CONSTRUINDO UM ESPAÇO SEGURO PARA A PRÁTICA DE FUTEBOL POR MENINAS E MULHERES: ALGUNS EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS

BUILDING A SAFE SPACE FOR GIRLS AND WOMEN TO PLAY FOOTBALL: SOME EXAMPLES OF GOOD PRACTICES

Mariana Zuaneti Martins
ORCID 0000-0003-0926-7302
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES
Vitória, Brasil
mariana.z.martins@ufes.br

Iago Santos Barreto
ORCID 0000-0003-2662-3516
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES
Vitória, Brasil
Iago.barreto@edu.ufes.br

Renata Leal
https://orcid.org/0009-0005-7715-9321
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES
Vitória, Brasil
leal.renata.silva@gmail.com

Otávio Tavares
ORCID 0000-0002-5893-4311
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES
Vitória, Brasil
otavio.silva@ufes.br

Resumo. A prática e a plena fruição do futebol por meninas e mulheres ainda são cercadas de obstáculos sociais diversos. Neste texto, apresentamos nossa experiência na construção de um espaço seguro para a prática de futebol por meninas e mulheres baseado em abordagens pedagógicas ativistas e do conflito. Tais propostas devem ser entendidas como campos de possibilidades de transformação das relações entre gêneros no esporte e na sociedade.

Palavras-chave: futebol; mulheres; boas práticas; pedagogia feminista; pedagogia ativista

Abstract. The practice and full enjoyment of football by girls and women are still surrounded by various social obstacles. In this text, we present our experience in building a safe space for girls and women to practice football based on activist and conflict-based pedagogical approaches. These proposals should be understood as fields of possibility for transforming gender relations in sport and society.

Keywords: football; women; best practices; feminist pedagogy; activist pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

O futebol é a modalidade esportiva mais popular no Brasil, representando um espaço privilegiado de sociabilidade, educação e construção de vínculos (Damo, 2006; Gastaldo, 2005). O futebol é compreendido pelo antropólogo Roberto DaMatta (1982) como espaço privilegiado para que as pessoas se expressem e experimentem relações menos desiguais no Brasil, revelando suas habilidades e dificuldades sem constranger por suas relações fora do jogo, constituindo-se como uma fonte de identidade. No entanto, esse espaço se configura como um privilégio masculino, já que, segundo Martins et al. (2020), as mulheres representam 6% das pessoas acima de 15 anos que se envolvem com o futebol no Brasil. Esse retrato estatístico ilustra o resultado das relações de gênero que materializam discursos e relações de poder que dificultam o acesso delas a esse esporte.

Por gênero compreendemos a produção cotidiana das operações e das construções culturais e linguísticas de diferenciação que organizam a percepção social do que é ser homens e mulheres na nossa sociedade (Scott, 1995). Fruto desses arranjos de gênero, historicamente, o futebol tem sido um espaço de sociabilidade reservado aos homens, que constroem laços com outros homens por meio desse esporte, e que, por meio dele, produzem e circulam uma masculinidade viril e agressiva (Dunning, 1986). Como resultado, as mulheres que se envolvem com o futebol no Brasil o fazem a partir de trajetórias marcadas por desigualdades sociais, raciais, geracionais e territoriais, que moldam tanto suas oportunidades quanto suas motivações (Martins; Delarmelina; Souza, 2024). Em geral, são mais jovens do que a média das mulheres brasileiras e, diferentemente do padrão observado nas atividades físicas e esportivas em geral,

as mulheres que se envolvem com o futebol vêm majoritariamente de origens sociais menos privilegiadas, com menor escolarização, renda individual e renda familiar per capita. Essas mulheres encontram no futebol um espaço de prazer, socialização e autorrealização. Elas praticam futebol em quadras e espaços públicos, via de regra, sem orientação profissional, não vinculada a clubes e times, indicando formas de participação mais espontâneas, precárias e auto-organizadas, distantes das estruturas institucionais e das ligas formalizadas (Martins; Delarmelina; Souza, 2024). Esses dados fortalecem o cenário de escassez de oportunidades para as meninas e mulheres se envolverem com o futebol.

Embora possamos recuar aos Jogos Olímpicos de Atlanta 1996, quando o futebol de mulheres passou a fazer parte do programa olímpico e o surgimento de atletas como Formiga e Marta auxiliou no processo de transformação gradativa desta modalidade em algo mais do que uma versão menor e por vezes exótica e divertida do futebol masculino, podemos afirmar que foi apenas na última década que observamos o crescimento significativo da participação e da visibilidade das mulheres no futebol no país. A partir de 2019, os clubes tradicionais do futebol praticado por homens foram obrigados pela Conmebol a criarem equipes femininas, conferindo maior apelo público e profissionalização dentro da modalidade (Barreira et al., 2021; Martins; Delarmelina; De Souza, 2023). Como resultado, temos assistido a um aumento do interesse do público pelo futebol de mulheres, que repercute tanto nacionalmente como globalmente. Em 2024, o Brasil registrou mais de 42 mil pessoas em um jogo, o segundo maior público do mundo (FIFA, 2024). A Supercopa do Brasil de Futebol Feminino de 2024 também bateu recorde, com um público total de mais de 33 mil torcedores presentes nos estádios. Desde 2019, as Copas do Mundo de Futebol Feminino têm sido transmitidas no Brasil em canais de transmissão aberta, o que despertado maior interesse do público em geral.

Esse cenário nos permite olhar para o futebol de mulheres de maneira otimista. Esse otimismo, todavia, não pode ignorar a permanência ainda de inúmeras desigualdades e violências. Um exemplo emblemático foi a cena da premiação da Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2023. Naquela edição, testemunhamos um evento histórico, marcado por recordes de audiência, de público e de engajamento mundial. No entanto, durante a cerimônia de premiação da final do evento, diante de câmeras de todo o mundo, o então presidente da Real Federação Espanhola de Futebol, Luis Rubiales, beijou à força a jogadora Jenni Hermos. O caso desencadeou uma onda de indignação global e se somou às mobilizações do movimento #MeToo no esporte, que vinha denunciando práticas de assédio, abuso e silenciamento sistemático de atletas em diversas modalidades (Klavenes et al., 2020).

