

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA ELÓI PIRES

**Trajetórias de treinadoras de futsal universitário: o contexto da USP de Ribeirão
Preto**

RIBEIRÃO PRETO-SP

2021

JULIANA ELÓI PIRES

Trajetórias de treinadoras de futsal universitário: o contexto da USP de Ribeirão Preto

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, para obtenção do título de Mestra em Ciências.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques.

RIBEIRÃO PRETO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Pires, Juliana Elói

Trajetórias de treinadoras de futsal universitário: o contexto da USP de Ribeirão Preto, 2021.

134 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Marques, Renato Francisco Rodrigues.

1.Futsal de mulheres. 2.Treinadora esportiva. 3.Liderança esportiva. 4. Violência simbólica. 5. Sociologia reflexiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques pela confiança, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e por conduzir as orientações de todo o processo de construção deste trabalho de maneira comprometida e cuidadosa. Minha admiração e respeito por você são gigantes.

Agradeço aos meus pais, que não tiveram a oportunidade de concluírem o ensino fundamental, mas sempre valorizaram os estudos e me incentivaram a buscar constantemente o conhecimento.

Agradeço a minha irmã Karla e ao meu irmão Bruno, por sempre estarem ao meu lado.

Quero agradecer também ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) – Campus Sertãozinho por ter me concedido o afastamento profissional para minha dedicação integral à pesquisa. Sem dúvida, esta condição foi fundamental para a construção deste trabalho.

Também agradeço às treinadoras que participaram do estudo e que se prontificaram, desde o início, a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, tornando possível a sua efetivação.

Agradeço aos professores e professoras, funcionários e funcionárias da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, minha gratidão pela convivência e pelas trocas de aprendizagens que ocorreram neste período de formação.

Agradeço às companheiras e companheiros do grupo GEPESPE-RP pelos aprendizados que compartilhamos, pelas trocas e pela acolhida de sempre.

Agradeço a todas as pessoas queridas que estiveram próximas ao longo deste processo e que direta ou indiretamente me ajudaram, me incentivaram e torceram por mim, muito obrigada!

RESUMO

O processo de inserção da mulher no ambiente esportivo se deu/dá de forma lenta e conflituosa. Entre interdições e barreiras, por meio de lutas históricas, elas foram se inserindo nesse ambiente predominantemente masculino. Ao longo dos anos, as mulheres vêm conquistando espaço e aumentando a representatividade na prática dos esportes. Contudo, no Brasil, há desigualdades de gênero em relação à ocupação de posições de liderança, como de treinadores e treinadoras, sendo este um espaço ainda muito restrito para a participação de mulheres. O objetivo do presente estudo foi investigar as trajetórias esportivas das treinadoras de futsal universitário que atuam ou atuaram nas equipes de estudantes da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto (USP-RP), a partir da perspectiva das próprias treinadoras. Como referencial teórico para análises e discussão utilizou-se a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu. O estudo se enquadra em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-analítico. Como instrumento de produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os dados das entrevistas foram analisados com base no método Análise Temática Reflexiva. Os principais resultados da pesquisa demonstram que as treinadoras iniciaram suas trajetórias esportivas na infância, envolvendo-se em uma diversidade de experiências esportivas. Todas as participantes se inseriram na prática do futsal, sendo que a iniciação de tal prática se deu, principalmente, no ambiente escolar. A permanência na prática do futsal foi permeada por incentivos de familiares e amigos, e dificuldades, em grande parte, associadas ao exercício da violência simbólica, especialmente relacionada a forma de dominação masculina. A principal via de acesso à posição de treinadora se deu, predominantemente, por meio da participação no processo de treino-teste, mediante a indicação de diretores(as) esportivos(as) das associações atléticas acadêmicas ou treinadores. As dificuldades enfrentadas pelas treinadoras estão ligadas às questões pedagógicas de ensino do futsal, ao contexto heterogêneo no qual configura-se o subcampo do futsal universitário da USP-RP e à condição de ser mulher treinadora em uma modalidade esportiva de reserva masculina. A partir dos resultados produzidos conclui-se que, ao longo de suas trajetórias, as participantes do estudo acumularam capitais valorizados pelo subcampo do futsal conferindo legitimidade ao acesso à posição de treinadora. Contudo, além das dificuldades inerentes à posição, a condição de ser mulher foi compreendida como um fator que tensionou a atuação das treinadoras em equipes compostas por homens. O subcampo esportivo universitário investigado demonstrou transformações positivas em relação à participação de mulheres ocupando posições de tomada de decisão, entretanto a violência simbólica se mostrou como barreira, por vezes não tão explícita, enfrentada pelas treinadoras, evidenciando que as disputas no subcampo esportivo universitário da USP-RP ainda são permeadas pela dominação masculina.

Palavras-chave: Futsal de mulheres; treinadoras esportivas; liderança esportiva; violência simbólica; Sociologia Reflexiva.

ABSTRACT

The process of women insertion in sport has been occurring slowly and through several conflicts. Between interdictions and barriers, using concessions and negotiations, women have been inserted within this predominantly masculine social space. Over the years, women have been conquering space and increasing their representativeness within sport practice. Nonetheless, in Brazil, there are gender inequalities in terms of occupying leadership positions, such as coaches' role, and this is still a very restricted space for the women participation. The present study aimed to investigate the trajectories of the women university futsal coaches who work or have worked in student teams at the University of São Paulo, Ribeirão Preto campus (USP-RP), from the perspective of themselves. The Reflective Sociology from Pierre Bourdieu was used as a theoretical framework. The study was based on exploratory-analytical qualitative approach. Semi-structured interviews were used as toll for data production. The interview data were analysed based on the Reflective Thematic Analysis method. The main results showed that the coaches started their sports trajectories in childhood, getting involved in a variety of sport experiences. All participants were inserted in futsal, and the initiation of such practice occurred, mainly, at school. Permanence in futsal practice was permeated by incentives from family and friends, and difficulties, mostly, associated with the exercise of symbolic violence mainly related to masculine domination. The main way of access to the role of women coach was predominantly by participation in the training-test processes, through the introducing from sporting directors of academic athletic associations or coaches. The difficulties faced by the women coaches are related to the pedagogical issues of teaching futsal, the heterogeneous context in which the USP-RP university futsal subfield is configured, and the condition of being a women coach in a masculine preserve sport. From the results it is possible to conclude that, throughout their trajectories, the participants of the study accumulated capitals valued by the futsal subfield, giving legitimacy as a coach. Nevertheless, apart from the difficulties inherent this role, the condition of being women was understood as a factor that strained the role of coaches in teams made up mainly by men. The university sports subfield investigation showed positive changes concerning the participation of women occupying decision-making positions, though symbolic violence proved a barrier, sometimes not so explicit, faced by coaches, showing that social struggles in the university sports field of USP-RP are still permeated by male domination.

Keywords: Women's futsal; women coaches; sports leadership; symbolic violence; Reflective Sociology.

APRESENTAÇÃO

Eis que chego no momento de pensar o esporte e seu significado para minha vida. Confesso que minhas memórias esportivas, em partes, boas e em outras, nem tanto, evocaram muitos sentimentos ligados aos inúmeros momentos vivenciados nas ruas, nas quadras, nos campinhos e fora desses lugares também.

Nasci e cresci na cidade de Barretos, interior de São Paulo. Na infância, eu fui a menina que vivia rodeada de meninos. Na rua em frente de casa corríamos incansavelmente atrás de uma bola, especialmente aos sábados e domingos. Essa situação incomodava muito minha mãe que sempre advertia: “Essas brincadeiras não são de menina!”. Por outro lado, meu pai frequentemente presenteava meu irmão e eu com bolas de futebol, brincando com a gente no quintal de casa sempre que podia. À medida em que fui crescendo as repreensões aumentavam, mas nunca ocorreram proibições, assim, posso dizer que minha infância foi muito bem aproveitada com direito a pipa, bola de gude, pião, queimada, reba, flechinha e muitas outras brincadeiras.

Essa realidade foi transferida para a escola. Sempre estudei em escola pública e a disciplina de Educação Física só apareceu nos currículos a partir da 5ª série. Naquela época, a “aula” de Educação Física se baseava em meninas na quadra menor ou em espaços alternativos jogando vôlei ou queimada, e os meninos ocupando a quadra poliesportiva e jogando futsal. Na maioria das vezes, eu era a única menina junto aos meninos jogando bola. Foi no âmbito escolar que o gosto pelas práticas corporais encontrou oportunidades de se desenvolver, entretanto foi lá também que as restrições se iniciaram. Na sétima série, alguns comentários e questionamentos “despretensiosos” sobre o fato de eu ser menina e jogar futsal acabaram sendo mais frequentes e me fizeram repensar essa prática. Assim, em meio a vários dilemas, resolvo parar de jogar bola com os meninos nas aulas de Educação Física e passo a me juntar à turma do vôlei. Foi nesse período que comecei a fazer parte dos treinos de handebol que aconteciam no contraturno das aulas regulares. Logo veio a primeira competição esportiva: os Jogos da Primavera, esse era um evento municipal que tinha como objetivo promover a competição esportiva de diversas modalidades esportivas entre escolas da rede municipal, estadual e privada. Ficamos em segundo lugar e o gosto por essa modalidade esportiva começava a se desenvolver.

Em 2000, representando a EE. Dr. Antônio Olympio, fomos campeãs dos Jogos Estaduais do Estado de São Paulo e disputamos a fase final na cidade de Americana. Nesse

momento, com treze anos de idade, percebi que além do prazer que a prática de handebol me proporcionava, o esporte era – e é – um instrumento que me possibilitava conhecer lugares, pessoas, culturas. Não tivemos bons resultados, o nível era bem alto, mas foi uma experiência incrível que me impulsionou a continuar treinando.

Ainda em 2000, a participação em mais uma edição dos Jogos da Primavera rendeu, a mim e a uma amiga, o convite para treinarmos pela equipe que representava a cidade de Barretos. Os treinos eram do outro lado da cidade, cerca de sete km de distância da minha casa. Esse percurso foi realizado inúmeras vezes a pé, de bicicleta (quando conseguia alguma emprestada) e de ônibus (quando por alguns períodos ganhávamos os passes da secretaria de esportes). Essa foi uma rotina que perdurou por mais de cinco anos, com treinos de segunda a sábado. Nesse período, fomos quatro vezes campeãs dos jogos regionais, ficamos em quarto lugar nos Jogos Abertos da Juventude de 2004 e participamos algumas vezes dos Jogos Abertos do Interior, ficando em quarto lugar na edição realizada em Franca, no ano de 2002.

Vi grandes equipes do estado de São Paulo jogarem, os(as) renomados(as) jogadores e jogadoras que representavam a seleção brasileira e conheci vários lugares, inclusive o mar. Ir à praia naquela época era algo muito distante da minha realidade e participar dos Jogos Abertos de Santos, em 2004, me oportunizou esse encontro.

Em 2004 ingressei na faculdade de Educação Física na Universidade de Franca. Junto aos estudos, trabalhei como estagiária na secretaria de esportes e continuei a rotina de treinos com a frequência de três vezes na semana, o que me garantia uma quantia por mês (por meio de uma ajuda de custo oferecida pela instituição). Com o que recebia do estágio, mais a ajuda de custo do handebol, eu ajudava meu pai com os gastos da mensalidade da faculdade e transporte. Nesse momento eu me interessava pelo curso, mas ainda alimentava o sonho de seguir a carreira como jogadora.

Em 2006, passei no processo seletivo para vaga de estágio na própria faculdade. Conversei com meus pais e os convenci do quanto essa oportunidade seria importante para minha formação, além da bolsa de estudos de 50% do valor da mensalidade que eu conseguiria. Eles aceitaram e me mudei para Franca. Este seria o último ano de faculdade, já que o curso de licenciatura tinha duração de três anos.

Já formada, em 2007 começo a dar aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental I, no município de Barretos. A contratação por meio de processo seletivo tem a duração de um ano. Assim, a tensão de estudar para a prova a fim de garantir o trabalho do ano seguinte se repetiu por alguns anos, até a realização do primeiro concurso público municipal para

professor(a) de Educação Física escolar em 2011. Em 2012, fui efetivada como professora da Rede Estadual de Educação. Em 2014, efetivei-me como professora da rede municipal de Barretos. Tinha uma jornada exaustiva de trabalho, eram quarenta horas pelo município e doze horas pelo Estado, o que significava um total de trinta e oito aulas por semana com estudantes nas diferentes séries da Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II, mais quatorze horas destinadas às reuniões pedagógicas e atividades de planejamento.

Os desafios eram gigantes, especialmente no estado no qual a precariedade e a desvalorização da disciplina e do professor eram realidades incontornáveis. Mas o compromisso com a educação falava mais alto. Comprei vários materiais que poderiam favorecer o ensino e aprendizagem da luta, dança, jogo, esporte e ginástica na escola, e quando eu não me deparava com quatro turmas (ou mais) na quadra por falta de professor(a) de outras disciplinas, fazia o possível para que as aulas fossem significativas para os(as) alunos(as).

Em 2016, eu fui convocada por meio concurso do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e me efetivei no campus de Sertãozinho. Para assumir esse novo desafio, eu precisei exonerar dos cargos na prefeitura de Barretos e no Estado. Ao todo foram nove anos na rede de ensino da prefeitura e cinco anos na rede estadual, tempo de profundo aprendizado e reflexão sobre a profissão de professora da rede pública. Agora os desafios seriam outros: conhecer o Ensino Médio Integrado; contribuir para a formação de alunas e alunos; conhecer e atuar no ensino, pesquisa e extensão; e me adaptar às novas configurações hierárquicas de organização dos Institutos Federais. Nesse mesmo ano, eu me tornei membra do Comitê para Promoção dos Direitos Humanos, da Igualdade Étnico Racial e de Gênero do campus Sertãozinho, e foi a partir das ações promovidas pelo comitê que a vontade de estudar as questões de gênero na Educação Física escolar e no esporte se manifestou.

Em 2018 o projeto de extensão “Futsal é coisa de...menina também” coordenado por mim, foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e contemplado com duas bolsas para a monitoria para alunos(as). O objetivo do projeto era oportunizar a prática do futsal para meninas e mulheres da comunidade externa do campus Sertãozinho.

Foi também nesse ano que ingressei no mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto sob a orientação do Professor Dr. Renato Marques. Era um sonho antigo que por muito tempo não tive condições objetivas de realizar. Estar como professora no Instituto Federal foi fundamental para que as oportunidades de acesso à pós-graduação se tornassem reais. Concomitantemente ao meu ingresso comecei a fazer parte

do Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Socioculturais e Pedagógicos do Esporte (GEPESPE-RP) coordenado pelo Professor Renato, momento em que eu tenho os primeiros contatos com estudos do esporte a partir de uma abordagem sociológica. Em setembro participei da Comissão Organizadora do VI Congresso Latino-americano de Estudos Socioculturais do Esporte, e tive a oportunidade de apresentar o trabalho *“Futsal feminino: proposta de intervenção por meio de um projeto de extensão no IFSP –campus Sertãozinho”* de minha autoria com a colaboração da Professora Fabiana Andreani do IFSP – campus Tupã e da Jéssica Januário, doutoranda e parceira no GEPESPE-RP.

Em agosto de 2019 fui contemplada com o afastamento remunerado para realização do meu curso de mestrado. Em tempo, agradeço ao Instituto Federal de São Paulo e saliento a importância dessa política para capacitação de professores e professoras da rede federal de ensino. Investir na formação e valorização docente demonstra comprometimento com a Educação pública, gratuita e de qualidade. Espero que muitos outros(as) docentes possam ter essa oportunidade na nossa rede.

Ainda nesse ano, iniciei como monitora voluntária do projeto de extensão “Escola de Futsal” da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP-USP) voltado para a inserção de mulheres adultas, coordenado pelo Prof. Renato Marques.

Como minha trajetória demonstra até aqui, o campo acadêmico, a pesquisa científica, os métodos, faziam parte de um mundo nada familiar para mim. Foi bastante desafiador desenvolver e executar esta pesquisa. Assim, a fase de pré-qualificação do mestrado foi dedicada ao cumprimento das disciplinas e a iniciar-me na sociologia de Pierre Bourdieu, já que, a partir dos primeiros contatos com a obra deste autor, percebi que ele seria um referencial teórico que em muito contribuiria para a análise de meu objeto de estudo.

O exame de qualificação, realizado em fevereiro de 2020, foi mais um rico processo de aprendizado no qual pude refletir sobre a pesquisa e, a partir das contribuições da banca, repensar seu processo de construção. Os meses que antecederam a defesa foram de completa imersão nas trajetórias das treinadoras, no método de produção e análise de dados e no referencial teórico.

O processo de escrita, reconhecidamente solitário, se potencializou mais ainda pela crise social e sanitária na qual o Brasil se encontra. O isolamento social, uma das medidas contra a Covid-19, despertou angústias, ansiedade e medos, mas por outro lado representou o privilégio de grupos de pessoas, como eu, que poderiam ficar em casa. Reconheço meu

privilégio, me entristeço pela falta de política pública de saúde no Brasil e me solidarizo com as famílias das milhares de pessoas que foram vítimas da Covid-19.

Após revirar a gaveta das memórias e trazer à tona as principais experiências pessoais e profissionais que me constituíram até aqui, finalizo esta apresentação agradecendo ao meu orientador Renato que acreditou que eu, uma professora da rede pública que desconhecia o fazer científico e acreditava – e ainda acredita – que discutir a participação da mulher no esporte é um ato político, poderia me tornar uma pesquisadora. Isso me fez acreditar também!

Sumário

1.INTRODUÇÃO	13
2.OBJETIVO	16
2.1. Objetivo Geral	16
2.2. Objetivos Específicos	16
3.JUSTIFICATIVA	17
4.REFERENCIAL TEÓRICO	18
4.1 Algumas contribuições Sociológicas de Pierre Bourdieu	18
<i>4.1.1 A Dominação Masculina</i>	25
4.2 O campo esportivo e a dominação masculina na prática do futsal no Brasil	27
4.3 O futsal como um subcampo do campo esportivo	33
<i>4.3.1 A prática do futsal por mulheres no Brasil</i>	35
4.4 Treinadoras: a posição de tomada de decisão ocupada por mulheres e a dominação masculina	40
4.5 O contexto histórico e organizacional do esporte universitário brasileiro ..	48
5.MÉTODO	55
5.1 Delineamento	55
5.2 Participantes	56
5.3 Produção de dados	57
5.4 Análise de dados	59
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
6.1 Cris – Ampliando as experiências esportivas	64
<i>6.1.1 Cris e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras</i>	65
<i>6.1.2 Cris e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais</i>	69
<i>6.1.3 - Cris e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário</i> .	72
6.2 Liliane – Da gestão à posição de treinadora	75

6.2.1 <i>Liliane e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras</i>	75
6.2.2 <i>Liliane e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais</i>	79
6.2.3 <i>Liliane e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário</i>	82
6.3 Emily – Da confiança ao prestígio	84
6.3.1. <i>Emily e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras</i>	84
6.3.2 <i>Emily e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais</i>	88
6.3.3 <i>Emily e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário</i> .	92
6.4 Maria Cristina – O efeito da herança cultural familiar	94
6.4.1. <i>Maria Cristina e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras</i>	95
6.4.2 <i>Maria Cristina e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais</i>	98
6.4.3 <i>Maria Cristina e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário</i>	102
6.5 Tatiele – A satisfação de estar em quadra	106
6.5.1. <i>Tatiele e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras</i>	106
6.5.2. <i>Tatiele e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais</i>	109
6.6.3 <i>Tatiele e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário</i>	112
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
8. REFERÊNCIAS	120
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	130
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas	135

1.INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno sociocultural que, a partir de uma relação dialética, é estruturado pela sociedade ao mesmo tempo em que a influencia (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008). Para um melhor entendimento desse fenômeno é fundamental analisar quem o pratica, onde é praticado e em quais condições ocorre tal prática. Assim, a partir da contextualização do esporte é possível identificar diferentes maneiras de interpretá-lo (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007).

Entre interdições e barreiras, por meio de lutas históricas, as mulheres foram se inserindo nesse espaço predominantemente masculino (GOELLNER, 2006). Em um primeiro momento, a atuação da mulher se restringia à mera espectadora do espetáculo masculino. Aos poucos, as mulheres foram conquistando seus espaços e passaram a participar de grandes eventos como atletas (DEVIDE, 2002; MIRAGAYA, 2002). De acordo com Bourdieu (1990), o princípio das mudanças sociais reside nas ações dos indivíduos, representado neste contexto pelas mulheres, que buscam subverter a ordem que impõem o sentido dominante.

O esporte moderno, criado por homens na segunda metade do século XIX, consistia em um espaço social predominantemente masculino. De acordo com Coakley (2017), o esporte era um local para se estabelecer e provar o domínio da masculinidade heterossexual. Embora certas ideias e crenças tenham mudado ao longo dos anos, o legado que os homens estabeleceram no esporte moderno e na cultura esportiva permanecem influentes até aos dias atuais. Por esse motivo, o esporte continua sendo: dominado por homens, de modo que as habilidades e o desempenho esportivo qualificado estão associados aos homens e à masculinidade; identificado por homens, ou seja, aquilo que os homens valorizam é assumido como valorizado pela sociedade; e centrado em homens, de modo que a trajetória esportiva dos homens, suas histórias e recordes sejam o foco da atenção, especialmente por parte da mídia. Nessa perspectiva compreende-se o esporte como uma prática de reserva masculina (OLIVEIRA; ALTMANN; MARQUES, 2019).

Esse contexto de dominação masculina no esporte contribui para a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres e se configura com uma barreira que dificulta, principalmente, o acesso de mulheres à posições de poder e tomada de decisão no esporte (COAKLEY, 2017). Estudo realizado por Henry e Robinson (2010) verificou que apenas

19% das posições de tomada de decisão das representações esportivas vinculadas ao Comitê Olímpico Internacional (COI) eram ocupadas por mulheres. Participaram do estudo 110 Comitês Olímpicos Nacionais de um universo possível de 205. Os dados foram obtidos por meio da utilização de questionários. Vale destacar que o COI estabeleceu que, em 2005, a proporção de mulheres em cargos dessa natureza deveria atingir 20%. (JAEGAR et al., 2010). Considerando os dados acima, percebe-se que anos após o prazo estabelecido pelo COI a meta ainda não havia sido alcançada. Isso revela a morosidade desse processo.

Tanto a literatura internacional quanto a brasileira buscaram discutir e compreender as problemáticas que se referem à atuação de mulheres treinadoras (FERREIRA et al., 2013; HINOJOSA-ALCALDE et al., 2018; PASSERO et al., 2020; WALKER; BOPP, 2011). Os resultados desses estudos evidenciam uma sub-representação das mulheres ocupando os cargos de treinadora no esporte de alto rendimento (PASSERO et al., 2020), bem como apontam as principais barreiras que impedem o acesso, a permanência e a ascensão dentro do cargo (FERREIRA et al., 2017; NORMAN, 2010; SILVA et al., 2017; WOLF, 2017). De acordo com Ferreira et al. (2013), grande parte das mulheres treinadoras ocupam essas posições em modalidades esportivas consideradas pelo senso comum como essencialmente femininas, por exemplo, o nado sincronizado, a ginástica rítmica, a patinação artística entre outras. Assim, limitar as mulheres a atuarem em modalidades esportivas que possuem características da feminilidade hegemônica atribuídas cultural e historicamente, consiste em uma maneira de marginalizá-las e de garantir a hegemonia masculina no esporte como um todo (FERREIRA et al., 2013).

Constatando o fato de que há uma baixa representatividade das mulheres como treinadoras, especialmente em modalidades esportivas de reserva masculina, esta pesquisa se propõe a investigar a trajetória esportiva de treinadoras de futsal universitário. Faz-se pertinente destacar que, no Brasil, as mulheres tiveram de enfrentar inúmeras dificuldades para se inserirem e permanecerem na prática dessa modalidade esportiva. Uma dessas barreiras foi representada pela proibição legal imposta pelo decreto-lei nº 3.199 de 1941, que tinha por objetivo normatizar as práticas esportivas realizadas por mulheres. O conteúdo da lei previa proibir a prática de modalidades esportivas que se contrapunham à “natureza” feminina, como por exemplo: o futebol, futsal, rúgbi, entre outras (SALVINI; MARCHI JR., 2016). Além disso, o preconceito, o subjugamento das habilidades em comparação com o desempenho masculino, a falta de valorização, de reconhecimento e de investimento, foram - e ainda são - impedimentos para a prática de futsal por mulheres (HILLEBRAND;

GROSSI; MORAES, 2008; MASCARIN; OLIVEIRA; MARQUES, 2017).

Considerando, a partir da literatura existente, que a atuação de treinadoras no esporte universitário brasileiro é um fenômeno pouco estudado (BARREIRA et al., 2018; MARQUES FILHO et al., 2020), e compreendendo o esporte universitário como um espaço de aprendizagens, e, ainda, dada a importância da função das treinadoras como agentes fundamentais na mediação desse processo, a questão central que orientará esta pesquisa é: como foram construídas as trajetórias das treinadoras de futsal universitário que atuam e atuaram no contexto da Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto? Como referencial teórico para análise e discussão dos resultados foi utilizada a Sociologia Reflexiva proposta por Pierre Bourdieu.

A presente pesquisa se estrutura de modo que a primeira seção apresenta algumas categorias sociológicas construídas ao longo da obra do sociólogo francês. Este tópico ainda inclui uma subseção que tem por objetivo apresentar o livro “A dominação masculina” e destacar as críticas e as contribuições da obra apontadas pela literatura. A seguir, é explicitada a ideia de campo esportivo, relacionando esse conceito à inserção das mulheres na prática de futsal no Brasil. Adiante, é abordado o contexto da prática do futsal no Brasil enfatizando a participação das mulheres nessa modalidade esportiva. Na sequência é apresentada a problemática que se instaura na atuação de mulheres treinadoras em modalidades esportivas de reserva masculina. E por fim, são contextualizados os aspectos históricos e organizacionais do esporte universitário brasileiro. Feita a exposição sobre o referencial teórico, é apresentada a metodologia do trabalho. Esta será pautada na abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada para produção de dados e da Análise Temática Reflexiva como método de análise. Em seguida, são apresentados os resultados e sua discussão, finalizando com as considerações finais sobre a pesquisa.

2.OBJETIVO

2.1. Objetivo Geral

Investigar as trajetórias esportivas das treinadoras de futsal universitário que atuam e atuaram na Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto.

2.2. Objetivos Específicos

Analisar as estratégias utilizadas pelas treinadoras para se inserirem e se manterem nessa posição social;

Investigar as barreiras e os facilitadores sociais encontrados pelas treinadoras no subcampo esportivo universitário.

3.JUSTIFICATIVA

Sabendo que há uma baixa representatividade de mulheres ocupando a função de treinadoras em diversas modalidades esportivas, e reconhecendo o futsal como uma prática esportiva de reserva masculina, este estudo justifica-se em produzir reflexões que auxiliem a compreensão da atuação de mulheres como treinadoras de futsal no contexto universitário.

Este estudo justifica-se também como uma contribuição teórica para refletir sobre a atual condição de atuação dessas agentes no ambiente universitário. Dessa forma, busca-se produzir resultados que possam ser utilizados como subsídio teórico para estudos no campo da educação, da pedagogia do esporte, da sociologia do esporte e dos estudos de gênero, com o intuito de ampliar as discussões acerca dessa temática.

4.REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo desta seção serão apresentadas as subseções que compõem o aporte teórico que subsidiará as análises do presente estudo. Inicialmente serão explicitadas algumas contribuições sociológicas da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu. Esta subseção possui, ainda, uma seção terciária que propõe a contextualização do livro “A dominação masculina”. Em seguida, será apresentado o processo de constituição do campo esportivo e a dominação masculina na prática do futsal no Brasil. Na subseção seguinte, buscou-se apresentar o processo de constituição do futsal como um subcampo esportivo, além de explicitar o contexto da prática de futsal por mulheres no Brasil. Na sequência, será apresentada a literatura que trata sobre a posição de treinadora ocupada por mulheres e a relação com a dominação masculina. Por fim, será abordado o contexto do esporte universitário brasileiro.

4.1 Algumas contribuições Sociológicas de Pierre Bourdieu

A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu se propõe a analisar a realidade social e como as práticas sociais se perpetuam na sociedade. Tais práticas são entendidas como produto das relações entre os(as) agentes e os diferentes contextos em que esses(as) estão inseridos(as) (BOURDIEU, 1983). Além disso, a obra do referido autor busca compreender as desigualdades de acesso e acúmulo a bens sociais que conferem poder aos indivíduos, estabelecendo, de modo relacional, as posições que esses ocuparão em determinada estrutura social. Entende-se, portanto, que tal referencial teórico, que será explanado a seguir, oferece ricas contribuições para analisar as possibilidades de acesso oportunizada aos(às) agentes que ocupam posições de tomada de decisão no âmbito esportivo e, tratando-se deste estudo, especificamente na posição de treinadora.

Para compreender como as práticas sociais são organizadas e ordenadas, produzidas e reproduzidas na estrutura social, Bourdieu explicita que o mundo social pode ser investigado a partir de três modos de conhecimento teórico: o fenomenológico, o objetivista e o praxiológico (BOURDIEU, 2018).

O conhecimento fenomenológico, também denominado de interacionista ou etnometodológico pelo autor, é aquele que tem como base a experiência primeira do mundo social, de maneira que a apreensão da ordem social parte de um mundo natural e evidente. Em outras palavras, o mundo social sendo entendido como produto das ações e percepções

realizadas pelos(as) agentes (BOURDIEU, 1983). Nesse contexto, segundo Bourdieu, o subjetivismo confere total autonomia aos indivíduos quanto à realização de suas práticas sociais, gostos, interesses e modos de agir na sociedade. Para o autor, há certo reducionismo pautado na visão subjetivista que reside exatamente em defender que as práticas sociais são decorrentes de ações, autônomas e conscientes, deliberadas por cada indivíduo. Pois dessa forma, para o autor, as condições objetivas que poderiam explicar o curso dessas interações não são devidamente consideradas (BOURDIEU, 1983). Assim, Bourdieu acredita que os(as) agentes constroem suas visões de mundo, mas essa construção é operada sob condições estruturais que as influenciam (BOURDIEU, 1990).

Por outro lado, o conhecimento objetivista propõe que as estruturas, responsáveis pelo princípio de sua própria reprodução, reproduzem-se com a colaboração de agentes submetidos(as) a suas regras e normas. Assim, o objetivismo surge como uma ruptura ao subjetivismo presente na visão fenomenológica, mas de acordo com Bourdieu, a crítica a esse modo de conhecimento está na fragilidade em construir uma teoria da prática. Dessa maneira, a prática social seria apenas a execução de um conjunto de regras dadas e, portanto, não haveria questionamento sobre as razões dessas regras serem instituídas, produzidas e reproduzidas na estrutura social (BOURDIEU, 1983).

Contrapondo-se ao subjetivismo e superando a visão objetivista, Bourdieu fundamenta sua teoria no que ele denomina de teoria da prática (BOURDIEU, 1983). Logo, Bourdieu defende que a praxiologia não só identifica e descreve as estruturas externas como também investiga como essas estruturas se interiorizam nos indivíduos, construindo um conjunto de disposições estruturadas e estruturantes. Esse conjunto, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas revelando, assim, uma relação dialética entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade da estrutura social. Essa relação Bourdieu chama de “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p.47).

A partir do conhecimento praxiológico que expressa um modo de pensamento relacional, Bourdieu propõe uma leitura do mundo social partindo do que ele chama de espaço social. Esse elemento é compreendido como um espaço não físico no qual os(as) agentes estão distribuídos(as) de acordo com a acumulação de bens econômicos, sociais, simbólicos e culturais. Dessa forma, o espaço social configura-se como um campo de forças em que as desigualdades vigoram independente das intenções dos(as) agentes (BOURDIEU, 1983).

Para compreender melhor como é constituído o espaço social, Bourdieu aponta três princípios estruturantes: o volume de bens que o(a) agente possui, a estrutura desses bens e a

evolução histórica de ambas as propriedades. De modo geral, o volume global de bens determina as diferenças primárias, ou seja, diferencia os grupos de agentes em grandes classes a partir das condições de existência. Já a estrutura do bem, entendida como uma forma particular da distribuição dos bens globais entre os diferentes tipos de bens, determina as diferenças secundárias, ou seja, separa as diferentes frações de classe (BOURDIEU, 1990).

Em síntese, o espaço social é um espaço simbólico, construído, no qual os(as) agentes e grupos de agentes ocupam posições sociais relativas de acordo com o volume e a estrutura dos bens que possuem. Tais posições resultam em distâncias sociais que, segundo Bourdieu, estão inscritas na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo dos/das agentes (BOURDIEU, 1990).

É na dimensão de espaço social que se estabelece o campo social, sendo este definido como um espaço de disputas, estruturado e de relativa autonomia, em que os(as) agentes ocupam diferentes posições sociais. Essa distinção é orientada pela hierarquização e classificação dos bens simbólicos que são produzidos, apreciados e consumidos no interior do campo (BOURDIEU, 1983).

O funcionamento do campo está condicionado à definição clara dos objetos postos em disputa pelos quais os(as) agentes lutam para terem acesso. É importante destacar que para esses(as) agentes serem aceitos(as) pelo campo eles(as) devem ser dotados de práticas e conhecimentos que correspondam às leis e normas desse espaço (BOURDIEU, 1983). O campo configura-se, portanto, como um espaço de disputas no qual os(as) agentes precisam conhecer as leis que regulam seu funcionamento e, a partir da utilização de estratégias, eles poderão ter acesso aos objetos em disputa que lhes conferirão poder dentro do jogo.

Sendo o campo um espaço estruturado, tal estrutura reflete o estado de força entre os(as) agentes e/ou instituições que lutam pelos bens legitimados por aquele contexto. Dessa forma, os(as) agentes lançam mão de estratégias que objetivam a conservação ou a subversão da estrutura social do campo. Os(as) agentes dominantes possuem grande parte dos bens em disputa do campo, por conseguinte esses(as) agentes tendem a utilizar estratégias de conservação. Em contrapartida, os(as) dominados(as), considerados “recém-chegados” no campo, possuem um menor acúmulo de bens, sendo assim, eles(as) tendem a estratégias de subversão da estrutura do campo (BOURDIEU, 1983).

A noção de capital é compreendida como uma série de recursos que propiciam recompensas a quem os possui, portanto, pode-se dizer que as disputas e lutas ocorridas no campo acontecem em razão da posse e acúmulo de capitais (BOURDIEU, 2018). Sendo os

capitais objetos de disputa que conferem poder aos(às) agentes sociais, cada campo estabelece quais são seus legítimos capitais. Segundo Bourdieu (1986), o capital pode ser representado de diferentes formas: capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico. O autor ainda aponta que a posse e acúmulo dos capitais possibilitará aos(às) agentes realizar conversões entre os diferentes tipos de bens, por exemplo: o capital cultural pode ser convertido em capital econômico e vice-versa (BOURDIEU, 1986).

O capital econômico está relacionado à quantidade de dinheiro e bens materiais que o(a) agente possui, sendo mais comum sua conversão em bens e produtos (BOURDIEU, 1986).

O capital social é entendido como as redes de contato e de relações estabelecidas pelo(a) agente. Em outras palavras, o capital social se refere ao conjunto de recursos ligados a uma rede durável de relações de conhecimento ou reconhecimento mútuo (BOURDIEU, 1986). Tais interações sociais não são apenas produto das relações objetivas do espaço econômico e social, mas também se fundem nas trocas materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõe o reconhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 2018). Assim, é por meio das relações sociais que os(as) agentes constroem o sentimento de pertencimento a um determinado grupo. Em síntese, a participação em um grupo diz respeito a um conjunto de agentes que, além de compartilharem propriedades em comum, também estão unidos(as) às relações úteis e permanentes.

Quanto à quantidade e qualidade dos recursos produzidos pelo grupo e apropriados pelos seus membros, Bourdieu (2018, p.221) destaca que:

O volume de capital social que um agente em particular possui irá depender da extensão das redes de ligação que este pode efetivamente mobilizar, bem como, do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que cada um dos agentes a que se está vinculado possui¹.

Desse modo, pode-se dizer que os lucros obtidos pelos(as) agentes em decorrência de suas participações em um grupo são representados pela apropriação dos benefícios materiais. Isto é, os mais variados serviços, assistências e informações advindos de relações úteis e dos benefícios simbólicos, como ser convidado a fazer parte de um grupo seletivo e prestigioso

¹ Original em idioma espanhol: *El volumen de capital social que posee un agente particular depend, pues, de la extensión de la red de los vínculos que puede efectivamente movilizar y del volumen del capital (económico, cultural o simbólico) que posee cada uno de aquellos con quienes está vinculado* (BOURDIEU, 2018, p.221).

(BOURDIEU, 2018). Vale destacar que a acumulação e a reprodução do capital social dependerão da posição ocupada pelo(a) agente dentro da estrutura do campo.

