebeu na vida pretérita. Essas influências formam seu caráter individual e social. Ele se constrói em um dado território e busca ser ele mesmo nesse espaço, passando a se conectar com outros indivíduos e com elementos que passam a fazer parte de seu cotidiano. Neste processo encontram-se aspectos de sua formação tais como: a cultura, a arte, a religião, o direito, etc.

Rigoni e Prodócimo enfatizam o poder que a religião tem sobre os corpos das(os) fiéis, e conseqüentemente, podem influenciar na maneira como estas(es) se relacionam com as atividades físicas:

Cada religião possui crenças e costumes diversos que, no decorrer do tempo, “marcam” os corpos dos fiéis, tornando visíveis gestos e comportamentos tipicamente religiosos”. Dentre as inúmeras religiões existentes, algumas direcionam de forma mais direta seus ensinamentos com relação aos “usos do corpo. Neste sentido, cada religião ensina a seus membros quais são as formas mais adequadas de utilizar o corpo para que ele não “caia em tentação” e não “cometa pecados” (2013, p. 228).

Deste modo, a educação religiosa a que as meninas estão submetidas, podem levá-las a vivenciar conflitos na vida cotidiana, já que o corpo se configura como um espaço de debates e polêmicas. Esse fato reverbera no envolvimento destas meninas com a prática esportiva, pois implica em dois aspectos caros a algumas religiões, o vestuário e gestualidade das mulheres.

A exigência que se tem sobre o uso de vestuário adequados, do ponto de vista religioso, a fim de não chamar a atenção para os corpos das mulheres, a obrigatoriedade do uso de saias e a exigência de uma gestualidade relacionada à ideia de pudor são fatores que limitam ou impedem a participação das estudantes nas práticas esportivas.



## II - ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS

Diante de um cenário sociocultural que se apresenta como um grande obstáculo entre as mulheres e o esporte, é crucial identificar os fatores que ainda conseguem motivar as mulheres a se engajarem na prática esportiva. Sabemos que a motivação é um dos principais fatores que impulsionam as pessoas a aplicarem seus esforços com vistas a realizar os seus desejos e alcançar os seus objetivos. No entanto, a motivação não depende exclusivamente de fatores internos ao indivíduo.

Para La Rosa (2002, p.170) "a motivação é um processo através do qual os motivos surgem, desenvolvem-se e mobilizam comportamentos". Desta maneira, reconhecemos a relevância de identificar os fatores motivacionais que influenciam as adolescentes a acessarem as práticas esportivas, em vistas a propor estratégias que garantam também a sua permanência.

Cratty (1984) define a motivação como a combinação de mecanismos internos e estímulos externos que influenciam e direcionam nossa conduta. A motivação intrínseca refere-se a fatores internos, como prazer, satisfação e determinação, enquanto a motivação extrínseca é influenciada por elementos externos, tais como a influência de colegas, familiares e professores(as) (Marzinek; Neto, 2007). Essa influência externa é apoiada por outros estudos que demonstram a significativa influência do padrão comportamental familiar e das amizades nos hábitos e comportamentos de adolescentes, evidenciando que o ambiente social externo

desempenha um papel crucial na formação dessas práticas (Petroski, 2009; Ramos, Barros Filho, 2003). Ademais, as estudantes destacaram que a atuação docente e as abordagens didático-metodológicas representam fatores determinantes que impactam seu grau de envolvimento com as práticas esportivas.

Para Berleze, Vieira e Krebs (2002), conhecer sobre elementos motivadores ajuda as(os) professoras(es) a atribuírem uma intencionalidade aos seus planejamentos e práticas pedagógicas, aumentando a probabilidade de permanência das mulheres na prática da atividade desportiva.



Frequentemente, no esporte, as mulheres são menosprezadas, suas capacidades são contestadas e seus desejos são desconsiderados. Deive (2005) *apud* Fernandes e Altmann (2020) expôs que:

O desencorajamento das meninas pode ocorrer com frequência no cotidiano escolar. As expressões “eu não consigo”, “eu não sei”, entre outras frases ditas pelas meninas no processo de aprender esportes na escola, configuram incertezas sobre as suas possibilidades antes mesmo das experiências corporais esportivas principiarem.

