

Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte

Bringing girls to the sport classes: seeking for articulations between gender studies and sport pedagogy

Incorporar niñas en las clases de deporte: pensando posibles articulaciones entre los estudios de género y la pedagogía del deporte



Mariana Zuaneti Martins

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
marianazuaneti@gmail.com



Bruna Saurin Silva

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
bruna.saurin@gmail.com

Resumo: Neste ensaio, tratamos das possíveis articulações entre a pedagogia do esporte e os estudos de gênero. Para tanto, refletimos sobre como os dispositivos de gênero e sexualidade regulam práticas, discursos e corpos no esporte, produzindo uma gramática esportiva hegemônica e suas possíveis problematizações. Apoiadas nas discussões emergentes sobre pedagogia do esporte, refletimos também sobre as condições pedagógicas que podem contribuir para oportunizar a aprendizagem do esporte para os corpos não normativos no campo esportivo. E, por fim, apresentamos apontamentos em direção a gramáticas esportivas mais plurais a fim de estender as reflexões de gênero ao currículo esportivo,

ampliando o diálogo acadêmico e refletindo sobre maneiras de tornar o esporte mais acessível.

Palavras chaves: Gênero. Esporte. Meninas.

Abstract: In this, we sought for possible articulations between sport pedagogy and gender studies. In order to do so, we reflect on how the devices of gender and sexuality regulate practices, discourses and bodies in sport, producing a hegemonic sport language and its possible problematizations. Based on the emerging discussions on sports pedagogy, we reflect on the pedagogical conditions that contribute to the process of learning sports for non-normative bodies in the sports field. And finally, we point out some line guides to more pluralistic sports language, in order to extend our reflections on gender in sports curriculum, increasing academic dialogue and reflecting on ways to make sport more accessible fo everyone.

Keywords: gender. sport. girl.

Resumen: En esto, ensayamos las posibles articulaciones entre la pedagogía del deporte y los estudios de genero. Para ello, reflexionamos sobre cómo los dispositivos de género y sexualidad regulan prácticas, discursos y cuerpos en el deporte, produciendo una gramática deportiva hegemónica y su posible problematización. Apoyado en las discusiones emergentes sobre pedagogía del deporte reflexionamos sobre las condiciones pedagógicas que pueden contribuir a oportunizar el aprendizaje del deporte para los cuerpos no normativos en el campo deportivo. Y por fin, ensayamos apuntes hacia gramáticas deportivas más plurales, a fin de extender las reflexiones de género al currículo deportivo, ampliando el diálogo académico y reflexionando sobre maneras de hacer el deporte más accesible.

Palabras claves: Género. Deporte. niñas.

Submetido em: 29-06-2019

Aceito em: 20-10-2019

Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte

“eu nunca fiz isso antes, então tenho certeza de que vou conseguir”

(Pippi Meia Longa, de Astrid Lindgren)

O livro intitulado Pippi Meialonga, escrito na década de 1940, conta a história de uma garota nada convencional – de meias longas e cores diferentes, sapato maior que o pé e vestidos remendados. Pippi vivia sob as premissas de suas próprias regras, experimentando sonhos de liberdade e de aventura, além de possuir uma força extraordinária, seu “superpoder”. Trata-se de uma garota ficcional sueca cujas ações podem ser consideradas um símbolo do “empoderamento” feminino na infância. Uma de suas falas, epígrafe deste texto, é símbolo de sua autoconfiança e de seu espírito desafiador, além de chamar a atenção, principalmente, por ser dita por uma “garotinha”. Aliás, chamar uma menina de “garotinha” já denota as qualidades que esperamos encontrar nela, dentre as quais não estão presentes a força, o desafio à autoridade e o espírito aventureiro, que, todavia, são suas marcas. Infelizmente, mais de meio século depois, as garotas com as qualidades de Pippi ainda são vistas com uma desconfortante estranheza, ao passo que um garoto com tal ímpeto nos parece óbvio. Quando se trata de uma garota, todavia, a expectativa social é outra: que se comportem “bem”, que sejam delicadas, frágeis e disciplinadas. Não à toa, essa é a característica apresentada por Anika, amiga de Pippi.

As possibilidades abertas por Pippi podem ser lidas a partir de diversos pontos de vista. Aqui, deixaremos de lado as explicações que tomam como base os marcadores biofisiológicos, por considerá-las insuficientes. Tal perspectiva é um efeito de verdade dos saberes produzidos sobre o corpo a partir do século XVIII, que inventaram a ideia da dualidade do sexo. Esses discursos, base da matriz heterossexual, constituíram a linearidade entre sexo, gênero e desejo. Além disso, a priori biológicos, nesses discursos se encontra a regulação sobre os corpos que direciona e interdita algumas práticas corporais a cada um dos sexos (MORARES E SILVA; CESAR, 2014).