A noção de capital cultural foi proposta por Pierre Bourdieu com a intenção de compreender os diferentes níveis de desempenho escolar apresentados por alunos(as) pertencentes a diferentes grupos sociais. As desigualdades escolares, constatadas empiricamente em trabalhos realizados pelo autor, demonstram que os alunos e as alunas de classes favorecidas tendem a continuar os estudos com maiores chances de acesso ao ensino superior do que alunos(as) de origem social desfavorecida (BOURDIEU; PASSERON, 2014). O problema a ser destacado é que tais desigualdades são apresentadas à sociedade de modo a enfatizar que o “sucesso” ou o “fracasso” escolar são processos naturais, classificando os(as) agentes entre aqueles que naturalmente são dotados(as) de capacidades ou dons e aqueles que são desprovidos de tais habilidades. Dessa forma, a escola se isenta da sua responsabilidade de ensinar bem a todos e assume um papel fundamental na reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 2018).

Buscando romper com essa ideia, Bourdieu (2018) argumenta que o êxito escolar está diretamente relacionado à distribuição do capital cultural entre os diferentes grupos sociais (ou seja, os benefícios específicos que os(as) filhos(as) das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar). Entende-se, portanto, que as desigualdades evidenciadas no desempenho escolar são resultados de uma desigual distribuição inicial de capital cultural, que cria condições desiguais de aprendizagem, avaliação e desempenho acadêmico. Conseqüentemente, os(as) estudantes oriundos de grupos sociais desfavorecidos tendem a ter menores chances de aquisição e acumulação desses bens. É importante destacar que o capital cultural pode se manifestar em três formas (BOURDIEU, 1986):

- Capital cultural incorporado: a aquisição desse capital supõe a incorporação de determinados conhecimentos que facilitam a aprendizagem dos conteúdos e códigos próprios do campo escolar, assim como de outros campos. O processo de acumulação do capital cultural requer um investimento de tempo por parte do/da agente. Dessa forma, não há possibilidade de transmiti-lo por doação, compra ou troca. Trata-se de um trabalho em longo prazo realizado pelo indivíduo sobre si mesmo (BOURDIEU, 1986). Outro aspecto a se considerar sobre esse tipo de capital é que sua acumulação inicial se dá nas relações estabelecidas no seio familiar. Assim, pode-se dizer que o capital cultural pode ser herdado, de maneira inconsciente, por meio da socialização dos membros da família.

- Capital cultural objetivado: esse tipo de capital diz respeito aos bens materializados,

tais como: quadros, livros, instrumentos musicais, entre outros. Dessa forma, o(a) agente dotado de capital econômico pode se apropriar materialmente dos bens culturais produzidos pela humanidade. Porém, a apropriação simbólica desses objetos depende da posse de códigos para decifrá-los, ou seja, de capital cultural incorporado (BOURDIEU, 1986).

- Capital cultural institucionalizado: corresponde à objetivação do capital cultural por meio da obtenção de títulos escolares, como diplomas e certificados. Sabendo que esse capital implica em um reconhecimento institucional, sua posse resulta na comparação e classificação entre os(as) agentes possuidores dos títulos, possibilitando também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico (BOURDIEU, 1986).

Faz-se pertinente destacar que, de modo a anteceder o processo de escolarização, Bourdieu evidencia que o processo de socialização primária, constituída no seio familiar, configura-se como um espaço social passível de oferecer oportunidades para a aquisição de capitais às futuras gerações desde a mais tenra idade. Tais capitais, bem como o modo como os(as) agentes se relacionam com esses bens, se distinguem entre os diferentes grupos sociais, sendo que as classes mais favorecidas tendem a reproduzir disposições que, por vezes, são valorizadas pelo mercado escolar. O que resultaria, segundo o autor, em uma bagagem cultural herdada culturalmente que privilegia aprendizagens futuras. Esse processo de herança cultural se dá mediante a transmissão de disposições e capitais que representam a perpetuação do *conatus* familiar. *Conatus* é aqui compreendido como um projeto, como as expectativas e as aprendizagens que foram, também, incorporadas pelos progenitores. Estes, por suas vezes, acabam por reproduzir tal projeto para as próximas gerações. Essas aprendizagens acontecem de maneira despercebida e inconsciente nas relações cotidianas, contudo, os autores explicitam que a herança também pode ser transmitida por meio de ações educativas intencionais. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

- O capital simbólico, por sua vez, é representado pelo acúmulo de qualquer bem ou objeto de disputa específico e legitimado por determinado campo. Ou seja, o capital simbólico nada mais é que um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento e valor social (BOURDIEU, 1986). Para Bourdieu (2018, p.206), “qualquer diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona como um capital simbólico que obtém lucro de distinção”². Logo, a posse desse capital confere poder simbólico ao(à) seu/sua detentora dentro de um campo específico. No campo do esporte, por exemplo, o capital

² Original em idioma espanhol: *Cualquier diferencia reconocida, aceptada como legítima, funciona por eso mismo como in capital simbólico que redunde em un beneficio de distincion* (BOURDIEU, 2018, p.206).

simbólico é representado pelo capital esportivo.

Dessa maneira, os(as) agentes que possuem poder, além de acumular os bens produzidos e reconhecidos pelo campo, tornam-se detentores dos critérios de distribuição desses bens. Por conseguinte, as práticas e propriedades que funcionam como símbolo de distinção dentro de um campo são devidamente reconhecidas e percebidas pelos(as) agentes, dominados(as) e dominantes, como atributos inatos de uma distinção natural dos/das agentes que estão no poder, configurando assim, a violência simbólica (BOURDIEU, 1989).

A violência simbólica, portanto, é um processo engendrado nas disputas do campo que implica na conservação das posições sociais de modo que essa ação resulte na conservação da cultura dominante, elegendo-a como naturalmente legítima (importante mencionar que a noção de naturalidade é, na verdade, construída histórica e socialmente, sendo produto da legitimação de uma forma de percepção e ação prática). Assim, a violência simbólica pode ser considerada uma sutil e poderosa forma de dominação, pois trata-se da imposição arbitrária de uma cultura, defendida e determinada como autêntica e superior (BOURDIEU, 1989).

Pode-se dizer que a violência simbólica é exercida, em decorrência da incorporação de uma realidade *dóxica*, pelos(as) agentes que ocupam as diferentes posições na estrutura do campo. Segundo Bourdieu (1989), a *doxa* funciona como leis gerais que governam os modos de ação dentro do campo, instaurando assim a “ordem das coisas”. Essa ordem é devidamente aceita pela maioria dos/das agentes sem questionamentos sobre a sua origem, sendo percebida como natural. A *doxa* contempla tudo que é admitido como sendo as coisas como são: os sistemas de classificação, os objetos de interesse do campo e as demandas (BOURDIEU, 1983).

Nesse sentido, é possível afirmar que a violência simbólica é um poderoso mecanismo que confere legitimidade às diferentes formas de dominação que podem ser realizadas dentro de um determinado campo (BOURDIEU, 2018). É importante destacar que o efeito da dominação implica na cumplicidade dos(a) agentes que possuem menos capitais, fazendo com que esses assumam as posições de submissão dentro do campo. Em decorrência disso, as disputas pelo poder simbólico do campo são orientadas por ações ortodoxas, ou seja, realizadas por aqueles que detém o poder e objetivam a conservação do mesmo, e por ações heterodoxas, utilizadas pelos(as) agentes que possuem menos acumulação de capital e intentam pela ruptura do sistema de distribuição de bens (BOURDIEU, 1983).

As ações dos/das agentes dentro do campo, sejam ortodoxas ou heterodoxas, tendem a refletir a posição que cada um ocupa na estrutura, sendo assim, essas ações estão ligadas a formas estruturadas e estruturantes de modos de percepção e ação definidos por Bourdieu como

habitus (BOURDIEU, 1983).

O *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e sintetiza a incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio indivíduo, que funcionará como princípio gerador das práticas sociais e suas representações (BOURDIEU, 1983). Dessa forma, os *habitus* engendram e são engendrados pela lógica do campo, isto é, à medida que o *habitus* influencia o campo ele também é influenciado. Assim, cada campo produz e requer *habitus* que estejam de acordo com as regras do seu funcionamento (BOURDIEU, 2007).

Nessa perspectiva, as formas de agir no mundo, as escolhas que as pessoas elegem, os modos como se comunicam, as maneiras como se vestem são disposições adquiridas ao longo do tempo, podendo ser individuais ou coletivas, advindas das mais variadas relações sociais nas quais os(as) agentes se inserem durante a vida. *Habitus* é, portanto, um saber incorporado que traduz-se como produto da prática e sua relação com a estrutura social (BOURDIEU, 1983).

Como parte componente do *habitus*, Bourdieu propõe o conceito de *illusio*, que é a ideia de que é compensador jogar o jogo. A partir do conhecimento e reconhecimento da estrutura do campo, os(as) agentes investem nas disputas que ocorrem nesse espaço social. Tal investimento é representado pela participação social e pela ação prática dos/das agentes, caracterizando assim suas permanências no campo (BOURDIEU, 2011).

4.1.1 A Dominação Masculina

Esta subseção tem como objetivo explicitar a obra “A dominação masculina” de Pierre Bourdieu, apresentando o contexto no qual foi ela produzida e as intenções do autor a partir da produção desses escritos. Outro propósito deste texto é evidenciar as possíveis limitações analíticas da obra sobre as relações de poder, entre homens e mulheres na sociedade, apontadas pela literatura (CORREA, 1999; CARVALHO, 2011; SAYÃO, 2003), bem como ressaltar as potencialidades desse referencial para a análise do objeto em questão.

Entre as décadas de 1950 e 1960, Bourdieu realizou um estudo etnográfico que buscou compreender a constituição da sociedade Cabília. Anos depois, mais especificamente na década de 1990, a partir dos resultados da investigação supracitada, o autor dedicou-se à reflexão sobre os modos de dominação masculina. Em 1998, tais reflexões acerca das relações de poder e

dominação simbólica entre homens e mulheres da sociedade Cabília foram publicadas em formato de livro com o título “A dominação masculina” (BOURDIEU, 2017).

A Cabília é uma região montanhosa, situada no norte da Argélia, que reúne povos pertencentes à cultura berbere. Tal forma de cultura designa um grupo linguístico norte-africano que não se restringe aos cabila, mas a todas as pessoas falantes do idioma berbere. De acordo com Bourdieu (2017), a sociedade Cabília é ordenada segundo o princípio androcêntrico, no qual o masculino e o feminino se diferenciam hierarquicamente. Nesse sentido, a referida obra se complementa à vasta produção acadêmica do autor e tem por objetivo elucidar que a dominação masculina se configura, também, como uma das formas de dominação simbólica evidentes na sociedade, sendo produto de uma construção histórica e social.

Contudo, a publicação de “A dominação masculina” provocou indagações por parte, especialmente, de pesquisadoras das áreas de gênero e dos estudos feministas como, por exemplo, o estudo de Mariza Corrêa (1999). Essa autora realizou um estudo reflexivo tendo como método a análise documental dos textos sobre a dominação masculina produzidos por Bourdieu, incluindo, além do livro, todos os textos escritos anteriormente³ pelo autor. Para a autora, Bourdieu universaliza uma lógica de dominação masculina particular, construída a partir do estudo etnográfico sobre o povo cabila, para analisar outras sociedades; isso, na concepção da autora, seria um equívoco. Corrêa (1999) considera que as relações de gênero se constroem de maneiras diferentes nas distintas sociedades, culturas e tempos históricos e não, como apresenta Bourdieu, a partir de sistemas hierárquicos de oposição que resultariam em uma análise binária e hegemônica das categorias homem/mulher, masculinidade/feminilidade. Corroborando o pensamento de Corrêa (1999), Carvalho (2011) complementa que Bourdieu não considera em seu trabalho as diferenças entre raça e etnia, o que para a autora são fatores que interferem nas relações entre dominantes e dominados na sociedade. Ambas as autoras ainda enfatizam que Bourdieu se inseriu em um campo de estudo para discutir e analisar a dominação masculina na sociedade sem considerar a produção teórica e empírica dos estudos de gênero e feministas que já haviam sido realizados.

No entanto, Carvalho (2011, p.108) considera que,

³ Pela ordem cronológica, os textos escritos por Bourdieu são: "A dominação masculina" (1995); "Novas reflexões sobre a dominação masculina" (1996); "A dominação masculina revisitada" (1998b); "A dominação masculina" (2017).

A obra *A dominação masculina* é extremamente rica na análise da dimensão simbólica da dominação de gênero, do quanto essa visão dual penetra em nossos instrumentais teóricos e percepções e obriga-nos a distanciamentos críticos, seja ante a linguagem, seja ante a constituição e classificação de objetos de conhecimento.

A partir da explanação de Carvalho (2011), tal obra pode ser entendida como uma potencial contribuição para construir análises sobre a dominação simbólica evidenciada nas relações entre homens e mulheres. Possíveis análises a serem realizadas não de maneira isolada e universalizante, pois entende-se que “A dominação masculina” não sintetiza a totalidade da obra do autor, mas de maneira complementar, somando-se às categorias sociológicas construídas ao longo de toda a trajetória acadêmica de Bourdieu já apresentadas neste presente trabalho. Além disso, é importante ressaltar que, mesmo que as análises do livro tenham se baseado nas evidências da sociedade Cabília, o texto compartilha de posições e cenários semelhantes aos encontrados nas sociedades contemporâneas. Tais contribuições foram incorporadas e contextualizadas na seção seguinte, na seção “4.4” e nas discussões sobre os resultados deste estudo.

Frente ao exposto, faz-se pertinente destacar que a obra “A dominação masculina” possui limitações e potencialidades no que tange à análise das relações entre homens e mulheres na sociedade capitalista globalizada do século XXI. Uma vez que o referencial teórico que se assume para o presente estudo é a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, entende-se que a obra aqui contextualizada deve ser parte integrante deste arcabouço teórico, pois a partir da leitura e releitura de tais escritos é que foi possível identificar contribuições que auxiliam a análise da trajetória de mulheres que ocupam uma posição de poder no subcampo do futsal universitário.

4.2 O campo esportivo e a dominação masculina na prática do futsal no Brasil

Para Bourdieu, o espaço das práticas e consumos esportivos possui um sistema de agentes e instituições dotados(as) de interesses específicos ligados à posição que cada um(a) ocupa na estrutura social. Assim, é possível caracterizar o campo esportivo como um espaço de lutas e disputas pelo acúmulo de capitais legitimados pelo campo, dotado de uma lógica própria, de uma história que confere relativa autonomia para o seu funcionamento. Em outras palavras, mesmo estando vinculado aos acontecimentos políticos, econômicos e históricos da sociedade, e sendo influenciado por esses acontecimentos, o microcosmo esportivo possui suas próprias

normas, seu próprio tempo e leis de evolução (BOURDIEU, 1983).

A constituição do campo esportivo funda-se na Inglaterra em meados do século XVIII, momento em que as escolas reservadas à elite da sociedade burguesa propõem a prática de exercícios corporais ginásticos, estabelecendo uma ruptura com os jogos populares tidos como vulgares pela aristocracia (BOURDIEU, 1983). Por conseguinte, o caráter distintivo associado à prática de ginástica nas escolas era fundamentado essencialmente pelo desinteresse, ou seja, movido pelo *fair play*, entendido como a “maneira de jogar o jogo dos que não se deixam levar pelo jogo a ponto de esquecer que é um jogo” (BOURDIEU, 1983, p.139).

Isso posto, a elaboração de uma filosofia política do esporte orientava as práticas esportivas aristocráticas ao amadorismo, pois assim a burguesia acreditava garantir a distinção entre suas práticas e as práticas populares. Essa prática esportiva desinteressada traduz a afirmação das virtudes viris dos futuros líderes, isto é, tal prática se justificava na formação do caráter, da coragem e da virilidade, atributos que compunham os verdadeiros líderes aristocráticos (BOURDIEU, 1983). Assim, o autor enfatiza que a moral aristocrática foi pensada por aristocratas e garantida por aristocratas. Além disso, pode-se dizer que o esporte, em sua origem, foi pensado por homens e para os homens (FERREIRA; SALLES; MOURÃO, 2015).

Nesse sentido, para jogar o jogo, os(as) agentes precisam possuir *habitus* que os(as) credenciem a participar das disputas do campo esportivo. Tais disputas buscam a imposição da definição legítima da prática esportiva e da função legítima das atividades esportivas representadas, por exemplo, nos seguintes termos: pela legitimação do amadorismo contra o profissionalismo, cerne das disputas no campo esportivo em meados do século XIX; do esporte prática contra o esporte espetáculo; do esporte de elite – distintivo – contra o esporte popular – de massa. Essas lutas também são orientadas pela definição do corpo legítimo e do uso legítimo do corpo a fim de garantir os lucros de distinção aos(às) agentes (BOURDIEU, 1983).

De acordo com Bourdieu (2007), os conflitos que resultam na imposição de uma prática de esporte legítima traduzem quase sempre as “diferenças sociais na lógica específica do campo” (BOURDIEU, 2007, p.200). Assim, por mais que algumas práticas esportivas oriundas da burguesia sejam democratizadas, o *habitus* distintivo das classes dominantes percebido por meio do rigor das vestimentas, do espaço de prática elitista e pelo uso do corpo baseado na tendência higienista, funciona como marcador das práticas legitimadas pelo campo.

Logo, o campo esportivo é um espaço de relações de poder e dominação evidenciado pela arbitrária imposição das práticas e corpos legítimos, bem como de sua função e uso

legítimos. Percebe-se, então, que as formas de distinção e disputas próprias do campo esportivo envolvem, entre outras formas, as disputas de gênero. Frente a isso, pode-se destacar que a dominação não se trata apenas da dominação de grupos ou classes, mas também de uma dominação masculina (SALVINI; SOUZA; MARCHI JUNIOR, 2012).

Entendendo que a representação da dominação masculina é incorporada tanto por homens quanto por mulheres por meio do exercício da violência simbólica, Bourdieu enfatiza, no livro *A Dominação Masculina* (2017), que a divisão entre as práticas sociais atribuídas a homens e mulheres “parece estar na ordem das coisas” (BOURDIEU, p.21, 2017) daquilo que é visto como natural, normal, a ponto de ser inevitável. Essa ordem *dóxica* pode ser percebida em seu estado objetivado, ou seja, na casa e nos objetos que a compõe, como por exemplo a cozinha para a mulher e o escritório como um espaço do homem; e em seu estado incorporado, nos corpos e nas formas de agir, isto é, nos *habitus* das pessoas. Compreender a divisão socialmente construída entre homens e mulheres como um fato natural estabelecido pela *doxa*, confere legitimação às divisões arbitrárias do mundo social.

Bourdieu ainda destaca que a construção social do corpo é legitimada pela diferença anatômica, ou seja, na diferença biológica entre os sexos. Sendo assim, essa seria uma justificativa naturalizada das diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, bem como da divisão sexual do trabalho (BOURDIEU, 2017).

Inscritas nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de marginalização impostas às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos). A regularidade da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (conduzir a charrua, por exemplo), assinalando-lhes lugares inferiores (a parte baixa da estrada ou do talude), ensinando-lhes a postura correta do corpo, [...] atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas [...] enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais (BOURDIEU, 2017, p. 41-42).

Para Goellner (2012), pensar e analisar a participação de homens e mulheres no esporte ao longo do tempo revela um contexto de desigualdades. Essas desigualdades sociais refletidas, produzidas e reproduzidas no campo esportivo por muito tempo foram sustentadas por uma perspectiva biológica que atribuía, a partir das diferenças físicas e sexuais, práticas sociais

diferentes a homens e mulheres. Contrariando o discurso fundado nas diferenças biológicas, a participação das mulheres no campo esportivo ilustra um processo de protagonismo e transgressão que demonstrou a capacidade delas na prática de modalidades esportivas exaustivas (RUBIO; VELOSO, 2019). No Brasil, a participação das mulheres⁴ no esporte se deu no início e ao longo do século XX, momento político e social que evidencia a luta dos movimentos feministas na conquista de espaço em diferentes cenários sociais, dentre eles o campo esportivo (GOELLNER, 2005; RUBIO; VELOSO, 2019).

Para este presente estudo considera-se o futsal como um subcampo a ser investigado dentro do campo esportivo. As disputas que ocorrem nesse espaço social irão determinar interesses e ações que permeiam a lógica própria da modalidade esportiva.

Num contexto não tão distante, quando barreiras legais, como, por exemplo, o decreto-lei 3.199/41, impediam a prática esportiva de mulheres, o futebol de salão⁵ aparecerá como possibilidade de prática somente em 1983 (SANTANA; REIS, 2003). Essa imposição legal de controle sobre os corpos das mulheres foi fundamentada sob um discurso higienista que, aliado a um projeto nacional de engrandecimento da nação, previa às mulheres condutas e maneiras de comer, falar, trabalhar, embelezar-se e de se exercitar fisicamente. Assim, os exercícios determinados a elas seriam aqueles que as direcionavam para a preservação e constituição de uma boa maternidade, sendo esta entendida na época como a mais nobre missão das mulheres (GOELLNER, 2006).

Essa lei, que foi revogada apenas em 1979 (RUBIO; VELOSO, 2019), expressa a relativa autonomia do campo esportivo, demonstrando que questões de ordem política, econômica e social podem influenciar no funcionamento do campo. Essa barreira social imposta às mulheres pode ser entendida como reflexo de uma sociedade que construiu e foi construída, ao longo dos anos, sob concepções de masculinidade e feminilidade hegemônicas. Logo, os discursos que validam esses marcadores funcionam como mecanismos de exclusão e inclusão em diferentes modalidades esportivas (GOELLNER, 2007). Nessa perspectiva, a dominação masculina no campo esportivo é evidenciada no fato de não ser conferida às mulheres uma

⁴ É importante salientar que, segundo Goellner (2005), o acesso das mulheres às práticas esportivas no Brasil se deu por meio das lutas feministas organizadas por mulheres das camadas mais favorecidas. Assim, pode-se dizer que as mulheres pioneiras do esporte moderno brasileiro eram brancas e pertencentes às classes dominantes da sociedade brasileira.

⁵ Na próxima seção foram apresentadas e contextualizadas as origens da prática do futebol de salão bem como as transformações ocorridas neste subcampo que evidenciam, entre outros fatores, a mudança de nomenclatura para futsal.

prática legítima de esportes que possam ferir as características atribuídas à feminilidade hegemônica (SALVINI; SOUZA; MARCHI JUNIOR, 2012).

Constituinte do *habitus*, a *hexis* corporal reflete as disposições incorporadas que são manifestadas pela expressão do corpo (BOURDIEU, 2014). Nesse sentido, Bourdieu (2017) reafirma que a feminilidade⁶ e a masculinidade se constroem e se manifestam, entre outras maneiras, pelos modos de postar o corpo. Assim, a *hexis* corporal que se espera das mulheres envolve a incorporação de movimentos limitados e posturas submissas, como falar baixo, baixar os olhos, posição curvada. Já aos homens, espera-se movimentos viris, postura ereta e a comunicação pública. Por conseguinte, é possível assegurar que as identidades masculinas e femininas, a partir de uma visão hegemônica, são antagônicas e complementares e, ainda, que a construção da masculinidade hegemônica é fundamentada sob a negação do que é socialmente feminino (BOURDIEU, 2017).

No caso do futsal, assim como no futebol, alguns elementos históricos e socioculturais estão pautados pelos homens, principalmente no Brasil (SILVEIRA, 2008). Segundo Bourdieu (2017), a masculinização do corpo dos homens se constitui desde os primeiros anos de vida, pois as expectativas coletivas objetificadas às crianças diferem com relação ao gênero. Talvez esse seja um dos aspectos que reafirme discursos como: “ele já nasceu com a bola nos pés” ou “homem que é homem joga futebol”. Dessa forma, saber jogar e gostar de futebol e/ou futsal⁷ são predeterminações características para ser menino. Nesse sentido, é possível identificar a construção da relação entre masculinidade e futsal de maneira legitimada e pretensamente naturalizada. Essa realidade se revela como fator de interesse dos dominantes do subcampo, e a partir de um processo de perpetuação não percebido pelos(as) agentes dominados(as), conhecido como *paradoxo da doxa* (BOURDIEU, 2017), tal crença é reproduzida com a anuência dos/das próprios(as) dominados(as) do subcampo. Isso posto, o futsal, assim como o futebol, pode ser compreendido como uma prática de reserva masculina (OLIVEIRA; ALTMANN; MARQUES, 2019; SILVEIRA, 2008).

Essa naturalidade faz com que o gênero masculino seja entendido com neutralidade na

⁶ Para este estudo, os conceitos de feminilidade e masculinidade são utilizados de modo a expressarem especificamente os comportamentos esperados por mulheres e homens oriundos de um ideal hegemônico, pois entendemos que existem múltiplas formas de manifestação de masculinidades e feminilidades que superam o binarismo (CAMARGO; KESSLER, 2017).

⁷ O futebol e o futsal são semelhantes em termos de cultura esportiva e ações dos jogadores, por este fator é comum que os jogos de ambos os esportes sejam popularmente chamados de “futebol” (MASCARIN; VICENTINI; MARQUES, 2019).

percepção social. Exemplo disso é quando, referindo-se ao futebol de forma naturalizada, imagina-se aquele praticado por homens (SALVINI; MARCHI JR, 2015).

De acordo com Connell (2016), as masculinidades são configurações de práticas associadas à posição social dos homens, sendo assim, suas trajetórias e histórias de vida são o principal lugar social da construção da masculinidade. A autora ainda ressalta que um dos principais espaços para a construção das masculinidades é o esporte. “O esporte de equipe, organizado e competitivo [...] É intensamente segregado por gênero e dominado por homens” (CONNELL, 2016, p.143). Não obstante, é também possível que meninas e mulheres se insiram em práticas definidas socialmente como masculinas.

A prática do futsal por mulheres, a partir de uma visão binária, é por vezes associada a um processo de masculinização dos corpos e também à homossexualidade (ALTMANN; REIS, 2013). Estudos que buscaram investigar a participação de mulheres no futsal, seja em nível escolar ou no alto rendimento, identificaram que os preconceitos quanto à forma de expressão de gênero e à sexualidade se configuram como barreiras a serem superadas na trajetória de grande parte das jogadoras (ALTMANN; REIS, 2013; MASCARIN; OLIVEIRA; MARQUES, 2017; MASCARIN; VICENTINI; MARQUES, 2019; OLIVEIRA, 2016; SILVEIRA, 2008; SILVEIRA; STIGER, 2013). Em estudo realizado por Silveira e Stigger (2013), as jogadoras associaram a visão masculinizada produzida sobre a prática de futsal por mulheres à falta de patrocínio e à baixa visibilidade na mídia.

Nesse mesmo sentido, as atletas que participaram da pesquisa de Mascarin, Oliveira e Marques (2017), além de relacionarem as manifestações de preconceito à falta de patrocínio, destacaram que expressar a feminilidade em um esporte como o futsal se faz necessário, muitas vezes, para construir uma visão positiva da equipe. Dessa forma, pode-se sugerir que a masculinidade e feminilidade hegemônica são construções sociais e históricas que promovem grandes tensões, tanto para as que buscam escapar a essa norma quanto para aquelas que acabam reforçando-a.

No contexto do futsal feminino universitário brasileiro, Hillebrand, Grossi e Moraes (2008) realizaram um estudo que buscou analisar as dificuldades enfrentadas para a prática da modalidade no ambiente universitário. O resultado demonstrou que o posicionamento preconceituoso das famílias com relação à prática de futsal por mulheres, juntamente com a falta de incentivo da instituição de ensino, se configuram como grandes desafios a serem superados.

Essas construções sociais sobre o ser homem e o ser mulher na sociedade, que se

estabelecem, portanto, como relações hierarquizadas de poder entre homens e mulheres, são manifestadas e regidas pela *doxa*. Assim, sob ação da violência simbólica, o campo esportivo legitima a prática de algumas modalidades esportivas aos homens, bem como define o corpo masculino como sendo o corpo legítimo e a manifestação da força e virilidade como uso legítimo desse corpo. Logo, pode-se dizer que a *doxa* ligada ao modo hegemônico de manifestação do corpo feminino se mostra como o principal limitador das práticas esportivas para mulheres (SALVINI; MARCHI JR, 2012; OLIVEIRA, 2016).

Considerados dominantes no campo esportivo, os homens (COAKLEY, 2017; OLIVEIRA; ALTMANN; MARQUES, 2019) se utilizam de ações dentro do campo que tendem a ser ortodoxas, isto é, modos de agir que buscam a conservação da ordem do campo. Por conseguinte, as mulheres são consideradas dominadas e tendem a ações heterodoxas, ou seja, ações que buscam subverter a ordem do campo (BOURDIEU, 2017).

4.3 O futsal como um subcampo do campo esportivo

A presente seção tem como objetivo elucidar o contexto histórico de constituição do subcampo do futsal no Brasil. O texto aborda a inserção das mulheres como participantes no futsal e evidencia alguns acontecimentos oficiais que marcaram a trajetória da prática pelas mulheres no país. Além disso, são apresentados estudos que contemplam a investigação sobre o perfil social, a iniciação e a especialização esportiva de atletas de alto rendimento do futsal nacional, com a intenção de compreender os elementos que constituem suas trajetórias esportivas.

Para conhecer melhor a origem do futsal e seu processo histórico, é fundamental destacar que há diferenças entre futebol de salão e futsal (SANTANA, 2008). O futebol de salão, antecessor do futsal, teve suas primeiras manifestações na década de 1930. A origem dessa modalidade esportiva é um ponto de discussão entre estudiosos. Enquanto alguns atribuem a origem do futebol de salão ao Brasil, outros defendem que a modalidade possui raízes uruguaias. Mesmo não havendo consenso sobre sua origem, uma análise sobre o processo histórico da modalidade nos permite inferir que sua estruturação e expansão se deram a partir dos incentivos que a modalidade teve no Brasil (TENROLLER, 2004).

Ainda no que se refere à gênese da modalidade, pode-se dizer que o futsal é uma prática oriunda do futebol, posto que a associação entre ambas as modalidades é representada pelos símbolos inerentes ao futebol que se transferem ao futsal, tanto pelas semelhanças técnicas entre

as modalidades quanto pela grande repercussão e paixão nacional. Contudo, é certo que por questões históricas e culturais, bem como pelas diferentes disputas que foram travadas ao longo do tempo, os subcampos do futebol e do futsal se diferenciam (MARQUES et al., 2020). Em decorrência disso, é possível afirmar que cada prática ocupa uma posição social diferente na estrutura social do campo esportivo (PEREIRA; ANTUNES, 2017).

Ao longo dos anos, a modalidade foi se consolidando com a expansão e divulgação de sua prática no Brasil, promovendo, além do estabelecimento de normatização, a criação de federações, confederações e, conseqüentemente, a organização de campeonatos, favorecendo uma maior visibilidade internacional (MARQUES, MARCHI JÚNIOR, 2019). Tal visibilidade despertou o interesse da *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA), que a partir de 1989 passa a reger a modalidade chamada, desde então, de futsal (SANTANA, 2008). Antes disso, o ainda futebol de salão era normatizado, desde 1970, pela Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA) (TENROLLER, 2004).

Considerada uma das modalidades esportivas mais populares no Brasil, o futsal é a quarta atividade esportiva mais praticada por crianças e adolescentes, além de ser a modalidade esportiva mais praticada em escolas. Atualmente há aproximadamente 20 milhões de praticantes recreativos(as) de futsal no país (BELLO JUNIOR, 2014; MARQUES et al., 2020). Acerca das competições oficiais, estima-se a participação de mais de 300 mil atletas federados(as), entre homens e mulheres, atuando em cerca de 4 mil clubes brasileiros (SANTANA; REIS; RIBEIRO, 2006; VOSER; GIUSTI, 2015).

Sobre o contexto de prática de elite, o Brasil ocupa uma posição de destaque em nível internacional, tanto no futsal masculino (MARQUES et al., 2020) quanto no futsal feminino (MASCARIN, VICENTINI; MARQUES, 2019). As principais competições compreendem desde os torneios nacionalmente reconhecidos, como Taça Brasil, Supercopa de Futsal, Copa do Brasil, até as ligas regionais e estaduais. Além disso, o futsal masculino brasileiro possui uma das Ligas nacionais mais importantes do mundo, a Liga Nacional de Futsal (LNF) (MARQUES; MARCHI JUNIOR, 2020). Apesar de todo reconhecimento atribuído ao modo de organização das competições e às conquistas obtidas no cenário internacional, o futsal encontra-se em processo de consolidação da profissionalização da carreira de atletas, sendo essa uma possibilidade mais efetiva para os homens (MARQUES et al., 2020) do que para as mulheres (ALTMANN; REIS, 2013; SOUZA; MARTINS, 2018).

De acordo com Marques et al. (2020), as condições de trabalho nem sempre são estabelecidas formalmente pelos clubes, gerando assim insegurança e instabilidade às carreiras

dos/das atletas de futsal. Essas relações frágeis de trabalho parecem exigir uma mobilidade constante por parte dos jogadores de futsal de elite masculina em busca de oportunidades para a prática em diferentes equipes e cidades, representando, desse modo, a necessidade constante de adaptação ao clima, cultura e costumes locais (MARQUES; MARCHI JUNIOR, 2020). Além disso, jogadores de futsal de elite que participaram do estudo de Marques e Marchi Junior (2019) relataram que o futsal no Brasil carece de maior cobertura e divulgação midiática, situação que dificulta a atração de investidores e conseqüentemente interfere no desenvolvimento de suas carreiras profissionais.

4.3.1 A prática do futsal por mulheres no Brasil

“Imagina, o cara tem um filho, aí o filho arranja uma namorada, apresenta a namorada ao sogro e o sogro pergunta a ela: ‘O que você faz, minha filha?’ E a mocinha responde: ‘Sou zagueiro do Bangu’. Quer dizer, não pega bem, não é?” (João Saldanha *apud* Franzini, 2005).

A prática do futsal por mulheres, assim como na maioria dos esportes, desenvolveu-se tardiamente e de maneira lenta se comparada à prática por homens (PEREIRA; ANTUNES, 2017). A revogação da lei do Conselho Nacional de Desportos (CND), que impedia as mulheres de participarem de atividades que estivessem em desacordo com a “natureza feminina”, aconteceu em 1979, mas o posicionamento da CND liberando oficialmente a participação das mulheres nas modalidades de futsal e futebol só aconteceu no dia 8 de janeiro de 1983 (BASTOS; NAVARRO, 2009). A partir dessa data, vários campeonatos começaram a ser articulados em diferentes estados (KESSLER, 2010). Porém, expressando a lentidão do desenvolvimento dessa modalidade para as mulheres, a primeira competição oficial organizada pela CBFS, nomeada como Taça Brasil de Clubes, aconteceu apenas em 1992 (MARTINS, 2013).

A primeira formação da seleção brasileira de futsal feminino só foi realizada em dezembro de 2001, na ocasião, houve uma disputa internacional contra o Paraguai (SANTANA; REIS, 2003). Faz-se pertinente destacar que outro acontecimento histórico marcava essa disputa, a participação de Maria Cristina Oliveira ocupando a posição de treinadora da seleção brasileira de futsal (BASTOS; NAVARRO, 2009).

Em 2005, Maria Cristina convoca a seleção para disputar amistosos contra a seleção da Espanha. Nesse mesmo ano, a Confederação Brasileira de Futebol de Salão também organizou

a I Liga de Futsal Feminina. E ainda em 2005, aconteceu o I Campeonato Sul-americano de futsal feminino na cidade de Barueri/SP, que contou com a participação de cinco países. Juntaram-se à seleção brasileira, as seleções da Argentina, Peru, Paraguai, Uruguai e Equador. Mencionando ainda os grandes eventos internacionais, no ano de 2008 foi organizado pela primeira vez o Campeonato Mundial de Futsal para mulheres (BASTOS; NAVARRO, 2009).

Levando em consideração o processo de estruturação pelo qual a modalidade esportiva passa, estudos vêm sendo realizados, nos últimos anos, buscando compreender melhor o panorama da prática de futsal por mulheres no Brasil. Pereira e Antunes (2017), com objetivo de apresentar a trajetória histórica do futsal para mulheres, encontraram resultados que apontam três aspectos predominantes na literatura: a descrição cronológica da modalidade, especialmente apresentando dados relacionados ao alto rendimento; discussões sobre as implicações da prática de futsal por mulheres; e reflexões sobre as barreiras e limitações enfrentadas por mulheres praticantes de futsal. Contudo, os autores salientam que os estudos atuais não abordam com profundidade os aspectos históricos e culturais relacionados à prática do futsal por mulheres no Brasil, interferindo assim, em reflexões e análises mais amplas.

Estudo conduzido por Santana e Reis (2003) buscou conhecer o perfil das atletas de alto rendimento do futsal feminino paranaense. Como instrumento para a produção de dados foi utilizado um questionário. Participaram desse estudo 43 atletas que disputaram a fase semifinal do Estadual em 2002, na categoria principal, representando quatro equipes de diferentes regiões do estado. Na época da pesquisa as atletas tinham em média 20 anos de idade. Sendo que 37% das atletas eram adolescentes e 63% das atletas eram adultas, ou seja, as primeiras tinham entre 12 e 18 anos de idade e as últimas tinham idade igual ou superior a 19 anos.