Então, como fomentar o crescimento de mulheres empoderadas por meio do esporte escolar, se neste ambiente não lhes é possibilitado ter voz e vez, apenas medo e vergonha?



**Criando um ambiente de escuta e acolhimento:** promover um espaço de escuta ativa das estudantes, reconhecendo suas vivências e permitindo que se sintam confortáveis para expressar medos, angústias, preferências, necessidades e opiniões sem receio de julgamento ou discriminação. Para as estudantes, incentivo e acolhimento influenciam na sua participação nas atividades esportivas. Sendo assim, são elementos que devem se fazer presentes num ambiente esportivo seguro e inclusivo



**Envolvendo os pais e demais familiares:** de acordo com as estudantes, o incentivo e o apoio da família representam os fatores de maior relevância para promover a aproximação delas com esporte. Deste modo, desenvolver atividades que envolvam pais e/ou responsáveis favorece a criação de uma cultura de apoio e incentivo à participação das mulheres no esporte.



**Promovendo a conscientização e o respeito à diversidade:** Desenvolver ações educativas voltadas à toda comunidade escolar que abordem questões de gênero,

incentivando o respeito mútuo e combatendo estereótipos que possam limitar a participação das mulheres.



**Valorizando histórias de mulheres que obtiveram sucesso no esporte:** através de documentários, filmes e palestras, apresentar histórias de mulheres que, no mundo esportivo, seja como atletas, árbitras, técnicas, gestoras esportivas, jornalistas esportivas, dentre outras funções, obtiveram sucesso, inspirando as estudantes a se sentirem capazes e motivadas.



**Incentivando lideranças:** Identificar e apoiar estudantes que possam atuar como líderes dentro do esporte escolar, estimulando o protagonismo das mulheres.



**Promovendo eventos integradores:** incentivar a participação das estudantes em eventos integradores como competições, oficinas e rodas de conversa, onde elas possam interagir com outras mulheres, ampliar os laços sociais, conhecer outras realidades e adquirir conhecimento em ambientes colaborativos.



### III - Fatores Organizacionais



#### Diversificação de dias e horários

A necessidade de conciliar a rotina escolar com as atividades domésticas e os cuidados com familiares impõe restrições adicionais à participação das meninas em práticas esportivas no ambiente escolar, em seu tempo livre. Essa realidade é confirmada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referente ao ano de 2019, os quais indicam que mulheres oriundas de famílias de baixa renda — público majoritário nas redes públicas de ensino — enfrentam maiores dificuldades para acessar atividades físicas em seu tempo disponível, em razão da sobrecarga representada pelo trabalho doméstico não remunerado e pelas responsabilidades de cuidado, historicamente atribuídas ao gênero feminino.

Nesse sentido, recomenda-se que as atividades esportivas sejam ofertadas em períodos alternados e horários diversificados, com o intuito de ampliar as condições de acesso e garantir a participação de um número mais expressivo de



estudantes, considerando suas distintas realidades e disponibilidades de tempo.



### **Diversificação das modalidades esportivas oferecidas**

O processo de generificação dos esportes culminou na categorização das modalidades esportivas com base em estereótipos de gênero. Assim, ainda hoje muitas pessoas consideram determinadas modalidades esportivas como sendo mais "masculinas" ou "femininas". Por exemplo, modalidades esportivas ligadas à força e virilidade, como futebol e as lutas, costumam ser percebidas como predominantemente masculinas, enquanto vôlei, a ginástica e a patinação artística, por exemplo, são comumente associadas às mulheres.

Existe um acervo de produções científicas (Correia *et al.*, 2024; Borba, 2014; Zoboli *et al.*, 2021) que indicam que categorizar modalidades esportivas sob o viés dos estereótipos de gênero influenciam no envolvimento e na percepção das pessoas em relação aos esportes e cria obstáculos para que as mulheres se sintam à vontade ou estimuladas a praticar modalidades esportivas que não correspondam ao papel social que se estabeleceu para elas.

Ademais, a categorização de práticas esportivas com base em estereótipos de gênero contribui para a perpetuação de desigualdades e gera impactos negativos em todas as esferas do esporte, do contexto escolar à profissionalização.