Esse lamentável episódio não é único e tampouco representa a única forma de violência e casos de abuso relacionado às questões de gênero no futebol. A violência no futebol também se manifesta na cultura esportiva que valoriza uma masculinidade viril e agressiva que perpetua formas de supremacia masculina e a desigualdade de gênero (Messner, 1988; Monteiro, 2003). A ausência de diálogo e de formação crítica sobre temas como consentimento, poder e violência simbólica sustenta um ambiente em que comportamentos abusivos se normalizam (Mendes; Ringrose; Keller, 2018). Nesse contexto, os casos de atletas homens acusados de estupro e assédio sexual, expõem a forma pela qual a estrutura que protege o prestígio esportivo pode encobrir e naturalizar a violência contra as mulheres (Godzicki; Ferretti, 2025). Esses eventos indicam como o esporte, como parte de uma sociedade patriarcal, faz circular e reproduz práticas de violência contra mulheres (Lang et al., 2018).

Além da escassez de oportunidades para as mulheres se envolverem com o futebol e da presença de inúmeras violências de gênero nesse esporte, um outro desafio para a prática dessa modalidade se refere ao abandono precoce do esporte por meninas e mulheres. As pesquisas registram que, diferentemente dos meninos, elas têm um acesso mais tardio e mais curto às práticas esportivas (Eime et al., 2016). As meninas começam a praticar esporte com uma idade muito próxima à adolescência, quando também declinam essa participação (Back et al., 2022).

Pesquisas destacam que cerca de 50% da garotas de 10 a 14 anos abandona o esporte (Craike; Symons; Zimmermann, 2009; Environment, Communications, Information Technology and the Arts References Committee, 2006). As razões para o abandono são complexas, envolvendo questões que se relacionam ao fato de os espaços de prática nessa faixa etária serem voltados à competição séria, uma baixa percepção de autoeficácia que diminui o prazer delas com o esporte, pressões sobre a imagem corporal e sobre exercer uma feminilidade normalizada que tensiona com a participação esportiva, além das dificuldades de conciliação com os estudos e outros afazeres (Back et al., 2022; Craike; Symons; Zimmermann, 2009; Ogden; McCourt; Morgan, 2025; Zarrett; Veliz; Sabo, 2020).

Esses quatro desafios apontam para a importância da construção de ambientes de prática de futebol de mulheres desde a infância. Apenas a oportunização de espaços para a prática, no entanto, não basta. Para enfrentar os desafios advindos das violências de gênero e os fatores relacionados ao abandono esportivo precoce das garotas, é fundamental refletir sobre boas práticas nesses ambientes. Como questão fundamental para abordarmos e enfrentarmos esses desafios, sugerimos o debate sobre a construção de espaços seguros nos contextos de prática de futebol. Considerando esse contexto, esse capítulo busca apresentar possibilidades pedagógicas para a construção de espaços seguros em ambientes de prática, ensino ou treino de futebol para meninas e mulheres. Essas possibilidades pedagógicas, todavia, não são receitas de como fazer, mas um meio para incentivar a reflexão sobre a temática, compartilhar experiências, abrir espaços de troca e inspirar outros/as treinadores/as e professores/as a construírem experiências que caminhem nessa perspectiva.

Para tanto, nosso capítulo está organizado em algumas seções. A próxima contextualiza o que compreendemos por espaços e um esporte seguro. Na sequência apresentamos três possibilidades pedagógicas a partir da nossa prática em espaços de ensino e de treino de futebol com meninas e mulheres (Martins et al., 2020; Martins; Silva; Mion, 2023). A primeira contextualiza a criação de uma comunidade esportiva. A segunda contextualiza possibilidades de identificação das percepções sobre as barreiras e apoios que motivam ou afastam elas do jogo de futebol dentro de um ambiente de treino, buscando negociar entre elas combinados para o estabelecimento de um espaço seguro, fomentando uma ética do cuidado. Por fim, a terceira ilustra formas de contribuir para a identificação e nomeação das injustiças e discriminações que atravessam o ambiente esportivo, visando problematizar as mesmas e agir diante delas.

O presente artigo, portanto, tem por objetivo fomentar o debate em torno de apresentar possibilidades pedagógicas para a construção de espaços seguros. Este ensaio tem como intuito de apresentar e iniciar as reflexões sobre a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas que se relacionam entre Safe Sport e pedagogia feminista, a escassez de estudos sobre futebol de meninas e mulheres, e a usência de relatos aplicados no contexto brasileiro.

2. METODOLOGIA

O texto é fruto de um ensaio pedagógico que tem como plano de fundo o projeto de extensão sediado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ao qual as participantes são mulheres autodeclaradas, da comunidade universitária e comunidade externa, com faixa etária entre 20 e 29 anos. O projeto de extensão iniciou em 2019, e desde então oferece aulas de futsal feminino para mulheres, e o único período de interrupção da oferta de aulas foi o período de pandemia de COVID-19, em 2020, mas a intervenção para a produção de dados do presente estudo, aconteceu em Maio de 2025 com as alunas do projeto. As aulas acontecem duas vezes por semana, com dias e local definidos.

A duração das experiências foram feitas em 7 aulas, sistematizadas da seguinte forma: duas aulas destinadas à dinâmica do passaporte de gênero, duas aulas destinadas às identificações e negociações daquilo que torna o ambiente seguro ou não, e três aulas destinadas ao combate à

descrições e injustiças nos jogos. Os materiais produzidos foram o passaporte de gênero em papel, o cartaz dos combinados em cartolina, e uma mesa tática em cartolina de papel para que fosse visível para todas/os participantes. As imagens que foram utilizadas e que aparecem as/os participantes tiveram prévio consentimento para realização de fotografias e vídeos, e para a publicização dos mesmos materiais audiovisuais. Os materiais construídos durante a intervenção foram selecionados para compor o artigo, à partir da análise de experiências das participantes. Quanto à fidedignidade das imagens, a figura 1 é o passaporte de gênero não preenchido, considerando que nele existem experiências pessoais e material sensível e nós escolhemos por não divulgar os dados e como medida de socialização do material disponível para cópia e replicação. A figura 2 e 3 são materiais reais, produtos de intervenções que foram feitas nas aulas com as/os participantes.