Descobriu-se, ainda, que 37,2% começaram a jogar futsal na rua; 46,4% iniciaram a prática na escola, seja em aulas de Educação Física ou em turmas de treinamento; 11,6% iniciaram em clubes; e 4,6% se iniciaram em outros espaços, como escolinha particular e projeto de extensão universitária. Os resultados sobre a prática sistemática da modalidade demonstraram que 62,8% iniciaram na adolescência, 27,9% na infância e 9,2% iniciaram entre 19 e 20 anos. Sobre o vínculo federativo, 69,7% das atletas estabeleceram esse vínculo na adolescência, 36,6% federaram-se na idade adulta e 4,6% disputaram competições federadas ainda na infância. O tempo médio de prática sistemática do futsal foi de 6,95 anos. Vale destacar que mais de 50% das atletas tinham entre 6 e 10 anos de prática. O prazer por jogar e aprender a lidar com vitórias e derrotas foram citados pelas atletas como os aspectos mais relevantes nos anos de prática sistemática do futsal. Quanto à remuneração, observou-se que 32,5%, que

corresponde a 14 atletas, eram remuneradas, enquanto 67,4% não eram remuneradas para jogar (SANTANA; REIS, 2003).

Em estudo semelhante, Martins (2013) buscou identificar o perfil das atletas de futsal feminino da categoria adulta da região central do estado de Minas Gerais. Para tanto, participaram da pesquisa 80 atletas que disputaram os Jogos de Minas 2012, sendo submetidas a um questionário previamente validado por Santana e Reis (2003). Os achados revelam que, com relação à idade das atletas, 43,75% eram adolescentes e 56,25% possuíam idade adulta. Sobre o local de iniciação da prática, 56,25% das atletas começaram a jogar futsal na rua e 36,25% iniciaram na escola, tal resultado se mostrou diferente se comparado ao estudo de Santana e Reis (2003).

Os resultados de Martins (2013) ainda evidenciam que a prática sistemática do futsal aconteceu em 51,25% durante a adolescência, em 46,25% durante a infância e 2,50% das atletas iniciaram em idade adulta. Outro fator analisado demonstrou que 70% das atletas se federaram em idade correspondente à adolescência e 30% estabeleceram vínculo federativo após os 19 anos. A média do tempo de prática sistemática foi em média 8,18 anos, sendo que 37,5% praticavam entre 6 e 10 anos e 30% das atletas praticavam entre 11 e 15 anos. Corroborando as evidências de Santana e Reis (2003), a maioria das atletas consideraram o prazer de jogar e o divertimento, bem como o fato de aprender a lidar com vitórias e derrotas, como aspectos relevantes durante os anos de prática. Com relação à remuneração, nenhuma das atletas eram remuneradas para jogar (MARTINS, 2013).

Frente ao exposto é possível perceber que, ao iniciar a prática de futsal nas faixas etárias apontadas pelos estudos, as atletas demonstram uma trajetória que escapa às condutas que incidem na especialização precoce. Diferente da realidade que comumente acontece com os meninos, que em média se inserem nessa modalidade esportiva entre os 5/6 anos de idade. Logo, se os meninos se inserem mais cedo na prática sistemática da modalidade, eles terão um maior tempo de prática comparado às meninas. Os autores (SANTANA; REIS, 2003; MARTINS, 2013) argumentam que os resultados das pesquisas, de certa forma, orientam para o questionamento do paradigma atual de iniciação que se adota ao futsal masculino. Martins (2013) ainda pontua que falta um maior investimento dos clubes e associações para a criação de escolas de futsal para meninas em Minas Gerais, o que poderia potencializar o crescimento da modalidade no Estado.

Em outro estudo, Souza e Martins (2018) analisaram a relação entre o perfil socioeconômico, a formação esportiva e a carreira esportiva em atletas de alto rendimento do

estado de São Paulo. As participantes do estudo foram 87 atletas de futsal que participaram do Campeonato Paulista em 2015. As atletas responderam a um questionário misto composto por perguntas relacionadas ao perfil socioeconômico, à iniciação e especialização esportiva.

Os resultados evidenciaram que, com relação à idade das atletas, 6,89% eram adolescentes e 93,11% tinham idade igual ou superior a 19 anos. Em comparação com o estudo de Martins (2013), a participação de adolescentes é bem reduzida, por mais que a competição seja aberta a participantes que tenham a partir de 15 anos de idade. As autoras sugerem que esse fato possa caracterizar uma profissionalização da modalidade no estado de São Paulo. Sobre a remuneração das atletas, constatou-se que 86% das atletas eram remuneradas enquanto 6,9% relataram não ser remuneradas. Um dado complementar ao que foi supracitado é que muitas atletas recebem, além dos salários, bolsas de estudos e/ou auxílios, e apenas 2,29% relataram ter algum tipo de contrato ou carteira assinada pelo clube. Souza Junior (2013) classificou essa realidade como uma relação de emprego disfarçada, pois a maioria das atletas não contam com os direitos trabalhistas previstos em lei. Um ponto a ser ressaltado é que 81,6% das atletas federadas de São Paulo estavam se graduando ou já tinham se graduado, dessa forma a bolsa de estudos é vista positivamente por proporcionar às atletas o acesso ao ensino superior (SOUZA; MARTINS, 2018).

Sobre a iniciação na prática do futsal, verificou-se que 67% das atletas iniciaram a prática na rua; 17% começaram na escola; 8% se inseriram no clube; e 2% em outros espaços. Esses dados corroboram Martins (2013), que apontaram que a maioria das jogadoras de futsal de Minas Gerais iniciou a prática do futsal na rua. Além disso, Souza e Martins (2018) destacaram que mais de 50% das atletas praticam futsal sistematicamente há mais de 10 anos, elas relataram que iniciaram a prática sistemática por volta dos 11 anos de idade e em média se federaram aos 15 anos (SOUZA; MARTINS, 2018). Para Souza e Martins (2018), a ausência das categorias de base para o futsal feminino e a não dedicação exclusiva aos treinos dessa modalidade são questões que refletem no desenvolvimento da trajetória esportiva das atletas. As autoras ainda afirmam que, embora a conformação de que o futsal pode ser uma carreira para as mulheres seja ainda muito precária, por meio do incentivo das bolsas de estudo a prática do futsal de alto rendimento se apresenta como possibilidade de mudança social.

Em estudo conduzido por Mascarin, Vicentini e Marques (2019), investigou-se o desenvolvimento da carreira esportiva de atletas do futsal feminino de elite brasileiro. Participaram da pesquisa 13 jogadoras de um clube da cidade de São Paulo/SP. Os resultados demonstraram que todas as atletas construíram experiências esportivas diversificadas na

infância. Corroborando os resultados de Santana e Reis (2003) e Souza e Martins (2018), o envolvimento com a prática de jogos com bola nos pés se deu inicialmente de maneira informal, sendo que o principal contexto de prática mencionado foi a rua. Além disso, grande parte das atletas relataram que receberam apoio para a prática, especialmente, por parte de homens, representados por seus pais, vizinhos e amigos. As atletas iniciaram a prática sistemática do treinamento de futsal em média aos 13 anos de idade. Durante os anos de especialização, notou-se que uma parcela considerável das participantes dividiu a dedicação de tempo entre o futsal e outras modalidades antes de investirem exclusivamente à elite do futsal. O baixo investimento no futsal feminino é apontado como um fator de tensão na carreira das atletas. A autora e os autores argumentam que ações pedagógicas e educativas devem ser propostas pela escola e por outras instituições de modo a problematizar as assimetrias de oportunidades entre homens e mulheres no campo esportivo, especialmente em modalidades esportivas de reserva masculina, como o futsal (MASCARIN; VICENTINI; MARQUES, 2019).

Buscando mapear o contexto da prática de futsal feminino no ambiente escolar na cidade de São Paulo, Bastos e Navarro (2009) realizaram um estudo por meio da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas que foi direcionado a diferentes grupos: alunas participantes das turmas de treinamento de um colégio de São Paulo; alunas participantes da Educação Física escolar do mesmo colégio; alunas de 25 escolas da cidade de São Paulo; e atletas federadas, o intuito de incluir as últimas foi de identificar onde se deu o início da prática. Sobre as alunas que estão inseridas na turma de treinamento do colégio, de um total de 65 alunas constatou-se que 24% das alunas iniciaram no futsal dentro do período de um mês e um ano e meio, 25% treinam há dois anos e 48% treinam futsal desde o período entre três e sete anos. Além disso 73% das alunas demonstraram, por meio do discurso, o interesse e o gosto pela modalidade de maneira enfática. Os resultados do grupo de alunas da 5ª série ao 3º ano do ensino médio participantes das aulas de Educação Física Escolar demonstraram que o futsal foi indicado por 29% das alunas como modalidade esportiva preferida. Em seguida, o estudo evidenciou que 21% das participantes apontaram o voleibol como modalidade preferida, 17% disseram gostar de handebol, 13% relataram gostar de basquete, 17% citaram outras modalidades e 3% disseram não gostar de esporte (BASTOS; NAVARRO, 2009).

Com relação aos resultados do terceiro grupo, representado por 25 escolas da cidade de São Paulo, verificou-se que em 2008, 1.230 alunas estavam praticando futsal nas escolas. Além disso, foi possível identificar que 72% das escolas pesquisadas haviam implementado a prática do futsal entre 10 e 20 anos (BASTOS; NAVARRO, 2009).

Sobre a equipe federada, 19 atletas foram submetidas ao questionário. Os achados demonstraram que 59% das atletas iniciaram a prática na rua, 26% começaram a jogar futsal na escola, 5% iniciaram em escolinha de futsal e 5% relataram ter começado a prática em um clube. Outro dado evidenciado pelo estudo aponta que 48% das atletas jogam futsal entre o período entre 7 e 10 anos (BASTOS; NAVARRO, 2009). Diante do resultado da pesquisa as autoras argumentam que o futsal feminino escolar é uma realidade e, ao constatarem que há uma prática efetiva de futsal nas escolas de São Paulo, as autoras ainda afirmam que existe a possibilidade de as alunas continuarem a prática, inclusive com chances de se tornarem atletas federadas. Desse modo, é possível inferir que a escola tem papel fundamental em oportunizar a prática sistemática do futsal para alunas do ensino fundamental e médio.

Em suma, é possível apontar semelhanças e singularidades com relação às trajetórias das jogadoras de futsal federadas. Por mais que haja elementos comuns, as condições e as oportunidades de prática nem sempre foram as mesmas (SANTANA; REIS, 2003; MARTINS, 2013; SOUZA; MARTINS, 2018; BASTOS; NAVARRO, 2009; MASCARIN; VICENTINI; MARQUES, 2019). Para tanto, é fundamental que mais estudos se debrucem a investigar as tramas de relações que interferem na construção das trajetórias esportivas de jogadoras de futsal.

4.4 Treinadoras: a posição de tomada de decisão ocupada por mulheres e a dominação masculina

O(A) treinador(a) é entendido(a) como um indivíduo especializado, estrategista, conhecedor dos aspectos técnicos e táticos das modalidades esportivas e que exercem, portanto, um papel de liderança (RUBIO; VELOSO, 2019). Entretanto, as exigências relacionadas à atuação dos/das treinadores(as) esportivos não se reduzem a planejar e orientar a prática e as sessões de treinamento, mas também envolvem intervenções que englobam a capacidade de se comunicar e refletir sobre a própria prática (MILISTETD et.al, 2017) buscando contribuir para a formação geral e bem-estar dos/das atletas. A esse respeito, tem sido argumentado que eles(as) também atuam como professores(as), conselheiros(as) e coordenadores(as) (MARQUES; NUNOMURA; MENEZES, 2016). Desse modo, sua atuação deve ser analisada de maneira ampla, relacionando as ações pedagógicas a outros componentes do ambiente esportivo (MILISTETD et.al, 2017).

Se ao longo dos anos é possível perceber o aumento da participação das mulheres como

atletas nas diversas modalidades esportivas, o mesmo não pode ser considerado ao analisar a ocupação das mulheres em posições de liderança e administrativas no esporte (ACOSTA; CARPENTER, 2014). De acordo com Coakley (2017), enquanto a visibilidade e a importância da prática de esporte para mulheres aumentaram, a maioria das posições de poder no esporte foram ocupadas pelos homens. Além disso, destaca-se o fato de os homens ocuparem a função de treinadores na maioria das equipes femininas. São eles que ocupam também as posições administrativas de maior prestígio e, por conseguinte, são responsáveis por tomar as decisões que mais impactam nos programas e políticas de esportes para mulheres.

Para compreender essa realidade, Bourdieu (2017) argumenta que a divisão sexual do trabalho é instaurada pela visão androcêntrica. Sendo assim, às mulheres são determinadas as funções domésticas, ou seja, o cuidado com a casa e com os filhos, e aos homens são designadas as atividades ligadas à vida pública e à política. Nesse sentido, Dunning e Maguire (1997) sugerem que no momento em que a prática esportiva se restringia aos homens, sua realização dependia, em certa medida, da exploração da mão de obra feminina não remunerada, em atividades como, por exemplo, a lavagem dos uniformes.

Essas diferenciações guardam um caráter classificatório, sendo as atividades legitimadas como “naturalmente” femininas consideradas como inferiores e desqualificadas. A inserção da mulher no mercado de trabalho significou um prolongamento dessas estruturas hierárquicas, sendo destinado às mulheres os trabalhos de menor prestígio e, por conseguinte, a diminuta representação nas posições de poder (BOURDIEU, 2017).

Esse quadro de desigualdade entre homens e mulheres na direção esportiva ganhou destaque e foi pauta de discussão em 1995, no centésimo congresso Olímpico (PFISTER, 2004). Na ocasião, algumas recomendações foram publicadas. Uma delas refere-se à criação de incentivos visando o desenvolvimento das mulheres como treinadoras e administradoras esportivas. Desde então, metas foram estipuladas e políticas foram sugeridas para fomentar a participação feminina em cargos de direção (JAEGER et al., 2010).

Dados do Comitê Olímpico Internacional revelam que entre os Jogos Olímpicos de Vancouver em 2010 e do Rio em 2016, a média de treinadoras que participaram de tais competições representa 10% do total de treinadores(as) cadastrados(as) (COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 2019). Esses dados demonstram que, por mais que algumas medidas de incentivo sejam realizadas, existem questões profundas e ocultas que impedem a efetiva mudança desse quadro.

No contexto estadunidense, o estudo longitudinal realizado por Acosta e Carpenter (2014) teve como objetivo demonstrar o panorama esportivo nos Estados Unidos, evidenciando os impactos da *Title IX*⁸. Para a produção de dados, as autoras encaminhavam um questionário, a cada dois anos, ao longo de mais de 30 anos, para todas as universidades associadas à *National Collegiate Athletic Association* (NCAA). Os resultados revelam que em 1972, ano de promulgação da *Title IX*, mais de 90% das equipes femininas eram treinadas por mulheres. Esse número apresentou uma queda progressiva e em 2014 o estudo demonstra que apenas 43,4% dos(as) treinadores(as) de equipes esportivas femininas associadas à NCAA eram mulheres. Em números absolutos, em 2014 havia um total de 9.581 equipes de modalidades esportivas para mulheres, nas quais as treinadoras ocupavam esta posição em 43,4% das equipes. As outras 56,6% das equipes compostas por mulheres são treinadas por homens. Em contrapartida, as autoras destacam que há, aproximadamente, 3,5% de mulheres atuando como treinadoras em equipes compostas por homens. De modo geral, o estudo evidencia o predomínio dos homens como treinadores de equipes femininas, o que pode representar desigualdades entre homens e mulheres no acesso à posição de treinador(a) nas equipes esportivas universitárias inseridas na NCAA.

Outro cenário semelhante ao supracitado diz respeito ao panorama esportivo da Catalunha. Segundo Hinojosa-Alcade et al. (2018) as mulheres que ocupam a posição de treinadoras na região da Catalunha representam 11,7% do total de treinadores. O estudo conduzido pela autora e colaboradores buscou investigar as razões pelas quais as mulheres continuam sendo sub-representadas como treinadoras no contexto do treinamento esportivo da Catalunha. Participaram do estudo um total de 1.685 treinadores(as), dos quais 1.386 eram homens (82,3%) e 299 eram mulheres (17,7%). Tais participantes ocupavam a posição de treinador(a) em 31 modalidades esportivas diferentes, tanto individuais quanto coletivas. Para a produção de dados os(as) participantes foram submetidos(as) a responderem um questionário contendo perguntas orientadas por três eixos: características individuais, características profissionais e condições de trabalho. Um dos achados da pesquisa demonstra que apenas 4,8% das mulheres participantes do estudo ocupam a posição de treinadora em modalidades

⁸ *Title IX* é a legislação federal que proíbe a discriminação com base no gênero nos programas de educação, incluindo programas esportivos, que recebem recurso financeiro federal do governo dos Estados Unidos. *Title IX* foi promulgada em 1972 e as escolas e universidades tiveram prazo máximo de até 1978 para se adequarem às medidas propostas. As médias provenientes da *Title IX* impactaram positivamente no aumento da oferta da prática e acesso de milhares de meninas e mulheres em equipes esportivas. Contudo, como demonstram Acosta e Carpenter (2014), tal lei não foi efetiva no que se refere ao acesso das mulheres em posições de tomada de decisão.

praticadas por homens. Em contrapartida, a maioria das equipes femininas da Catalunha (54,4%) eram treinadas por homens. Esses dados corroboram com o que foi encontrado por Acosta e Carpenter (2014) no contexto do esporte universitário estadunidense, no qual evidencia o domínio dos homens como treinadores nas equipes das modalidades esportivas praticadas por mulheres.

No contexto brasileiro, Ferreira (2012) realizou um estudo com o objetivo de elaborar um levantamento quantitativo sobre a atuação de treinadoras em nível nacional e estadual. Participaram da pesquisa 259 federações esportivas que representavam todos os estados brasileiros em 22 modalidades esportivas. Os dados foram produzidos a partir de buscas nos sites das confederações e federações de cada modalidade. Os resultados demonstram que apenas 7% dos/das profissionais que ocupam o cargo de treinador(a) em equipes de nível nacional e estadual são mulheres. Do total de federações pesquisadas, 185 não possuem mulheres cadastradas como treinadoras. Ou seja, 71% das federações esportivas que participaram da pesquisa possuem apenas homens filiados como treinadores.

Em outro estudo, Passero et al. (2020) buscaram analisar a participação de mulheres ocupando posições na comissão técnica e na arbitragem no Campeonato Brasileiro de futebol feminino ao longo de todas as suas 7 edições. Para a produção de dados, foi realizada uma análise documental nas súmulas oficiais da competição. Os resultados apontam que apenas 17% do total de treinadores(as) participantes dessa competição eram mulheres. Diante de tal desigualdade quantitativa, os autores e as autoras verificaram que ao longo dos anos a participação das mulheres como treinadoras tem aumentado de maneira lenta e gradual. Elas sugeriram ainda que, se a participação das mulheres continuar aumentando linearmente, a representatividade equânime entre homens e mulheres pode ser alcançada apenas na década de 2040.

Embora os estudos supracitados evidenciem diferentes contextos culturais, sociais e de organização do sistema esportivo, a baixa representatividade de mulheres ocupando a posição de treinadora pode ser percebida como uma constatação que converge entre os diferentes países.

Frente a essa realidade, Bourdieu (2018) elucida que as expectativas coletivas, positivas ou negativas, tendem a ser incorporadas. Dessa forma, a *doxa* estabelece uma lei universal de ajustamentos das esperanças às oportunidades que desencoraja e limita a inclinação a realizar ações que não são esperadas pelas mulheres. Assim, pode-se dizer que a possibilidade de ocupar determinadas posições de poder é uma hipótese a ser descartada pelas próprias mulheres. Um ponto fundamental que corrobora com a situação de autoexclusão das mulheres é a maneira

com que os cargos, sobretudo de autoridade, são definidos e organizados, sendo construídos sob medida pelos homens e para os homens (BOURDIEU, 2017).

Segundo Bourdieu (2017, p.91-92):

Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de propriedades que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estatura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, a “distância em relação ao papel”, a autoridade dita natural etc., para as quais os homens foram preparados e treinados tacitamente enquanto homens.

Posto que a constituição dos cargos seja sexuada, e a eles atribuídas características hegemônicas ditas femininas ou masculinas, a ocupação de mulheres em posições de tomada de decisão como, por exemplo, a função de treinadora esportiva, representa uma tensão, uma ruptura da ordem sexual previamente estabelecida. Ao demonstrarem que também possuem voz de comando e uma postura rígida, as mulheres são questionadas sobre sua feminilidade e até mesmo sobre sua sexualidade (BOURDIEU, 2017).

Diante da baixa representatividade das mulheres como treinadoras, alguns estudos buscaram conhecer e compreender os principais motivos relacionados a essa situação. Os resultados destacam possíveis barreiras para o acesso e a permanência de mulheres, como por exemplo: o preconceito quanto à orientação sexual, a conciliação da vida profissional com a vida familiar, o questionamento da competência feminina, a contratação por princípio de similaridade, dificuldade de ascensão na carreira e os baixos salários (FERREIRA, 2012; HINOJOSA et. Al, 2018; NORMAN, 2010; NOVAIS, 2018; WALKER; BOPP, 2011).

Com relação ao preconceito quanto à orientação sexual, a dominação masculina tende a objetificar as mulheres e coisificar seus corpos, por conseguinte espera-se que “elas sejam ‘femininas’, ou seja, se mostrem sempre sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas” (BOURDIEU, 2017, p.96).

Para Bourdieu (2017), o esporte seria um instrumento capaz de levar as mulheres à percepção de si mesmas. Ao se inserirem no esporte, as mulheres deixam de ser apenas uma coisa para ser olhada e se transformam de corpo passivo para corpo ativo. Isso se dá por conta da ruptura dos modos de ser e agir impostos pela feminilidade hegemônica que foi construída ao longo dos anos. No entanto, essa ruptura não é vista com bons olhos e por vezes negar a feminilidade hegemônica ou reapropriar-se de certa forma de sua imagem corporal faz com

que as mulheres passem a ser vistas como não femininas ou até mesmo lésbicas.

O autor ainda afirma que:

o acesso ao poder, seja ele qual for, coloca as mulheres em situação de *double blind*: se atuam como homens, elas se expõem a perder os atributos obrigatórios da “feminilidade” e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se agem como mulheres, parecem incapazes e inaptas à situação (BOURDIEU, 2017, p.98).

Tal tensão também foi evidenciada em estudo conduzido por Norman (2010), que teve por objetivo investigar as experiências de mulheres treinadoras de equipes de alto rendimento no Reino Unido. Participaram do estudo seis treinadoras que atuavam em equipes de nível nacional compostas por mulheres. Como uma das dificuldades a ser enfrentada, as treinadoras evidenciaram a associação entre a orientação sexual e a posição ocupada que, por vezes, resultavam no questionamento sobre suas sexualidades.

Outro fator sugerido pela literatura que se configura como barreira para as treinadoras se inserirem e se manterem como treinadoras é o desafio em conciliar a vida profissional com a vida familiar (FERREIRA, 2012). Para a autora a relação trabalho e família adquire um caráter dicotômico. A situação é repleta de conflitos à medida que as treinadoras precisam fazer escolhas profissionais ou pessoais, sendo que a vida esportiva requer dedicação e ausências para participação em competições e muitas vezes a maternidade e o casamento precisam ser deixados de lado (FERREIRA, 2017; HINOJOSA et. al, 2018).

Bourdieu (2017) enfatiza que a ordem masculina está inscrita nos corpos por meio de imposições tácitas, implícitas nas rotinas de divisão do trabalho. Dessa forma a dominação masculina se dá através da incorporação de certas disposições que culminam na realização prática de tarefas distintas para homens e mulheres. O trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, por vezes desvalorizado, pois não implica na conversão de capital econômico, é ainda atribuído exclusivamente às mulheres em muitas sociedades. Logo, a entrada da mulher no mundo do trabalho implica essencialmente no desafio de se alcançar um equilíbrio entre as atividades domésticas e profissionais que incidem na dupla jornada.

Nesse sentido, Hijnosa et al. (2018) argumenta que na Espanha o trabalho doméstico ainda é realizado principalmente por mulheres, enquanto a participação dos homens é muito baixa. A autora sugere que a divisão de trabalho por gênero afeta a representação e progressão de homens e mulheres no sistema esportivo, pois dificulta o desenvolvimento da trajetória e

atuação de mulheres treinadoras.

O questionamento sobre a competência feminina é outro aspecto que limita as oportunidades de acesso às treinadoras. Tais questionamentos partem de categorias de sistemas de avaliação construídas do ponto de vista dos dominantes, ou seja, o valor de “bom” ou “mau” treinador é atribuído a partir de uma perspectiva arbitrária, sendo assim as ações que permeiam a “masculinidade” são aquelas legitimadas pelo campo (FERREIRA, 2012). Corroborando a autora, os achados de Norman (2010) evidenciaram que as treinadoras de alto rendimento do Reino Unido sofreram pressão, por parte de outros treinadores, jogadores e órgãos dirigentes de suas modalidades, para provarem que eram líderes competentes na modalidade esportiva em que atuavam.

Compreendendo o esporte como um campo relativamente autônomo no qual ocorrem disputas pelo acesso e acúmulo dos diferentes capitais, os homens, como agentes dominantes, quando ortodoxos, possuem o interesse na manutenção das relações de poder (BOURDIEU, 1983). Nesse sentido, o princípio de similaridade, apontado como a tendência de homens contratarem homens (FERREIRA, 2012; FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015; HINOJOSA et al., 2018; NORMAN, 2010; WALKER; BOPP, 2011), nada mais é que uma estratégia que resulta na reprodução da ordem social com o intuito de manter as mulheres na posição de dominadas, resultando assim na desigualdade de oportunidades de acesso aos cargos de treinadoras. De acordo com Norman (2010) essa rede de homens tende a garantir as posições de tomada de decisão a seus pares ao mesmo tempo que marginaliza e limita a atuação de mulheres treinadoras.

Outro problema enfrentado pelas mulheres na atuação como treinadoras é a dificuldade de ascensão da carreira e os baixos salários. Segundo Ferreira (2012), grande parte das treinadoras atuam nas categorias de base e em escolinhas para crianças. Em contrapartida, à medida que se avança para o alto rendimento, a representatividade de mulheres ocupando o cargo de treinadoras é reduzido. Como se não bastasse, soma-se a essa situação os baixos salários, fazendo com que as mulheres se vejam obrigadas a procurar outros empregos para complementar a renda (FERREIRA, 2012; SILVA et al., 2017). Assim, considerando os afazeres domésticos, essas treinadoras acabam assumindo uma jornada dupla e até tripla de trabalho.

Mesmo quando todas as coisas são de tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas,

proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos, relegadas com mais facilidade a cargos de trabalho em horário parcial (BOURDIEU, 2017, p.129).

A esse respeito, Bourdieu (2017) destaca que “as oportunidades de acesso decrescem à medida que se atinge posições mais raras e mais elevadas” (2017, p.128) e por mais que as mulheres possuam formação profissional especializada elas acabam ocupando os trabalhos mais precários e desvalorizados pelos homens.

O estudo realizado por Hinojosa et al. (2018) que busca compreender as razões da sub-representação de mulheres treinadoras na Catalunha corrobora essa realidade. As autoras sugerem que, embora as mulheres possam ter a oportunidade de se inscreverem em cursos de formação para treinadores(as), sua participação é limitada, especialmente em níveis mais elevados, constatando assim o efeito “gargalo” na formação de treinadoras daquele contexto. Desse modo, à medida que o nível de formação se eleva, a proporção de mulheres que se capacitam diminui. Em consequência, as autoras argumentam que as mulheres treinadoras têm mais chances de ocuparem posições menos valorizadas e precarizadas se comparadas aos homens treinadores.

Com relação às estratégias que as treinadoras assumem nessa posição, Silva et al. (2017) investigaram as ações adotadas por treinadoras do contexto brasileiro e português que contribuíam para permanência e ascensão nesse cargo. Os resultados demonstraram que os modos de agir das treinadoras eram representados por atos de acomodação e de incorporação ou de resistência e de empoderamento. Dentre os modos de ação mencionados, o estudo evidenciou que as treinadoras de modalidades esportivas coletivas se utilizam mais de estratégias de resistência e empoderamento do que as treinadoras de modalidades esportivas individuais. Já as atitudes associadas à categoria acomodação e incorporação aparecem com uma frequência nos discursos das treinadoras de modalidades individuais se comparado às treinadoras de modalidades coletivas (SILVA et al., 2017). As autoras afirmam que as atitudes de acomodação e de incorporação são produtos das relações hierarquizadas entre homens e mulheres e, portanto, revela a incorporação da lógica hegemônica masculina.

Nesse sentido, Bourdieu destaca que:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação, ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas

mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão (BOURDIEU, 2017, p.27).

Assim, a lógica da dominação masculina produz a incorporação de *habitus* que favorecem a perpetuação das estruturas hierárquicas, de modo que as mulheres na situação de dominadas são transformadas em cúmplices nesse processo de poder e dominação. Sendo assim é possível dizer que as mulheres, consciente ou inconscientemente, podem contribuir para a reprodução das desigualdades de gênero, configurando o processo de *paradoxo da doxa* da dominação masculina (BOURDIEU, 2017). Em contrapartida, sendo o *habitus* um produto adquirido pelas experiências passadas e estruturado por sistemas de disposições duráveis e transponíveis (BOURDIEU, 1983), ou seja, que pode ser modificável ao longo do tempo, a transformação da realidade é possível, uma vez que a própria história de inserção das mulheres no campo esportivo é exemplo disso.

Assumindo a visão androcêntrica como cerne das desigualdades entre homens e mulheres, Bourdieu (2017) aponta que não basta evidenciar as desigualdades e o limitado acesso às oportunidades de trabalho que são oferecidos às mulheres. É preciso analisar os mecanismos e estratégias de agentes e instituições que, historicamente, são responsáveis pelo incessante trabalho de des-historicização das diferenças entre os gêneros, garantindo assim a perpetuação da dominação masculina.

4.5 O contexto histórico e organizacional do esporte universitário brasileiro

O esporte é um fenômeno sociocultural em contínuo processo de transformação, sua prática pode ser realizada em diferentes contextos atribuindo diferentes objetivos e sentidos aos seus praticantes (MARQUES, 2015). As diferentes formas de manifestação do esporte são compreendidas a partir da inter-relação entre três fatores principais: ambiente da prática, modalidade da prática e sentido da prática (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008).

O ambiente da prática trata do contexto social em que a atividade esportiva ocorre. De acordo com Marques, Gutierrez e Almeida (2008), os ambientes para a prática esportiva são definidos como: esporte de alto rendimento, esporte de lazer e esporte escolar. A categoria modalidade da prática diz respeito a singularidade de cada modalidade esportiva, como suas ações e normas próprias (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007). A

prática de qualquer modalidade esportiva, independente do ambiente que ela seja realizada, é dotada de diversos sentidos. Estes, por suas vezes, podem ser expressados pelo sentido oficial, pautado em normas institucionalizadas regidas por órgãos específicos; e pelo sentido ressignificado, evidenciado pela busca pelo prazer, socialização e pela flexibilização das regras de modo a atender as necessidades dos participantes (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008).

Dessa forma, entende-se o esporte como um fenômeno heterogêneo em constante transformação, que sofre influência do indivíduo ao mesmo tempo em que o influencia. Isso ocorre devido aos diferentes sentidos da prática que se constituem a partir das condições sociais, culturais e históricas dos indivíduos envolvidos que, por meio do efeito de apropriação, exerce influência sobre a atividade prática (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007).

Para Barbosa (2017), toda e qualquer prática esportiva expressada de modo voluntário ou obrigatório dentro de uma Instituição de Ensino Superior (IES), por alunos matriculados na graduação ou na pós-graduação, constitui o esporte universitário. Essa prática no Brasil é representada pela manifestação do esporte de lazer, ou seja, é entendida como uma atividade não profissional. Pautado na realização de competições que seguem as regras e normas padronizadas pelos órgãos reguladores de cada modalidade, o sentido da prática aqui conferido é o sentido oficial (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2008).

Assim sendo, o esporte universitário pode ser entendido como um subcampo do esporte. Embora o subcampo em questão tenha sua lógica própria de funcionamento, ele sofre influências do campo esportivo, do campo político, do campo educacional e do campo da administração pública (STAREPRAVO et al., 2010). Considerando as diferentes formas de manifestação do esporte (MARQUES, GUTIERREZ, ALMEIDA, 2008), o desenvolvimento deste estudo será direcionado ao futsal no contexto do esporte universitário. Desse modo, a partir das confluências e singularidades apresentadas entre os subcampos do futsal e do esporte universitário, para o presente estudo entende-se o futsal universitário como subcampo a ser investigado.

Partindo dessa premissa, o intuito deste capítulo é apresentar o contexto histórico do esporte universitário desde a sua origem em âmbito internacional e focar o processo de organização e estruturação dessa manifestação no Brasil.

O esporte foi inserido nas universidades inglesas no século XVIII e posteriormente se estendeu a toda Europa. É nesse momento que se inicia a institucionalização do esporte

estudantil a nível local, nacional e internacional. As primeiras federações nacionais de esporte universitário são fundadas nos Estados Unidos em 1905. A partir de 1919, há um movimento que se caracteriza pela disseminação do esporte universitário em nível mundial e a aceitação universal pelas instituições de ensino superior (PARENTE, 2011).

Tal movimento pode ser responsabilizado pela fundação do primeiro órgão estudantil internacional de esporte universitário, a Confederação Internacional dos Estudantes. Esse período é marcado pelo início das ações de internacionalização do esporte no ensino superior, processo que mais tarde se consolidou com a fundação da Federação Internacional de Esportes Universitários (FISU) em 1924. A FISU é a entidade responsável pela organização dos esportes universitários em nível mundial e organizadora da *Universiade*, competição de maior visibilidade internacional no contexto universitário. No entanto, outros órgãos de caráter continental e nacional organizam e promovem o esporte no contexto universitário por meio de competições entre as universidades dos diversos países (MALAGUTTI, 2015).

No Brasil, as primeiras manifestações do esporte universitário surgiram no final do século XIX no *College Mackenzie* em São Paulo/SP, na Faculdade de Medicina e Cirurgia, localizada na Praia Vermelha, e na Escola Politécnica, ambas no Rio de Janeiro/RJ. O pioneirismo dessa prática foi mobilizado de maneira autônoma e voluntária pelos próprios estudantes e nesse momento as competições ocorriam apenas dentro dos próprios estados. As competições interestaduais entre São Paulo e Rio de Janeiro ocorreram a partir de 1916 ainda sob a responsabilidade de organização dos alunos (BARBOSA, 2017).

As primeiras Federações Universitárias Estaduais foram fundadas no Rio de Janeiro (Federação de Esporte Universitário do Rio de Janeiro - FEURJ) em 1933 e em São Paulo (Federação Universitária Paulista de Esportes – FUPE) no ano seguinte. Logo depois a federação de Minas Gerais (Federação Universitária Mineira de Esportes – FUME) também foi estruturada. Atualmente existem 27 federações de esporte universitário no Brasil filiadas à Confederação Brasileira do Desporto Universitário, esta fundada em 1939 (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DO DESPORTO UNIVERSITÁRIO, 2019). A primeira competição de abrangência nacional foi realizada em 1935 sendo chamada de I Olimpíada Universitária do Brasil, atualmente tal competição é conhecida como Jogos Universitários Brasileiros (JUBs) (BARBOSA, 2017).

O crescimento do esporte universitário era contínuo, chegando a dobrar o número de participantes entre uma edição e outra nos anos de 1940. Além da quantidade de participantes, a qualidade técnica dos/das atletas ganhava destaque já que alguns chegaram a representar as

equipes brasileiras em competições internacionais. Nesse período, o governo federal passa a considerar o esporte, incluindo o esporte universitário, como dever do Estado, estabelecendo o subsídio e o fomento como responsabilidade legal (CAMARGO, MEZZADRI, 2018).

A lei 3.617 de 15 de setembro de 1941 estabeleceu, durante o Governo Vargas, a centralização da Política Nacional de Esportes que, entre outras questões, definiu as diversas formas de práticas esportivas, além de incentivar o associativismo estudantil criando as Associações Atléticas Acadêmicas (A.A.A.). Essas associações, nesse contexto, teria a responsabilidade de planejar o esporte no ambiente universitário (CAMARGO, MEZZADRI, 2018).

Camargo e Mezzadri (2018) afirmam ainda que os interesses do Estado relacionados ao esporte universitário estavam ligados à concepção instrumental da manifestação esportiva em prol a reprodução de princípios políticos-ideológicos do atual governo. Assim, a visibilidade do esporte possibilitou associar o bom desempenho esportivo a uma superioridade militar. Nesse cenário, o Estado desempenhou não apenas a função de financiar como também exerceu a fiscalização e o controle das manifestações esportivas no país.