Partindo desse pressuposto, observa-se que tais estereótipos acarretam consequências significativas, entre as quais se destacam: o comprometimento da autoconfiança e da motivação das mulheres, especialmente adolescentes, para se engajarem em atividades esportivas; bem como a baixa representatividade das mulheres em modalidades tradicionalmente associadas ao universo masculino, refletindo um cenário de limitação de escolhas e oportunidades.

Dessa maneira, propõe-se a disponibilização de múltiplas modalidades esportivas, garantindo às estudantes possibilidades de escolha, ao passo que se estimula também a ampliação do engajamento das meninas em práticas esportivas que tradicionalmente lhes foram menos acessíveis, pois historicamente foram vinculadas à masculinidade. Essa medida visa ampliar a representatividade das mulheres em espaços esportivos diversos, promovendo ambientes mais inclusivos e equitativos.



### **Isolamento do local**

O isolamento dos espaços destinados à prática esportiva propicia que as estudantes não sejam submetidas a comentários e julgamentos provenientes de espectadores localizados nas arquibancadas dos ginásios ou nas adjacências das quadras ao ar livre. Essa exposição culmina em sentimentos de medo, constrangimento e desmotivação, comprometendo a participação efetiva das estudantes nas atividades esportivas.



### **Organização das turmas por nível de habilidade**

A recomendação das estudantes quanto à organização das turmas esportivas voltadas às mulheres, estabelecendo como critério o nível de habilidade físico-esportiva, evidencia o impacto negativo que a ausência dessas habilidades exerce sobre o estado emocional das mulheres. Essa observação destaca a importância do conceito de empoderamento físico (Uchoga, 2012) como instrumento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança, os quais, por sua vez, culminam no fortalecimento do empoderamento social feminino.

Dessa forma, considerando as necessidades apresentadas pelas estudantes, recomendamos que a organização das turmas de esporte observe critérios como grau de conforto das estudantes em participar de determinada turma, além de experiência anterior, habilidades técnicas e físico-motoras, e outros aspectos como a faixa etária e os objetivos de aprendizagem. Tal estratégia pedagógica visa prevenir situações de constrangimento e promover um ambiente mais inclusivo e adequado ao desenvolvimento individual das estudantes.



### **Regimento para combater os preconceitos de gênero**

As participantes da pesquisa apontaram que um ambiente esportivo que deseja ser seguro e inclusivo para as mulheres deve contar com um regulamento que assegure a punição adequada para quem cometer qualquer ato de violência de gênero. Em

consonância, o Guia Internacional para o Desenvolvimento de Programas Esportivos para Meninas recomenda envolver as meninas na elaboração e implementação de uma política de proteção, pois acredita que, ao conhecerem seus direitos, elas conseguem identificar com mais facilidade atos de violência e buscar seus direitos. Assim, a recomendação nº 04 indica que:

Elabore e implemente uma política de proteção e um código de conduta que garantam que haja diretrizes detalhando os procedimentos e processos necessários para manter as garotas seguras emocional e fisicamente no programa (ONU Mulheres, 2021, p. 30).

Tendo em vista que o objetivo desta proposta é fomentar a criação de espaços esportivos seguros e inclusivos para meninas no ambiente escolar, é importante ressaltar que as escolas, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio, possuem um regimento escolar, conhecido como regimento disciplinar discente, que inclui regras disciplinares para as(os) estudantes. Tais regimentos configuram-se como instrumentos normativos que regulamentam os direitos, deveres e comportamentos esperados das(os) estudantes, bem como as sanções disciplinares aplicáveis em casos de não cumprimento das normas estabelecidas. Estes documentos devem contemplar condutas discriminatórias como: discriminação baseada em gênero, orientação sexual, identidade de gênero, raça, religião, dentre outras; a veiculação de discursos ou atitudes de cunho misógino, homofóbico ou transfóbico.



Nesse contexto, torna-se imprescindível que professoras(es) e estudantes envolvidos nas atividades esportivas escolares de caráter extracurricular conheçam integralmente o regimento disciplinar de sua unidade escolar, utilizando-o como referência normativa e instrumento de respaldo sempre que necessário, especialmente na prevenção e no enfrentamento de situações de violência ou discriminação, independente da sua natureza.