3. O QUE ENTENDEMOS POR ESPAÇO SEGURO NO ESPORTE?

Com o aumento da atenção midiática, da conscientização pública e das pesquisas sobre a prevalência de maus-tratos e violências no esporte, organizações esportivas em todo o mundo têm sido pressionadas a enfrentar práticas consideradas inseguras (Maranhão; Willson; Hanna, 2023). Como consequência, emergiu o movimento internacional conhecido como Safe Sport (esporte seguro), a partir do qual entidades, como o Comitê Olímpico Internacional, passaram a desenvolver políticas, programas e ações educativas voltadas à criação de ambientes esportivos mais seguros para todos os participantes (Michelena; Francisco, 2025). Esses documentos constroem guias que compreendem a prática esportiva deve ser ancorada nos princípios universais dos Direitos Humanos, buscando a construção de boas práticas que preservem a dignidade, a integridade e a igualdade entre as pessoas que participam do esporte (Michelena; Francisco, 2025). Essa fundamentação traduz-se na defesa do direito de todos os participantes a vivenciar práticas esportivas livres de discriminação, coerção ou medo (Maranhão; Willson; Hanna, 2023).

O debate sobre espaços seguros, entretanto, se origina fora do contexto esportivo. O conceito de espaço seguro tem suas origens nos movimentos feministas e LGBT+ das décadas de 1970, representando locais físicos e simbólicos onde indivíduos marginalizados poderiam compartilhar experiências, articular resistência política e reconstruir identidades fora do olhar repressivo das instituições dominantes. Nesses contextos, o espaço seguro funcionava como estratégia de acolhimento e de fortalecimento coletivo, permitindo que mulheres e pessoas dissidentes de gênero e sexualidade elaborassem o trauma da exclusão e pudessem organizar sua resistência (Flensner; Von der Lippe, 2019). A noção de segurança é ampliada, compreendida como condições físicas, emocionais e psicológicas que permitem que jovens mulheres se expressem sem medo de julgamento, humilhação ou repressão, criando redes de apoio, amizade e mentoria que favorecem a autonomia e a autoestima, algo particularmente descrito em ambientes pedagógicos femininos (Brady, 2005).

Com o passar das décadas, a noção de espaços seguros foi ressignificada no campo educacional, especialmente nas universidades, como uma tentativa de proteger estudantes de situações de discriminação, assédio e violência simbólica (Currier, 2020). Em contextos educacionais, por exemplo, Holley e Steiner (2005) mostraram que estudantes associam ambientes seguros não à ausência de debates, mas à presença de professores não julgadores, abertos ao diálogo, que compreendam a possibilidade de conflitos, e de colegas capazes de escutar com atenção, compartilhar ideias honestamente e respeitar diferentes perspectivas.

Essa visão que enfoca o espaço seguro pelo seu aspecto emocional, de oferecer apoio e segurança (Ho, 2017), pode ter como efeito uma romantização, desviar o olhar das relações de poder que atravessam qualquer espaço social, comprometendo a potencialidade desses espaços (Holley; Steiner, 2005). Ao ser atravessado pela diferença e também por relações de poder, o espaço seguro não é ausente de tensões, mas um ambiente de negociação contínua, onde

diferentes identidades, experiências e perspectivas se confrontam de forma a desafiar privilégios e desigualdades que o atravessam (Collective, 2014).

Uma visão crítica sobre essa romantização aponta que, ao invés de buscar um espaço completamente seguro e harmônico, isento de relações de poder desiguais, os ambientes pedagógicos poderiam ser concebidos como espaços de contestação, onde o conflito é reconhecido como parte essencial do aprendizado (Ludlow, 2004). Segundo Ludlow (2004), a definição do que é considerado seguro deve ser alvo de contestação igualmente, já que ela é frequentemente definida por estudantes e instrutores privilegiados, ignorando como o poder e as identidades atravessam diferentes experiências de segurança. Esse espaço reconhece a importância do conflito e da colaboração simultânea para que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas. Em espaços de contestação, conflitos e diferenças são abordados como parte do processo educativo, promovendo diálogos abertos que valorizam a diversidade de experiências. O objetivo seria ensinar alunos/as e professores/as a ouvir e dialogar de forma respeitosa e ética em vez de evitar conflitos (Currier, 2020). A partir dessa leitura crítica, o espaço seguro deve ser entendido como uma prática relacional, onde todas as pessoas envolvidas colaboram para a criação de um ambiente acolhedor e democrático (Collective, 2014). Como parte dessa concepção, a própria noção de segurança não é fixa, mas seus acordos são continuamente negociados e ajustados, levando em conta as necessidades específicas do grupo e do contexto.

Quando refletimos a partir de uma perspectiva feminista e dos Direitos Humanos, a ideia de espaço seguro ganha contornos que vão além da proteção individual. Ele passa a ser entendido como um lugar de escuta, de reconhecimento e de contestação das estruturas que produzem desigualdade e violência. A escuta das mulheres, historicamente silenciadas, é a condição da existência de um espaço seguro. Assim, pensar o espaço seguro de modo crítico implica rejeitar uma noção de segurança como ausência de conflitos e afirmar uma concepção relacional, política e processual, em que o cuidado, o diálogo e a escuta se articulam à necessidade de enfrentar os desconfortos e as tensões que sustentam as desigualdades.

4. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E BOAS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS SEGUROS NO FUTEBOL

As três práticas que apresentamos a seguir têm como propósito criar, fortalecer e sustentar um ambiente seguro para meninas e mulheres no futebol. Elas integram nossas práticas cotidianas em projetos e em aulas de educação física, pensadas para que as pessoas participantes possam reconhecer suas trajetórias, construir vínculos, expressar afetos e transformar o espaço esportivo em um lugar onde cada participante se sinta vista, respeitada e pertencente. Ao articular vivências de partilha biográfica, identificação de afetos e desafetos, e recriação coletiva do jogo, essas práticas ajudam a criar vínculos e uma ética de cuidado. Além disso, também trazemos as discussões sobre injustiças e desigualdades dentro da quadra, permitindo que as participantes vivenciem como desigualdades estruturais criam oportunidades desiguais e sensações de competência ou insegurança no esporte. Identificar injustiças, nomear as falácias do discurso meritocrático e reconhecer a importância da equidade são reflexões e valores que devem ser traduzidos em ações dentro do ambiente esportivo para que ele se confirme como um ambiente que desafia privilégios. Juntas, essas três abordagens permitem que as próprias participantes sejam protagonistas na construção de um espaço mais justo, acolhedor e significativo para todas.