No momento em que se instaura a ditadura militar, em 1964, o esporte universitário e as práticas esportivas pautadas pelo lazer são deixados de lado e o governo passa a priorizar o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, com a finalidade de produzir atletas de alto nível. As Associações Atléticas Acadêmicas passam a ser as grandes responsáveis por estimular a prática esportiva de caráter social dentro das universidades. Faz-se pertinente destacar que a permanência das atividades das A.A.A. durante o regime militar estava associada a um caráter utilitário, pois o incentivo ao desenvolvimento físico e esportivo dos estudantes servia à concepção do esporte como instrumento de propaganda político-ideológica. Além disso, o esporte era entendido como uma forma de ocupação que mantinha os jovens estudantes afastados das questões políticas do país (CAMARGO, MEZZADRI, 2018).

Na década de 1970, foi promulgada a lei 6.251/75 e o decreto-lei nº 80.228/77 que instituíram a Política Nacional de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto e essa, no que lhe diz respeito, atribuía ao estado a função de regular o esporte no Brasil, sendo as práticas esportivas universitárias enquadradas dentro do sistema de esporte estudantil. Tal medida objetivava a massificação do esporte, sobretudo no contexto escolar. Ao final da ditadura, na década de 1980, inicia-se um processo de redemocratização e abertura política no país. Com isso os movimentos estudantis recobram as instituições que regulam o esporte

universitário e exigem, assim, o fim da estrutura esportiva, já que essas estruturas reforçava o caráter autoritário e centralizador das ações esportivas (CAMARGO, MEZZADRI, 2018).

Com a criação do Ministério do Esporte em 2003, houve uma reorganização das entidades administrativas, aproximando a CBDU do Comitê Olímpico do Brasil (COB) e favorecendo a captação de recursos por meio da Lei Agnelo Piva (BARBOSA, 2017). Vale ressaltar que, em 2019, o Ministério do Esporte foi extinto e desde então cabe à Secretária Especial do Esporte responder pelas políticas públicas do esporte nacional.

Ao analisar o processo histórico do esporte universitário no Brasil, é possível identificar mudanças ao longo do tempo que interferiram na dinâmica da gestão da prática de esporte nesse subcampo. Mudanças iniciadas pelas práticas autônomas dos discentes das instituições de ensino superior seguidas pela centralização do desenvolvimento dessa manifestação esportiva pelo estado (STAREPRAVO et al., 2010).

Atualmente a estrutura organizacional do esporte universitário brasileiro possui um estilo piramidal que representa um sistema hierarquizado de poder. A CBDU, entidade máxima que rege o esporte universitário brasileiro, é influenciada pela Secretária Especial de Esporte e pela Federação Internacional de Esporte Universitário. Em seguida estão as Federações Universitárias Estaduais (FUE's), responsáveis pela organização do esporte universitário em nível estadual. Na base da pirâmide estão as IES públicas, particulares e autarquias, com e sem fins lucrativos. Com a responsabilidade de estruturarem e promoverem o esporte a seus estudantes dentro de seus contextos, as IES adotam diferentes modelos de gestão (BARBOSA, 2017).

Um estudo realizado por Barbosa (2017) buscou compreender o panorama da gestão esportiva universitária nas universidades públicas federais brasileiras. Participaram da pesquisa gestores esportivos de seis IES públicas que representaram as regiões do norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste. Para a produção de dados, tais agentes foram submetidos a responderem um questionário semiestruturado.

Os achados da pesquisa demonstram que todos os gestores são do gênero masculino e possuem formação ligada a área de Educação Física, havendo entre eles profissionais graduados, pós-graduados e um estudante de graduação. Foram encontrados três modelos de gestão esportiva dentro das IES pesquisadas, são eles: gestão discente, gestão docente e gestão mista, este último caracterizado pela colaboração entre os dois modelos citados anteriormente.

Todas as IES são associadas às federações estaduais e participam de eventos do calendário esportivo oficial. Sobre as formas de incentivo, o estudo apontou que metade das

instituições utilizam verbas advindas do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) e o restante das universidades utilizam recursos próprios que dependem da administração superior ou de parcerias com a iniciativa privada. Em suma, nesse estudo, o contexto do esporte universitário brasileiro se mostrou heterogêneo e o autor concluiu que a gestão do esporte nas universidades federais encontra-se desamparada de apoio e políticas públicas, sendo necessário um maior comprometimento que busque articular ações conjuntas entre as IES, a Secretária Especial de Esporte e a CBDU (BARBOSA, 2017).

Corroborando o estudo supracitado, Azevedo (2008) argumenta que o esporte universitário possui apoio do estado somente para o fomento de eventos esportivos de grande visibilidade (regionais e nacionais). Outro ponto que o autor destaca é que o estado pouco se preocupa em consolidar uma política pública que normatize as práticas esportivas dentro das IES.

Outro estudo que buscou compreender melhor o subcampo esportivo universitário foi o estudo realizado por Malagutti, Rojo e Starepravo (2020). Por meio de uma revisão bibliográfica, os autores se propuseram a descrever o processo de institucionalização e desenvolvimento do esporte universitário no Brasil. Tal estudo evidenciou duas vertentes distintas responsáveis pela organização e gestão do esporte universitário brasileiro: a tradicional e a autônoma. Ambas as vertentes promovem a prática esportiva orientada pelo seu sentido oficial, ou seja, as regras e o formato das competições seguem os padrões institucionalizados de cada modalidade. Para além da convergência mencionada acima, o modelo tradicional está associado às competições organizadas pela CBDU e pelas Federações Esportivas Universitárias. Nesse sentido, as competições caracterizam-se por disputas realizadas em longos períodos divididos em fases classificatórias, sendo que as IES vencedoras serão as equipes que representarão seus estados ou até mesmo o país em competições internacionais.

Já o modelo autônomo ou alternativo é uma forma de organização voluntária e amadora tendo como entidades responsáveis as A.A.A e/ou as Ligas universitárias (união de um grupo de atléticas de uma mesma universidade). Nesse modelo as competições esportivas caracterizam-se como eventos de curta duração, podendo ser realizadas em um final de semana ou feriado prolongado, e que pode ter como foco a participação de um curso de graduação específico, como por exemplo o InterMed, o Economíadas e o Jogos Jurídicos, ou ser uma competição entre cursos diferentes, como o InterUnesp e o Tusca. Outras características do modelo autônomo referem-se à organização de eventos paralelos às disputas esportivas, como o desafio de baterias, o desafio de charangas e o desafio de *cheerleaders*, e à realização de festas

promovidas com o intuito de arrecadar recursos para as A.A.A, além de ampliar as redes de socialização e o divertimento entre os(as) participantes (MALAGUTTI, 2015; MALAGUTTI; ROJO; STAREPRAVO 2020).

5.MÉTODO

Esta seção apresenta as escolhas metodológicas planejadas e executadas no presente estudo. Faz-se necessário destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, com o número CAAE 21798819.7.0000.5407 (o parecer de aprovação está anexado no anexo A deste trabalho). Após concordarem participar deste estudo, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo B), demonstrando ciência sobre os propósitos da pesquisa.

5.1 Delineamento

Para este estudo assumiu-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, desse modo buscou-se produzir e interpretar os dados que auxiliaram na compreensão ampla acerca do objeto da pesquisa. Com o propósito de conhecer as trajetórias das treinadoras, de modo a evidenciar as vias de acesso e suas estratégias para a permanência na posição, bem como as barreiras e os facilitadores encontrados no contexto universitário, esse enfoque qualitativo na pesquisa científica se mostrou eficaz, pois a preocupação desta abordagem focou em aspectos da realidade que não eram quantificáveis, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, tal abordagem não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, isto é, das particularidades que estão inseridas em um contexto social e histórico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Nesse sentido, Azanha (1992, p.41) discorre que “o objeto da investigação empírica não é um objeto em geral, mas um objeto determinado”. Adotar a abordagem qualitativa é, portanto, assumir que as pesquisas realizadas nas ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe sua metodologia própria.

As principais características da pesquisa qualitativa estão centradas na objetivação do fenômeno a ser estudado; na percepção das relações entre o global e o local em determinado objeto; na observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; no respeito ao

caráter interativo entre os objetivos da pesquisa, seu referencial teórico e seus dados empíricos; na busca por resultados mais fidedignos quanto possíveis e na oposição às ideias que defendem um único modelo de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, buscou-se por meio de um processo investigativo resolver um problema social recorrendo aos procedimentos científicos.

Quanto aos objetivos propostos, entende-se esta pesquisa como sendo do tipo exploratório-analítica. De acordo com Gil (2007), o caráter exploratório objetiva promover maior familiaridade com o problema tornando-o o mais explícito possível. A maioria das pesquisas exploratórias envolve o levantamento bibliográfico sobre o tema; entrevistas com pessoas que tiveram experiência ou proximidade com o problema investigado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto. O caráter explicativo ou analítico se preocupa em explicar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência de certos fenômenos, para tanto é necessária uma análise crítica sobre as razões das coisas por meio dos resultados oferecidos (GIL, 2007).

5.2 Participantes

Para o recrutamento das participantes deste estudo foram considerados os seguintes critérios de inclusão: a) mulheres; b) que tivessem atuado como treinadoras de futsal por um período mínimo de um ano; c) que estivessem atuando ou já tivessem atuado como treinadoras de futsal em equipes das A.A.A na USP-Ribeirão Preto; d) que tivessem no mínimo 18 anos de idade na data da entrevista.

De forma a garantir o anonimato das participantes, foram atribuídos pseudônimos que se referem às treinadoras de futsal e de futebol do cenário nacional. São elas: Cris, Liliane, Emily, Maria Cristina e Tatiele. Logo abaixo, no quadro 1, é apresentada a caracterização das participantes deste estudo com informações acerca da formação acadêmica e profissional, além da atuação das treinadoras.

Quadro 1 – Caracterização das treinadoras de futsal universitário da USP/RP

Treinadora	Formação Acadêmica	Nível de experiência como jogadora	Tempo de atuação como treinadora	No período da realização da entrevista estava atuando como treinadora?	Período que compreende a atuação das treinadoras ⁹
Cris	Graduanda em Educação Física	Competições escolares/universitárias	1 ano	Não	2019/2019
Liliane	Graduanda em Educação Física	Competições escolares/universitárias	2 anos e meio	Sim	Entre 2018 e 2020
Emily	Mestra com graduação em Educação Física	Competições de nível regional	4 anos	Sim	Entre 2015 e 2020
Maria Cristina	Mestra com graduação em Educação Física	Competições de nível regional e estadual	8 anos	Sim	Entre 2012 e 2020
Tatiele	Graduada em Educação Física	Competições de nível regional e estadual	3 anos e meio	Não	Entre 2014 e 2019

Fonte: Autoria própria

5.3 Produção de dados

Inicialmente foi realizado o contato com as diretorias de todas as associações atléticas acadêmicas atuantes no campus da USP de Ribeirão Preto/SP, a fim de averiguar a existência de mulheres treinadoras de futsal universitário que se enquadravam nos critérios de inclusão supracitados. Tais entidades indicaram nominalmente cinco treinadoras que já atuaram ou estavam atuando na USP e disponibilizaram seus contatos.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa opção se justifica por se tratar de uma técnica eficaz em identificar o ponto de vista dos autores(as) e em expor a experiência do entrevistado(a) (POUPART, 2008). Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, o autor complementa que esse instrumento “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade[...].” (TRIVIÑOS, 1987, p.157).

⁹ O período mencionado compreende o ano de início da atuação da treinadora e o ano em que a atuação foi encerrada. Utilizou-se o ano de 2020 como referência final para as treinadoras que estavam atuando no período em que as entrevistas foram realizadas. Ressalta-se que algumas atuações apresentaram interrupções e retomadas, singularidades que serão discutidas posteriormente.

Para Bourdieu (1997), a construção da relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a), bem como as formas de analisar as falas e comportamentos dos(as) entrevistados(as), são pontos determinantes da pesquisa. Assim, a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) não deve ser compreendida apenas como um fazer científico centrado unicamente em alcançar os objetivos propostos, mas sobretudo como uma relação humana e social que considera as subjetividades e a visão de mundo dos/das participantes como legítimas.

Sendo o(a) pesquisador(a) responsável por conduzir as regras do jogo, a entrevista pode acontecer como um momento de intrusão configurando uma relação sempre um pouco arbitrária. De modo a evitar uma comunicação violenta do ponto de vista simbólico, o(a) pesquisador(a) deve estar atento àquilo que merece ou não ser dito. Para tanto, é necessário refletir sobre o sentido das questões para o(a) entrevistado(a), assim como conhecer e entender as razões que o(a) levam a participar da pesquisa (BOURDIEU, 1997). Nessa perspectiva, o autor destaca que a proximidade social e a familiaridade são duas condições principais que podem assegurar uma comunicação de modo a diminuir a violência simbólica. Contudo, o autor salienta que um distanciamento entre pesquisador(a) e entrevistado(a) é também um elemento que constitui essa relação, já que os(as) agentes envolvidos(as) acumulam diferentes capitais e experiências sobre o objeto em questão.

A fim de minimizar os distanciamentos sociais nas relações estabelecidas com as entrevistadas, a pesquisadora adotou a estratégia de colocar-se no lugar dessas participantes em pensamento (PIOTTO, 2011). O fato de ter construído experiências no subcampo do futsal, tanto como jogadora quanto como treinadora, permitiu uma relação mais próxima com as entrevistadas, visto que em alguma medida pesquisadora e participantes compartilham traços de seus *habitus*.

O roteiro de perguntas utilizado para nortear as entrevistas está anexado no apêndice A deste trabalho. Tais questões, além de estarem vinculadas ao objetivo do presente estudo, buscaram legitimar e dar vida às trajetórias das entrevistadas. O roteiro foi aplicado a todas as participantes do estudo e, respeitando as suas individualidades, outros questionamentos surgiram ao longo das conversas de acordo com o direcionamento das mesmas.

As datas, horários e locais das entrevistas foram agendados de acordo com a disponibilidade das participantes. A princípio, todas as entrevistas seriam realizadas presencialmente. Porém, em decorrência da pandemia da Covid-19, tal procedimento foi realizado parcialmente. Desse modo, duas entrevistas, que aconteceram antes da recomendação de isolamento social, foram realizadas presencialmente e as outras três entrevistas foram

realizadas remotamente via aplicativos Google meet e Zoom.

5.4 Análise de dados

Para a realização da análise dos dados produzidos a partir da entrevista semiestruturada, foi utilizado o método Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2019). O método de produção e análise de dados, inicialmente proposto por Braun e Clarke (2006) como Análise Temática, tem se popularizado ao longo do anos, especialmente em pesquisas na área da saúde, ciências sociais e humanas (BRAUN; CLARKE, 2019). Com a visibilidade que a Análise Temática alcançou no ambiente acadêmico, surgiram dúvidas e críticas sobre o método em relação ao seu procedimento. Então, com o intuito de esclarecer e revisar algumas conceituações relacionadas ao método, Braun e Clarke (2019) enfatizam que a criatividade, a reflexividade e a subjetividade do/da pesquisador(a) devem ser entendidas como um recurso útil para a produção de conhecimento.

Baseando-se nessas premissas, a análise de dado qualitativo é representada pela construção de uma história que deve ser contada com profundidade e riqueza de detalhes que de fato estejam relacionados ao objetivo da pesquisa. Destacando esse processo de profunda reflexão e imersão nos dados, as autoras nomearam o método como Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2019).

De acordo com Braun, Clarke e Weate (2016), a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Esse é um método que não possui uma dependência epistemológica ou teórica, dessa forma ele pode ser aplicado em uma variedade de enquadramentos teóricos, essas possibilidades lhe conferem uma característica marcante, a flexibilidade (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016).

Se tratando de um método flexível, a análise temática pode ser:

...essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina a maneira como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade (BRAUN; CLARKE, 2006, p.9).¹⁰

¹⁰ Original no idioma: *Thematic analysis can be an essentialist or realist method, which reports experiences, meanings and the reality of participants, or it can be a constructionist method, which examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society.*

Dessa maneira, para atender às necessidades da investigação do objeto bem como garantir o rigor metodológico é fundamental que o pesquisador se posicione de maneira clara definindo quais serão os pressupostos teóricos adotados para a análise dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Na análise temática, o processo de identificação dos temas pode ser realizado de duas maneiras: de forma indutiva, que é um processo de codificação de dados orientada pelo próprio conjunto de dados, e de forma teórica/dedutiva, quando dirigida por um interesse teórico, ou seja, que parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos (BRAUN; CLARKE, 2006; BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Desse modo, o presente estudo se baseou predominantemente na análise temática teórica, pois utilizou as categorias sociológicas de Pierre Bourdieu como aporte teórico para a construção de códigos e temas.

Outra decisão que deve ser realizada é em relação ao nível em que o tema deverá ser identificado: semântico ou latente. Na abordagem semântica os temas são identificados dentro de significados explícitos, ou seja, daquilo que foi dito ou escrito por um participante. Já a abordagem temática ao nível latente examina ideias, suposições e contextualizações, ou seja, é uma análise para além daquilo que foi explicitado pelo participante (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Para esta pesquisa foi utilizada a análise temática em nível latente, considerando que a compreensão do objeto deste estudo se deu não apenas por elementos explícitos, mas também por elementos ocultos contidos nos dados.

É importante ressaltar que as possíveis escolhas fornecidas pela análise temática se combinam de diferentes maneiras e formam versões bastante diversificadas de análise. Braun, Clarke e Weate (2016) ainda destacam que embora haja uma tendência de algumas escolhas se agruparem mais facilmente, na prática a maioria das análises temáticas incluem, de maneira indissociável, elementos semânticos e latentes, além de elementos indutivos e dedutivos. As escolhas do/da pesquisador(a) atribuem predominância na análise, assim como suas prioridades. Por isso as decisões a serem tomadas pelo(a) pesquisador(a) devem ser orientadas, sobretudo, pela questão da pesquisa, objetivo e instrumento de produção de dados (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016).

As autoras e o autor ainda argumentam que a análise temática é uma excelente ferramenta para pesquisas que buscam investigar as experiências das pessoas, bem como analisar suas opiniões e perspectivas sobre determinada questão. Dito isso, assume-se como posicionamento teórico de análise para o desenvolvimento deste estudo uma análise temática

construcionista, que identificará os temas de forma teórica em nível latente (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016).

Para a realização da análise temática é preciso considerar essa abordagem metodológica como sendo um processo composto por seis fases: familiarização com os dados; produção de códigos iniciais; pesquisa por temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas e produção de relatório final (BRAUN; CLARKE, 2006). É importante enfatizar de antemão que não se trata de um processo linear, mas sim de um processo reflexivo e recursivo no qual o(a) pesquisador(a) tem liberdade para avançar e, quando necessário, retroceder nas fases de acordo com as exigências da pesquisa. Tais fases serão delineadas a seguir.

a) A familiarização é a primeira etapa da análise temática. Esse processo envolve a imersão nos dados produzidos proporcionando uma íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o conteúdo. Na prática, isso significa ler e reler todos os dados tomando anotações sempre que algo lhe interessar. Essas ações devem resultar na sensação de que o(a) pesquisador(a) de fato conhece seu conjunto de dados, não obstante para que isso ocorra ele(a) deve adotar uma postura crítica e questionadora identificando ideias e conceitos que se relacionam com a questão de pesquisa, estabelecendo assim uma leitura analítica dos dados (CLARKE; BRAUN; WEATE, 2016).

b) A codificação é uma etapa fundamental da Análise Temática e, por isso, gerar códigos iniciais de maneira sistemática e rigorosa poderá garantir uma base sólida de desenvolvimento de temas (CLARKE; BRAUN; WEATE, 2016). De maneira geral, a criação de códigos tem a intenção de rotular e identificar pontos de interesse dentro dos dados, assim, os autores que estudam essa abordagem consideram que um bom código é aquele que evoca os dados sem precisar lê-los (CLARKE; BRAUN; WEATE, 2016).

c) O desenvolvimento de temas envolve o agrupamento de códigos para identificar padrões de nível superior. É preciso compreender que, além de um significado padronizado por meio de um conjunto de dados, o tema deve mostrar o que há de mais importante nos dados partindo daquilo que é relevante para a questão de pesquisa. Esse processo envolve a identificação de formas de agrupar os códigos em torno de um significado maior que todos partilham (CLARKE; BRAUN; WEATE, 2016). Após a construção de temas provisórios, inicia-se o processo de revisão.

d) A revisão envolve trabalhar com os dados codificados e depois voltar ao conjunto de dados completo. O processo deve verificar duas questões: primeiro, se sua análise se encaixa bem com os dados e segundo, se a história que foi construída a partir da análise é uma forma

convicente de abordar a questão de investigação. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) deve se perguntar: qual é o objetivo de minha pesquisa? Esta análise permite que ele seja cumprido? Assim, a revisão pode variar de pequenos ajustes ao reinício completo da análise (CLARKE; BRAUN; WEATE, 2016).

e) Esse processo implica na nomeação dos temas que foram definidos. A escolha dos nomes pode variar desde que tenha ligação com o propósito da pesquisa, desse modo o nome deve revelar a essência do tema (CLARKE; BRAUN; WEATE, 2016).

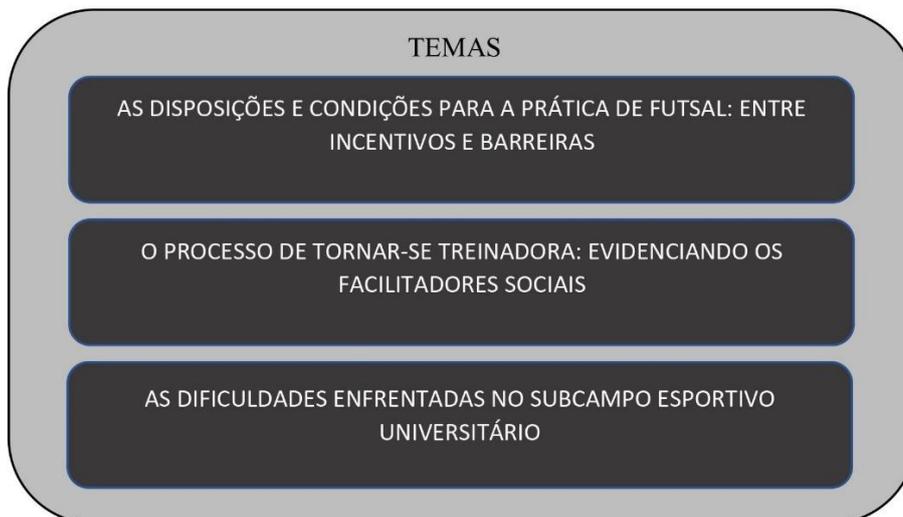
f) A escrita é um processo que acontece ao longo de toda a análise, entretanto esse momento específico envolve compilar, desenvolver e editar a escrita analítica existente e situá-la num relatório global. Levando em consideração que os dois elementos em sua análise são os extratos de dados e os comentários analíticos, o pesquisador precisa fazer escolhas importantes para determinar um bom equilíbrio entre os dois. De acordo com Clarke; Braun e Weate (2016) bons extratos são aqueles que demonstram de forma clara a característica analítica relevante.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados deste estudo com o intuito de compreender as trajetórias esportivas das treinadoras de futsal universitário a partir da percepção das próprias participantes. Para tanto, à luz da questão a qual esta pesquisa se propôs a investigar, as entrevistas se mostraram um recurso metodológico eficiente para apreensão das histórias de vida das treinadoras. É importante enfatizar que a construção de uma trajetória é entendida como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo(a) agente (ou por um grupo) no espaço que é ele(a) próprio(a) um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2011, p.83), isto é, os acontecimentos biográficos não são compreendidos como uma série única e linear, mas sim como múltiplos acontecimentos sucessivos que se deslocam no espaço de uma posição a outra. Nesse sentido, destaca-se que a análise e as interpretações sobre os dados desta pesquisa estão engendradas junto ao referencial teórico sustentado pela Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu.

Como resultado das análises, foram construídos três temas com a intenção de responder à pergunta central da pesquisa, são eles: a) As disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras; b) O processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais; e c) As dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário. Para a apresentação das análises serão apresentados trechos dos discursos das treinadoras que evidenciem informações relevantes frente a cada tema, de modo a favorecer a construção de uma discussão clara e consistente dos resultados.

Figura 1: Mapa Temático



Fonte: Autoria própria

As trajetórias das treinadoras serão apresentadas individualmente a fim de enfatizar e permitir o devido protagonismo às histórias de vida das participantes. Assim, cada seção será composta por uma breve apresentação da treinadora e em sequência os resultados e a discussão serão organizados em três subseções que representam os temas supracitados. Antes de analisar as trajetórias esportivas das participantes será apresentada a organização do subcampo esportivo universitário da USP e explicado o principal meio de seleção de treinadores e treinadoras.

Na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, a LAURP - Liga das Atléticas da USP de Ribeirão Preto, entidade fundada em 28 de fevereiro de 2009 juntamente com as A.A.A., têm por objetivo desenvolver e organizar o esporte universitário a partir da interação colaborativa entre as A.A.A. A LAURP conta com a participação de dez A.A.A representantes das oito unidades da USP/RP que promovem diversas práticas de modalidades esportivas, coletivas e individuais. As principais competições organizadas no Campus são IntraCampus, Copa Cefer e Taça LAURP. Dentre as práticas esportivas promovidas pelas A.A.A. está o futsal, modalidade esportiva na qual as treinadoras, objeto de pesquisa deste estudo, estão inseridas. Ao todo são dezoito equipes de futsal universitário no contexto da USP/RP, nove equipes femininas e nove equipes masculinas (LAURP, 2019).

Em geral, as “contratações”¹¹ para atuação na posição de treinador(a) acontecem após o(a) candidato(a) passar por um processo avaliativo chamado de “treino-teste”. Essa avaliação consiste no planejamento e aplicação de um treinamento aos(às) atletas. Ao final do treino os(as) atletas se reúnem junto à comissão gestora da modalidade, discutem sobre a prática em si e avaliam o(a) treinador(a). Quando todos(as) os candidatos e candidatas tiverem ministrado seu treino, o grupo delibera qual treinador(a) foi escolhido(a). A participação dos candidatos e das candidatas no treino-teste está associada a uma indicação prévia em que os treinadores e as treinadoras são convidados(as) pelas atletas da equipe, por membros da gestão ou mesmo indicados(as) por outros treinadores e/ou treinadoras.

6.1 Cris – Ampliando as experiências esportivas

O processo de tornar-se treinadora vivenciado por Cris estabelece uma forte relação com seu processo de formação acadêmica. A experimentação de diferentes vivências no contexto

¹¹ De acordo com as participantes deste estudo, no contexto do esporte universitário da USP não há um processo de contratação formal, mas sim um acordo firmado a partir de um diálogo prévio que estabelece as condições de atuação na posição, como por exemplo o valor a ser recebido pela treinadora mensalmente.

acadêmico é tida por Cris como oportunidades para que a agente perceba seus interesses e gostos sobre as formas de atuação na futura área profissional. Foi nesse processo de busca e interação com novas experiências que Cris se inseriu como treinadora.

6.1.1 Cris e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras

Na infância de Cris, a relação com o brincar se estabeleceu em espaços como a rua, o jardim de casa e a escola. Os pais de Cris atribuíam valores positivos ao brincar e às práticas esportivas relacionando tais comportamentos a um estilo de vida ativo.

[...]desde pequena eu sempre fui muito estimulada a praticar, brincar, sabe? E sempre brinquei de bola em casa, sempre me interessei porque eu não gostava de ficar parada. E aí na escola eu era fissurada por aula de Educação Física, sempre gostei. No intervalo eu jogava bola, jogava vôlei, jogava tudo. E sempre fui assim. (Cris)

Ah, meus pais sempre... é que assim, eu sou nova, sou de dois mil, mas já existia TV, celular e tudo mais e eles não queriam que eu ficasse nisso. E aí eles sempre falam, a gente sempre ficava lá no jardim de casa ou na rua brincando e eles sempre prezaram muito isso, porque na infância deles, eles faziam isso e, acho que eles sempre... nunca me impediram de jogar bola. Sempre me colocaram na natação, tênis, futebol. Eu sempre fiz de tudo. (Cris)

A partir desses discursos, é possível perceber que o ambiente familiar em que Cris esteve inserida produziu disposições relacionadas às práticas lúdicas e esportivas ao mesmo tempo em que possibilitou, de maneira efetiva, as condições objetivas para a realização de tais práticas. Nesse sentido, Bourdieu (2019) enfatiza que os gostos são entendidos como o conjunto das práticas e das propriedades de uma pessoa, ou de um grupo, engendrados no encontro entre uma oferta e uma demanda.

Ainda segundo o autor “para que haja gostos é preciso que haja bens classificados” (BOURDIEU, 2019, p. 154). No caso de Cris, ao contextualizar a era digital dos bens tecnológicos na qual a sociedade contemporânea se encontra, ela evidencia a advertência feita por seus pais quanto ao uso desses bens em sua infância. Em contrapartida, Cris reforça o apreço que seus pais atribuíam ao ato de brincar evidenciando que tais práticas também fizeram parte de suas infâncias. Logo, pode-se inferir que os pais de Cris, dotados de princípios de classificação, atribuíam valores positivos às práticas corporais relacionando-as a um estilo de vida saudável. Além disso, por terem vivenciado as práticas corporais lúdicas, tais disposições

tendem a ser transmitidas, em grande parte de maneira inconsciente, por meio da herança cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Em suma, a relação entre as disposições incorporadas no ambiente familiar e as condições efetivas de acesso à prática da natação, do tênis, do futebol podem ter sido responsáveis pela constituição do gosto de Cris pelo esporte.

Dentre as práticas esportivas nas quais Cris se inseriu durante a infância, seu envolvimento com o futebol e futsal tiveram destaque pelo investimento de tempo no qual Cris se dedicou a jogar ambas as modalidades. Ela iniciou a prática sistemática nos anos iniciais do ensino fundamental durante as aulas de Educação física. Além disso, paralelamente, participou de escolinhas de futebol. Mas sua inserção nesses espaços de prática foi marcada por tensões que tiveram de ser enfrentadas para garantir sua permanência.

Então, eu estudei até o nono ano em escola de freira. E lá, as freiras não gostavam muito de meninas que jogavam, principalmente futebol, sabe?! Futsal, no caso. (Cris)

Meus professores de Educação Física achavam legal, mas achavam diferente. Mas as diretoras da escola, as freiras, nunca gostaram de eu jogar assim. Sabe, não gostavam, não queriam deixar jogar, era sempre assim, na infância, até o prezinho, lá era menina fazia balé e os meninos judô. E na Educação Física eram as meninas jogando vôlei e os meninos futsal. E aí eu comecei a jogar futsal com os meninos, algumas meninas foram na minha, mas muitas meninas, não gostavam de mim por conta disso. (Cris)

Por meio dessa fala pode-se inferir que, ao direcionar e diferenciar as práticas corporais nas quais meninos e meninas deveriam se envolver, a concepção de Educação Física adotada pela escola que Cris frequentou tinha objetivos diferentes para os alunos e alunas. Altmann (2009) ressalta que por muito tempo as aulas de Educação Física foram regidas separadamente para meninos e meninas, sendo essa ação justificada pelo caráter prático das aulas, em que o corpo era compreendido predominantemente por um ponto de vista biológico. Tal abordagem tende a comparar homens e mulheres, seus corpos e rendimentos, colocando-os em diferentes posições sociais, limitando e determinando suas práticas a partir de uma classificação hierárquica (BOURDIEU, 2017).

Nesse sentido, a imposição arbitrária dos conteúdos a serem ensinados na disciplina de Educação Física, no caso balé e vôlei para as meninas; judô e futebol para os meninos, representa o exercício do poder simbólico por parte daqueles(as) que ocupam as posições relacionadas à organização do currículo da disciplina em questão. Assim, a incorporação dessa realidade, chamada por Bourdieu (1983) de *doxa*, se torna possível, e por muitas pessoas

imperceptível, por meio do exercício da violência simbólica. O trecho abaixo evidencia de maneira clara como a violência simbólica se manifestou nas relações de Cris na escola.

Ah, sim, as freiras ficavam, elas não gostavam muito de mim, sabe? Ficavam meio olhando assim. É, os meninos, não, os meninos sempre foram muito legais comigo, muito mesmo. É, as meninas, algumas, nem ligavam pra isso, mas já muita menina não queria falar comigo, falava que eu era estranha, e que eu jogava bola e isso não era coisa de mulher e que eu, elas não gostavam de fazer Educação Física e aí, tipo, a gente ficava suada, assim elas falavam que suava e que era nojento suar e enfim, elas falavam umas coisas muito nada a ver, sabe? (Cris)

Nota-se que parte das meninas que estudaram com Cris estranhavam seu comportamento, pois, “naturalmente”, jogar bola com os meninos não se tratava de “coisa de mulher”. Percebe-se aí que as disposições produzidas pela escola tal como a classificação das práticas corporais a partir de estereótipos binários, e ainda a legitimação da prática de futsal como modalidade de reserva masculina, podem ter sido incorporadas pelas estudantes como se essa lógica estivesse na ordem das coisas. Assim, pode-se dizer que os *habitus* das estudantes tenderam a conservação e conformação da ordem dominante. Em contrapartida, diante das repreensões por parte das gestoras e das outras alunas Cris adotou ações de enfrentamento, com o apoio dos meninos, que garantiram seu acesso às práticas de futsal na escola, configurando tais ações como heterodoxas. Ou seja, a participação de Cris no futsal representou ações que tenderam à subversão da ordem daquele espaço social.

Quanto à participação de meninas no futsal escolar, o estudo de Oliveira (2016) buscou investigar a percepção de jogadoras, alunas do ensino médio, sobre as questões de gênero envolvidas em suas práticas esportivas. Diferente da condição de Cris, as participantes do estudo em questão demonstraram que a comunidade escolar na qual elas estavam inseridas conferia legitimidade às participantes em relação à prática de futsal. Nesse caso, pode-se dizer que a escola aparece como ambiente favorável para prática de futsal por meninas, situação que pode ser compreendida como indicativo de mudanças e transformações tanto no campo escolar quanto no campo esportivo.

O campo escolar é entendido como um microcosmo que se relaciona com a sociedade, de modo que o primeiro influencia e sofre influências do segundo (JACÓ, 2012). Desse modo, é fundamental que a escola, instituição que tem como uma de suas funções o ensino de valores, assuma um posicionamento crítico e reflexivo para a formação dos/das estudantes, favorecendo o questionamento sobre as desigualdades históricas e sociais entre homens e mulheres. Além

disso, é fundamental que o contexto escolar promova a equidade ao acesso de alunos e alunas em todas e quaisquer práticas educativas, opondo-se ao que foi constatado na escola em que Cris frequentou.

Outro espaço de prática ao qual Cris teve acesso foram as escolinhas de futebol.

Então, eu treinava, desde pequena eu sempre ia em escolinha, mas era sempre assim, tinha duas meninas no meio de um monte de menino. E aí já quebrei braço porque menino, tipo, chutava... uma força assim, absurda de maior porque eles eram mais velhos e eu era bem mais nova. Já quebrei braço por causa disso, já quebrei perna por causa disso. Era bem desproporcional a força assim, em alguns momentos. E aí, eu parei, eu treinava em escolinha, parei um pouco, aí eu comecei a treinar na escolinha “A” que tinha em “Município 1” só que acabou o futebol feminino numa época em que a escolinha “A”¹² parou de ter futebol feminino. Faz bastante tempo. (Cris)

Por meio do relato de Cris, percebe-se que a prática de futsal tanto na escola quanto nas escolinhas de futebol se deu, em grande parte, em grupos predominantemente compostos por meninos. Esse achado corrobora os estudos de Pisani (2012), que investigou a trajetória de mulheres praticantes de futebol, de Pires et al. (2019), que investigaram questões sobre feminilidade e sexualidade de jogadoras de futsal, e de Mascarin, Vicentini e Marques (2019), que investigaram o desenvolvimento da carreira esportiva de atletas do futsal de elite brasileiro. Todos esses estudos constataram que as participantes iniciaram a prática do futebol e do futsal na companhia majoritária ou total de meninos.

No entanto, Cris ressalta que teve de interromper a prática em determinado momento por conta dos sucessivos acidentes que ocorriam durante os treinos e jogos. Ela ainda destaca que, pelo fato de os meninos serem mais velhos que ela, a força aplicada às disputas era desproporcional. Com relação à situação supracitada é pertinente inferir que no campo esportivo as manifestações de força, virilidade e agressividade são caracterizadas como uso legítimo do corpo constituinte das práticas esportivas tidas como masculinas (PIRES et al. 2019). Logo, a evidência da dominação masculina nos espaços de prática do futsal e a consequente ausência das categorias de base para o futsal feminino, como foi constatado no estudo de Souza e Martins (2018), podem ser resultados da incorporação de uma realidade *dóxic*a, que sob ação da violência simbólica legitima a prática de futsal aos homens. As autoras concluem que essa situação pode interferir diretamente no acesso e na permanência de meninas

¹² Os nomes de instituições e municípios foram substituídos por códigos com o objetivo de manter sigilo sobre as identidades das participantes do estudo.

e mulheres na prática do futsal (SOUZA; MARTINS, 2018), como foi possível perceber na trajetória de Cris.