#### **IV - AGIRES DOCENTES E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA**

As vivências compartilhadas pelas estudantes revelam de forma contundente o papel essencial das(os) professoras(es) na criação de um ambiente esportivo acolhedor e seguro, capaz de motivá-las e fortalecer sua confiança para se desafiarem nas práticas esportivas. Contudo, conforme observa Oliveira (2021), muitos(as) docentes, ainda que de maneira inconsciente, reproduzem preconceitos de gênero em suas abordagens pedagógicas, o que contribui significativamente para a marginalização das meninas nas atividades esportivas escolares.

Essa realidade se manifesta com especial clareza em práticas pedagógicas marcadas pela ausência de intencionalidade educativa, nas quais o objetivo principal é apenas ocupar o tempo das estudantes com atividades espontâneas, desprovidas de planejamento, acompanhamento ou orientação adequada. Tais condutas, caracterizadas por González (2020) como "abandono do trabalho docente" ou "desinvestimento pedagógico", e denominadas por Darido (2003) como o modelo do "rola bola", reforçam lógicas excludentes e discriminatórias no ambiente escolar.

São manifestações dessas práticas: relatos de exclusão de meninas consideradas "não habilidosas", ausência do(a) professor(a) durante as aulas, e formação de times liderada por estudantes mais habilidosas, que priorizam determinados grupos e excluem outros.

Embora as categorias analíticas utilizadas por autores como González (2020) e Darido (2003) estejam associadas, prioritariamente, ao ensino da Educação Física escolar, é fundamental destacar que a atuação docente em contextos de esporte extracurricular também demanda intencionalidade pedagógica. É importante salientar que, mesmo que o trato pedagógico do esporte divirja em certo grau da sua abordagem no componente curricular Educação Física, a exigência didático-metodológica permanece a mesma.

Ofertar práticas esportivas extracurriculares no âmbito da escola, a partir de uma perspectiva de igualdade de gênero, exige do(a) professor(a) planejamento consciente e execução orientada por princípios de inclusão. Tal abordagem não apenas contribui para o enfrentamento das violências de gênero, como também promove a criação de um ambiente saudável e acolhedor. Esse contexto favorece o envolvimento pleno das estudantes, proporcionando-lhes experiências prazerosas, despertando o apreço pelo esporte, pela superação de desafios, pela competição saudável e pela construção de novos sentidos para o esporte em suas vidas.

Dessa forma, como enfatizam Prado et al. (2016), cabe ao(a) professor(a) assumir uma postura crítica, adotando metodologias e práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução de processos discriminatórios historicamente naturalizados.



Olá! Na seção **#FICAaDICA**, você vai encontrar dicas incríveis de leituras e vídeos que vão te ajudar a aprofundar ainda mais o entendimento sobre os temas que discutimos até aqui. Prepare-se para explorar conteúdos que vão enriquecer seu conhecimento, trazer novas perspectivas e tornar sua prática pedagógica ainda mais comprometida com a igualdade de gênero no esporte.

. Essa imersão possibilitará uma compreensão mais ampla dos desafios, conquistas e potencialidades das mulheres no contexto do esporte, contribuindo para o avanço do debate acadêmico e para a promoção da equidade de gênero no esporte escolar extracurricular.



## DICAS DE VÍDEOS



**Podcast BenhaíPod – episódio Empoderamento Feminino no Esporte**

<https://www.youtube.com/watch?v=NM70C4xIkI0>



**Ciclo Feminista: Mulheres no Esporte**

<https://www.youtube.com/watch?v=HRaWxz-JpKk>



**Toda Mulher - Empoderamento através do esporte.**

[https://www.youtube.com/watch?v=ngW\\_9OZDOvM](https://www.youtube.com/watch?v=ngW_9OZDOvM)



**Estratégias para incentivar mulheres no esporte, espaços acolhedores.**

<https://www.youtube.com/watch?v=U9X3BWHEgU>



## DICAS DE LEITURA



**Cartilha de boas práticas de prevenção a violência contra as mulheres e meninas por meio do esporte.**

<https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Cartilha-BoasPraticas-Unase-EsporteeJuventude-web.pdf>



**E-book Gênero e sexualidade - Raízes em Movimento.**

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/M1\\_EbooksRaizes\\_202503211.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/M1_EbooksRaizes_202503211.pdf)