4.1 Construindo vínculos e uma comunidade esportiva

As três práticas que apresentamos a seguir têm como propósito criar, fortalecer e sustentar um ambiente seguro para meninas e mulheres no futebol. Elas integram nossas práticas cotidianas em projetos e em aulas de educação física, pensadas para que as pessoas

participantes possam reconhecer suas trajetórias, construir vínculos, expressar afetos e transformar o espaço esportivo em um lugar onde cada participante se sinta vista, respeitada e pertencente. Ao articular vivências de partilha biográfica, identificação de afetos e desafetos, e recriação coletiva do jogo, essas práticas ajudam a criar vínculos e uma ética de cuidado. Além disso, também trazemos as discussões sobre injustiças e desigualdades dentro da quadra, permitindo que as participantes vivenciem como desigualdades estruturais criam oportunidades desiguais e sensações de competência ou insegurança no esporte. Identificar injustiças, nomear as falácias do discurso meritocrático e reconhecer a importância da equidade são reflexões e valores que devem ser traduzidos em ações dentro do ambiente esportivo para que ele se confirme como um ambiente que desafia privilégios. Juntas, essas três abordagens permitem que as próprias participantes sejam protagonistas na construção de um espaço mais justo, acolhedor e significativo para todas.



Figura 1. Configuração do passaporte feminista
Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Depois deste momento, em que a atividade é feita de forma individual, as participantes devem circular entre as colegas e encontrar vivências semelhantes, utilizando do passaporte para agrupar experiências em comuns. Para fazermos isso, utilizamos a dinâmica derivada de uma brincadeira de seguir comandos. Por exemplo, falamos “a mestra pediu que respondam à primeira pergunta do passaporte”. Na sequência falamos: “a mestre pediu que procurem pessoas que possuem experiências semelhantes à sua”. Nesse momento, as participantes devem perguntar para outras pessoas sobre como foram suas experiências naquela pergunta. Sugerimos que as pessoas se interessem pela trajetória uma das outras, perguntando detalhes e provendo uma escuta atenta de suas histórias.

Ao final da atividade, reunimos o grupo em roda para refletir sobre a partilha realizada, buscando identificar pontos em comum, diferenças e sentimentos despertados no processo. Perguntas que ajudem a trazer o debate sobre como alguns sentimentos que atravessam a vida delas e que, muitas vezes, são naturalizados como experiências individuais, na verdade são fruto da cultura e compartilhados, como: vocês encontraram muitas colegas com respostas parecidas com as suas?”, “por que vocês acham que, para muitas meninas, o incentivo ao esporte chega tão tarde ou nem chega?” ou “por que tantas meninas relatam medo de julgamento quando tentam jogar futebol?”

Esse movimento de verbalizar e reconhecer experiências semelhantes permite que as participantes percebam que não estão sozinhas nas suas dificuldades, medos ou desejos. Essa sensação de identificação é um dos elementos mais potentes para construir vínculo e pertencimento. Além disso, conhecer a história das colegas também ajuda a se aproximarem, a construírem identificações e valorizarem-se entre si.

Ao compreenderem juntas que o futebol é um espaço atravessado por desigualdades que as afetam como um todo, reconhecendo que meninas enfrentam barreiras que os meninos muitas

vezes não encontram, o grupo passa a entender a importância de se fortalecerem e enxergar o esporte como um lugar que pode ser transformado por elas. A roda se torna um espaço de escuta atenta, empatia e acolhimento, no qual as histórias individuais se conectam e formam vínculos entre mulheres que compartilham um mesmo espaço esportivo.

4.2 Identificando e negociando as percepções entre as participantes para co-criar combinados para o funcionamento das aulas/ treinos: uma ética do cuidado

A segunda dimensão diz respeito ao cultivo de uma ética do cuidado, que orienta a convivência e sustenta o sentido de proteção entre as pessoas que participam daquele espaço (Luguetti et al., 2017). Pesquisas têm relatado que os discursos culturais que as meninas e mulheres são expostas ao longo da vida reforçam ideias de inadequação delas ao esporte e de uma suposta fragilidade feminina, que têm como efeito o cultivo de sentimentos de insegurança nas próprias habilidades e medo de tentar e de ser julgada pelo erro quando se dispõe a praticar um esporte (Comeig et al., 2016; Jaco; Altmann, 2017; Uchoga; Altmann, 2016). Nesse sentido, um ambiente em que a disposição para cuidar e ser cuidada, acolhe esse sentimento de fragilidade, oferece apoio mútuo e o transforma em resistência (Ho, 2017).

Errar é transgredir esses discursos culturais e afirmar o espaço de aprendizado como de desenvolvimento, que só pode ser conquistado quando vivido e construído coletivamente. Um espaço seguro é um espaço de desenvolvimento em que todas as pessoas se sentem confortáveis em errar (Holley; Steiner, 2005). Ele é o que transforma o espaço em um território de confiança e empatia, no qual a integridade das participantes é continuamente reafirmada (Currier, 2020; Michelena; Francisco, 2025).

Para isso, a co-construção de combinados é um momento fundamental para que as participantes reconheçam que suas experiências, emoções e vivências anteriores com o futebol têm valor e podem orientar a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Partimos da ideia de que a prática esportiva não é neutra: ela é atravessada por afetos, sejam eles positivos ou negativos, que podem aproximar ou afastar meninas e mulheres do jogo. Assim, trabalhamos com dois eixos simbólicos: os afetos, que dizem respeito às emoções que fortalecem o sentimento de pertencimento, de alegria e de segurança, e os desafetos, que expressam situações que desencorajam, expõem, desmobilizam ou colocam em risco a permanência das participantes no futebol. Ao trazer esses afetos à tona, o processo de construir combinados deixa de ser burocrático e passa a ser um compromisso ético coletivo pautado no acordo sobre o que torna a aula acolhedora e o que precisa ser transformado para que todas se sintam representadas, valorizadas e autoras do espaço.