De modo geral a constituição do gosto de Cris pelo esporte se deu ainda na infância, advindo da relação entre as disposições produzidas pelo núcleo familiar e as condições objetivas que lhe foram ofertadas para a prática de esportes. Nos anos iniciais do ensino fundamental ela define o futsal como modalidade a ser praticada com maior investimento de tempo e se insere em práticas durante as aulas de Educação Física e em espaços extraescolares. Nos anos finais do ensino médio ela decide fazer uma pausa no futsal para se dedicar aos estudos. E ao ingressar na graduação em Educação física ela retorna às quadras como jogadora. A partir do discurso de Cris é possível constatar que em sua trajetória como praticante de futsal a *doxa* se mostrou como elemento preponderante, ora refletindo a não aceitação e o estranhamento por parte da comunidade escolar, ora limitando as condições objetivas de permanência na prática. No entanto, Cris demonstrou um *habitus* que tendeu a posicioná-la como uma agente heterodoxa no subcampo do futsal.

6.1.2 Cris e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais

Ao ingressar na Universidade, Cris deu continuidade à prática de futsal. Ela comenta que nunca havia pensado em ser treinadora até receber o convite para participar do treino-teste da “E8”¹³.

Então, foi assim, eu nunca pensei em futsal, eu nunca pensei em ser treinadora. Foi indicação, que a “E8” estava procurando treinador e aí selecionaram alguns e aí eu falei: ah, eu vou...como eu estou nessa fase de eliminar o que eu gosto e o que eu não gosto, eu fui e falei: vou aceitar. (Cris)

Foi mediante a indicação de uma amiga, membra da diretoria geral de esportes da “A8”, que Cris teve a oportunidade de realizar um treino-teste com o objetivo de alcançar a posição de treinadora na referida equipe.

¹³ Com a intenção de preservar a identidade das treinadoras, as A.A.A serão nomeadas com a letra “A”, seguida por uma numeração que identifica a unidade. Do mesmo modo, as equipes de futsal citadas pelas treinadoras serão representadas pela letra “E”, seguida pela numeração correspondente à A.A.A ao qual está vinculada.

Então, eu jogo futsal aqui pela “A2” e pela “A10”, né? E, aí a diretora geral de esportes, lá, a menina que cuida de toda parte esportiva da “A8”, ela me conhece, sabe que eu jogo, e ela veio me perguntar se eu tinha interesse. E aí, ela...tipo, eu era amiga dela, e acredito que se eu não fosse amiga, talvez ela não teria me chamado, não sei. Mas me chamou, aí eu fiz o teste e aí deu certo. Acho que foi mais por conhecer a pessoa que cuidava dessa parte.

Para Cris, o fato de ser amiga de uma pessoa ligada à gestão da equipe pode ter favorecido sua indicação para fazer o treino-teste. Com relação a esse apontamento, a literatura argumenta que o fato de ser ex-atleta com uma trajetória de destaque parece ser uma condição importante para que mulheres treinadoras sejam convidadas a ocuparem a posição de tomada de decisão nas equipes (FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015; NOVAIS; MOURÃO; SOARES, 2017; WOLF, 2017). De acordo com Bourdieu (2018), o capital social é o conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável e útil de relações construídas ao longo da vida que resulta em benefícios para os(as) agentes. Entende-se, portanto, que o acúmulo de capital social associado ao capital esportivo, incorporado por Cris como jogadora, pode ter possibilitado a ampliação de sua rede de contatos no contexto esportivo favorecendo sua oportunidade de acesso à posição de treinadora.

Um segundo ponto a ser destacado é que a indicação de Cris foi realizada por uma mulher que ocupava uma posição na gestão esportiva da A.A.A. No esporte brasileiro de alto rendimento, o quantitativo de mulheres que ocupam uma posição na gestão esportiva de clubes, federações e confederações ainda é muito baixo (GOMES, 2008). Segundo a autora, diante das desigualdades históricas de gênero, para que as mulheres acessem as posições de tomada de decisão na esfera esportiva é fundamental a implementação de políticas que promovam a equidade de oportunidades. Ferreira, Sales e Mourão (2015) destacam que a participação de mulheres em posições de poder na gestão esportiva é um fator que pode facilitar a entrada de outras mulheres no campo esportivo, o que parece corroborar com o acesso de Cris à posição de treinadora.

Cris deixa claro que suas intenções na graduação são de ampliar suas experiências, sendo assim a indicação recebida para realizar o treino-teste parece ter sido fundamental para que ela pensasse sobre a possibilidade de se tornar treinadora. Ela participou do processo seletivo da equipe de futsal feminino e da equipe masculina da “A8” sendo a escolhida para ocupar a posição de treinadora da equipe das mulheres.

Para a realização do treino-teste ela se fundamentou em estratégias que considerava importantes para o contexto do futsal feminino universitário.

A gente só vai lá fazer treino com bola, tudo mais, mas que seja divertido, sabe, uma coisa lúdica e tudo mais. Pra elas gostarem de estar lá. E foi isso, sabe. Tenho certeza que se fosse por conhecimento do futsal eu não iria ser escolhida, mas foi mais por entreter o pessoal que estava lá. (Cris)

Mas eu acredito, e eu falei, eu tenho muito amigo da minha sala esse ano que foi fazer treino teste com as atléticas, e aí eu falei, time feminino, principalmente, você tem que ser legal, você não tem que ser bom. Porque assim, você tem que ter consciência que vai tentar passar todo seu conhecimento, mas se você não for uma pessoa legal não adianta. (Cris)

Cris conhecia as meninas que jogavam pela “E8”. Para ela o nível técnico-tático representava, além do conhecimento acerca da modalidade, os sentidos que as alunas atribuíam ao ato de jogar. Entendendo que as atletas da “E8” atribuíam um sentido ressignificado à prática de futsal, ou seja, a busca pelo prazer e pela socialização através de atividades adaptadas às capacidades e interesses das participantes (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008), ela planejou um treinamento pautado em atividades lúdicas. Após ser escolhida, ela permaneceu como treinadora da “E8” por um ano. Segundo a participante do estudo, estava tudo certo para que ela continuasse na posição no ano seguinte, mas houve uma mudança organizacional que buscou integrar as diferentes equipes dos cursos da “Área A”. Com as diferentes equipes reunidas, não houve consenso sobre quem seria a treinadora e ficou determinado um novo treino-teste.

Sobre sua possível permanência na “E8” ela menciona:

Eu acho que é esse negócio do ambiente, elas sabem que tem gente melhor que eu, que eu não sou a melhor menina aqui do Campus que treina, que eu não sou a melhor de todas, que eu não tenho, assim, elas sabem que eu sei mais que elas e o conhecimento que eu tenho é suficiente para elas evoluírem. Mas acho que o principal é a relação que a gente criou e isso de ser divertido ir treinar que acho que é o principal, porque pra ser sincera qualquer time que é mais iniciante ninguém liga se você é bom ou se você é ruim. (Cris)

Estudo realizado por Ferreira, Sales e Mourão (2015) identificou que dentre os fatores que as treinadoras atribuíram à permanência na posição estão características pessoais tais como: capacidade de liderança, carisma, o comprometimento e a sensibilidade para lidar com as atletas. Desse modo é possível que o sistema de percepções e ações construído por Cris tenha gerado as práticas sociais que o contexto de treinamento no qual ela estava inserida necessitavam. Assim, o planejamento de um treino lúdico, bem como a organização de

ambiente que potencialize as relações sociais de amizade e solidariedade do grupo, é tido pela treinadora como fundamental para sua permanência na “E8”.

Para Cris, a experiência de ser treinadora foi algo inesperado. Sua bagagem cultural como jogadora foi o principal norteador de suas ações como treinadora, além disso, ela conta que também comprou livros sobre futsal para ampliar seus conhecimentos. Pode-se dizer que ocupar tal posição exigiu uma transformação no *habitus* de Cris, que, simultaneamente, continuava jogando pela atlética de seu curso. Ao ser questionada sobre perspectivas futuras, Cris revela que não tem a intenção de continuar como treinadora de futsal após a conclusão da graduação, mas que iria participar do treino-teste da “E11” por entender que a equipe possui um maior nível técnico, representando, assim, um novo desafio em seu período de formação.

6.1.3 - Cris e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário

Atuar como treinadora não foi algo planejado por Cris. É possível perceber que ela buscou explorar as inúmeras oportunidades de formação acadêmica e profissional oferecidas, especialmente, dentro da universidade. Demonstrando um *habitus* que favorece seu envolvimento em novas experiências, a ideia de se tornar treinadora lhe pareceu atrativa. Posto isso, na tentativa de compreender melhor o seu cotidiano como treinadora, esta seção buscará analisar as dificuldades enfrentadas pela agente no subcampo esportivo universitário. Para Cris, o ato de ensinar configurou-se como um grande desafio em sua atuação.

[...]e que não é porque eu sei [conhecimento sobre futsal] que a pessoa vai saber, não é porque pra mim é fácil que pra outra pessoa vai ser fácil, e que eu tenho que tentar explicar, assim, da forma mais boba possível, mais detalhada para as pessoas entenderem, sabe. E é muito difícil passar conhecimento, muito difícil. Isso foi uma coisa que eu aprendi bastante e ainda tenho muito que aprender, de tentar passar o que eu sei para as meninas. (Cris)

Bom, eu acho que eu falei já de saber passar o conhecimento, de fazer com que as pessoas se interessem pelo que você está fazendo, e de organizar, sei lá, acho que montar treino era uma coisa... achei muito difícil. Eu montava, sei lá, cinco treinos e não gostava de nenhum, montava de novo, e chegava na hora não ia um monte de menina e tinha quer mudar tudo na hora. Acho que esses foram os maiores desafios, assim. (Cris)

Ariosi (2019) buscou identificar como se deu o processo de formação de treinadores que atuam no contexto universitário. Participaram do estudo quinze treinadores de basquetebol para

mulheres. Os resultados apontam que todos os treinadores responderam que a formação acadêmica é uma via insuficiente para dominar os conteúdos específicos para exercer as ações na posição de treinador. Os participantes ainda relataram que os currículos da graduação em Educação Física possuem uma base muito generalista, e conseqüentemente, para possuírem uma formação que atendesse às necessidades de sua atuação, eles se submeteram à busca de aprendizagens por outras vias. A autora ainda constata que os treinadores acumularam conhecimentos a partir de três fontes diferentes: a vivência como atleta, a formação acadêmica e a rotina como treinador. Dessa maneira, é possível traçar certa semelhança entre a formação de Cris, como treinadora, e a perspectiva apresentada por Ariosi (2019) em sua pesquisa.

No período da entrevista, Cris cursava o terceiro ano da graduação em Educação Física, ao mencionar as dificuldades em planejar e executar os treinos, ela demonstra seu comprometimento com o ato de ensinar bem futsal. A percepção de tais dificuldades parece favorecer a reflexão sobre a sua prática pedagógica como treinadora, orientando-a a adquirir conhecimentos a partir da própria prática. Assim, a bagagem cultural e esportiva que Cris acumula parece favorecer ações e práticas que envolvam a busca pelo conhecimento e a adaptação às imprevisibilidades apresentadas no contexto dos treinos no qual ela vivenciou.

Além das questões pedagógicas referentes ao ensino do futsal, Cris mencionou uma situação que revelou a dificuldade de sua inserção em uma equipe de futsal composta por homens. A partir de sua percepção, essa dificuldade ocorreu pelo fato de a treinadora ser mulher.

Fiz treino-teste, fiz pro feminino e masculino. O masculino eu senti que eles não gostaram muito e não me levaram muito a sério, sabe? Pelo fato, eu tenho quase certeza, de ser uma mulher lá, eles não levaram muito a sério. (Cris)

Ah, eu senti que assim, mandava fazer uma coisa eles não faziam direito, eles ficavam meio fazendo do jeito deles, eu senti isso, de meio repreensão. Mas também não liguei, aí eles chegaram em outro menino aqui da educa. (Cris)

Estudos que buscaram compreender a atuação de mulheres como treinadoras constataram uma sub-representação dessas agentes no campo esportivo. Sobretudo quando analisada a proporção de mulheres que treinam modalidades esportivas praticadas por homens, verifica-se números irrisórios. Essa proporção representa a dificuldade de mulheres acessarem esses espaços (ACOSTA; CARPENTER, 2014; FERREIRA, 2012; HINOJOSA et. Al, 2018; NORMAN, 2010).

Um dos motivos associados à baixa representatividade de mulheres treinadoras em equipes compostas por homens, parece estar no fato de ocorrer a incorporação de uma realidade patriarcal, na qual características como, por exemplo, a liderança são socialmente entendidas como atributos essencialmente masculinos (FERREIRA et. al, 2017). Assim, a *doxa* estabelece um princípio de divisão do trabalho entre homens e mulheres que impõe um caráter classificatório hierárquico e dificulta, assim, o acesso das mulheres às posições de poder (BOURDIEU, 2017).

Historicamente, o futsal foi reconhecido como uma prática de reserva masculina, ou seja, a legitimidade tanto da prática quanto da atuação como treinador foi arbitrariamente atribuída aos homens por meio do uso da violência simbólica (MASCARIN; OLIVEIRA; MARQUES, 2017). De acordo com Ferreira et al. (2017), a dominação masculina é percebida ao analisar a constituição dos cargos de tomada de posição no contexto esportivo. Em geral são os homens que constituem a grande maioria do efetivo nas posições de treinadores e dirigentes (PASSERO et al., 2020). Tal incorporação da realidade dóxica reproduz a ideia de que treinar atletas é uma tarefa para homens e não para mulheres.

Semelhante ao que Cris vivenciou nessa sua tentativa de inserção em uma equipe masculina, participantes do estudo de Ferreira et al. (2017) disseram que tiveram dificuldades para se consolidarem como treinadoras devido à resistência por parte de atletas e de seus pais em terem uma mulher nessa função.

Ao longo de sua trajetória esportiva, Cris se deparou com agentes que questionaram sua legitimidade de atuação no subcampo do futsal. Na escola, as diretoras, bem como algumas alunas, acreditavam que a prática de futsal não se tratava de uma atividade para mulheres. Já na posição de treinadora, a percepção de não ser levada a sério pelos atletas pode ser considerada uma forma implícita de desvalorizar a atuação de Cris, de modo a deslegitimar a sua prática. Em ambas as situações, o posicionamento de Cris foi de enfrentamento. Falas como “Mas também nem liguei”, “nunca liguei” demonstram que a agente possui um *habitus* que tende à resistência da ordem ortodoxa de funcionamento do campo.

Ferreira (2012) constata que as barreiras sociais impostas pelo campo esportivo fazem com que muitas mulheres sequer tentem se inserir nesse espaço, algumas treinadoras desistem e poucas permanecem, já que são estas poucas que estão dispostas a enfrentar essas dificuldades. Mesmo com o sentimento de repreensão por parte dos atletas, Cris assumiu a posição de treinadora de futsal da equipe das alunas e permaneceu por um ano na atuação. Em suma, é possível inferir que as experiências passadas de Cris favoreceram a construção de um

habitus que envolve ações de enfrentamento diante de situações adversas, favorecendo, assim, sua permanência como treinadora no contexto universitário.

6.2 Liliane – Da gestão à posição de treinadora

Ao ingressar na universidade, além de dar continuidade à prática do futsal Liliane também se envolveu com a gestão esportiva da A.A.A de seu curso. Tais vivências proporcionaram à agente uma maior familiaridade com os códigos inerentes ao subcampo esportivo universitário, sobretudo aqueles ligados ao subcampo do futsal universitário. Assim, o fato de ter permanecido durante anos na gestão esportiva parece ter favorecido sua transição para a posição de treinadora.

6.2.1 Liliane e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras

O relato de Liliane sobre sua relação com o esporte demonstra que ela se inseriu no universo das práticas esportivas desde muito pequena e, assim como Cris, os pais de Liliane são citados como grandes incentivadores.

Então, no esporte em geral, sempre fiz de tudo. De todas as coisas, todos os esportes, eu tive, graças a Deus, uma experiência em todas as áreas, tanto futsal que é a área que eu atuo, handebol, natação, já lutei judô, fiz tênis, é, meus pais meio que nunca me deixaram ficar sem fazer nada. Eles achavam muito importante. E eu gostava disso e fui levando pra vida inteira e até hoje, desde pequena assim eu acho que nunca deixei de fazer alguma coisa, alguma atividade física e algum esporte em geral. (Liliane)

Tanto é que quando eu era pequena todos os dias eu tinha uma atividade. Eu fazia natação de segunda e quarta, judô de terça e quinta, tênis de sexta, enfim. Então eles incentivaram bastante, daí o futebol entrou mais pra frente só. Mas daí já partiu como uma escolha minha, mas também nunca parei. (Liliane)

A partir das experiências de Liliane, observa-se que as disposições para a prática de esporte foram incorporadas em seu seio familiar, fato que também ocorreu com Cris. A agente também explicita que seus pais atribuíam importância à prática esportiva, o que pode ser entendido como um fator favorável para o seu acesso em tais práticas. A iniciação esportiva da agente é marcada pela prática sistemática em espaços formais de aprendizagem e pela experimentação de uma diversidade de modalidades aparentemente sugeridas pelos próprios

pais. No caso da prática do futebol, Liliane menciona que essa se tornou uma realidade tempos depois, partindo então de uma escolha sua. Ao explicar melhor como se deu essa escolha, Liliane relata:

Então, eu sempre fui muito corintiana louca, corintiana doente. E meus pais sempre trabalharam... por mais que eles incentivassem muito né o esporte, eles sempre trabalharam muito, eles davam plantão e tudo mais. Então eu ficava, tinha uma moça que cuidava de mim, que ela era corintiana fanática e tipo foi pegando, foi passando e eu assistia muito e quis começar a jogar. (Liliane)

No trecho acima se percebe que a constituição do gosto pelo futebol se engendra na relação entre Liliane e a moça que cuidava dela. A partir da convivência social entre as duas, e considerando expressões como “foi pegando”, “foi passando”, entende-se que Liliane pode ter interiorizado tais disposições produzidas por sua cuidadora. Essas disposições, então, atreladas às disposições pessoais de Liliane, podem ter resultado em uma potencial escolha para jogar futebol. Em outras palavras, por meio da relação dialética entre a interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983), Liliane pode ter constituído um *habitus* de apreciação do futebol.

Foi na escola que Liliane se inseriu na prática do futsal. Esse acesso se deu tanto em espaço informal, como, por exemplo, no intervalo entre as aulas, quanto em ambiente formal de aprendizagem, como na aula de Educação Física. Além disso, nota-se que assim como nas vivências relatadas por Cris, os espaços de prática de futsal dos quais Liliane participava eram quase exclusivamente ocupados pelos meninos.

Tanto é que antes de eu treinar mesmo, joguei no intervalo, no recreio com meus amigos que me chamaram um dia para jogar. Então sempre com menino. Na aula de Educação Física também sempre com menino e daí quando eu quis entrar para jogar só tinha menino também na turma. (Liliane)

Chamavam de misto, mas eu era a única menina. Ai por volta dos doze, onze, doze que foi de fato quando eu consegui entrar no time só feminino. Tinha a escolinha “A” aqui em “Município1” e daí eu entrei lá, e por volta dos doze também que eu comecei o futsal na escola porque antes não tinha time, né. Daí como eu já jogava no campo. (Liliane)

Estudos que buscaram investigar o perfil e a trajetória de jogadoras de futsal no Brasil em estados como Minas Gerais, Paraná e São Paulo evidenciaram que a escola e a rua são os principais espaços onde as jogadoras iniciaram a prática de futsal ou futebol, espaços esses

compostos predominantemente por meninos (SANTANA; REIS, 2003; MARTINS, 2013; SOUZA; MARTINS, 2018; MASCARIN; VICENTINI; MARQUES, 2019; NOVAIS, 2018). Nesse sentido, as vivências de Liliane e Cris corroboram com os achados da literatura. Faz-se pertinente destacar que, segundo Liliane, sua participação se deu mediante ao convite de seus amigos. Esse aspecto demonstra que, mesmo o futsal sendo entendido como um espaço dominado simbolicamente por meninos/homens, ainda assim eles se mostram como os principais incentivadores e apoiadores das meninas para o seu acesso à modalidade esportiva (NOVAIS, 2018; PIRES et al., 2019). No entanto, aprofundando a discussão, Novais (2018) constata que não são todas as meninas e mulheres que são incentivadas a jogar, mas sim aquelas que possuem capitais valorizados na dimensão simbólica do jogo. No caso de Liliane, seu “convite” para jogar com os meninos pode ser entendido da seguinte maneira: o fato dela ter se inserido no universo das práticas esportivas, vivenciando práticas diversas, pode ter oportunizado a aquisição e o acúmulo de capital esportivo reconhecido pelos(as) agentes, estes dotados de capital simbólico do campo. Além disso, possivelmente Liliane era dotada de um *habitus*, ou seja, de disposições incorporadas convergentes ao funcionamento do subcampo do futsal, resultando assim em estratégias que garantiram sua inserção e permanência na prática dessa modalidade esportiva.

Liliane seguiu jogando com os meninos também em ambientes extraescolares. Para ela isso nunca se configurou como um problema, mas seus pais, especialmente sua mãe, logo demonstraram insatisfação com essa realidade.

Aí teve a história, meus pais nunca gostaram muito. Eles foram aceitar mais pra frente lá pelos meus quinze anos. Mas até então minha mãe não gostava, não gostava de levar em jogo, porque achava que eu podia machucar, porque era menino e não sei o que...mas daí eu jogo futsal desde os nove. Que eu comecei numa escolinha com meninos também. E daí desde então nunca mais parei. (Liliane)

Tipo, virou uma barreira quando foi com os doze anos que eu fui começar jogar com as meninas porque minha mãe quis cortar o futebol, porque ela falou que eu já estava ficando mais velha e jogar com os meninos poderia machucar e tudo mais. E daí a gente foi atrás de um time só feminino. Daí foi onde eu achei e comecei a jogar com a escolinha “A”. Mas também, eu jogava, assim, eu tinha doze, mas o time era sub-17, sabe? Então não sei até que ponto também o machucar estaria presente, né? (Liliane)

Em estudo realizado por Novais (2018) os resultados evidenciam que parte das jogadoras que participaram da pesquisa relataram sobre a resistência das suas mães em relação

à prática do futebol. Corroborando com essa realidade, atletas de futsal que participaram do estudo conduzido por Pires et al. (2019) narraram que o fato de partilharem as quadras com meninos foi preponderante para suas mães desejarem que elas interrompessem a prática de futsal. Um aspecto central tanto nos resultados apresentados pela literatura quanto na fala de Liliane é o discurso pautado na preocupação sobre o risco das meninas se machucarem.

Por meio da incorporação da *doxa* orientada pela dominação masculina, a *hexis* corporal que se espera de meninas e mulheres, isto é, as disposições incorporadas que são manifestadas pela expressão do corpo (BOURDIEU, 1983), não estão associadas aos movimentos viris ou que expressam agressividade. Pode ser que a insatisfação da mãe de Liliane quanto a prática de futsal de sua filha, especialmente nos espaços ocupados predominantemente por meninos, esteja fundamentada nos discursos que historicamente foram construídos de modo a classificar práticas e modos de agir diferentes para homens e mulheres (BOURDIEU, 2017). A incorporação dessa realidade *dóxica* configura-se, entre outras coisas, como uma limitação, ou como a própria Liliane menciona, como uma barreira que impede ou dificulta que mulheres se insiram em práticas reconhecidas socialmente como masculinas.

Nota-se que as vivências esportivas ao longo da trajetória de Liliane foram fortemente incentivadas pelos pais. Eles favoreceram o acesso de Liliane ao esporte matriculando-a desde muito pequena em aulas de natação, judô e tênis. O gosto pelo futebol, por sua vez, foi constituído a partir da relação com a moça que cuidava de Liliane enquanto os seus pais trabalhavam. Já a escola foi mencionada como espaço de iniciação da prática do futsal, que se deu inicialmente jogando com meninos e, posteriormente, com meninas após a efetivação da turma de treinamento voltada para prática das alunas.

No ensino médio ela fez um intercâmbio para os Estados Unidos onde teve a oportunidade de jogar futebol pela escola e de construir experiências em um contexto no qual tal prática para mulheres vem se legitimando historicamente e culturalmente (ACOSTA; CARPENTER, 2014). Atualmente, Liliane é estudante do curso de Educação física e permanece como jogadora de futsal. Percebe-se que ela demonstra uma trajetória sem interrupções como jogadora, porém permeada por tensões motivadas pelo posicionamento dos pais, que manifestavam abertamente a insatisfação deles com o seu envolvimento no futsal. Em suma, pode-se dizer que o seu vínculo com a prática do futsal e futebol, em diferentes contextos e com diferentes agentes sociais, pode ter oportunizado à Liliane o acúmulo de capitais legitimados em tais subcampos, favorecendo seu acesso e permanência na posição de jogadora.

6.2.2 Liliane e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais

Ao relatar como se tornou treinadora, Liliane inicia sua fala reafirmando sua posição como jogadora de futsal que, ao que parece, também oportunizou a ampliação de sua rede de contatos ligada ao subcampo esportivo universitário da USP, situação semelhante ao contexto mencionado por Cris.

Então, é, desde que eu cheguei todo mundo sabia que eu jogava futsal e tudo mais. É, fiz meu primeiro ano só jogando e, daí no segundo eu já tinha um certo contato com o pessoal, mas era mais amizade mesmo, e amizade de atlética também com o pessoal da “A9”. E eles estavam com problema de treinador, umas rixas internas entre treinador e grupo, eles precisavam de outra pessoa, daí sugeriram e falaram: ah, você não quer dar um treino-teste e a gente vê como é e tudo mais. (Liliane)

Outra experiência que Liliane obteve foi a oportunidade de se envolver com a gestão esportiva. A treinadora foi membra da A.A.A durante três anos, tendo ocupado inclusive a posição de presidente. Assim, apesar da literatura apontar que no contexto esportivo de rendimento as mulheres ainda serem minoria e possuírem grandes dificuldades para acessarem as posições de tomada de decisão no âmbito da gestão esportiva (MOURÃO; GOMES, 2004;), nota-se que no contexto esportivo da USP as possibilidades de participação de mulheres ocupando essas posições aparentemente são mais efetivas, haja vista a via de inserção de Cris, que foi indicada por sua amiga membra da direção esportiva e a própria vivência de Liliane. Essa situação demonstra uma transformação na lógica de funcionamento do campo esportivo e representa, ao mesmo tempo, o fortalecimento de uma rede de mulheres, além de maiores possibilidades delas acessarem as posições de tomada de decisão como a de treinadora (FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015; HINOJOSA et al., 2018; NORMAN, 2010).

A partir do discurso de Liliane percebe-se que, assim como Cris, o capital social possuído pela agente foi fundamental para que ela tivesse a oportunidade de participar do treino-teste. A atuação de Liliane em diferentes posições dentro do campo esportivo também parece ter favorecido o acesso e o acúmulo de capitais valorizados pelo subcampo do futsal universitário, além de promover a construção de um *habitus* esportivo que envolve ações de liderança e tomada de decisão.

Inicialmente, o convite recebido por Liliane se referia à realização do treino-teste para a ocupar a posição de treinadora na equipe feminina da “E9”, mas logo se estendeu também para a equipe masculina.

Eu sabia que iria ser para o feminino e estava mais tranquila, aí surgiu uma oportunidade de ir para o masculino também, que eles queriam trocar o treinador também. É, então desde o meu segundo ano eu tive esse contato. É, não esperava que fosse dar certo com o masculino, mas também foi uma experiência que pra mim agregou bastante, tipo, treinar um time masculino, né, estar à frente de um time masculino. (Liliane)

Após a realização do treino-teste, Liliane se consolidou como treinadora tanto da equipe feminina quanto da masculina. Em sua fala fica clara a importância que ela atribui, especialmente, à posição ocupada na equipe dos homens. Para ela “estar à frente de um time masculino” representa um grande feito, de modo a legitimar sua prática como treinadora. De fato, as pesquisas que buscaram analisar a inserção de mulheres treinadoras evidenciam que há uma dominação masculina na ocupação das posições de tomadas de decisão em equipes de modalidades praticadas por homens, o que, por sua vez, restringe o acesso de mulheres a essa possibilidade (ACOSTA; CARPENTER, 2014; FERREIRA et al., 2013; HINOJOSA et al., 2018). Segundo Norman (2010), a falta de mulheres treinando modalidades praticadas por homens gera preocupação. A autora considera que a exclusão de mulheres como treinadoras em modalidades praticadas por homens é uma ferramenta essencial na reprodução da opressão política e social contra as mulheres, pois parece que nesse espaço social as políticas de igualdade não se aplicam.

Mais uma vez, percebe-se que o ambiente universitário investigado parece oferecer maiores possibilidades de as mulheres participarem e ocuparem posições, seja na gestão ou no treinamento, que no contexto do alto rendimento ainda são difíceis de serem ocupadas por elas. Soma-se a isso o fato de Liliane ter construído, ao longo da vida, um sistema de disposições que representam um *habitus* heterodoxo, além de possuir uma bagagem cultural que lhe oportunizou o acúmulo de bens simbólicos valorizados pelo campo.

Sobre as estratégias que Liliane utilizou quando da participação em treinos-teste ela enfatiza que:

[...] mudou um pouco do que eu fiz, do meu primeiro treino teste pros outros que eu dei esse ano, né. Tipo, na primeira vez, que foi quando eu tive o contato

com a “E9” eu ia lá e mostrava o que eu fazia, basicamente. Agora, nos outros treinos que eu dei esse ano, eu perdi um certo tempo, entre aspas, né, bem assim, mostrando o que eu faço, da forma que eu faço não só: ah, vou jogar um treino, vocês vão treinar dessa forma, meio que se cansar vocês vão gostar, se for parado vocês não vão gostar, sabe. Eu meio que mostro o que vai acontecer, como trabalho, o que eu penso, a ideia que eu tenho como técnica e tudo mais. (Liliane)

Sendo o *habitus* um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra todas as experiências passadas (BOURDIEU, 1983), no discurso supracitado Liliane demonstra que ao longo de sua atuação como treinadora seu *habitus* passou por uma transformação. É provável que novas experiências e aprendizagens no campo esportivo e acadêmico tenham modificado sua matriz de percepções do contexto em questão, exigindo uma postura que evidenciasse com mais clareza sua concepção de treinamento, contribuindo assim para a conquista da legitimidade de sua prática como treinadora.

No momento da entrevista, Liliane atuava como treinadora há mais de 2 anos estando à frente dos treinamentos de três equipes: duas femininas e uma masculina. Quando questionada sobre sua permanência na posição de treinadora, ela menciona:

[...]desde o meu segundo ano foi assim, fiquei o segundo e o terceiro ano com eles, no quarto ano eu continuo com eles, mas daí foi abrindo portas a mais de outros times, é, pelo desempenho que eles tiveram, eles e as meninas também, mas foi mais ou menos assim. Meio que na amizade me convidaram e acabou dando certo. (Liliane)

Eu acho que, além dos resultados que atualmente são indiscutíveis, e querendo ou não tem que mostrar um certo serviço...É, principalmente, acho que pra mim, no esporte universitário, a gestão de grupo é extremamente importante. Você fazer com que seu treino seja prazeroso, com que as pessoas gostem de estar lá. E eu sempre falo isso, tem gente que treina onze horas da noite, se não for uma coisa, que você goste das pessoas que estão lá, que goste do treino que você faz, você não vai querer ir e o time não vai pra frente. (Liliane)

Diferente de Cris, Liliane valoriza as vitórias e conquistas que alcançou especialmente com as equipes da “A9”. Para ela os resultados deram visibilidade tanto para as equipes em si como para o seu trabalho. Liliane acredita que sua permanência como treinadora está, de alguma forma, relacionada aos resultados conquistados. No entanto, ela considera que o fator principal de sua continuidade na posição esteja ligado a suas condutas de gestão de grupo. Ela entende que conciliar estudos e prática esportiva representam um desafio para os(as) estudantes. Assim, planejar um ambiente de treinamento prazeroso e divertido configura-se como uma prática valorizada.

Sobre suas perspectivas, ela revela que apesar de gostar muito de atuar como treinadora de equipes universitárias, essa não é sua pretensão de atuação após concluir o curso de graduação em Educação Física.

6.2.3 Liliane e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário

Liliane atua como treinadora de futsal há mais de dois anos. No período da entrevista ela estava atuando em três equipes, sendo duas compostas por mulheres e uma por homens. O fato de Liliane ser jogadora de futsal pela A.A.A que representa seu curso, além da agente ter se envolvido por três anos com a gestão da atlética, são fatores que aproximaram Liliane da posição de treinadora. No entanto, durante a entrevista ela revela algumas dificuldades que teve de enfrentar ao longo de sua atuação.

O [futsal] feminino passa meio que por uma iniciação na maioria das vezes, né. É bem heterogêneo, às vezes tem uma menina que joga muito bem e outras que precisam acompanhar o que tá acontecendo. Então, assim, o feminino é um desafio enorme de montagem de treino, de fazer elas entenderem o jogo em pouco tempo e fazer as coisas acontecerem. (Liliane)

Mas, de desafio assim, não sei, acho que sempre vai ter durante o jogo, é questão de, de futebol mesmo, sabe, de aprender sobre futebol, entender mais sobre o jogo e tudo mais. É, eu entrei no segundo ano eu tinha uma cabeça, e eu desconstruí e reconstruí “n” vezes já pra chegar até hoje e eu sei que vou fazer isso mais um bilhão de vezes, sabe. E, as vezes é desafiador aceitar: “Putz, eu errei ali” e sabe, mexe com o poder ter feito diferente, mas é mais nesse quesito, assim. Eu tento me preparar pra isso, mas é um desafio. (Liliane)

Entende-se a universidade, entre outras coisas, como um espaço plural que promove a interação entre pessoas advindas de diferentes etnias, culturas, classes sociais, entre outras singularidades (SOBRINHO, 2018). Sendo o esporte compreendido como um fenômeno heterogêneo (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008), a relação com o esporte que os alunos e as alunas da graduação estabelecem ao longo da vida tendem a ser múltiplas. Nesse sentido, o caráter heterogêneo que Liliane cita parece estar associado às diferentes experiências esportivas que as atletas de sua equipe acumularam, evidenciando, portanto, o acúmulo desigual de capital esportivo incorporado pelas jogadoras. Lidar com essa realidade configura-se como um grande desafio pedagógico para Liliane. Tal situação revela que ser treinadora esportiva envolve inúmeros fatores que não se limitam em apenas possuir conhecimento específico de

uma modalidade esportiva (GALLATI et al., 2016), mas de conhecer e compreender, de maneira ampla, a complexidade do contexto social e cultural no qual sua atuação está inserida (JONES, 2006). Assim, Liliane tenta compreender sua realidade e adaptar sua prática pedagógica da maneira que melhor atenda às necessidades de suas atletas.

Nota-se que Liliane se refere apenas a sua atuação nas equipes femininas como um “desafio enorme de montagens de treinos”. Tendo em vista que a falta de incentivo, o preconceito e a falta de equipes compostas por meninas e mulheres são fatores apontados pela literatura como as principais barreiras que impedem ou dificultam a inserção e a permanência de meninas e mulheres na prática do futsal (ALTMANN; REIS, 2013; MASCARIN; OLIVEIRA; MARQUES, 2017; SILVEIRA, 2008; SILVEIRA; STIGER, 2013), a realidade do contexto em que Liliane está inserida pode ser explicada por uma possível falta de oportunidades de aprendizagens sobre futsal por parte de algumas jogadoras.

Já em sua atuação na equipe masculina, Liliane destaca outros desafios:

Só que o masculino é aquela, sempre foi um desafio de me impor também sendo uma treinadora mulher e sendo, na maioria das vezes, bem mais nova que todos os meninos, né. Entrei na faculdade com dezessete, então eu tinha dezoito quando eu comecei a treinar eles e já tinha menino de vinte, vinte e quatro e tudo...assim, homem acha que joga muito e tudo mais. (Liliane)

Então, eu sempre tive um respeito de todo mundo, né. Nunca ninguém me faltou com respeito por ser mulher, mas no masculino, você... ah, não sei se é o termo certo, mas você tem que falar mais firme sabe. Você tem que dar uma chamada de atenção, você tem que...você pode ser mais incisiva em como você fala. (Liliane)

Além dessa relação que eu sempre falo de ser uma mulher no futebol que eu vejo isso sim como uma barreira, é e muitas vezes como ela pode te excluir de certas coisas, ou que você tem que demonstrar muito mais que um homem, por exemplo. (Liliane)

Liliane faz questão de deixar claro que nunca foi desrespeitada como treinadora pelos atletas do time de futsal masculino, entretanto ela enfatiza que sua atuação nesse espaço social requer uma forma de ação que se diferencia dos posicionamentos assumidos nas equipes das mulheres. A percepção de que para atuar na equipe masculina Liliane precisa se impor, ou mesmo falar de modo mais firme e incisivo, demonstra que muitas vezes para ocupar posições de tomada de decisão as mulheres precisam adotar um conjunto de características que os homens tradicionalmente atribuem ao cargo como, por exemplo, a imposição da voz e a agressividade (BOURDIEU, 2017). Ferreira (2012) constatou que para cumprir as expectativas

dos atletas e impor sua autoridade, algumas treinadoras que participaram do seu estudo modificaram suas atitudes.