**E-book Espaços seguros para meninas e mulheres no Esporte - Raízes em Movimento.**

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/M2\\_EbooksRaizes\\_20250321.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/M2_EbooksRaizes_20250321.pdf)



**E-book Relações étnico-raciais - Raízes em Movimento.**

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/M3\\_EbooksRaizes\\_20250321.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/M3_EbooksRaizes_20250321.pdf)



**Guia Internacional para o Desenvolvimento de Programas Esportivos para Meninas.**

<https://empodera.sfo2.digitaloceanspaces.com/uploads/production/post/2021/06/124/4ce4ca76-627c-45ed-b970-f2f10eb6e556.pdf>

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena; JACO, Juliana F. Esporte como direito social: sobre lutas e empoderamento de mulheres. **(Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades**, Rio Grande, RS, p.184-203, 2022.
- ALTMANN, Helena; FERNANDES, Simone Cecilia. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.8, n.13, p. 126 - 140, Jan/Jun 2014.
- BERGER, P. ; LUCKMANN, T. A. **Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 1978.
- BERTH, J. (2018). **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BOCH, G. **Challenging dichotomies**: perspectives on women's history. OFFEN, K. *et al.*, (Eds). Writing women's history: International perspectives. London: Macmillan, 1991.
- BRASIL. **Relatório anual socioeconômico da mulher - RASEAM** / Ministério das Mulheres, Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Ano 7 (mar. 2025). Brasília: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero/MMULHERES, 2025.
- BRASIL. **Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel)**. Vigitel Brasil 2006-2023. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. vol. 9. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997b.
- BRAUNER, V. L. Desafios Emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 521-532, abr./jun..2015.
- CORREIA, Ruth A.; BARROS, Valexa M. b.; TOLEDO, Dafne S. C.; LEITÃO, Consuelena L.; TORRES, Marck de S. Análise dos processos de generificação a partir de estudos brasileiros: uma revisão de escopo. **Plural**, São Paulo, v.31.1, jan./jun., 2024, p.8-30.
- DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

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

FEIJÓ, M. R.; MACEDO, R. M. Gênero, cultura e rede social - a construção social da desigualdade por meio da linguagem. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n.44, p.21-34, 2012.

HEILBORN, ML. **De que gênero estamos falando?** Sexualidade, Gênero e Sociedade. 1994; 1(2):1-6.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde**: 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE; 2020. 113p.

KNIJNIK, J. D. Rosa versus azul: estigmas de gênero no mundo esportivo. In: **Anais do Seminário Esportes 2018**: Futebol e o Ano da Copa da Rússia. Cotia, 2018; 27-30.

KORSAKAS, P.; RIZZI, E. G.; TSUKAMOTO, M. H. C.; GALATTI, L. G. Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, mar. 2021. p. 664-494.

LIM, S. Y.; DIXON, M.; CHALIP, L. Exploring the capacity of sport empowering women: A conceptual framework. **North American Society for Sport Management** (NASSM 2013). Austin, p. 543-544, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Doenças não transmissíveis**: monitoramento do progresso 2022. Genebra: OMS, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes**, 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>  
Acesso em 20 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Níveis de inatividade física em todo o mundo**, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.  
Acesso em 27 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manual da OMS para o desenvolvimento de diretrizes**. 2ª ed. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2014.

PRADO, Vagner Matias; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda I.M. Conduas naturalizadas na educaão fsica: uma questo de gênero? **Curriculo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016.

ROSO, Adriane; ROMANINI, Moisés. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientizao: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, n. 3, v. 1, p. 83-95, 2014.

UCHGA, Liane A. R. Educao fsica escolar e as relaoes de gênero: risco, confiana, organizao e sociabilidades em diferentes conteúdos. **Dissertao (Mestrado em Educao Fsica)**– Pós-Graduao em Educao Fsica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SABA, F. **Aderência  prática do exercício fsico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.

SOUZA JR, Osmar Moreira. Educao Fsica Escolar, Co-Educao e Questões de Gênero. In: DARIDO, S.C; MAITINO, E.M.(orgs). **Pedagogia Cidadã**: caderno de formao, Educao Fsica. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduao, 2004.