O primeiro eixo simbólico importante para ser levado em consideração no processo de confecção dos combinados, chamaremos aqui de afetos pela prática que são os sentimentos/emoções que são provocadas naquelas que fazem parte da prática do futebol e corroboram com o sentimento de pertencimento, inclusão, representatividade, aquilo que torna o ambiente seguro e que favorece uma prática acolhedora e centrada na participante. Isso porque construir um ambiente seguro não deve se traduzir apenas por meio de regras de proibições, mas no cultivo de sentimentos e ações que tornam aquele ambiente prazeroso. A partir de uma dinâmica sobre as emoções para dar sentido aos afetos que permeiam as interações das participantes na prática, a/o professor/a pode perguntar sobre momentos nas aulas em que ela identifica como: me divirto quando…? Me sinto encorajada quando…? Me sinto valorizada durante o treino quando…?

As respostas são registradas em um bilhete de maneira individual, mediante as experiências antecessores com a prática do futebol. Após este momento de escrita, as/os alunas/alunos são reagrupados em grupos menores para que possam discutir sobre as emoções que foram listadas nos bilhetes e construírem combinados que façam sentido para a turma. Após a identificação do que torna a aula mais acolhedora, as alunas/alunos preenchem uma cartolina com as

reflexões do que torna a aula/treinamento/ambiente prazeroso. Cada aluna pode escrever mais do que uma resposta, proporcionando um ambiente inclusivo em que todas se sintam autoras/autores na elaboração e manutenção do espaço seguro. Essas são alguns questionamentos que podem ser direcionados às/aos alunas/alunos para que os combinados sejam construídos e que façam sentido para a prática do futebol pelo grupo à partir dos afetos simbólicos.

Em contrapartida, os desafetos pela prática, são sentimentos ou emoções que afastam as participantes da prática do futebol, por não proporcionarem um ambiente seguro e uma prática inclusiva. São elementos que as desencorajam, desmobilizam, afastam e que não as fazem sentir representadas, ocasionando o sentimento de não pertencimento. A dinâmica dos desafetos é realizada da mesma forma que a dinâmica dos afetos, porém com outras perguntas norteadoras, como: me sinto triste na aula quando…? Me sinto frustrada na aula quando…? Me sinto desencorajada quando…?

A construção dos combinados também é feita de forma colaborativa, seguindo a mesma dinâmica dos afetos, em que as participantes pensam junto os elementos que não devem fazer do ambiente acolhedor.

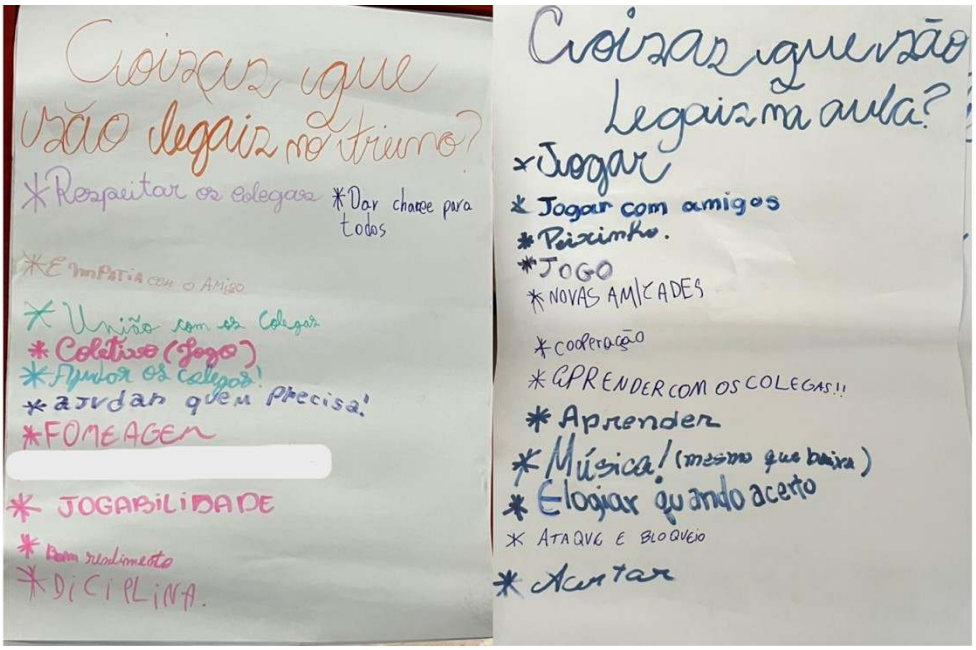


Figura 2. Configuração do passaporte feminista
Fonte: Arquivo pessoal (2025).

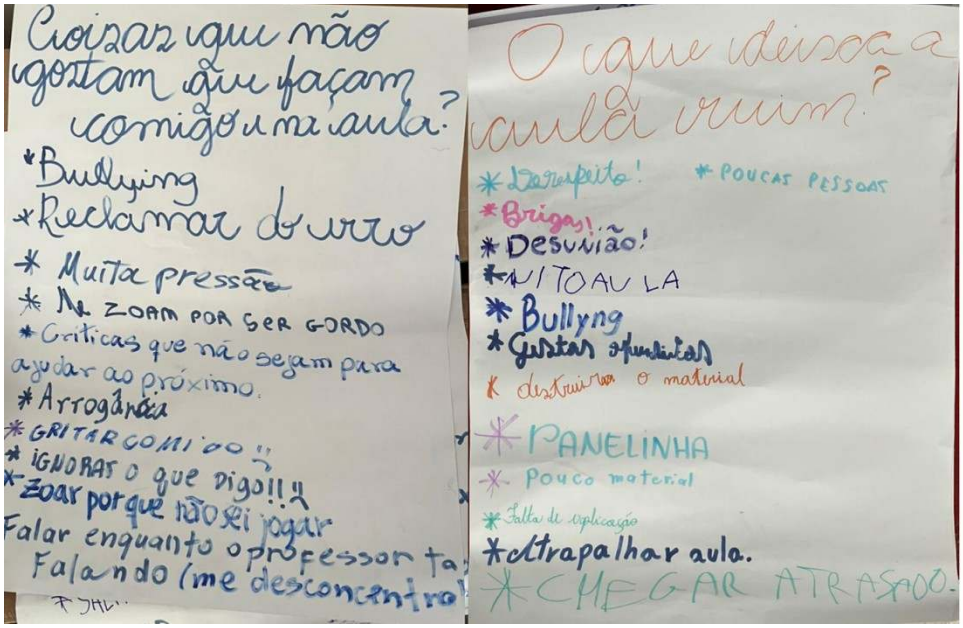


Figura 3. Cartazes produzidos por estudantes a partir dos seus desafetos pela prática