Liliane ainda reporta que ser mulher no futebol representa uma barreira que, por vezes, pode restringir suas oportunidades ou até mesmo exigir mais cobranças, diferente do que aconteceria com um homem ocupando tal posição. As participantes do estudo de Norman (2010), por exemplo, disseram ter sofrido pressão, por parte da comunidade esportiva na qual elas estavam inseridas, para provarem que eram líderes competentes na modalidade em que atuavam. Outro estudo que corrobora com esse resultado foi apresentado por Walker e Bopp (2011). As autoras constataram que as treinadoras de equipes de basquetebol masculino universitário relataram que nunca se sentiram desrespeitadas. No entanto, elas acreditavam que precisavam provar que mereciam sua posição no basquetebol masculino trabalhando muito mais do que seus colegas treinadores.

Além dos desafios pedagógicos que a posição de treinadora requer das agentes, tanto Cris quanto Liliane relataram situações que representaram tensões em sua prática associadas, segundo a percepção das treinadoras, ao fato de serem mulheres atuando em uma modalidade esportiva de reserva masculina.

6.3 Emily – Da confiança ao prestígio

A necessidade de interromper a atuação como jogadora devido à ocorrência de uma lesão possibilitou o envolvimento de Emily com a posição de treinadora principal de uma equipe universitária. Após essa experiência, o acúmulo de bagagem cultural parece ter sido fundamental para o surgimento de outras oportunidades de atuação no contexto esportivo.

6.3.1. Emily e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras

Emily nasceu no interior do estado de São Paulo, local onde passou sua infância e adolescência. Diferente de Cris e Liliane que demonstraram que os primeiros contatos e incentivos para a prática esportiva se manifestaram no ambiente familiar, Emily evidencia que sua proximidade com a prática esportiva se deu no ambiente escolar.

E foi um colégio que eu vivenciei todos os esportes. Então, eu tive uma formação muito rica, nisso, eu tive desde ginástica, todo o atletismo, todas as provas, enfim, não era aquele colégio que você ia e o professor jogava a bola

lá e era solto, né, uma vivência, assim, sem uma regra para seguir. Então, foi um colégio que eu vivenciei todos os tipos de esportes, tanto na Educação Física quanto na parte de treinamentos, né. (Emily)

Por meio desse discurso Emily expressa como as aulas de Educação Física foram importantes para o seu processo de inserção no esporte. Pode-se entender que a escola, ao oportunizar espaços de prática tanto em atividades curriculares quanto em atividades extracurriculares, favoreceu a produção de disposições voltadas para a prática e apreciação de diferentes modalidades esportivas.

A Educação Física, entendida como disciplina escolar, tem como objeto de estudo a cultura corporal, sendo esta constituída pelas manifestações do jogo, do esporte, da dança, da luta e da ginástica (SOARES et al., 1992). Nesse contexto, o esporte, sendo um conhecimento historicamente e culturalmente produzido e acumulado pela humanidade, é compreendido como conteúdo pedagógico curricular. Logo, uma ação docente intencional e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e das alunas deve favorecer a problematização de questões sociais referentes ao esporte, bem como promover a participação efetiva de todos e todas nas diferentes manifestações esportivas (FERREIRA et al. 2019).

Se opondo à situação vivenciada por Cris, a experiência de Emily nas aulas de Educação Física parece ter sido significativa quanto às oportunidades de aprendizagem relacionadas ao esporte. Desse modo, a possível incorporação de um *habitus* esportivo favoreceu sua inserção na prática sistemática da natação, do vôlei e do futsal.

E um dia, nesses campeonatos escolares assim, bem tranquilo, é, meu tio foi me ver jogar e ele considerou que eu jogava bem. E ele, na época, era diretor de um clube em “Município 2” que é a cidade onde a minha família tá. E ele falou assim: ah, eu conheço uma galera lá no clube, vai fazer um teste. Né, tipo assim, “vai lá jogar, tem um monte de menina, conheço a galera”. (Emily)

E aí eu fui nesse clube, que é o “B” em “Município 2”. Na época era um clube forte com dinheiro diferentemente de hoje, e lá eu me inseri no futsal e parei de jogar o resto e comecei a focar só no futsal. Então tinha academia, a gente tinha treino sistematizado, três vezes por semana, a gente competia, então eu me inseri no futsal assim, né. E no esporte em geral, eu dei aí a sorte de ter conseguido uma boa Educação Física escolar. (Emily)

É também no ambiente escolar que Emily tem o primeiro contato com a prática de futsal, e por meio do treinamento extracurricular ela tem a possibilidade de participar de campeonatos interescolares representando a escola. Ressalta-se dois pontos importantes para reflexão na fala

de Emily: a importância da escola em promover a vivência do futsal para as meninas e a figura do tio como incentivador para a continuidade da prática em outro contexto.

Buscando mapear o contexto de prática de futsal feminino no contexto escolar da cidade de São Paulo, Bastos e Navarro (2009) investigaram a oferta e ocorrência da prática em 25 colégios. O resultado apontou que 72% das escolas que participaram da pesquisa oportunizavam o treinamento de futsal há mais de dez anos para as alunas. Em números absolutos eram 1.230 meninas inseridas na prática sistemática do futsal escolar. A autora e o autor constataram que a prática do futsal feminino, no contexto das 25 escolas no município de São Paulo, trata-se de uma realidade que traz possibilidades de as alunas continuarem a prática em outros ambientes, como, por exemplo, nos clubes.

A constatação de Bastos e Navarro (2009) se aproxima da realidade vivenciada por Emily, que iniciou no futsal a partir da oportunidade de prática oferecida pela escola e, posteriormente, deu continuidade em um clube da cidade no qual seu tio era gestor. Emily destaca que após seu tio assistir a um jogo no qual ela representava a escola, ele considerou que ela possuía habilidades e a convidou para fazer um teste pela equipe do seu clube. Assim como na situação em que os amigos de Liliane a convidaram para jogar no recreio, parece que os capitais acumulados e o *habitus* esportivo incorporado por Emily foram considerados legítimos pelo tio, um agente dotado de poder simbólico, que pode ter facilitado o acesso e a permanência de Emily na prática do futsal.

O percurso de Emily como jogadora no subcampo do futsal também revela a presença de marcadores que dificultaram tanto o seu acesso quanto a sua permanência.

[...]e jogava futsal, assim, daquele jeito né, eram poucas meninas na época que jogavam, não era bem visto, é, tive uma grande dificuldade até por parte da família em jogar. (Emily)

Por mais que meu pai gostasse do esporte, ele não gostava que eu jogava, né, e minha mãe muito menos. Então eu tive essa dificuldade de inserção no futsal no início por realmente ter esse preconceito mesmo cultural. Só que o colégio em si, ele iniciou uma escolinha e eu fazia. (Emily)

Semelhante à situação mencionada por Liliane, o discurso de Emily revela a insatisfação dos pais quanto a sua prática de futsal. Infelizmente a literatura constata que esta é uma realidade enfrentada por muitas meninas que se propõem a jogar futsal. Em estudo realizado por Astarita (2009) que teve como objetivo investigar os incentivos e dificuldades vivenciados pelas atletas de futsal universitário, a insatisfação da família se mostrou como um dos fatores

que dificultaram a permanência das jogadoras na prática dessa modalidade. Ainda sobre esse estudo, duas atletas evidenciaram dificuldades por não terem a aceitação da mãe em relação ao esporte escolhido por elas. Sobre essa questão, Emily ainda destaca:

Só futsal, só futsal. É assim, acredito.... hoje minha mãe é totalmente diferente do que era ela antes, né. Assim, o mundo evoluiu bastante, mas na época minha mãe não gostava porque ela acreditava que eu iria ter amizades que influenciariam na minha parte cultural, de gênero, de ser homossexual ou não. Entendeu. Então ela achou assim, que, era um ambiente que iria me levar pra um lugar que ela não gostaria que eu fosse, entendeu? Meu pai, ele nunca ligou muito. Ele ia comigo comprar chuteira, tal, mas ele nunca foi o cara que ia me assistir jogar. Entendeu? Eu não tive esse apoio da família dentro da quadra. (Emily)

Estudos que buscaram compreender a participação de meninas e mulheres em modalidades como o futebol e o futsal, práticas entendidas socialmente como de reserva masculina, demonstraram que, nesse contexto, a concepção sobre feminilidade e masculinidade parece estar alicerçada em uma lógica hegemônica e binária (ASTARITA, 2009; MASCARIN; OLIVEIRA; MARQUES, 2017; PIRES et al., 2019; SILVEIRA, 2009; PEREIRA; ANTUNES, 2017). Ao refletir sobre essa questão à luz dos pressupostos apresentados por Bourdieu (2017) entende-se que a representação dos corpos e das práticas sociais atribuídas aos homens e às mulheres foram produzidas a partir de um sistema de oposições.

Assim, a *doxa* produzida pela dominação masculina heteronormativa constitui as mulheres como objetos simbólicos, um ser-percebido ao olhar do outro que deve atender expectativas quanto ao seu modo de ser. Ao se apropriarem de um *habitus* que representa a superação das expectativas regidas pela *doxa*, as meninas e mulheres são vistas como “não femininas” aos olhos daqueles(as) que buscam conservar a lógica ortodoxa da relação entre homens e mulheres, recaindo sobre elas o questionamento sobre a sua sexualidade (BOURDIEU, 2017).

Ao basear-se em uma noção rígida e fixa sobre a feminilidade e a masculinidade, há uma tendência de as pessoas estabelecerem uma correlação entre as práticas corporais e esportivas e a orientação sexual dos/das agentes. Esse equivocado atrelamento resulta na construção de estereótipos que tendem a deturpar as representações sobre as mulheres (SILVEIRA; STIGGER, 2013).

Estudo realizado por Pires et al. (2019) buscou relacionar as experiências e os discursos de jogadoras de futsal, de Juiz de Fora/MG, com as questões relacionadas às feminilidades e

sexualidades. O relato de uma das participantes revelou que, apenas a hipótese de que ela poderia namorar com alguma menina, resultou na proibição da prática imposta por sua mãe. Tal situação demonstra como o preconceito pode estar associado às consequências negativas quanto à inserção e permanência de meninas na prática de futsal.

A realidade evidenciada por Emily, revelando a não aceitação por parte da mãe por imaginar, entre outros motivos, que a prática do futsal interferiria na sexualidade da filha, corrobora o estudo de Pires et al. (2019). Embora Emily tenha sofrido essa dificuldade de inserção, como ela declara, as ações da agente demonstram a apropriação de capitais que podem ter contribuído para a construção de um *habitus* de resistência e enfrentamento das forças opressoras que intentavam tirá-la do “jogo”, garantindo assim sua permanência na prática.

Após concluir a educação básica Emily iniciou o cursinho, nesse período ela interrompeu a prática do futsal por motivos associados à falta de tempo, além de dificuldades financeiras e de mobilidade. Posteriormente, ao ingressar no Curso de Educação física ela retornou às quadras onde permaneceu até seu último ano de graduação quando, por motivo de lesão, teve de se afastar da prática novamente.

Nota-se no percurso esportivo de Emily como jogadora que o contexto escolar foi fundamental para a incorporação de disposições voltadas para a prática esportiva e, mais especificamente, para a prática do futsal. O acúmulo de capitais se mostrou como um fator facilitador para a continuidade da prática em outro contexto. Houve tensões com relação a não aceitação da prática por parte da família, entretanto Emily se utilizou de ações de resistência que garantiram sua legitimidade frente as disputas no subcampo do futsal.

6.3.2 Emily e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais

Assim como Cris e Liliane, ao ingressar na universidade, Emily se inseriu na prática de futsal pela equipe que representava a A.A.A do seu curso. Diferente das participantes anteriores, Emily já concluiu a graduação e até o momento da entrevista permanecia como treinadora. Sua primeira experiência com a organização de treinamento se deu ao cursar o estágio obrigatório em um colégio que oferecia treinamento esportivo extracurricular para os alunos e alunas.

[...]eu já atuava como treinadora do time do ensino médio, né, no sub 17 escolar. Então, o “Colégio 1” por ser uma escola particular, é, ele consegue dar uma vivência para os alunos de intercâmbio, a gente ia muito pra São Paulo jogar, já fiz três viagens pro Sul com a equipe para jogar com outras equipes

escolares, então é um colégio que dá muita oportunidade para as equipes de treinamento, enfim, viajarem, não simplesmente treinar ali no colégio e só jogar com as equipes escolares do “Município 1”. Então eu viajei muito lá. Eu treinei o Sub-17 masculino durante um ano e fiz o time feminino acontecer no “Colégio 1”. (Emily)

Além de ter realizado o estágio na área de treinamento esportivo escolar, ao concluir a graduação Emily ingressou no Mestrado e desenvolveu sua pesquisa com treinadores de futsal. Observa-se, portanto, que ao longo de sua formação acadêmica Emily se envolveu em experiências que lhe oportunizaram aprendizagens e a familiaridade com os códigos próprios do campo do treinamento esportivo e, mais especificamente, da posição de treinadora, configurando assim o acúmulo de capital cultural (BOURDIEU, 1983).

Foi também no contexto esportivo universitário que Emily se tornou treinadora principal de uma equipe de futsal. Entretanto, dentre todas as participantes deste estudo, Emily foi a única que não passou pelo processo de treino-teste.

[...] é, como quase todos os times, assim, com muita mulher junta, teve um grande problema com treinador, na época, e ele foi desvinculado do time, a gente estava no meio de um campeonato e não tinha quem assumisse. Então, eu estava com o joelho zuado, não poderia jogar e eu assumi. Assim, no susto, sem um processo, né, eu conhecia as meninas, conhecia o time, mas de um outro lado. Né, eu nunca tinha estado do lado de fora da quadra. E, tipo, foi o primeiro contato como treinadora. Eu treinei a educa por três me... dois meses e meio, foi no final do ano, assim.

No estudo de Ferreira, Sales e Mourão (2015), entre as treze treinadoras participantes, duas responderam que o acesso à posição de treinadora se deu por uma oportunidade pela falta de profissional para assumir a posição. Dessa forma, a saída do treinador em um momento decisivo da competição, somado ao impedimento de jogar por conta da lesão, oportunizaram à Emily o acesso à posição de treinadora da equipe de futsal feminino da “E2”. Como a própria treinadora menciona na entrevista, essa experiência se manifestou pelo caráter circunstancial e urgente e se deu em um curto período. No entanto, no ano seguinte, Emily foi procurada por uma jogadora da “E1” que propôs a ela que assumisse a posição de treinadora pois a equipe precisava de alguém com o seu perfil.

E aí, elas sabiam que eu tinha vivenciado a pouco tempo na “E2”. Não conhecia as meninas. A única menina que eu conhecia era a goleira que eu joguei contra ela há muitos anos. E ela que veio falar comigo no whatsapp, totalmente informal, dizendo: “ah, nosso treinador deixou a gente, só tem

quatro meninas jogando e elas sentem um amor muito grande pelo esporte e elas falaram que queriam que o time “E1” não morresse”.

Então, “aí eu queria começar de novo” ela falou. “Eu precisava de alguém que bancasse, que entendesse”. Porque as meninas da “E1”, na época, era praticamente um treino escolar. Assim, totalmente iniciação. Sabe, tanto na parte técnica, quanto parte de movimentação, tomada de decisão. Então, acredito que esse vínculo com o colégio tenha sido positivo porque elas precisavam de alguém com paciência, né. Que não gritasse, né, era um time feminino totalmente iniciante.

[...] eu acredito que pelo fato de eu estar inserida no mestrado estudando a modalidade e, as meninas me conhecerem por eu ter jogado todos os anos pela “E2”, e saberem que eu tive um contato ali e participava da parte escolar, né, que era uma característica que elas precisam ali de um treinador com paciência porque elas tiveram más experiências de treinadores que não tinham essa paciência que o time precisava.

De acordo com a percepção de Emily, seu acesso à “E2” se deu por um consenso do grupo que confiava em seu trabalho e não contava com outras possibilidades de escolha por falta de tempo hábil. Já seu acesso na “E1”, ela atribui a sua trajetória como jogadora, que fez com que as pessoas a conhecessem; a sua experiência prévia como treinadora na “E2”; e, principalmente, por ela atuar no treinamento esportivo escolar.

Norman (2010) aponta que os principais fatores que dificultam o acesso das mulheres à posição de treinadora é a falta ou a posse restrita de capital social e capital humano. Como capital social, a autora entende-o como sendo a rede de contatos que as treinadoras possuem. Já em relação ao capital humano, a autora se refere às experiências e aprendizagens que a agente acumula, este último é compreendido como capital cultural incorporado, a partir do referencial teórico utilizado neste estudo, (BOURDIEU, 2018). No caso de Emily, entende-se que a agente possui um acúmulo de capital social e cultural incorporado, além de um *habitus* baseado em ações didáticas de ensino, que parecem ser legitimados pelo subcampo esportivo universitário no qual ela esteve presente. Assim, a posse de tais capitais representa um efeito de distinção e legitimação no subcampo (BOURDIEU, 1986), o que pode ter facilitado o seu acesso como treinadora, isentando-a de passar pelo treino-teste.

Quanto a sua permanência como treinadora, Emily atribui esse fato ao amor pelo esporte e ao prazer em ocupar essa posição, bem como aos resultados conquistados com a equipe e as suas características pessoais que favorecem uma gestão de grupo que vai ao encontro das necessidades das jogadoras.

Então eu considero noventa por cento amor e dez por cento... é um estímulo diferente, né. É diferente de você estar numa quadra num colégio. É, é diferente, assim, eu não consigo caracterizar melhor pra você, mas acredito que é pela parte emocional mesmo de gostar de esporte, de gostar do ambiente de treinamento, né. (Emily)

Então, e a parte dos jurídicos. Foi muito marcante e chamou muito a atenção. Que querendo ou não, as meninas todas conversam, né. Não só individualmente dentro da sua universidade. E elas são muito amigas e eu acredito que esse feito foi muito importante pra minha credibilidade profissional mesmo, de ter conseguido fazer toda essa caminhada com o time, sabe. (Emily)

E uma coisa que eu considero, eu, particularmente, importante é um pouco das minhas características pessoais de conseguir gerir, sabe, essa paciência que talvez o escolar consegue me dar. De sentar, de explicar quinze vezes a mesma coisa, então assim, de não se exaltar. (Emily)

Estudos realizados com treinadoras (FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015; WOLF, 2017) identificaram fatores que impulsionaram a permanência na posição em questão. Para elas a busca pela conquista de títulos, a satisfação em formar pessoas e o amor pelo esporte funcionaram como combustíveis para se manterem atuando. Para Bourdieu (2003), o interesse em permanecer em uma prática social está relacionado à incorporação de um conjunto de disposições que orientam as escolhas e as ações das pessoas. Ambas, dotadas de sistemas de percepções e classificações incorporados ao longo da vida, constroem o gosto por determinadas práticas sociais.

Por meios desses discursos percebe-se que as agentes atribuem sentido às lutas inerentes ao contexto no qual elas estão inseridas. A partir desse pressuposto, a continuidade como treinadora reforça a ideia da construção da *illusio* (BOURDIEU, 2011). Desse modo, tal situação demonstra que, tanto para as treinadoras dos estudos supracitados como para Emily, a permanência na posição é representada pelo investimento nas disputas do subcampo, pois para essas agentes o jogo vale a pena ser jogado.

A credibilidade adquirida ao longo da trajetória também é tida como um dos principais fatores para garantir a permanência na posição de treinadora (FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015). Tal fator está associado ao reconhecimento manifestado, especialmente, por conquistas e vitórias em competições. Observa-se que, por mais que as competições na USP estejam vinculadas a um modelo alternativo de organização (MALAGUTTI, 2015; MALAGUTTI; ROJO; STAREPRAVO 2020), o sentido oficial da prática esportiva (MARQUES; GUTIERREZ, ALMEIDA, 2008) é incorporado por grande parte dos/das agentes, evidenciando

a valorização de condutas manifestadas no esporte de alto rendimento, como por exemplo, a conquista de resultados como uma prioridade da prática.

Ainda sobre a permanência, semelhante ao que foi mencionado por Liliane, Emily destaca a capacidade de gerir a equipe como um fator importante. De acordo com Emily, sua atuação no contexto escolar foi responsável pela construção de um *habitus* que demonstra a paciência como uma característica pessoal valorizada no processo de ensino-aprendizagem pela equipe em que atuava.

Emily atua como treinadora há mais de três anos, sua trajetória revela uma atuação legitimada pela comunidade esportiva na qual está inserida. O acúmulo de capitais e a construção de disposições que orientaram sua prática pedagógica, fundamentada no conhecimento sobre metodologias do ensino do futsal, atribuíram a Emily características de distinção que ajudam a explicar o porquê seu acesso à posição de treinadora sempre se deu de maneira direta e não por processo de treino-teste. Conciliar a atuação como treinadora com as outras atividades profissionais que ela desempenha configura-se como um grande desafio, que será tratado com maior profundidade na próxima subseção.

6.3.3 Emily e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário

Após a conclusão da graduação, Emily foi convidada para atuar na “E1” de futsal feminino da USP. Os treinos aconteciam duas vezes por semana no período noturno. Além de atuar como treinadora, Emily ainda acumulava as funções de professora de futsal escolar e de *personal trainer*. Ela relata que hesitava em continuar como treinadora devido à dificuldade de conciliar todas as suas atividades profissionais. Após permanecer mais três anos como treinadora da equipe “E1”, ela decidiu não continuar sua atuação por conta do excesso de cansaço e pelas limitações que os horários de trabalho impunham a sua vida pessoal.

Campeonatos que a gente viajava, então, a gente ia, foi bastante para outras cidades, onde a gente tinha que ficar quatro dias. E assim, o que é difícil pra mim, porque não é minha profissão primária. Né, não é dali que eu pago minhas contas, digamos assim. É, atuo como *personal* e eu estou como professora no colégio. Então, é muito difícil de você conseguir consolidar e juntar tudo isso, porque é corrido. (Emily)

E, porque todo feriado você está viajando, porque você não consegue fazer uma viagem porque nos feriados você não sabe se vai estar competindo e é muito difícil pra parte pessoal isso também, sabe. Se você não tem alguém que tá com você que entende que pô, eu vou deixar de ir pra praia, vou deixar de

ir pro Sul e vou ter que ficar na quadra passando calor. E é muito difícil de você ter alguém que te acompanhe nesse sentido ou que não tenha aquele “quebra pau” pessoal. Até familiar também porque minha mãe não é daqui. (Emily)

Ferreira (2012) e Hinojosa et al. (2018) constataram que o conflito entre a vida pessoal e a atuação profissional configurou-se como uma dificuldade para treinadoras se manterem na posição. De acordo com as autoras, ser treinadora esportiva exige entrega e abdicção, pois os horários de treinamento muitas vezes não são convencionais. Além disso, a maioria das competições requerem deslocamentos para outras cidades e geralmente acontecem aos finais de semana e feriados. Soma-se a isso a situação de que em muitos casos as treinadoras podem acumular mais de uma função, como é o caso de Emily, que trabalha em uma escola e como *personal trainer*.

Após Emily deixar a posição de treinadora ela recebeu convites de equipes de futsal de homens. Segundo a treinadora, ela refletiu bastante sobre a situação e, apesar de ter recebido propostas muito atraentes, pois atuar em uma equipe masculina lhe possibilitaria experiências diferentes, o fato de os horários de treinamento serem aos sábados não a deixou satisfeita, fazendo com que recusasse as propostas.

Outra dificuldade que Emily menciona como corriqueira em sua atuação é a condição de gerir equipes heterogêneas:

[...] então vou tem que lidar com isso, tenho que lidar com a parte de que eu preciso dar para as meninas uma vivência no esporte, certo? É uma prática. Elas estão fazendo como uma atividade física, certo? Então assim, você tem que conseguir conciliar, né, a parte de diversão de elas estarem ali, tá tendo um tempo para extravasar, um tempo pra jogar estudando pra se divertir e juntar as meninas que a gente considera assim: a não são tão boas pra ir pro jogo, e tem. Né, então é difícil isso. (Emily)

Então é muito difícil você gerir um time com quatorze, dezesseis meninas com objetivos diferentes, com históricos diferentes dentro do esporte e tornar realmente, uma equipe, né?! E assim, todo ano inserindo gente nova, né, e fazer com que as equipes possam aderir e fique até o final, entendeu? (Emily)

Então, não considero a parte de periodização, igual a parte técnica e tática como a mais difícil de treinar num time universitário. A verdade, eu acredito, não sei se por eu ter um conhecimento disso, eu acho mais fácil e acho a parte emocional, de gestão, ela é mais difícil, sabe. Tanto é que a gente não tem isso na faculdade, né. (Emily)

Assim como relatado anteriormente por Cris e Liliane, Emily reitera que também atuou em uma equipe com nível mais iniciante de conhecimento sobre o futsal, no entanto os objetivos

que as jogadoras atribuíam à prática da modalidade se diferenciavam. Algumas buscavam o prazer e a satisfação em jogar, outras praticavam futsal para se manterem ativas fisicamente e outro grupo dava mais importância às competições. Em outras palavras, a equipe de jogadoras atribuíam tanto o sentido oficial quanto o ressignificado (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2007) à prática do futsal. Nesse contexto, o fato de Emily gerenciar essas diferenças, garantindo que as expectativas das jogadoras fossem atendidas, configurou-se como um grande desafio para ela. Corroborando o estudo de Ariosi (2019), parece que alguns capitais e disposições que fundamentam a atuação de treinador(a) não foram construídos e incorporados ao longo da graduação de Emily. Constata-se, assim, o caráter generalista dos currículos dos cursos de Educação Física, fato que evidencia as necessidades de treinadores e treinadoras buscarem outras vias para uma formação mais ampla que atenda às necessidades do contexto no qual estão inseridas(os) (TOZETTO; GALLATI; MILISTETD, 2018).

Emily também menciona que o próprio contexto esportivo universitário acaba limitando sua prática, pois a renovação anual de jogadoras dificulta a construção de um trabalho a longo prazo.

Então, eu acredito que vem muito de todo ano você ter que se renovar mentalmente para começar de novo. Porque você tem um time e você faz um ano inteiro um trabalho, certo? E aí, lá em fevereiro entram meninas novas, então, eu não consigo 100% dar continuidade nesse trabalho. (Emily)

As dificuldades relatadas por Emily estão associadas à dificuldade de conciliar a vida pessoal com a vida profissional, às questões sobre o gerenciamento da equipe e à dificuldade em dar continuidade ao trabalho devido a renovação anual das atletas. Apesar da participante do estudo não ter mencionado qualquer situação desconfortável em consequência de ser uma mulher ocupando a posição de treinadora, ela reconhece, a partir de vivências fora do ambiente universitário, que as mulheres sofrem preconceitos que colocam em dúvida o conhecimento que elas possuem, especialmente em uma modalidade esportiva de reserva masculina como o futsal.

6.4 Maria Cristina – O efeito da herança cultural familiar

Filha de um treinador esportivo, ao longo de sua trajetória Maria Cristina teve a oportunidade de vivenciar e se familiarizar com contextos esportivos diversos, de modo a construir disposições e acumular capitais reconhecidos e valorizados por esse campo social.

6.4.1. Maria Cristina e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras

Maria Cristina nasceu em uma cidade localizada na região de Ribeirão Preto, local em que ela morou até o ingresso na universidade. Sua mãe foi atleta de voleibol e seu pai, além de ocupar essa mesma posição, também atuou como treinador e árbitro na mesma modalidade esportiva. A relação de envolvimento no esporte pelos pais de Maria Cristina fez com que ela fosse inserida nesse contexto desde a mais tenra idade.

[...] eu fiz uma biografia minha assim, né, para contar pra eles (participantes de uma palestra na qual Maria Cristina ministrou) porque eu estudei aquilo, porque que eu fazia aquilo, e o meu primeiro ano que eu coloquei foi 1991 que é o ano que eu nasci, porque...e uma fotinha minha de criancinha. Porque eu acho que foi naquela hora, naquela época da vida, que eu já tive, de verdade, contato com o esporte. (Maria Cristina)

[...] meu pai fez Educação Física e foi técnico de voleibol. E minha mãe conheceu meu pai porque minha mãe era atleta do meu pai. Então, minha mãe foi jogadora de vôlei por muito tempo. Meu pai, jogador de vôlei, depois treinador de vôlei por muito tempo. Então, eles sabiam da importância do esporte, que o esporte tem na vida deles, e conseqüentemente, obviamente, teria na minha. (Maria Cristina)

A partir do relato de Maria Cristina, nota-se que a agente ficou imersa em uma rede de relações sociais que favoreceram sua proximidade com o ambiente esportivo. A presença cotidiana nas quadras de vôlei, em decorrência da atuação de seu pai, estabeleceu o contato de Maria Cristina com os códigos inerentes à cultura esportiva. Tal modo de relação, desprezioso em essência, representa os efeitos da herança cultural familiar. Como aponta Bourdieu (1998a, p.46), a herança cultural “transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico”. Assim, no caso de Maria Cristina, as práticas e os gostos culturais familiares construídos pelo e para o esporte parecem ter sido incorporados de maneira sutil e despercebida no seio familiar.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ambiente familiar em que Maria Cristina esteve inserida produziu um conjunto de disposições voltadas para a apreciação e valorização das práticas esportivas, bem como ofereceu condições objetivas para a efetivação de tais práticas. Essa interação dialética entre a subjetividade e a objetividade parece ter resultado na construção

de um *habitus* esportivo por parte de Maria Cristina. Esse *habitus* mobilizou a agente, assim como as demais participantes deste estudo, a uma prática esportiva diversificada.

Então, eu comecei com vôlei. Então eu jogava vôlei, eu jogava tênis, eu tenho uma mesa de pingue-pongue. Eu era criança e falei: pai eu vi pingue-pongue sei lá aonde. E ele: não, vamos lá. Comprou uma mesa de tênis de mesa e eu jogava tênis de mesa, tenho a mesa até hoje, raquete, bolinha. (Maria Cristina)

As experiências esportivas do pai e da mãe de Maria Cristina com o voleibol possibilitaram certa familiarização com as normas de funcionamento que regem esse subcampo esportivo. Assim a incorporação de disposições e de capitais valorizados nesse espaço social pode ter favorecido a inserção e a familiarização da agente com esse tipo de prática. Maria Cristina iniciou a prática sistemática do voleibol entre nove e dez anos de idade. Ela conta que nesse período já participava de competições, inclusive já tendo conquistado seu primeiro troféu. Por alguns anos, o voleibol, nesse caso, principalmente, fundamentado pelo sentido oficial do esporte de alto rendimento, foi a modalidade esportiva na qual Maria Cristina mais dedicou seu tempo de prática. Entretanto, concomitantemente à prática do vôlei, ela se envolvia com outras modalidades esportivas em caráter recreativo.

Aprofundando a análise, o relato supracitado também revela a função da família de Maria Cristina como fonte provedora de capital cultural objetivado. Este tipo de capital diz respeito à posse de bens materiais (BOURDIEU, 2018), tais como a bola, a mesa de tênis de mesa, a raquete, entre outros. Quanto a isso, Maria Cristina diz que seus pais nunca “poupavam esforços” para a manter bem perto do esporte, garantindo assim sua apropriação e acúmulo desse tipo de capital.

A literatura evidencia estudos que buscaram investigar os processos de transmissão e apropriação da herança cultural na trajetória esportiva de enxadristas possuidores do título de Grande Mestre (JANUÁRIO, 2017) e de jogadores de elite do futsal brasileiro (MARQUES et al. 2018). Foi verificado que o efeito da herança cultural se fez presente nas trajetórias tanto dos enxadristas quanto dos salonistas, principalmente, na iniciação dos processos socializadores destes agentes (JANUÁRIO; MORBI; MARQUES, 2019). Evidenciar o efeito da herança cultural em trajetórias esportivas de sucesso revela as tramas sociais nas quais os(as) agentes estão inseridos(as). Assim, é possível desmistificar a concepção, ou crença, que atribui o sucesso esportivo ao dom (MARQUES; JANUÁRIO, 2018). Em suma, os estudos demonstram

que a herança cultural tende a favorecer o engendramento de um *habitus* esportivo e a ampliação de oportunidades de acesso aos bens simbólicos valorizados por cada subcampo esportivo.

Corroborando os achados da literatura, percebe-se que o contexto familiar no qual Maria Cristina foi inserida tende a representar um ambiente privilegiado, refletindo oportunidades de aprendizagens tanto para a prática do vôlei, quanto de outras modalidades esportivas como, por exemplo, o futsal.

Maria Cristina explicita que sempre jogou futsal em diferentes contextos como uma prática orientada para o lazer. Ela ainda revela que a possibilidade de se inserir em uma prática sistematizada de futsal em determinado momento era difícil, pois a existência destes espaços em sua cidade era limitada.

[...] porque eu sempre joguei futsal na brincadeira, né, nunca sistematicamente falando, eu jogava no clube, eu jogava com os amigos, eu jogava no campinho da chácara, mas nunca joguei para valer. (Maria Cristina)

[...] o futsal veio um pouco depois na minha vida, mesmo eu sempre tendo gostado a prática o treinamento em si era mais difícil aqui na minha cidade, “Município 3”. (Maria Cristina)

Estudo realizado por Astarita (2009) constatou que a escassez de equipes, no contexto do estado do Rio Grande do Sul, representou um fator limitante para a efetiva prática de futsal por meninas. A autora conclui que a falta de equipes para meninas e mulheres é um problema enfrentado não apenas por atletas iniciantes e amadoras, mas também por aquelas que assumem tal prática como profissão.

Na adolescência, por conta de algumas lesões, Maria Cristina teve de interromper a prática do vôlei. Ao retornar de um intercâmbio nos Estados Unidos realizado durante o Ensino Médio, ela resolveu entrar em contato com a equipe que representava o futsal de sua cidade. Foi nesse momento, entre 15 e 16 anos de idade, que ela se inseriu na prática sistemática do futsal voltado para o alto rendimento. Assim, pode-se inferir que a dificuldade enfrentada por Maria Cristina não a impediu de praticar o esporte, mas resultou no adiamento da inserção da agente na prática do futsal de rendimento.

É, quando eu abortei o voleibol da minha vida, eu falei: preciso então dar um jeito de jogar esse negócio...porque eu jogava vôlei, eu disputava pela associação, pela “C”, né, nem sei se chama “C” ainda, meu pai é árbitro da “C” até hoje, acho que é “C”. É, e aí quando eu me vi sem o voleibol de verdade, eu falei: nossa não dá pra viver sem competir, sem jogar, daí foi

quando eu já sabia do futsal, mas nunca tinha treinado pela cidade. E aí, foi quando eu procurei aqui a galera e comecei a treinar. (Maria Cristina)

Esse relato de Maria Cristina demonstra que mesmo diante da necessidade de interromper a prática de voleibol, ela buscou uma alternativa, nesse caso representada pela prática do futsal, que garantisse a sua permanência nesse espaço de disputas que constitui o esporte de alto rendimento. Esse interesse ou investimento em se manter no “jogo” é também conhecido como *illusio* (BOURDIEU, 2011). O fato de Maria Cristina ter estabelecido uma relação com o ambiente esportivo desde a tenra idade fez com que ela construísse o interesse em se envolver em determinadas práticas esportivas dotadas do sentido oficial. Assim, é possível perceber que as disputas engendradas nesse contexto conferem sentido à agente. Em outras palavras, continuar sua prática no futsal demonstra que para ela o “jogo” vale a pena ser jogado (BOURDIEU, 2011).

A agente seguiu treinando e jogando por sua cidade, mas ao ingressar na universidade, localizada em outro município, sua rotina de treinos acabou sendo prejudicada. Nesse período ela fez uma transição e passou a representar a equipe do “Município 3”. Concomitante aos treinos de sua equipe, ela também praticava futsal no contexto universitário desde o seu ingresso na universidade.

Ao longo de sua trajetória como jogadora, Maria Cristina conquistou inúmeros títulos em campeonatos reconhecidos em nível estadual. Essas conquistas oportunizaram a ela a posse de capital simbólico (BOURDIEU, 1983), ou seja, a apropriação de bens que conferiram reconhecimento e legitimidade à agente dentro do subcampo do futsal.

Em síntese, Maria Cristina demonstra um *habitus* esportivo constituído pelo gosto pelo esporte. Esse *habitus*, juntamente à posse e ao acúmulo de capitais simbólicos adquiridos na infância por meio da herança cultural, parecem ter favorecido as oportunidades de aprendizagem, inserção e permanência na prática do futsal.