Numa via distinta, buscaremos apoio nas pesquisas que discorrem sobre as desigualdades existentes entre mulheres e homens, operando a partir do dispositivo de *gênero*, para além da perspectiva binária que enquadra as pessoas entre dois polos distintos e opostos, feminino ou masculino, a fim de evitar nos aprisionar numa dicotomização que pouco nos permite ver as possibilidades plurais de performatividades (LOURO, 1997).

As performatividades de gênero, por essa via, são recheadas de perturbações, negociações e transgressões, baseadas em relações de poder, materializadas nos discursos, códigos, práticas e instituições. Esse poder produz não somente corpos, mas discursos sobre comportamentos “apropriados” ou “não apropriados”, definindo hierarquias e normas, conformando alguns corpos como abjetos (LOURO, 1997, p. 24). É nesse emaranhado de mecanismos que construímos nossas percepções sobre o que é ser homem e mulher. Percepções que são operacionalizadas e reproduzidas em discursos diários. É dessa consecutiva operacionalização que advém a estranheza causada pela postura aventureira de Pippi ou sobre o lugar da mulher nas instituições – como a esportiva –, cujo imaginário ainda é masculino (MESSNER, 2010).

Perceber que os corpos são produzidos e classificados por discursos a todo momento implica assumir que, na contemporaneidade, são diversas as clivagens que fazem com que nos compreendamos como pessoas (BUTLER, 2014; HALL, 2008). O exercício de

incorporar essas clivagens e traduzi-las nos torna plurais, de modo que, rotineiramente, nos tornamos inteligíveis socialmente. Essas construções, entretanto, não são feitas de forma homogênea entre nós, pois a matéria prima necessária para tal não é algo dado a priori, ou algo que alguém adquira. Essa incorporação e performance são contínuas e cotidianas (BUTLER, 2014). Ou seja, não se trata de um papel que alguém assume ou absorve na infância; é um processo multilateral e social, que é parte das interações e ações cotidianas, das instituições e do universo simbólico que nos rodeia (MESSNER, 2010).

O que nos torna inteligível enquanto pessoas é a forma pela qual nosso corpo é atravessado pelos discursos que identificam gênero e os incorporamos. Cabe ressaltar que a própria categoria gênero foi construída sobre um conceito estável sexo, de modo a não tensionar uma universalidade do corpo biológico. Todavia, em nossa perspectiva, trata-se de operar com ela, buscando desconstruir o binarismo, as regularidades, as universalidades e as prescrições baseadas na anatomia corporal (MORARES E SILVA; CESAR, 2014)¹. Na medida em que o fazer do gênero é uma ação rotineira de performance e de incorporação, também negociamos, transgredimos, resistimos e nos acomodamos (BUTLER, 2014). Nesse sentido, é importante considerar o fato de que existem diversos corpos sendo produzidos, circulando e sendo classificados cotidianamente, de modo que as oportunidades e as interdições com as quais esses corpos devem negociar, resolver permanecer ou transgredir são distintas também.

Considerando que, aos corpos, não são apresentadas as mesmas possibilidades, este ensaio se debruça a refletir sobre condições pedagógicas que podem contribuir para oportunizar a aprendizagem do esporte para os corpos não normativos no campo

¹ Pelo contrário, em nossa perspectiva, a própria ideia de sexo está diretamente relacionada à forma pela qual percebemos o gênero, sendo também um discurso situado cultural e historicamente.

esportivo². Como uma proposição de uma articulação teórica, o ensaio busca produzir diálogos entre o campo da pedagogia do esporte e dos estudos de gênero, refletindo sobre alguns elementos e possibilidades para a criação de contextos em que todas e todos tenham o direito de ser Pippi, de poder ousar e experimentar possibilidades, para as quais tampouco a natureza ou a cultura se conformem como destinos não transgredíveis ou não transformáveis. Aqui, apresentaremos possibilidades para atender-nos a essas diferenças, desigualdades e hierarquizações, condição essa fundamental para a produção de um ambiente democrático e inclusivo nas aulas de esporte. Para tanto, refletimos sobre como os dispositivos de gênero e sexualidade regulam práticas, discursos e corpos no esporte, de modo que produzem uma gramática esportiva hegemônica, a qual deve ser alvo de problematização no ambiente educacional. Em seguida, ensaiamos apontamentos em direção a gramáticas esportivas mais plurais.