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Outra possibilidade pedagógica para tematizar o jogo de futebol mais acolhedor e inclusivo, envolve uma dinâmica de aula com foco nos jogos, na sua criação e transformação utilizando a escuta das participantes. São experimentadas vivências de jogos em pequenos grupos, como por exemplo modelo 3x3 ou adaptado, com o objetivo de experimentar coletivamente formas de jogar e solucionar desafios táticos, em que os grupos devem jogar, analisar, discutir e propor estratégias para melhorar a experiência de jogo, com apoio de pranchetas ou orientações táticas, onde as participantes podem mexer, explicar, pensar como jogar. A modificação coletiva do jogo, ajustando as regras para deixar o jogo mais desafiador ou significativo também deve ser incentivada para estimular o protagonismo na transformação do jogo construído por todos/todas que estão participando do jogo. Propomos também que as participantes sejam ativas em valorizar, incentivar e reconhecer a participação uns dos outros, oferecendo elogios e torcida. Por fim, o terceiro bloco termina com a construção coletiva do que seria práticas que tornariam o espaço de ensino-aprendizagem-treinamento seguro, em que as participantes são convidadas a pensarem e refletirem criticamente sobre práticas comuns nos treinos que geram desengajamento, frustração ou opressão, e propor coletivamente alternativas para tornar as práticas mais positiva, segura e significativa para todas as pessoas envolvidas.



Figura 4. Dinâmica foco nos jogos, criação e transformação de forma colaborativa
Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Ao final desse processo, estamos coletivamente redesenhando a cultura da aula de futebol. Os combinados expressam as demandas, desejos e necessidades das próprias participantes, fortalecendo o protagonismo de cada uma na manutenção de um ambiente seguro, acolhedor e significativo. Quando as participantes identificam e nomeiam tanto os afetos quanto os desafetos, elas desenvolvem uma consciência crítica sobre práticas que geram exclusão e passam a propor alternativas concretas para transformar o treino. Esse movimento amplia a potência pedagógica do futebol, criando um espaço em que todas podem jogar, errar, aprender, apoiar umas às outras e participar da construção de jogos, regras e soluções táticas. A atividade, portanto, contribui para que o grupo compreenda que ambientes esportivos mais justos e inclusivos não surgem espontaneamente, mas são resultado de escolhas coletivas e do compromisso em cultivar relações de cuidado e acolhimento de todas.

Essa transformação se materializa ainda mais na atividade de recriação dos jogos, na qual as participantes vivenciam, analisam e modificam jogos em pequenos grupos. Ao experimentar diferentes formatos (como 3x3 ou adaptações recriadas), discutir desafios táticos, propor ajustes de regras e reorganizar o próprio jogo, elas exercem sua agência pedagógica, criando um futebol que as representa, que é significativo para o grupo e que valoriza a participação de todas. Nesse processo, elogiar, torcer, apoiar e reconhecer o esforço das colegas torna-se parte central da prática, fortalecendo vínculos e sentimentos de pertencimento e de autorrealização no jogo.

4.3 Aprendendo a nomear, identificar e combater as discriminações e injustiças no/pelo futebol

Neste tópico, apresentamos algumas possibilidades de condução de problematizações e reflexões sobre questões de gênero no esporte, especialmente no futebol, tomando como ponto de partida a identificação de injustiças, desigualdades e discriminações que atravessam a experiência das mulheres nas práticas esportivas, para compreender as barreiras que as afetam e, diante delas, agir. Se a primeira refletia sobre a biografia atravessada por essas relações, na construção dos vínculos e na identificação e construção dos espaços, neste terceiro momento, aqui buscamos avançar para uma reflexão sobre como a cultura esportiva interfere

cotidianamente nas escolhas, comportamentos e trajetórias das meninas e mulheres. A proposta é evidenciar como determinadas mensagens, regras e lógicas aparentemente neutras, como a valorização exclusiva da performance, a centralidade da meritocracia e a seleção das mais habilidosas, fazem com que aulas, treinos e jogos reproduzam desigualdades históricas, afastando as participantes menos experientes e naturalizando a exclusão dentro e fora do campo.

Por exemplo, consideramos importante a reflexão e problematização sobre meritocracia e equidade, como forma de desnaturalizar as desigualdades históricas que discriminam o esporte de mulheres. Isso porque a estruturação de um ambiente de ensino-aprendizagem-treinamento atravessa questões sutis e simbólicas da prática esportiva que apontam em direção às valorizações culturais decorrentes do neoliberalismo, tais como: a escolha das/dos melhores tecnicamente no jogo/atividade; a desigualdade nas regras do jogo beneficiando um grupo/indivíduo específico - traçando um paralelo com injustiças do cotidiano; e carência de oportunidades em momentos de ações de jogadoras/jogadores em situação de iniciação/desenvolvimento e pessoas com deficiência (PCD). Ao propor uma atividade prática que explicita essas dinâmicas de forma vivida, por meio de regras que favorecem um grupo em detrimento de outro, buscamos criar condições para que as participantes reconheçam as barreiras que as afetam no esporte e possam, a partir disso, refletir sobre estratégias de transformação, protagonismo e justiça dentro e fora do jogo.