6.4.2 Maria Cristina e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais

As disposições construídas para a prática de futsal, explicitado na seção anterior, favoreceram o envolvimento de Maria Cristina com a prática da modalidade também no contexto universitário. Para além da prática, quando ainda cursava a graduação em Educação física, Maria Cristina teve a oportunidade de desenvolver uma iniciação científica sobre o futsal

para mulheres, realizar um intercâmbio onde ela pôde cursar uma disciplina sobre metodologia do futebol e, ainda, estagiar na área de treinamento esportivo em um clube de futsal feminino reconhecido em uma cidade de um país Europeu.

A trajetória de Maria Cristina como treinadora parece revelar o pioneirismo das mulheres ocupando essa posição de tomada de decisão no contexto da USP. Ela foi a primeira treinadora de futsal do Campus, e ao longo de oito anos está à frente de várias equipes compostas tanto por homens quanto por mulheres. No entanto, a agente deixa claro que se tornar treinadora não fazia parte de seus planos acadêmicos e profissionais, especialmente por ela entender que tal posição social sofre uma desvalorização no campo esportivo.

Voltei de Portugal, do estágio, em 2012, eu acho. Um amigo que é o atual treinador da Educa, ele me perguntou se eu não podia dar treino pra “E9”. “Maria Cristina, o que você acha de dar treino pra “E9”?”. Eu falei: bom, posso tentar. Mas nunca tinha me passado pela cabeça, mas falei: agora é a hora que eu tô preparada para fazer isso. Aí peguei o time da “E9”, naquele ano as meninas, coitadas, nunca tinham classificado pra nada, elas foram campeãs do “Campeonato A”. (Maria Cristina)

E aí, veio de supetão mesmo, essa coisa do treinador da E2” que deve ter sido convidado pela “E9”, e talvez não podia, e me ofereceu. É, quando ele me ofereceu, eu tinha muito claro na minha cabeça o que um jogador de futsal precisa saber. Então, nunca foi um desafio pra mim o fato de liderar uma equipe porque eu tenho esse perfil[...] (Maria Cristina)

Assim como Cris e Liliane, o acesso de Maria Cristina à posição de treinadora se deu pelo processo de treino-teste. A oportunidade de participar do processo foi mediada por um reconhecido treinador que, inclusive, ocupava essa posição na equipe em que Maria Cristina era jogadora.

De acordo com a literatura, as posições de gestão e tomada de decisão no contexto esportivo são majoritariamente ocupadas por homens, isso implica na tendência de uma reprodução homóloga de contratação (WALKER; BOPP, 2011), ou seja, há mais chances de homens contratarem homens para ocuparem as posições associadas ao treinamento esportivo (ACOSTA; CARPENTER, 2014; FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015; HINOJOSA et al., 2018; NORMAN, 2010; WOLF, 2017). Entretanto, a partir de estudos que buscaram compreender as vias de acesso de treinadoras brasileiras a essa posição, foi possível constatar que a condução ou indicação recebidas pelas mulheres treinadoras foi intermediada por homens que, em geral, eram seus treinadores ou membros de federações, (FERREIRA; SALES;

MOURÃO, 2015; NOVAIS; MOURÃO; SOARES, 2017) o que corrobora a situação de Maria Cristina.

Para Maria Cristina, tornar-se treinadora não fazia parte de seus planos. Contudo, ela menciona que, a partir de suas experiências no campo esportivo, ela tinha noções sobre as orientações que jogadores e jogadoras precisavam receber para o seu desenvolvimento na dimensão técnico-tática no futsal. Isso indica que as experiências acumuladas nos contextos esportivos frequentados por Maria Cristina, inclusive as vivências compartilhadas com seu pai, que é treinador, contribuíram para a construção de disposições que envolvem ações de liderança, gestão, escolhas metodológicas e tomada de decisão, atributos geralmente associados à posição de treinador(a). Morbi, Mateu e Marques (2020) analisaram o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de um treinador de futsal consagrado em seu campo de atuação. Os resultados demonstraram que a rede de relações familiares do participante possibilitou inúmeras oportunidades de aprendizagem e acumulação de conhecimento ligados ao campo esportivo, sobretudo associados ao futsal. Os autores argumentam que a herança cultural familiar pode ter favorecido seu acesso à posição de treinador, bem como o acúmulo de capitais associados ao *habitus* de treinador.

Ainda sobre o seu acesso como treinadora, Maria Cristina destaca a relevância de sua trajetória como jogadora:

Então, eu fui jogadora do campus da USP, né, então eu jogava lá, eu dei treino para muitas pessoas que me viram jogar, né. Eu conversava com muita gente que era do esporte no Campus, e as pessoas sabiam quem eu era, sabiam que eu jogava profissional, sabiam que eu jogava campeonato, sabiam que era campeã paulista, então isso me deu toda uma autoridade, para os meus amigos e quem estava mais perto de mim, tanto o meu amigo que era treinador da “E2” na época que me indicou pra “E9”. (Maria Cristina)

Mais uma vez faz-se necessário destacar que o fato de serem ex-jogadoras e possuírem uma trajetória de destaque parece favorecer a possibilidade de as agentes possuírem e acumularem capital social (FERREIRA; SALES; MOURÃO, 2015). Tal situação pode ser entendida como um processo de conversão de capitais (BOURDIEU, 1986). Desse modo, no caso de Maria Cristina, a posse de capital esportivo valorizado como legítimo no espaço social que convivia parece ter sido convertida em capital social, configurando assim, uma estratégia que proporcionou a obtenção de benefícios à agente como, por exemplo, a indicação de seu treinador que favoreceu o seu acesso à posição de treinadora.

Com relação à permanência nessa posição, Maria Cristina destaca os resultados conquistados e sua metodologia de ensino como fatores importantes, além de terem ampliado suas oportunidades de atuação.

Mas me dedicando a fazer isso [ensinar futsal], o resultado apareceu, o resultado veio, eu tive, ninguém sabia da “E9” na vida, a “E9” nunca chegou em lugar nenhum, era “E2” e “E5”. Era “E2” e “E7” uma época, era só “E2” em outra época. Quando eu fiz a “E9” aparecer, todo mundo conheceu as meninas, quem era, e todo mundo viu o que elas eram capazes de fazer como grupo[...] (Maria Cristina)

E ai, tenho certeza que a perpetuidade nesse cenário veio exatamente pelas conquistas que eu tive, sem dúvida. Eu vi muitos treinadores que não conseguiram nada no primeiro ano e nunca mais vi essas pessoas lá liderando time de futsal. (Maria Cristina)

Então eu tento sempre, com os meninos e com as meninas, eu tento fazer que eles entendam o porquê aquilo é importante aprender. Então eles começaram a perceber que nos treinos e nos jogos a vida ficou muito mais fácil, e fez mais sentido, porque eles acabaram, as meninas e os meninos, acabaram gostando do futsal. Os que entraram por entrar, acabaram gostando da prática, sabe, então, eu acho que grande parte de como eu ensino, talvez tenha me feito conquistar o espaço que eu conquistei no Campus. (Maria Cristina)

Assim como Liliane e Emily já haviam destacado, a conquista de títulos e vitórias em jogos é reconhecida como um fator que atribui reconhecimento ao trabalho desempenhado por Maria Cristina. Ela enfatiza que, principalmente, sua atuação na equipe “E9” teve grande responsabilidade pelas oportunidades que surgiram subsequentemente. De acordo com Ferreira, Sales e Mourão (2015), a necessidade de apresentar resultados no contexto esportivo é manifestada tanto por treinadores quanto por treinadoras, porém muitas mulheres treinadoras acreditam que a conquista de resultados se configura como uma prova de que elas são efetivamente competentes em sua atuação, especialmente ao ocuparem a posição de treinadora em uma modalidade esportiva de reserva masculina (WALKER; BOPP, 2011).

Quanto à metodologia de ensino utilizada e reconhecida pela agente como um fator preponderante para sua permanência como treinadora, ela destaca ao longo da entrevista que desde quando se inseriu na prática do futsal ela se questionava sobre a razão de cada uma de suas ações dentro do jogo, ou seja, Maria Cristina sempre buscou compreender os sentidos de suas ações. Assim, parece que as vivências como jogadora, somadas à sua formação acadêmica, favoreceram a construção de um *habitus* que envolve o comprometimento com o processo de ensino das dimensões técnicas e táticas do futsal, possibilitando que os(as) jogadores(as)

construam uma aprendizagem ampla dessa modalidade esportiva. Percebe-se que, além de Maria Cristina, todas as outras treinadoras também mencionaram condutas pessoais e/ou de gestão e organização do treino como fatores que contribuíram para suas permanências nessa posição, corroborando os resultados de Ferreira, Sales e Mourão, (2015).

Em suma, a trajetória de Maria Cristina revela uma treinadora que possui grande experiência no subcampo esportivo universitário, tanto em equipes compostas por mulheres quanto por homens, e que é dotada de reconhecimento no ambiente esportivo da USP. Com relação as suas perspectivas como treinadora, ela menciona que em seus projetos futuros há o interesse em trabalhar como treinadora no esporte de alto rendimento.

6.4.3 Maria Cristina e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário

Maria Cristina possui uma vasta experiência no subcampo esportivo universitário como treinadora. Segundo a agente, o fato dela ter ingressado na segunda turma do curso de Educação Física da USP de Ribeirão Preto possibilitou que ela acompanhasse um período significativo da estruturação e organização esportiva da/universidade. Além disso, por se tratar da primeira mulher treinadora no contexto desse campus da USP, pode-se dizer que a atuação de Maria Cristina como treinadora é um marco histórico. Contudo, a condição de ser a primeira mulher a ocupar a posição de treinadora resultou no enfrentamento de algumas dificuldades.

Um desafio diferente de todos, desafio mesmo, foi a equipe masculina. Por quê? Porque “não tinha porquê a Maria Cristina estar lá”. Eu ouvi essa conversa no corredor da “Unidade 1” de gente que fazia a mesma faculdade que eu, falando que não sabia porque eu estava lá e que meu time era um lixo, que era um bando de palhaço, que os moleque da “E7” era muito ruim. Então, aquilo me... porque eu sei bem quem eu sou, aquilo me desafiava mais. (Maria Cristina)

Na época rolou uma conversa com o presidente da “E11”: “Maria Cristina, você sabe que vai ser foda, né, porque a gente também tá tentando apostar numa coisa diferente”, porque nenhuma mulher dava treino pra equipe masculina nenhuma. Então, isso foi um pouco estranho mesmo para todo mundo, né, assim, do campus. (Maria Cristina)

E é claro que foi um “bum” naquela época porque eu era mulher, né, então eu sei que isso teve grande destaque [...]. (Maria Cristina)

Os discursos de Maria Cristina revelam que embora ela tenha conseguido se inserir e permanecer por um grande período atuando em equipes de futsal compostas por homens, houve

tensões, especialmente no início de sua atuação, ocasionadas pelo “estranhamento”, da comunidade esportiva, sobre o fato de uma mulher ocupar uma posição de tomada de decisão em uma equipe formada por homens. A verbalização que transmite a ideia que “não tinha por que” Maria Cristina estar ocupando a posição de treinadora em uma equipe masculina se assemelha ao sentimento de Cris ao mencionar que: “não me levaram muito a sério”, durante sua participação no treino-teste da “E8”. Em ambas as situações a não aceitação de mulheres ocupando a posição de treinadoras parece ser o ponto central.

Durante muito tempo as práticas do campo esportivo foram dominadas por homens (FERREIRA, 2017), por conseguinte, a ideia de que esses agentes deveriam ocupar as posições de comando no esporte foi concebida como “natural” por muitos(as) agentes sociais (NORMAN, 2010). Desse modo, a incorporação da realidade *dóxica* a qual, culturalmente, orienta que a posição de treinador(a) seja ocupada por homens, tende a deslegitimar a presença de mulheres nessa posição por meio do exercício da violência simbólica.

Maria Cristina ainda relata que suas conquistas e resultados exitosos eram, por vezes, diminuídos por certos agentes.

[...] ah, tem isso também, né, ganhou na primeira vez, “a Maria Cristina ganhou, primeiro campeonato que jogou ganhou, os meninos ganharam, sorte, né”. Pô, foi sorte, claro que foi sorte, obvio. Eu ainda ouvia na preleção do time adversário, que tinha perdido pra mim no jogo passado, falando de como a gente tinha dado sorte naquele jogo. Eu falei, caramba, nós vamos ter que fazer mais o que aqui? (Maria Cristina)

Então, eu ainda tive depois de ganhar o primeiro campeonato, eu ainda tive que ouvir que foi sorte de principiante. Sabe, mesmo já tendo conseguido tudo que eu tinha conseguido com o feminino, para o masculino era como se aquilo nada tivesse existido, não significou nada o que eu era, o que eu fui e o que eu fiz. (Maria Cristina)

Corroborando com as declarações de Maria Cristina, um estudo realizado no contexto universitário estadunidense constatou que uma das maiores dificuldades das treinadoras é adquirir respeito e credibilidade junto aos atletas, pais e outros treinadores (KAMPHOFF; ARMENTROUT; DRISKA, 2010). Tal dificuldade também foi relatada por treinadoras que atuaram em equipes de basquetebol universitário compostas por homens (WALKER; BOPP, 2011). As treinadoras que participaram do estudo de Norman (2010) relataram que não eram levadas a sério, além de serem consideradas, por outros treinadores, como fracas e com nível inferior de conhecimento. A autora constatou que as mulheres treinadoras carregam uma carga

pesada de dúvidas e suspeitas sobre sua atuação, isso expressa a necessidade dessas agentes comprovarem sua competência. Entretanto, mesmo comprovando suas habilidades técnicas na posição elas correm o risco de terem suas conquistas menosprezadas (WALKER; BOPP, 2011).

Além das situações explicitadas acima, Maria Cristina contou que, anos depois de se inserir na “E7” masculina, em uma conversa informal com os atletas eles disseram que no início dos treinamentos com a treinadora, alguns deles estranhavam o fato de serem liderados por uma mulher, chegando até a questionar sua metodologia de ensino.

E até o jeito, eles acabaram contestando o jeito que eu ensinava futsal pra eles, né, eles não me falaram isso na época, depois, quando o ano acabou, e eles entenderam o que a gente, junto, conseguia fazer, eles trocaram essa ideia comigo, “Maria Cristina, quando você falou que a gente tinha que se dedicar, e isso e aquilo, eu falei, mano eu quero jogar bola. Eu quero jogar bola, não quero treinar assim como essa menina está mandando eu fazer, não quero entender o jogo, quero jogar bola”. (Maria Cristina)

Mais uma vez ressalta-se a existência de uma poderosa força, silenciosa, sutil (BOURDIEU, 1989) que tem como objetivo a perpetuação dos/das agentes que possuem maior poder simbólico no campo. Assim, a violência simbólica pode ser caracterizada como uma barreira oculta que tanto Maria Cristina, quanto Cris e Liliane, tiveram que enfrentar no campo universitário.

É importante destacar que Maria Cristina, em momento algum da entrevista, relacionou tais situações a uma possível desistência de sua posição. Pelo contrário, a agente expressa que tais dificuldades foram encaradas como desafios, e o enfrentamento desses desafios a mobilizava cada vez mais. Entende-se, portanto, que a construção de um *habitus* que envolve ações de enfrentamento foi fundamental para que Maria Cristina, além do enfrentamento das dificuldades, promovesse transformações na ordem de funcionamento do subcampo.

Outra dificuldade que Maria Cristina mencionou na entrevista diz respeito à renovação anual que as equipes universitárias sofrem. Tal situação, também destacada por Emily, evidencia a estrutura do subcampo esportivo universitário brasileiro. Sendo que a participação dos/das atletas se dá mediante à matrícula ativa em algum curso de graduação ou pós-graduação, e que a cada ano alunos e alunas ingressam e concluem os cursos, entende-se a renovação do grupo de atletas como uma característica específica do contexto escolar e universitário ao qual treinadores e treinadoras precisarão se adaptar.

Ainda sobre o contexto universitário, a agente revela sua insatisfação com a gestão esportiva universitária. Para ela, a má gestão esportiva ocasiona problemas que interferem em sua atuação. Ela ainda enfatiza que os problemas relacionados à gestão não dizem respeito a uma equipe ou a uma modalidade esportiva, mas se estendem por todo o contexto esportivo da USP.

[...]é ao longo do ano, é um pagamento que atrasa, é uma falta de troca de informação que abala de algum jeito, é uma falta de comunicação entre o tesoureiro e o presidente, entre o presidente e o time, entre o diretor geral de esportes e o diretor esportivo, sabe uma coisa meio assim. Não foi nada pontual. (Maria Cristina)

É, e eu vi que isso acabou afetando de alguma maneira a galera de dentro do time, mesmo os que, os que gostam muito estão sempre ali, mas os que gostam mais ou menos, e se envolvem mais ou menos, o negócio tem que funcionar muito bem, muito redondo pra eles não desistirem. (Maria Cristina)

Barbosa (2017) buscou compreender o panorama da gestão esportiva universitária nas universidades públicas federais brasileiras. Seus resultados demonstraram três modelos de gestão nas universidades investigadas, caracterizados por: gestão discente, gestão docente e gestão mista. O autor conclui que a gestão esportiva universitária se encontra desamparada de apoio financeiro e organizacional, configurando a necessidade de implementação de uma política pública que normatize as práticas esportivas dentro das IES. Azevedo (2008) complementa que a participação exclusiva dos/das discentes nesse processo evidencia o protagonismo desses(as) agentes, mas ao mesmo tempo pode revelar fragilidades, já que apesar de possuírem experiências no campo esportivo, grande parte dos/das discentes não possuem formação específica na área de gestão esportiva.

Talvez as fragilidades que Maria Cristina aponta nas ações da gestão esportiva podem estar relacionadas ao fato de a gestão esportiva da USP se pautar no modelo de gestão discente. Contudo, compreender esse funcionamento não foi propósito do presente estudo. Desse modo, sugere-se posteriores investigações que possibilitem uma análise ampla sobre a questão.

Outro fator relatado por Maria Cristina, anteriormente destacado também por Liliane e Emily, foi a condição heterogênea que algumas equipes apresentavam. Para a treinadora, o fato de as pessoas atribuírem diferentes sentidos à prática da modalidade se manifestou como dificuldade no início de sua atuação.

Era gente que estava descobrindo uma modalidade diferente, era gente que a amiga chamou a amiga, então isso era uma coisa que eu consegui entender que, a minha autoridade no futsal não podia ser imposta como eu gostaria, exatamente porque as pessoas eram diferentes, as propostas eram diferentes, né. Um das coisas que eu mais penei nessa época. (Maria Cristina)

Aos poucos Maria Cristina foi compreendendo a realidade na qual estava inserida e transformando seu *habitus* para que suas ações pedagógicas fossem as mais convergentes ao contexto, facilitando a acumulação de capitais e seu reconhecimento simbólico.

6.5 Tatiele – A satisfação de estar em quadra

O gosto pelo futsal impulsionou Tatiele a ocupar a posição de treinadora. Ao longo de sua experiência nessa posição, a agente construiu um *habitus* que envolve a percepção do contexto esportivo como um espaço heterogêneo, fator que orientou seu trabalho à valorização da construção das relações sociais nos ambientes em que se inseriu.

6.5.1. Tatiele e as disposições e condições para a prática de futsal: entre incentivos e barreiras

Tatiele é natural de uma cidade do interior de São Paulo. Desde a infância, sob o incentivo de sua mãe, ela e a irmã tiveram a oportunidade de se inserirem em práticas esportivas diversificadas.

[...]eu pratico esporte desde pequenininha. Comecei no judô com quatro anos, mas também já jogava bola nessa época. sempre gostei desde criança. E aí, minha mãe sempre incentivou, eu e a minha irmã, a fazer algum tipo de esporte, não importasse qual, então durante a infância eu passei por várias modalidades, experimentei um pouco de tudo: fiz natação, fiz judô, fiz capoeira, minha irmã fez balé, ginástica, futebol, tudo. E eu gostava muito da Educação Física na escola. (Tatiele)

Assim como evidenciado no discurso de Cris, Liliane e Maria Cristina, as disposições que impulsionaram Tatiele para o envolvimento com a prática esportiva foram construídas e incorporadas na infância a partir do encorajamento advindo da própria família. No caso de Tatiele, tal incentivo é representado especificamente pela figura da mãe. A iniciação da vivência esportiva precoce por parte de Tatiele pode ter promovido a apropriação pelo gosto de estar em ambientes que promovem práticas esportivas, como é o caso da Educação Física escolar. É

justamente nesse contexto de prática nas aulas de Educação Física que Tatiele intensifica sua proximidade com a modalidade de futsal.

Do futsal, no caso, eu comecei a treinar na escola, que foi uma coisa assim...na verdade, eu sempre joguei na Educação Física, né, só era eu e os meninos, na minha época, mas aí, a escola acabou fazendo um time feminino para disputar aqueles campeonatos escolares. Então aí foi que sistematicamente eu comecei a treinar, que a gente tinha uns treinos lá depois da aula. Isso foi, tipo, na quarta série. (Tatiele)

Durante a entrevista, Tatiele menciona que, além da prática sistematizada do judô, jogar bola era uma das atividades que ela realizava em sua infância. Ela ainda relata que jogava com seu avô e que o quintal de casa, um espaço amplo, favorecia tal vivência. De acordo com Scaglia (2011) o futebol, assim como o futsal, são práticas oriundas da ressignificação de inúmeros jogos e brincadeiras com os pés que constituem uma cultura lúdica. Nesse sentido, jogar bola com o avô pode ter proporcionado à Tatiele uma familiarização com ações que fazem parte do universo do futsal, resultando na incorporação de disposições para tal prática. Logo, as aulas de Educação Física representaram as condições objetivas para a prática dessa modalidade esportiva propriamente dita.

Outro ponto a ser destacado é que, assim como relatado por Cris e por Liliane, Tatiele pontua que a prática de futsal realizada durante as aulas de Educação Física se deu na companhia majoritária de meninos. Esse fato, que marcou a trajetória das participantes deste estudo, pode ser um indicativo de que as aulas de Educação Física, nas quais as agentes foram inseridas nos anos escolares, corroboram uma característica fundamental: a atuação docente pautada pelo abandono docente ou desinvestimento pedagógico (GONZÁLEZ et al.,2013).

De acordo com os autores, o fato de os alunos e alunas escolherem a atividade a realizar na aula, em geral levando aos meninos jogarem bola; e as meninas, voleibol ou queimada, representa de forma materializada a aula “rola bola”, na qual a característica principal é a falta de intenção e intervenção pedagógica. Faz-se necessário enfatizar que esta reflexão não tem a intenção de culpabilizar o(a) professor(a) como único(a) responsável por tal situação, haja vista que sua atuação é produto da relação de diferentes dimensões, tais como: suas disposições; suas condições objetivas de trabalho; a cultura escolar na qual está inserido(a) e as transformações no campo da Educação Física escolar (GONZÁLEZ et al., 2013).

No entanto, tal situação deve sim ser problematizada e questionada, já que a Educação Física, como componente curricular, deve oportunizar aprendizagens referentes aos diferentes

conteúdos da cultura corporal de maneira equitativa a todos e todas (SOARES et al., 1992). Para tanto, é fundamental que a prática docente esteja orientada e comprometida com a transformação da realidade *dóxica* e não com sua conservação.

É ainda nesse contexto escolar que Tatiele se insere na prática sistemática de futsal, no quarto ano, a partir da oferta de uma turma de treinamento para meninas. Nota-se que essa oportunidade se assemelha ao que foi mencionado por Emily. Além disso, a vivência de Tatiele corrobora com alguns estudos que evidenciam a escola como um dos principais espaços onde jogadoras de futsal iniciaram a prática da modalidade (SANTANA; REIS, 2003).

Aos doze anos, Tatiele começou a frequentar um espaço de prática extraescolar, esse espaço se tratava de um projeto social que fomentava a prática de futsal para meninas. Com treze anos de idade ela menciona que se dedicava aos treinamentos em dois períodos e em categorias diferentes, no sub-19 e no adulto. Concomitante a sua prática, ela conciliava os estudos não reportando qualquer problema frente a essa situação. Essa jornada intensa de oportunidades de prática na qual Tatiele se inseriu, parece ter contribuído para a constituição de um *habitus* esportivo e para a incorporação de capitais simbólicos que são valorizados pelo subcampo do futsal. A posse desses capitais valorizados pelo campo esportivo, e mais especificamente pelo subcampo do futsal, possibilitou a Tatiele o acesso a oportunidades, também, no campo escolar.

[...]aí depois eu mudei de escola, fui pra uma escola particular, daí se intensificaram os treinos, eu tive bolsa para fazer o ensino médio justamente por jogar pela escola. E aí já intensificou, a gente treinava três vezes por semana bonitinho, e isso era fora a Educação Física, então já era uma coisa mais voltada para a competição. Enquanto isso, simultaneamente, eu ia treinando pela cidade, aí depois eu entrei pra faculdade, continuei jogando na faculdade e assim foi. (Tatiele)

E aí eu e minha irmã fez a prova, a gente foi bem, a gente teve alguma coisa do tipo 40% de desconto e minha mãe estava muito tentada que a gente fosse para uma escola particular, né. E aí ela ficou sabendo dessa bolsa-atleta, ela foi atrás conversar com os responsáveis, com os coordenadores lá do esporte do “Colégio 2”, e aí eu consegui essa bolsa-atleta, eu tinha, nossa, eu tinha tipo, 70% de desconto, 80% de desconto, foi alguma coisa assim, para representar a escola em jogos municipais, estaduais e o que quer que fosse. (Tatiele)

Estudo realizado por Maquiaveli (2020) demonstrou resultados que se assemelham ao que foi descrito por Tatiele sobre o acesso à rede privada de ensino que, em partes, foi favorecida pelo seu desempenho no futsal. A autora se propôs a analisar o perfil de escolaridade

de atletas de elite do futsal feminino do estado de São Paulo. Participaram do estudo 86 atletas que disputaram a Copa Paulista de 2019. Os resultados apontam que um número significativo de atletas teve acesso a bolsas de estudo esportiva tanto no ensino fundamental e médio, quanto no superior. Nesse cenário, o esporte foi entendido como um mecanismo que pode favorecer o acesso a níveis escolares mais elevados, bem como auxiliar as atletas no acesso à posse de capital cultural institucionalizado.

Segundo Bourdieu (1986), os capitais, bens valorizados pelo campo que mobilizam as disputam entre os(as) agentes, podem ser adquiridos, acumulados e passíveis de conversão. Nesse sentido, parece que os capitais acumulados por essas agentes, tanto pelas participantes do estudo supracitado quanto pela Tatiele, podem ter oportunizado o acesso à instituição privada de ensino mediante uma conversão, sobretudo, do capital cultural esportivo em capital econômico (MAQUIAVELI, 2020).

Tatiele, assim como Cris, Liliane, Emily e Maria Cristina, construiu um conjunto de disposições voltadas para o gosto pelo esporte ainda na infância. O futsal surgiu como oportunidade de prática na escola e a agente continuou jogando essa modalidade até pouco tempo atrás pela universidade. A partir da valorização da prática do futsal por uma escola privada, Tatiele obteve ganhos simbólicos no campo escolar por meio da conversão de capitais. Nota-se que em nenhum momento a agente se referiu ao enfrentamento de alguma dificuldade ou tensão gerada no subcampo do futsal. Assim, parece que o contexto familiar e social no qual Tatiele esteve inserida valorizava e legitimava sua prática na modalidade, garantindo assim o seu acesso e permanência em condições que favoreceram suas vivências.

6.5.2. Tatiele e o processo de tornar-se treinadora: evidenciando os facilitadores sociais

Tatiele ingressou em uma outra universidade pública localizada no estado de São Paulo e posteriormente se transferiu para a USP de Ribeirão Preto. Assim como Emily e Maria Cristina, ela já concluiu a graduação em Educação Física. A agente ainda especifica que, ao longo da graduação, além de jogar futsal pela universidade, ela participou do projeto de extensão de futsal para crianças promovido pela Escola de Educação Física da USP, e foi justamente nesse período que surgiu a oportunidade de Tatiele atuar como treinadora.

[...]nesse meio tempo que eu estava na USP, entrei pro time para jogar também, começamos a treinar, e aí, nesse meio tempo aí, enquanto eu ainda

não tinha me formado, veio o primeiro convite para eu treinar um dos times aí da USP, que foi a “E7”. (Tatiele)

[...]o nosso técnico do futsal, era o “Treinador 1”, ele estava treinando o futsal da “E7” o masculino. E aí, ele estava recebendo vários convites para ser técnico de vários times lá porque ele é um cara muito bom. E aí, logicamente ele não ia dar conta de treinar todo mundo no campus, né. Então ele foi falando assim: olha, tem essa pessoa aqui, tem essa pessoa aqui e conversa com ela, e não sei o que, e aí ele acabou me indicando para a “E7”. (Tatiele)

A partir do discurso de Tatiele nota-se que o seu processo de se tornar treinadora se assemelha ao processo de Cris, Liliane e Maria Cristina. Isto é, todas foram indicadas por alguma pessoa que ocupava uma posição de tomada de decisão e foram submetidas à realização de um treino-teste. Segundo Tatiele, o trabalho de seu treinador era reconhecido no Campus, o que resultava em inúmeros convites para ele atuar em diferentes equipes. Sendo impossível aceitar e conciliar todas as propostas, ele indicava pessoas de sua confiança, e uma dessas pessoas, no caso, foi Tatiele. A partir da indicação de seu treinador, a agente foi contatada por uma membra da “A7” combinando o dia e o horário para a realização do treino-teste. Sabendo que as jogadoras da “E7” possuíam um nível de conhecimento técnico-tático iniciante acerca do futsal, ela planejou um treino que fosse ao encontro das necessidades da equipe.

Tatiele expressa que os convites para participação no treino-teste geralmente aconteciam por duas vias: ou alguém dotado(a) de capital simbólico indicava o candidato(a) à vaga de treinador(a); ou as equipes, incluindo jogadores(as) e membros(as) da gestão, observavam o desenvolvimento do trabalho do/da treinador(a) e entravam em contato fazendo o convite.

É porque assim, dentro do campus a gente tem muito campeonato interno, né, a gente tem o Intracampus, a Copa Cefer, a gente tem é... a Taça Laurp, então tipo assim, o que começaram a ver é de uma “E7” que tipo, perdia de 20 dos outros times: da “E2”, da “E5”, da “E6” começou a ter um jogo interessante. Não perder de tanto. Perdia de 5x0, perdia de 10, não mais de 20. No caso, né, que foi esse convite aí que veio depois da “E3”. (Tatiele)

“Opa, mas peraí, a “E7” está evoluindo, não estão mais fazendo tão feio o que será que está acontecendo?” Então é assim, era mais...ou era por pessoas que indicavam, que no meu caso foi o “Treinador 1” que me indicou a primeira vez pra “E7”, ou dos próprios jogos que as atléticas assistiam dentro do campus e falava “esse trabalho tá interessante, essa pessoa parece ser boa”. E aí vinham os convites dentro das atléticas. (Tatiele)

As falas de Tatiele, citadas acima, reafirmam a valorização da conquista de resultados atribuída pelos(as) agentes que integram o subcampo esportivo universitário, de modo a reproduzir valores que fazem parte do esporte em seu sentido oficial. Assim, as vitórias e conquistas dos/das treinadores(as) estão associadas ao bom desempenho e à competência desses(as) agentes, favorecendo assim a permanência na posição de treinadora, como já havia sido mencionado por Liliane, Emily e Maria Cristina. Entretanto, apesar de Tatiele perceber que as conquistas de resultados são valorizadas pelo contexto universitário, ao ser questionada sobre quais fatores ela atribui a sua permanência como treinadora, ela destaca a construção do relacionamento entre treinadora e atletas e suas atitudes motivacionais como fatores fundamentais.

Então a gente ia lá conversava, pedia pizza, comia, dava risada, aí fazia um vídeo motivacional punha lá na tv para elas assistirem. Pegava alguns momentos do treino que eu filmava de jogos que eu filmava, mostrava alguns erros, algumas coisas que foram boas, algumas coisas que tinham que melhorar pra elas prestarem atenção para quando chegasse lá para não fazerem isso, então eram coisas que no meu ver fizeram diferença, sabe. (Tatiele)

[...]eu acho que é aquilo que eu falei que não era só o treino pelo treino, sabe? Tinha algo a mais. Eu sempre fiz os meus treinos muito motivacionais, pegava no pé assim de: vamos, vai, você consegue. E tipo: “Aí, não consigo fazer esse passe”, não, consegue sim! Vai, vamos! Muito dos treinos eu treinava junto com as meninas. Então eu ia lá, suava, colocava...principalmente na “E3”, eu saía do trabalho e ia direto para a USP, ía de uniforme mesmo, ia lá, treinava, suava, punha a chuteira para fazer junto, mostrava, então assim...pra mim o exemplo serviu muito. Sabe de estar ali não só falar: faz! Mas também fazer junto e motivacional. Pra mim, assim, um dos pilares do meu trabalho é a motivação. (Tatiele)

Ao longo da entrevista, Tatiele menciona que em sua trajetória como jogadora de futsal, os ambientes nos quais ela esteve inserida valorizavam a construção das relações sociais pautando-se em uma concepção de “equipe-família”. Portanto há a impressão de que tais disposições foram incorporadas pela agente favorecendo a construção de um *habitus* como treinadora. Esse *habitus*, por sua vez, valoriza as atitudes que fortalecem o espírito de grupo, as trocas de conhecimento, a solidariedade entre as atletas e a superação de desafios. Treinadoras que participaram do estudo de Ferreira, Sales e Mourão (2015) também apontaram a construção dos relacionamentos sociais como fundamentais para permanência nessa posição. Segundo as autoras os discursos das treinadoras manifestavam a ideia de “time família”, referindo-se à

união, ao bom relacionamento, aos cuidados e ao amor maternal que representam a concepção de família e que foram incorporados por elas no ambiente esportivo.

A trajetória de Tatiele como treinadora foi marcada por interrupções que demonstram a dificuldade em conciliar a atuação e as atividades acadêmicas nas quais a agente estava inserida. Tais considerações serão analisadas na seção seguinte. Assim como as demais treinadoras participantes deste estudo, o acesso à posição de treinadora por Tatiele parece estar associado ao acúmulo de capitais que ela obteve ao longo de suas experiências no campo esportivo. No momento da entrevista, Tatiele não estava atuando como treinadora, mas ela manifesta sua satisfação em participar de competições e de outros eventos que integram o contexto esportivo do futebol e do futsal.

6.6.3 Tatiele e as dificuldades enfrentadas no subcampo esportivo universitário

Como descrito por Cris e Emily, o contexto esportivo universitário da USP de Ribeirão Preto parece ser um espaço de prática que agrega tanto jogadoras que possuem experiências esportivas anteriores ao seu ingresso na universidade quanto jogadoras que estão vivenciando a modalidade pela primeira vez. Esse contexto heterogêneo configurou-se, em alguns momentos, em dificuldades na atuação de Tatiele.

Ah, tem hora que é difícil porque, assim, querendo ou não, além de ter o negócio da competição, pra quem não é do curso da “Unidade 1”, fica aquela coisa também de uma atividade além da faculdade. Tipo, fazer alguma coisa em outra área, sabe. Então as vezes eu via meninas experimentar, treinar, que nunca tinham treinado futebol na vida. (Tatiele)

Para Tatiele, com exceção da “E2”, as equipes dos outros cursos atribuem diferentes significados à prática esportiva que fogem ao sentido oficial. Assim como relatado por Emily, Tatiele percebe que as necessidades de prática de algumas equipes estão associadas ao sentido ressignificado. Tais significados se diferenciam daqueles atribuídos pela própria treinadora ao longo de sua trajetória como jogadora, já que sua prática no futsal foi orientada pelo sentido oficial. Nesse sentido, a percepção dessa realidade indicou a necessidade de a treinadora gerar práticas que iam ao encontro das expectativas das atletas. Desse modo, pode-se dizer que foram necessários alguns ajustes no seu *habitus* para que ela consolidasse suas ações como treinadora.

Outra dificuldade citada pela treinadora diz respeito à participação das jogadoras nos treinos, ou melhor, a baixa participação dessas jogadoras. Tatiele enfatiza que garantir a regularidade da frequência das atletas aos treinos representou um grande desafio para a agente.

Eu acho que assiduidade, ter assim...você conseguir manter essas universitárias indo treinar, motivadas para ir depois da aula, depois estarem cansadas, em horário de almoço, que assim, você perde o seu horário de almoço para estar lá fazendo isso, eu acho que tem que ter alguma coisa diferente porque é difícil, às vezes a graduação é pesada.

Tinha treino, quando eu entrei na “E3”, para você ter noção, tinha quatro meninas, e tinha vezes que iam duas treinar e mesmo assim eu dava o treino para duas. Só que eu insisti, sabe, eu não era aquela pessoa de desmarcar treino. Aí quantas pessoas tem? “Tem três”. Tá bom, vamos treinar com três.