Para isso, propomos trazer para uma atividade de jogo coordenativo essa reflexão. A atividade precisa envolver a realização de chute ao alvo, disputado entre dois grupos. Para trazermos à tona tais questões, colocamos regras que beneficiam um grupo/indivíduo específico que deem vantagem no jogo/atividade. Nesse momento não discutiremos a motivação das regras. Por exemplo, um jogo em que o objetivo da atividade é acertar a bola em determinado alvo espalhado pela quadra. No entanto, um grupo localiza-se mais próximo desse alvo, enquanto outro se posiciona mais distante, tornando maior a demanda por precisão e força para acertá-lo. O desfecho esperado é que o grupo ou a participante favorecida pela regra tenha muito mais facilidade em acertar, enquanto a outra praticamente não consiga. Para dificultar, o/a professor/a pode inserir alguns obstáculos na frente do alvo que sejam metáforas de barreiras que a participante desfavorecida precise contornar para tentar acertar o alvo. Por exemplo, a trajetória da bola para acertar o alvo também precisa passar entre dois cones localizados na quadra.

Após os sucessos das que se beneficiaram com as regras, nos reunimos em grupo com questões norteadoras, tais como: “o jogo foi bom para todas? Que sentimentos o jogo te causou? Por fim, o jogo foi justo para todas?”.

Após as respostas, as conversas são orientadas pelo/a professor/a para discutir e problematizar em como tornar o jogo/atividade mais justo. É necessário que as participantes saiam da reflexão compreendendo que escolher as mais habilidosas perpetua um ambiente não acolhedor e segregador do esporte, podendo trazer prejuízos na inclusão das jogadoras iniciantes assim como regras excludentes e situações de tomada de decisão a frente de pessoas que possuem menos experiência. Além disso, a reflexão pode se ampliar para contextos fora do esporte. Por exemplo, perguntando: “*Em que situações as mulheres precisam de muito mais empenho para conseguir algo? Quais são as barreiras que as mulheres enfrentam na vida cotidiana, no mundo do trabalho ou na escola? O que podemos fazer a respeito?”* A proposta é que as participantes entendam que quando identificarem uma situação de injustiça, é interessante se posicionar e agir para transformá-la.

Uma possibilidade de trabalhar injustiça social no contexto do futebol é adaptar a dinâmica para ações do jogo, como passes ou finalizações em bambolês. As participantes começam circulando livremente pelo espaço conduzindo uma bola de futebol enquanto caminham, enquanto o/a professor/a segura um bambolê, que funcionará como alvo. Ao comando, todas

devem parar imediatamente e, de onde estiverem, tentam realizar um passe ou chute em direção ao bambolê posicionado em um ponto fixo da quadra. Após as tentativas, o/a professor/a conduz uma conversa questionando se todas tiveram as mesmas condições e oportunidades para realizar a ação, considerando distância, ângulo, posição corporal e os obstáculos ao redor. O/a professor/a pode perguntar: "Como foi tentar realizar o passe ou chute sem poder se mover? Quem estava em melhor posição para acertar? Quem estava pior? O que essa situação nos mostra sobre como o posicionamento inicial pode favorecer algumas jogadoras?"

Em seguida, as participantes voltam a se deslocar com a bola e a segunda rodada ocorre com o bambolê em movimento: agora o alvo se desloca pelo espaço enquanto cada participante tenta realizar o passe ou chute. Mais uma vez, o/a professor/a provoca a reflexão sobre como essa nova regra gerou facilidades para algumas e dificuldades para outras, mostrando como pequenas alterações estruturais no jogo modificam quem consegue participar com maior ou menor sucesso. Encerradas as tentativas, o/a professor/a retoma o debate sobre condições, oportunidades e participação, destacando como as regras e a organização do jogo podem favorecer determinados grupos e excluir outros. O/a professor/a pode perguntar: "O que mudou quando o alvo passou a se mover? Isso tornou a ação mais fácil ou mais difícil? Para quem? Como o movimento do alvo alterou as oportunidades de participação? O que vocês sentiram quando o alvo veio até cada uma em vez de vocês irem até ele? Em que momentos do futebol real situações semelhantes acontecem?"

Essa discussão final ajuda as participantes a compreenderem que, assim como no jogo, na vida nem todas começam do mesmo lugar nem têm acesso às mesmas condições para agir, participar ou se desenvolver. Ao perceberem que o desempenho nas primeiras rodadas não dependia apenas de capacidade e competência individual, mas principalmente das condições estruturais do jogo, torna-se possível questionar a lógica da meritocracia, problematizando a ideia de que basta esforço pessoal para alcançar bons resultados. A dinâmica evidencia que, quando o contexto favorece apenas algumas, o sucesso deixa de ser fruto de mérito e passa a ser expressão de desigualdades produzidas pelo próprio arranjo do jogo. Já na última rodada, quando o alvo se aproxima e cria oportunidades reais para todas, entra em cena o princípio da equidade: oferecer condições diferenciadas para que cada pessoa possa participar plenamente. Assim, a atividade funciona como uma metáfora para pensar como regras, espaços e decisões organizacionais podem tanto reproduzir injustiças quanto criar ambientes mais inclusivos, ampliando o direito de todas de jogar. Assim, a atividade evidencia, de maneira vivida, que equidade no esporte não significa tratar todas igualmente, mas criar condições que ampliem a possibilidade de participação, ação e desenvolvimento de todas no jogo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos inegáveis avanços no sentido da equidade entre gêneros nas sociedades contemporâneas, também não se pode negar a existência de resistências e movimentos contrários. Neste contexto, o campo do esporte é, ou pode ser, ao mesmo tempo, espaço inteligível da condição social e oportunidade de construção de (micro) mudanças. As práticas pedagógicas aqui apresentadas se inserem na perspectiva do enfrentamento e da transformação. São experiências pedagógicas baseadas em sólida teoria e com objetivos definidos que vão além da própria prática do futebol. Ainda que devamos reconhecer a ausência de controles e avaliações mais sistematizadas de seus impactos nas vidas de suas participantes e nos contextos sociais onde estão inseridas, entendemos que o compartilhamento destas experiências pode, modestamente, oferecer ideias, caminhos e possibilidades para uma sociedade mais justa por meio do esporte.

REFERÊNCIAS

BACK, Jenny et al. (2022). Drop-out from team sport among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 61, p. 102205.

BARREIRA, Julia et al. (2021). CONMEBOL e o futebol de mulheres: uma análise das estratégias de desenvolvimento (in)existentes na América do Sul. In MARTINS, Mariana Zuaneti; WENETZ, Ileana (Orgs.). *Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas.* (p. 29–44) CRV.

BRADY, Martha. (2005). Creating safe spaces and building social assets for young women in the developing world: A new role for sports. *Women's Studies Quarterly*, 33 (1/2), 35–49.

COLLECTIVE. (2014). The Roestone. Safe Space: Towards a Reconceptualization. *Antipode*, 46 (5), 1346–1365.

CRAIKE, Melinda J.; SYMONS, Caroline; ZIMMERMANN, Jo An M. (2009). Why do young women drop out of sport and physical activity? A social ecological approach. *Annals of Leisure Research*, 12 (2), 148–172.

CURRIER, Danielle M. (2020). Feminist Pedagogy. In NAPLES, Nancy (Org.). *Companion to Feminist Studies*. John Wiley & Sons, 339–356.

DAMATTA, Roberto. (1982). Futebol: Ópio do povo, drama de justiça social. *Novos Estudos CEBRAP*, 1 (4), 54–60.

DAMO, Arlei Sander. (2006). Senso de jogo. *Esporte e Sociedade*, 1 (1).

DUNNING, Eric. (1986). Sport as a male preserve: Notes on the social sources of masculine identity and its transformations. *Theory, Culture & Society*, 3 (1), 79–90.

EIME, Rochelle M. et al. (2016). Age profiles of sport participants. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 8 (1).

ENVIRONMENT, COMMUNICATIONS, INFORMATION TECHNOLOGY AND THE ARTS REFERENCES COMMITTEE. (2006). *About time!: women in sport and recreation in Australia.* Parliament of the Commonwealth of Australia.

FIFA, Fédération Internationale de Football Association. (2025, 19 nov). *FIFA Benchmarking Report – Women's Football: Setting the Pace.* <https://digitalhub.fifa.com/m/4e63f61e61a63a93/original/FIFA-Womens-Football-Benchmarking-Report_EN.pdf>.

FLENSNER, Karin K.; VON DER LIPPE, Marie. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30 (3), 275–288.

GASTALDO, Édison. (2005). "O complô da torcida": futebol e performance masculina em bares. *Horizontes Antropológicos*, 11 (24), 107–123.

GODZICKI, Wiviane Alves de Carvalho; FERRETTI, Vanessa Arlésia de Souza. (2025). Violências Contra as Mulheres e Futebol: Breves Apontamentos Sobre a Nota De Imprensa Da Cbf nos Casos Robinho e Daniel Alves. *Web Revista Discursividade: Estudos Linguísticos*, 1 (28), 139–156.

HO, Katherine. (2017, 24 out). Tackling the Term: What is a Safe Space? *Harvard Political Review*, <https://harvardpolitics.com/what-is-a-safe-space/>.

HOLLEY, Lynn C.; STEINER, Sue. (2005). Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*, 41 (1), 49–64.

KLAVENES, Henriette et al. (2020). Gender and the #MeToo effect in Spanish professional football organizations: an exploratory qualitative approach. *Gender in Management: An International Journal*, 35 (4), 349–371.

LANG, Melanie et al. (2018). *Gender-based violence in EU sport policy: overview and recommendations*.

LUDLOW, Jeannie. (2004). From Safe Space to Contested Space in the Feminist Classroom. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 15 (1), 40–56.

MARANHÃO, Joanna; WILLSON, Erin; HANNA, Katie. (2023). Sexual Abuse and Human Rights in Sport: Why It Matters. In ZAJDA, Joseph; VISSING, Yvonne (Orgs.). *Discourses of Globalisation, Human Rights and Sports.* Springer Nature Switzerland, 113–134.

MARTINS, Mariana Zuaneti et al. (2020). *O Futebol é delas: cartilha pedagógica.* Grafitusa.

MARTINS, Mariana Zuaneti; DELARMELINA, Gabriela Borel; DE SOUZA, Letícia Carvalho. (2023) Profissionalize-se como uma garota?: efeitos das políticas de desenvolvimento do futebol de mulheres nas oportunidades da carreira esportiva no Brasil. *FuLiA/UFMG [revista sobre Futebol, Linguagem, Artes e outros Esportes]*, 8 (3), 59–81.

MARTINS, Mariana Zuaneti; DELARMELINA, Gabriela Borel; SOUZA, Letícia Carvalho de. (2024). Mapeando as margens do futebol de mulheres no Brasil: um olhar interseccional sobre as experiências e as barreiras para a prática desse esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 46, e20240061.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Bruna Saurin; MION, Maria Paula Louzada. (2023). A iniciação ao futsal de mulheres adultas: construindo coletivamente um espaço seguro para a aprendizagem. *Corpoconsciência*, e16595–e16595.

MENDES, Kaitlynn; RINGROSE, Jessica; KELLER, Jessalynn. (2018). #MeToo and the promise and pitfalls of challenging rape culture through digital feminist activism. *European Journal of Women's Studies*, 25 (2), 236–246.

MESSNER, Michael A. (1988). Sports and Male Domination: The Female Athlete as Contested Ideological Terrain. *Sociology of Sport Journal*, 5 (3), 197–211.

MICHELENA, Isabella Baglioni Passos; FRANCISCO, Waleska Vigo. (2025). Primeiros diálogos em esporte seguro. *Olimpianos - Journal of Olympic Studies*, 9, 20–36.

MONTEIRO, Rodrigo de Araújo. (2003). *Torcer, lutar, o inimigo massacrar–Raça Rubro-Negra!: uma etnografia sobre futebol, violência e masculinidade.* Editora FGV.

OGDEN, Jane; MCCOURT, Abigail; MORGAN, Rebecca. (2025). 'You're basically naked': a qualitative study of why girls drop out of sport in their teenage years. *Cogent Psychology*, 12 (1), 2516316.

SCOTT, Joan. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2).

ZARRETT, Nicole; VELIZ, Phillip; SABO, Don. (2020). Keeping Girls in the Game: Factors That Influence Sport Participation. *Women's Sports Foundation*.