Com relação à manutenção e abandono das práticas esportivas no contexto universitário Batista et al. (2018) buscou analisar, de forma retrospectiva, os motivos que influenciaram os agentes a se manterem na prática esportiva, mais especificamente na modalidade de voleibol, e os motivos que poderiam levar esses atletas a abandonarem a prática dessa modalidade. Os autores constataram que fatores relacionados ao desenvolvimento das capacidades físicas e à estética foram citados como fundamentais para a manutenção na prática. Em se tratando de abandono, a falta de apoio dos pais e o não alcance das metas foram associados aos principais motivos que causariam a desistência da prática da modalidade. Outros estudos ainda consideram a pressão dos pais, lesões, estresse e a impossibilidade de conciliar o esporte com estudo ou trabalho como fatores que dificultam a permanência de atletas em programas esportivos (CARMO et. al., 2009; MARQUES; SAMULSKI, 2009).

Por mais que o discurso de Tatiele retrate que as atletas de sua equipe possuíam uma rotina repleta de atividades, apenas por meio de uma investigação seria possível constatar os reais fatores que dificultaram as atletas a frequentarem os treinos de futsal. A baixa participação das atletas foi encarada por Tatiele como uma dificuldade sazonal, ela ainda relata que aos poucos conseguiu consolidar sua atuação com um grupo composto por quinze atletas. A treinadora atribui essa conquista a sua dedicação e comprometimento com a realização dos treinos, que sempre aconteciam independentemente do número de jogadoras que estivessem presentes.

Outra situação que gerou uma grande dificuldade na atuação de Tatiele como treinadora foi a questão dos horários de treinos que, em certo momento, acabaram não sendo compatíveis com as outras atividades que Tatiele realizava.

Então nesse meio tempo eu formei, né, eu coleei o grau e aí eu continuei dando treino para a “E3” e aí eu tive que sair porque eu comecei a fazer a faculdade de Fisioterapia e minha aula é matutina, minhas aulas começam sete horas da manhã e aí, entrou aquilo, tipo, que os treinos iam até uma, duas horas da manhã e eram na USP e eu moro muito longe da USP, eu moro do lado da “Universidade A”, eu moro do outro lado da cidade. (Tatiele)

Então até eu chegar em casa era duas, duas e meia da manhã, no outro dia tinha que acordar seis horas da manhã. Então eu tive que tomar essa decisão de priorizar o que eu estava fazendo no momento, então eu resolvi sair da “E3” e aí fiquei sem time. (Tatiele)

A dificuldade em conciliar as atividades pessoais e profissionais, que também foram mencionadas por Emily, corroboram com os resultados apontados na pesquisa de Ferreira (2017). As treinadoras que participaram do referido estudo encontraram dificuldades em equilibrar as demandas do trabalho e da vida pessoal e enfatizaram que ao priorizarem um contexto acabavam obtendo desvantagens no outro. No caso de Tatiele, a agente priorizou os estudos da segunda graduação e se desvinculou da prática como treinadora. Depois de um tempo, após receber um convite da “E6”, ela resolveu voltar a atuar como treinadora. Essa atuação durou seis meses e logo Tatiele precisou interromper sua atuação novamente para realizar um intercâmbio acadêmico. No momento da entrevista, Tatiele havia retornado ao Brasil, mas o cenário de pandemia impedia qualquer envolvimento com o esporte.

A partir dos apontamentos desse tema, pode-se inferir que as duas treinadoras que decidiram interromper sua prática, Emily e Tatiele, compartilharam a mesma razão: a dificuldade em conciliar as atividades profissionais com as atividades pessoais. Portanto, esse é um fator considerado preponderante para a desistência da posição de treinadora pelas participantes deste estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar as trajetórias esportivas das treinadoras de futsal universitário que atuam na USP, campus de Ribeirão Preto, a partir das perspectivas das próprias agentes. Para tanto, analisou-se as estratégias utilizadas pelas treinadoras para se inserirem e se manterem nessa posição social, bem como investigou-se as barreiras e os facilitadores sociais encontrados pelas treinadoras no subcampo esportivo universitário.

Os resultados demonstraram que as trajetórias esportivas das participantes deste estudo foram iniciadas na infância. Através de um conjunto de disposições construídas pela família e pela escola, associado à existência de condições objetivas, as agentes tiveram oportunidade de se inserirem em práticas esportivas diversificadas, desenvolvendo o gosto pelo esporte. Com exceção de Maria Cristina, que se envolveu inicialmente com o voleibol, foi ainda na infância que o futsal se tornou a principal atividade esportiva na qual as agentes investiram seu tempo de prática. A inserção na prática sistematizada do futsal se deu, principalmente, no contexto escolar, tanto nas aulas de Educação Física quanto em turmas de treinamento, e paralelamente as agentes também frequentavam escolinhas de futsal.

Ao longo da trajetória como jogadoras, as participantes do estudo tiveram de enfrentar algumas barreiras que, por vezes, dificultaram suas permanências na prática do futsal. A não aceitação da prática por motivos associados ao preconceito foi evidenciada no seio familiar e no contexto escolar. Além disso, algumas treinadoras também atribuíram a falta de espaço de treinamento direcionado às meninas como uma dificuldade para se manterem na prática da modalidade. Pode-se dizer que tais barreiras representam o exercício da violência simbólica por agentes que tendem, de maneira consciente ou inconsciente, à manutenção da lógica de dominação masculina no campo esportivo, promovendo uma ordem de reprodução da estrutura social e de dominação. Entretanto, a permanência das agentes frente às imposições arbitrárias demonstrou que elas construíram um *habitus* de enfrentamento das situações adversas, favorecendo a continuidade na prática de futsal até aos dias atuais. Apenas Tatiele não menciona tensões que tenham refletido como dificuldades em sua trajetória; assim, a agente relata um percurso aparentemente fluido que foi legitimado tanto pela família quanto pela escola. Esse fato resultou, inclusive, em benefícios simbólicos à Tatiele por meio da conversão de capital esportivo para capital econômico e capital cultural institucionalizado, representado pela obtenção de uma bolsa de estudos.

O processo de tornar-se treinadora foi apresentado pelas agentes como um fato inesperado. A participação em um treino-teste foi constatada como via de acesso à posição de treinadora por Cris, Liliane, Maria Cristina e Tatiele, apenas Emily não teve necessidade de participar de tal processo avaliativo para sua contratação. Sendo que a participação no treino-teste se dá mediante à indicação ou convite, observou-se que a bagagem cultural e esportiva advinda do acesso a espaços privilegiados, por vezes ainda na infância por meio de herança cultural, proporcionou às agentes ganhos simbólicos que se configuraram como facilitadores sociais no processo de inserção à posição de treinadora. Em outras palavras, a posse de capital esportivo valorizado no ambiente em que as agentes estavam inseridas, bem como o capital social, que resultou na construção de uma rede de contatos ampla, e o capital cultural incorporado, representado pelo acúmulo de conhecimento acerca do futsal, mostraram-se fundamentais para que as indicações e convites se tornassem efetivos. No caso de Emily, a posse e acúmulo de tais capitais conferiram um caráter distintivo no processo de sua inserção, expressado pela legitimidade que as agentes vinculadas à equipe atribuíam à prática da treinadora.

A permanência na posição foi atribuída pelas treinadoras aos seguintes fatores: aos resultados conquistados; à construção de um ambiente de treinamento prazeroso pautado na valorização das relações sociais entre treinadora e atletas; à metodologia de ensino; à capacidade de gestão de grupo; e ao amor pelo esporte. Nota-se que as ações e escolhas que orientaram a prática das agentes na posição de treinadora resultou-se da relação dialética entre as disposições adquiridas nos diferentes espaços e posições sociais vivenciados e as características pessoais de cada uma das agentes. Percebe-se, portanto, a construção de um *habitus* exigido pelos ambientes nos quais elas estavam inseridas, favorecendo sua permanência na posição de treinadoras.

Contudo, o acesso a essa posição não isentou as treinadoras de enfrentarem dificuldades. Os dados demonstraram que diferentes motivos estão associados às tensões que permeiam a atuação das treinadoras, sobretudo algumas dificuldades relacionadas essencialmente à atuação em equipes formadas por homens.

As dificuldades relatadas pelas treinadoras associadas a questões pedagógicas evidenciaram a complexidade de ensinar futsal em um contexto universitário no qual os sentidos da prática, atribuídos pelas jogadoras, demonstraram ser heterogêneos, demandando, portanto, uma gestão de treino complexa que atendesse às diferentes expectativas de prática. Ainda como consequência do contexto, a baixa frequência das atletas aos treinos também foi

apontada por algumas treinadoras como um aspecto desafiador para o planejamento e execução dos treinos. Para Maria Cristina, a má gestão esportiva no contexto universitário acaba interferindo negativamente em sua atuação. Emily e Tatiele evidenciaram dificuldades para conciliar a atuação com outras atividades, sejam profissionais, pessoais e/ou acadêmicas, que resultaram na interrupção da prática como treinadora pelas agentes.

As experiências vivenciadas por Cris, Liliane e Maria Cristina nas equipes de futsal formadas por homens revelaram dificuldades como a necessidade de se impor, o sentimento de ser deslegitimada na posição por ser mulher, a dúvida sobre a competência, e a desvalorização das conquistas. Consta-se que tais dificuldades estão relacionadas ao exercício da violência simbólica que, a partir da incorporação de uma realidade dóxica que considera o futsal como modalidade esportiva de reserva masculina, associa arbitrariamente a posição de treinador às características ou atributos culturalmente entendidos como masculinos. Tal lógica de funcionamento tende a posicionar as treinadoras como agentes heterodoxas no campo, isto é, agentes que tendem a ações de subversão da estrutura social. Nota-se que a permanência na posição de treinadora demonstra que as agentes utilizaram estratégias de enfrentamento, transformando as dificuldades em desafios a serem alcançados, configurando assim em sua legitimidade na posição de treinadora em equipes formadas por homens. Ademais, a construção de um *habitus* que envolve o enfrentamento de situações adversas, produzido na posição de jogadoras, pode ter sido incorporado ao *habitus* de treinadora dessas agentes, favorecendo o acesso e a permanência de Cris e Maria Cristina em equipes masculinas.

A obra de Pierre Bourdieu, principal referencial dessa pesquisa, apresenta categorias sociológicas que auxiliaram para a construção de uma análise ampla sobre a trajetória esportiva das treinadoras de futsal universitário. Logo, é possível inferir que a trama de relações nas quais as agentes estiveram inseridas, somadas às oportunidades de acesso a espaços e a bens simbólicos ao longo de sua trajetória, configuraram-se como facilitadores sociais que favoreceram a inserção e a permanência das treinadoras nessa posição. Constatou-se ainda que, além das dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas e ao contexto universitário, a violência simbólica se mostrou como barreira, por vezes não tão explícita, enfrentada pelas treinadoras, evidenciando que as disputas no subcampo esportivo universitário da USP ainda são permeadas pela dominação masculina.

Frente ao exposto, as principais contribuições desta dissertação estão relacionadas à reflexão sobre como as oportunidades de experiências no campo esportivo e, mais especificamente, no subcampo do futsal universitário, estão associadas ao processo de inserção

de mulheres treinadoras em uma modalidade de reserva masculina. Inclusive, apontando possibilidades efetivas de mulheres treinarem equipes compostas por homens no contexto estudado. Para tanto, é fundamental que as meninas se familiarizem com o universo das práticas corporais esportivas desde a mais tenra idade para que elas possam acumular conhecimentos ligados a esse campo social. Nesse sentido, a escola, sobretudo as aulas de Educação Física, tem a função social de oportunizar o acesso equitativo às diferentes modalidades esportivas, para meninas e meninos. Outra ação sugerida é a implementação de políticas públicas que mobilizem recursos para projetos/programas esportivos que promovam o acesso e a permanência de meninas na prática do futsal.

Ademais, a condição de ser mulher percebida por algumas treinadoras como um fator que dificultou, em algum momento, a atuação das agentes, é um indicativo de que as questões de gênero interferem nas disputas que envolvem a ocupação da posição de treinador(a) esportivo(a) no contexto universitário. Desse modo, é fundamental uma ampla reflexão e discussão buscando a transformação da realidade *dóxica* que estabelece relações hierárquicas entre homens e mulheres no campo esportivo e na sociedade em geral. Compreendendo que a universidade deve ser responsável não apenas pela formação profissional, mas também pela formação humana das/dos estudantes, sugere-se que as instituições de ensino superior, em especial a USP-RP, construam estratégias que favoreçam o amplo debate sobre as questões referentes a participação das mulheres no esporte. A transformação nos currículos, no que se refere à inclusão de disciplinas específicas sobre a temática, como por exemplo a disciplina “Esporte e Mulheres”¹⁴, integrada ao curso de graduação em Ciências do Esporte da Unicamp, configura-se como uma ação pedagógica bastante pertinente que pode contribuir para a superação das desigualdades históricas entre homens e mulheres no campo esportivo.

Sabe-se que as universidades públicas são reconhecidas por promoverem espaços de debates, abertos a toda comunidade, que pautam as diferentes problemáticas sociais. É sabido também que, especialmente nos últimos anos, essas universidades vêm sendo alvo de ataques de grupos conservadores que buscam declaradamente o cerceamento das discussões sobre questões de gênero e sexualidade pautando-se em argumentos infundados cientificamente. Nesse sentido, a luta pela garantia da universidade pública como um espaço democrático de debate de ideias é legítima e necessária para que possamos, como demonstra alguns indicativos desta pesquisa, transformar nossa realidade cotidianamente.

¹⁴ Disciplina eletiva oferecida pelo curso de graduação em Ciências do Esporte da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Unicamp.

Espera-se que as contribuições teóricas construídas aqui possam ser divulgadas nos contextos universitários como uma estratégia para que outras mulheres e alunas de cursos de graduação em Educação Física e áreas correlatas se sintam encorajadas em ocupar as posições de tomadas de decisão no esporte. Que a trajetória e a atuação das mulheres treinadoras de futsal deste estudo inspire outras mulheres e apresente ao contexto universitário, e ao campo esportivo em geral, a necessidade de oportunizar condições para que elas tenham acesso a essa posição.

Ouvir as vozes das treinadoras, protagonistas neste estudo, fez-se fundamental para compreender suas trajetórias. Entretanto, quanto ao acesso das agentes na posição de treinadora, tal estratégia apresentou limitações. Sendo o treino-teste entendido como um processo seletivo que possui critérios avaliativos arbitrários, análises a partir da perspectiva de outros(as) agentes se fazem também importantes para favorecer uma compreensão ampla sobre o acesso das treinadoras.

Considerando que a atuação das agentes investigadas demonstrou uma representatividade significativa de mulheres como treinadoras no subcampo do futsal universitário da USP/RP, e que seus discursos evidenciaram a presença de outras mulheres ocupando posições na gestão esportiva no mesmo contexto, presume-se que o campo universitário investigado apresenta algumas transformações positivas quanto ao acesso de mulheres em posições de tomada de decisão se comparado ao esporte de alto rendimento. Desse modo, sugere-se a realização de outros estudos que possam investigar outros subcampos esportivos universitários de modo a ofertar mais subsídios para reflexões sobre o processo de inserção e permanência de mulheres em posições de tomada de decisão neste campo esportivo.

8. REFERÊNCIAS

- ARIOSI, L. M. **Treinadores de basquete feminino universitário: dos processos de formação profissional aos métodos de ensino-aprendizagem adotados nos treinamentos**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2019.
- ACOSTA, V; CARPENTER, L. **Women in Intercollegiate Sport: a longitudinal, national study, thirty-seven year update 1977-2014**, 2014. Disponível em: <www.acostacarpenter.org> Acesso em: 02 ago. 2019.
- ALTMANN, H. Currículo, gênero e esportes. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. 1 ed. Rio Grande: FURG, 2009, v.1, p. 57-66.
- ALTMANN, H.; REIS, H. H. B. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamento e de conquistas. **Movimento**. 2013; 19(3): 211-232.
- ASTARITTA, P. E. **Incentivos e dificuldades vivenciados por atletas do futsal feminino universitário**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- AZANHA, J.M. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992
- AZEVEDO, J. R. C. **Desporto Universitário: Um estudo de caso na Universidade Federal do Acre**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2008.
- BARBOSA, C. G. **A gestão pública do esporte universitário brasileiro: a bola não deve entrar por acaso**. Tese (Programa de Desenvolvimento humano e tecnologias). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2017.
- BARREIRA, J.; GONÇALVES, M. C. R.; MEDEIROS, D. C. C.; GALLATI, L. R. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte de artigos científicos nacionais na área da Educação Física. **Movimento**. v. 24, n. 2, p. 607-618, 2018.
- BASTOS, P. V; NAVARRO, A. C. O futsal feminino escolar. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 1, n.2, p.144-162, 2009.
- BATISTA, M. T. S. et al. Motivos de manutenção e abandono no voleibol universitário. **Arquivos de Ciências do Esporte**. v. 6, n 3, p. 121-125, 2018.
- BELLO JUNIOR, N. Futsal Uma Reflexão Pedagógica. in: NISTA-PICOLLO, V.; TOLEDO, E. (org.). **Abordagens Pedagógicas Do Esporte: Modalidades Convencionais E Não Convencionais**, Campinas: Papirus, 2014, p. 433-446.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, V. CLARKE, V. & WEATE, P. Using Thematic Analysis in Sport and Exercise Research. **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**, n. September, p. 191–205, 2016.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. The forms of capital. IN: RICHARDSON, J.G (org.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, Nova Iorque, Greenwood, 1986.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, v.20, n. 2, p. 199-184, 1995.

BOURDIEU, P. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. (Org.). **Gênero e Saúde. Porto Alegre**: Artes médicas, 1996.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, P. A dominação masculina revisitada. In: LINS, D. (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papius, 1998b.

BOURDIEU, P. Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (Org.). (Ed.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 73–111

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 2011.

BOURDIEU, P. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Pro-posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 247-256, 2014.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro. Bestbolso, 2017.

BOURDIEU, P. **Las estrategias de la reproducción social**. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2018.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2014.

CAMARGO, P. R.; MEZZADRI, F. M. A organização e configuração do esporte universitário no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p.52-68, 2018.

CAMARGO, W. X.; KESSLER, C. S. Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 47, p. 191–225, 2017.

CARMO, J. V. de M. et al. Validação preliminar de questionário de início, manutenção, mudança e abandono (mimca) no esporte para a língua portuguesa. **Conexões**, v. 6, p. 533–544, 2008.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011.

COACKY, J. **Sports in society: issues and controversies**. 12th Ed. New York, McGraw-Hill, 2017.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTO UNIVERSITÁRIO. **Federações**, 2019. Disponível em: <https://www.cbdu.org.br/federacao/>

CORREA, M. O sexo da dominação. **Novos Estudos Cebrap**, n. 54, p. 43-53, 1999.

DEVIDE, F. P. Coubertin e Samaranch: da exclusão à inclusão das mulheres nos jogos olímpicos modernos. **Corpus et Scientia**, v. 1, n. 1, p. 17–29, 2005.

DUNNING, E.; MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 312-348, 1997.

FERREIRA, H. J. **O percurso de mulheres como técnicas esportivas no Brasil**. Dissertação (Mestrado, Pós graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

FERREIRA, H. J. et al. A baixa representatividade de mulheres como técnicas esportivas no Brasil. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 103–124, 2013.

FERREIRA, H. J.; DO CARMO SALLES, J. G.; MOURÃO, L. Inserção e permanência de mulheres como treinadoras esportivas no Brasil. **Revista da Educação Física**, v. 26, n. 1, p. 21–29, 2015.

FERREIRA, H. J. et al. As barreiras enfrentadas por treinadoras brasileiras. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v. 31, n. 2, p. 479–488, 2017.

FERREIRA, J. S. et al. Análise sociológica do ensino do esporte na educação física escolar. **Colégio Pedro II – Revista do Departamento de Educação física**, v. 4, n. 1, p. 81-96, jan./jul. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Rev. Brasileira de História**. São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

GALATTI, L. R. et al. Coaches' perceptions of youth players' development in a professional soccer club in Brazil: paradoxes between the game and those who play. **Sports Coaching Review**, v.5, n.2, p.174-185, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação a Distância. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidade. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr/jun. 2005.

GOELLNER, S. V. Mulher E Esporte No Brasil: Entre Incentivos E Interdições Elas Fazem História. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 85–100, 2006.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, vol. 13, n. 2, maio-ago 2007, p. 171-196.

GOELLNER, S. V. Mulheres e esporte: sobre conquistas e desafios. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Edição Especial da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, p. 1-3, 2012

GOELLNER, S. V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 45-52, 2013.

GOMES, E. **A participação das mulheres na gestão do esporte brasileiro: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

GONZÁLEZ, F. J. et al. O abandono docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v, 15, p. 01-12, 2013.

HATZIDAKIS, G. **Esporte Universitário**. In: DA COSTA, L. Atlas do Esporte no Brasil. CONFEF, Rio de Janeiro/RJ. 2006. p.1019-1021.

HENRY, I; ROBINSON, L. **Gender equality and leadership in Olympic bodies**. Switzerland: International Olympic Committee, 2010.

HILLEBRAND, M. D.; GROSSI, P. K.; MORAES, J. F. DE. Preconceito de gênero em mulheres praticantes do esporte universitário. **Psico**, v. 39, n. 4, p. 425–430, 2008.

HINOJOSA-ALCALDE, I. et al. Understanding the gendered coaching workforce in Spanish sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 13, n. 4, p. 485–495, 2018.

JACO, J. F. **Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar da aula.** 2012. Dissertação de Mestrado (Programa em Educação Física) Unicamp, Campinas, 2012.

JAEGAR, A. A; GOMES, P. B; SILVA, P; GOELLNER, S. V. Trajetórias de mulheres em Portugal: assimetrias, resistências e possibilidades. **Movimento**, Porto alegre, v.16, n.1, p.245-267, 2010.

JANUÁRIO, J. **A herança na trajetória esportiva de grandes mestres brasileiros: processos educacionais e esportivos de formação de uma elite cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, p552, 2017.

JANUÁRIO, J. dos A., MORBI, M. R., & MARQUES, R. F. R. A manifestação da herança familiar no campo esportivo: apontamentos preliminares entre posições e subcampos distintos. In: **Educação, Ciência e Sociedade: leituras bourdieusianas.** Org: Graciella Watanabe; Sergio H B. S. L., 1ed.Araraquara: Letraria, v. 1, p. 144-162, 2019.

JONES, R. L. (Ed.). **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching.** Routledge, 2006.

KAMPHOFF, C; ARMENTROUT, S; DRISKA, A. The Token Female: Women's Experiences as Division I Collegiate Head Coaches of Men's Teams. **Journal of Intercollegiate Sport**, v.3, p.297-315, 2010.

KILTY, K. Woman in coaching. **The Sport Psychologist**, v. 20, p. 222-234, 2006.

LAURP. **Liga das Atléticas da Usp de Ribeirão Preto**, 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/laurp.usrp/>.

KESSLER, C. **"Entra aí pra completa": Narrativas de jogadoras do futsal feminino em Santa Maria - RS.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2010.

MALAGUTTI, J. P. M. **Esporte ou Festa?: uma análise sobre o subcampo do esporte universitário no Paraná.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MALAGUTTI, J. P. M.; ROJO, J. R.; STAREPRAVO, F. A. O esporte universitário brasileiro: organizações oficiais e associações atléticas acadêmicas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020.

MAQUIAVELI, G. **O desafio da carreira dupla: Perfil escolar de Atletas de Elite do Futsal Feminino Brasileiro.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - USP. Ribeirão Preto, 2020.

MARTINS, L. N. Futsal Feminino: Perfil das Atletas nos Jogos de Minas Gerais 2012 e implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Futebol e Futsal.** São Paulo, v. 5, n. 18. p. 331-340, 2013.

MARQUES FILHO, C. V.; et al. A produção científica sobre treinadores de futsal no Brasil.

Revista Pensar a Prática, v. 23, 2020.

MARQUES, M. P., SAMULSKI, D. M. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento da carreira. **Rev Bras Educ Física E Esporte**, v, 23, n. 2, p.103–119, 2009.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B. DE; GUTIERREZ, G. L. Esporte: Um Fenômeno Heterogêneo: Estudo Sobre O Esporte E Suas Manifestações Na Sociedade Contemporânea. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 13, n. 3, p. 225–242, 2007.

MARQUES, R; GUTIERREZ, G; ALMEIDA, M. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. In: Conexões – **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**. v.6, n.2, p.42-61, 2008.

MARQUES, R. F. R. **O esporte paraolímpico no Brasil: abordagem da sociologia do esporte de Pierre Bourdieu**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARQUES, R. F. R.. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatório del Esporte**, v. 1, p. 147-185, 2015.

MARQUES, R. F. R. et al. The familial cultural inheritance of Brazilian men elite futsal players: an influential factor on sport career. In: **Book of Abstracts Swedish Association for Behavioural and Social Research in Sport (SVEBI) 2018 Falun**. 2018.

MARQUES, R. F. R. et al. From Soccer to futsal: Brazilian elite level men palyers' career pathways. **Soccer & Society**, p. 1-16, 2020.

MARQUES, R. F. R; NUNOMURA, M.; MENEZES, R. P. Sports coaching science in Brazil. **Sports Coaching Review**, v.5, n.2, p. 132-137, 2016.

MARQUES, R. F. R; JANUÁRIO, J. A. O talento esportivo sob uma perspectiva sociológica: reflexão sobre a oferta de oportunidades de aprendizagem e a influência da herança cultural. **Revista de Ciencias Sociales**. v. 27, n. 40, p 79-102, 2018.

MARQUES, R.F.R.; MARCHI JR, W. A cobertura midiática sobre o futsal masculino no Brasil: perspectivas dos atletas da seleção brasileira principal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

MARQUES, R. F. R.; MARCHI JR, W. Migration for work: brasilian futsal players" labor conditions and disposition for mobility. **Journal of Sport and Social Issues**. p. 1-28, 2020.

MASCARIN, R.B.; OLIVEIRA, F.V.C; MARQUES, R.F.R. Feminilidade e Preconceito de Gênero no Futsal: Uma perspectiva de atletas brasileiras. **Fluxos & Riscos**. v.2, n.2, p. 83-96, 2017.

MASCARIN, R. B.; VICENTINI, L.; MARQUES, R. F. R. Brazilian women elite futsal players: career development: diversified experiences and late sport specialization. **Motriz**, v. 25, p. e101968, 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MILISTETD, M; GALATTI, L. R.; TOZETTO, A.; COLLET, C. DO NASCIMENTO, J. V. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. **Journal of Physical Education**, v. 28, p.1-14, 2017.

MIRAGAYA, A. A mulher olímpica: tradição versus inovação. In: TURINI, M; DaCOSTA, L. (Orgs.). **Coletânea de textos em Estudos Olímpicos**, v.2. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002.

MORBI, M, R; MATEU, P; MARQUES, R. F. R. Tornando-se um teinador de futsal de elite: um estudo de caso brasileiro. **Movimento**, v. 26, e26065, 2020.

MOURÃO, L.; GOMES, E. M. Mulheres na Administração Esportiva Brasileira: uma trajetória em curso. In: SIMÕES, A. C, KNIJNIK, J. D. (Org.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho**. São Paulo: Aleph, 2004. p. 305-317.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORMAN, L. Feeling second best: Elite women coaches' experiences. **Sociology of Sport Journal**, v. 27, n. 1, p. 89–104, 2010.

NOVAIS, M. C. B.; MOURÃO, L. N.; SOARES, J. P. F. A dona da bola: Questões de gênero na trajetória de uma treinadora de futebol. **Seminário Internacional fazendo gênero 11**, Florianópolis, p. 1-9, 2017.

NOVAIS, M. C. B. "**À beira do gramado ou fora do jogo?**": **As treinadoras de futebol de mulheres no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, F. V. C. **Participação feminina no futsal escolar de Ribeirão Preto: a perspectiva de jogadoras do ensino médio sobre questões de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, p. 81. 2016.

OLIVEIRA, F.V.C; ALTMANN. H; MARQUES, R. F. R. R. The women inclusion on rugby: perceptions of Brazilian national team players. **Motriz**, Rio Claro, v. 25, n. 4, p.1-7, 2019.

PARENTE, F. M. S. **Oferta e procura desportiva dos estudantes do ensino superior: Estudo Realizado com os alunos do 1o ano da Universidade do Minho**. Dissertação de Mestrado em estudos da criança. Universidade do Minho, Minho, 2011.

PASSERO, J et al. Futebol de mulheres liderado por homens: uma análise longitudinal dos cargos de comissão técnica e arbitragem. **Movimento**, v. 26, p. 1-16, 2020.

PEREIRA, C. M. S; ANTUNES, A. C. A trajetória do futsal feminino no Brasil: um caminho repleto de obstáculos. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11**. Florianópolis, p. 1-12, 2017.

PFISTER, G. As mulheres e os Jogos Olímpicos: 1900-97. In: DRINKWATER, Barbara. **Mulheres no esporte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2004. P.3-15.

PIOTTO, D. Igual, interlocutor ou amigo? Uma discussão sobre a relação pesquisador-pesquisado na utilização de entrevistas. **Revista Tempos e Espaços na Educação**, v. 4, n. 6, p. 101–110, 2011.

PIRES, D. A.; BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, A. A.. A síndrome de Burnout no esporte. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.147-153, 2005.

PIRES, B. A. B. et al. "Sou mulher e jogo bola": Questões sobre feminilidades e sexualidades de atletas de futsal. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 114-128, jan/jul, 2019.

PISANI, M. S. **Poderosas do Foz: trajetórias, migrações e profissionalização de mulheres que praticam futebol**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

POUPART, J. (Org.) **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RUBIO, K.; VELOSO, R. C. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista Usp**, n. 122, p. 49–62, 2019.

SALVINI, L; MARCHI JUNIOR, W. “Guerreiras de chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Rev. Brasileira Educação Física Esporte**, (São Paulo) 2016 Abr-Jun; 30(2):303-11

SALVINI, L.; SOUZA, J. DE; MARCHI JUNIOR, W. A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 401–410, 2012.

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

SANTANA, W, C; REIS, H. H. B; RIEIRO, D. A. A iniciação de jogadores de futsal com participação na seleção brasileira. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v. 96, p. 1-8, 2006.

SANTANA, W.C. **A visão estratégico-tática de técnicos campeões da Liga Nacional de Futsal**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2008.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 01, p.121-149, jan/jun. 2003.

SCAGLIA, A. J.; **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. 1 ed. São Paulo: Phorte editora, 2011.

SILVA, P. et al. Estratégias de resistência e empoderamento de treinadoras brasileiras e portuguesas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. xx, 2017.

SILVEIRA, R. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino**. Dissertação (mestrado em educação física) - Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SILVEIRA, R; STIGGER, M. P. Jogando com as feminilidades: um estudo etnográfico em um time de futsal feminino de Porto Alegre. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 1, jan./mar. 2013.

SOARES, C. L., et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRINHO, J. D. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov. 2018.

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

SOUZA JÚNIOR, O. M. DE. **Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

STAREPRAVO, F. A. et al. Esporte universitário brasileiro: uma leitura a partir de suas relações com o Estado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Impresso)**, v. 31, n. 3, p. 131–148, 2010.

TENROLLER, C.A. **Futsal: ensino e prática**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

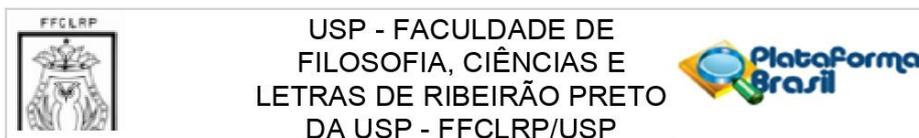
TOZETTO, A. V. B.; GALATTI, L. R.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

VOSE, R. C; GIUSTI, J. G. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica**. Porto alegre: Penso, 2015.

WALKER, N. A.; BOPP, T. The Underrepresentation of Women in the Male-Dominated Sport Workplace: Perspectives of Female Coaches. **Journal of Workplace Rights**, v. 15, n. 1, p. 47–64, 2011.

WOLF, E. **De jogadoras a treinadoras** : mulheres rompendo o teto de vidro. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2017.

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Treinadoras de futsal universitário: relações entre a atuação nessa posição social e as questões de gênero

Pesquisador: JULIANA ELOI PIRES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21798819.7.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.744.744

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição dos riscos foi alterada:

Riscos: A participação no presente estudo não apresenta riscos previsíveis aos participantes. Em todo caso, a pesquisadora se prontifica a prestar apoio às entrevistadas, e qualquer situação de desconforto causado pela entrevista resultará na suspensão imediata da mesma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

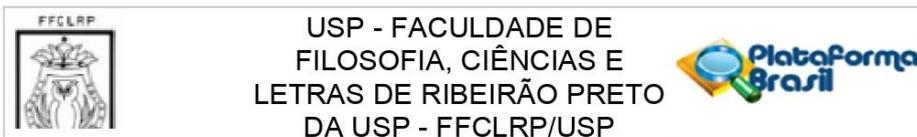
O cronograma foi revisto adequadamente.

Os riscos foram melhor descritos e estão informados no TCLE e na Plataforma Brasil.

As autorizações de quatro Atléticas foram anexadas, permitindo o recrutamento das participantes da pesquisa.

As adequações no TCLE foram realizadas, conforme sugestões do parecer consubstanciado do

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3315-4811 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br



Continuação do Parecer: 3.744.744

CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As inadequações listadas no último parecer consubstanciado do CEP foram suficientemente atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1405206.pdf	14/11/2019 19:21:53		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.docx	14/11/2019 19:21:02	JULIANA ELOI PIRES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/11/2019 19:19:02	JULIANA ELOI PIRES	Aceito
Outros	autorizacao_atletica_2.docx	14/11/2019 19:17:02	JULIANA ELOI PIRES	Aceito
Outros	autorizacoes_atleticas.pdf	14/11/2019 19:16:12	JULIANA ELOI PIRES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	14/11/2019 19:11:16	JULIANA ELOI PIRES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/09/2019 10:56:13	JULIANA ELOI PIRES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 04 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Patricia Nicolucci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900	CEP: 14.040-901
Bairro: Monte Alegre	
UF: SP	Município: RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3315-4811	E-mail: coetp@ffclrp.usp.br



USP - FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DA USP - FFCLRP/USP



Continuação do Parecer: 3.744.744

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Página 03 de 03

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por estar atuando ou já ter atuado como treinadora de futsal na USP de Ribeirão Preto, a Sra. foi selecionada e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “**Treinadoras de futsal universitário: relações entre a atuação esta posição social e as questões de gênero**”, que tem como **objetivo**: investigar a trajetória das treinadoras de futsal universitário da USP-Ribeirão Preto, bem como, as barreiras e os facilitadores encontrados por elas para se inserirem e se manterem como treinadoras.

Este estudo tem como **método** de coleta de dados a aplicação de uma entrevista. O conteúdo das perguntas está relacionado ao percurso pessoal e formativo vivenciado na atuação como treinadora de futsal, ou seja, sobre o início da carreira, o dia a dia, os desafios etc. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome não aparecerá em qualquer momento. Os **dados coletados** serão utilizados **apenas nesta pesquisa** e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder à entrevista, que será gravada em áudio para posterior análise, visto que isso possibilita a preservação dos dados e análise sobre os temas tratados.

Após a utilização do áudio e transcrição das entrevistas, os arquivos serão guardados por 5 anos e após este período serão descartados. O tempo de duração aproximado da entrevista é de 30 a 40 minutos. Esta será realizada pelo pesquisador responsável em local escolhido pelo Sra.

A Sra. não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras** e haverá garantia de indenização diante de eventuais danos decorrente da pesquisa.

A pesquisa proposta não apresenta riscos previsíveis. Em todo caso, a pesquisadora se prontifica a prestar apoio às entrevistadas, e qualquer situação de desconforto causado pela entrevista resultará na suspensão imediata da mesma. Os **benefícios** relacionados à sua participação serão de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação e Esporte.

A Sra. receberá uma via deste termo onde consta o telefone/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Dúvidas sobre a questão ética da pesquisa também podem ser

esclarecidas no Comitê de ética em Pesquisa da USP de Ribeirão Preto. Desde já agradeço!

Pesquisadora: Juliana Elói Pires **Orientador:** Profº. Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques **Emil:** julianaeloi@ifsp.edu.br **Celular:** 17 99158-1124

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto/SP.

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia (FFCLRP-USP) localizado na Av. Bandeirantes,

3900, Bloco 1 – Prédio da Administração, Sala 07, Ribeirão Preto – SP, CEP 14040-901, Fone (16) 3315-

4811, email coetp@listas.ffclrp.usp.br

De acordo: __/__/__

Juliana Elói Pires

Pesquisadora responsável

Nome:

Participante da pesquisa

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

Roteiro de Entrevistas para as treinadoras da USP/RP

- 1 – Fale sobre a sua relação com o esporte.
- 2 – Fale sobre sua formação acadêmica.
- 3 - Como você se tornou treinadora?
- 4 - Fale sobre o início de sua carreira como treinadora
- 5 - Conte-me como é sua atuação como treinadora de futsal universitário.
- 6 - A que você atribui a sua permanência como treinadora?
- 7 -Quais são as suas perspectivas sobre a sua atuação como treinadora?
- 8 - Para você, quais os desafios estão presentes na sua atuação?
- 9- Gostaria de comentar algo que não foi perguntado?