A gramática corporal das meninas em foco

A analogia que criamos aqui em torno do ímpeto de Pippi tem como finalidade desafiar a gramática corporal tradicional das meninas. Muito embora exista uma comoção social em torno da necessidade e dos benefícios da prática de atividades físicas, de lazer e esporte, alguns estudos têm demonstrado que, quando se trata das mulheres e de meninas, a desigualdade de oportunidades é grande. Segundo levantamento do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, no Brasil, homens têm 28,4% de chance de serem mais ativos que mulheres. Observando as escolhas feitas por mulheres para a prática de atividade física, a prevalência é de atividades vinculadas ao fitness, na adolescência,

2 Embora a menção de Dunning (1992) se refira ao futebol, podemos considerar que hoje a maioria dos esportes seja lugar reservado aos homens. Algumas características evocadas pela prática esportiva, como força, agressividade e virilidade, são atributos de uma dada masculinidade, de modo que, quando as mulheres as performatizam, sua sexualidade é colocada em suspeição, bem como são acusadas de doping, já que são performances que iriam na contramão de uma suposta natureza feminina dos corpos (TEIXEIRA; VAZ, 2013). Embora os corpos normativos sejam, por excelência, os masculinos, cabe ressaltar que aqueles que não performatizam masculinidade hegemônica também são não normativos no campo e sujeitos a um processo de marginalização (CAMARGO, 2016).

e da caminhada, para as mulheres adultas, evidenciando o afastamento das modalidades esportivas (PNUD, 2017). Esse relatório aponta ainda que as jovens declararam não praticarem esportes em função de *não gostar* ou *não querer*, o que poderia indicar uma ausência de valoração positiva nessa prática ao longo, sobretudo, de suas vidas escolares.

Algumas pesquisas têm se dedicado a compreender como se constroem essas barreiras que interditam cotidianamente a criação de sentimentos e valorações positivas em relação ao esporte por mulheres. Na primeira metade do século XX, mesmo quando as mulheres foram incentivadas à prática de atividade física, uma rede discursiva produziu a regulação do corpo feminino para que ocupasse um lugar específico na ordenação social para o qual uma gama de atividades estaria proibida (GOELLNER, 2003; MORAES E SILVA; FONTOURA, 2011). Essas regulações, em harmonia com os movimentos históricos da EF corrente, preocupavam-se em produzir uma mulher maternal e delicada, e a justificar, com base na anatomia corpórea feminina, as prescrições e interdições. Nessa esteira, em 1941, o decreto 3.199 proibiu atividades esportivas, como futebol e boxe, para as mulheres, legislação essa suspensa apenas em 1979. Esses impasses institucionais, por mais que não tenham impedido as mulheres de jogarem, indubitavelmente, produziram efeitos de invisibilidade e marginalidade que perduram até hoje (GOELLNER, 2005).

Esses discursos também se faziam presentes nas aulas de EF, por meio da separação entre meninos e meninas. A escola é uma importante instituição onde se desenvolve o controle dos corpos, o que ocorre por meio de um arsenal de regras que ditam os comportamentos a serem seguidos pelas crianças (MORAES E SILVA, 2012). Atualmente, mesmo que essa separação tenha sido silenciada, o histórico dela continua produzindo efeitos no chão da escola. É possível observá-la cotidianamente, de modo informal, por meio de práticas como a divisão do espaço e tempo de aulas entre meninas e meninos, bem como a diferenciação das propostas de atividades/práticas oferecidas (DORNELLES; FRAGA, 2009). O espor-

te, dentro da EF, é um espaço legitimador dessa separação ao ser reconhecido como masculino e ligado a um ritual de confirmação da virilidade. Nele, a separação é institucionalizada e socialmente legitimada pelos discursos que afirmam a ausência de habilidades das meninas. Nesse sentido, “o esporte tem papel fundamental na economia de controle dos corpos, porque contribui para o estabelecimento de espaços e práticas sociais diferenciadas, tanto para aqueles capturados pela biopolítica e a matriz heterossexual, quanto para aqueles que desviam da norma” (MORAES E SILVA, 2012, p. 352). Desse modo, por mais que institucionalmente já se reconheça que meninas e meninos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, o currículo vivido tem sido repleto de experiências contraditórias e ambíguas.

De acordo com Helena Altmann (1998), as relações de gênero produzem, em emaranhado com outros fatores, como força e habilidade, uma trama de exclusões e negociações no âmbito das práticas esportivas desenvolvidas na escola. Dando resposta aos desafios da participação nas aulas de EF, algumas pesquisas têm indicado caminhos, como: i) diversificar as atividades para a inclusão e a promoção de espaços de autonomia e integração dos alunos nas decisões da agenda educativa, que teria como consequência a construção de um ambiente favorável à participação de meninas; ii) reconhecer a EF como um corpo de conhecimento que não diz respeito apenas ao saber fazer, enfatizando a importância da reflexão e problematização da cultura corporal de movimento, de modo que sejam percebidas as diferenças de adesão e oportunidades pelos próprios alunos (BRACHT, 1996; FERSTENSEIFER; GONZALEZ, 2010).

Todos esses indicativos são importantes, mas, ainda, podem ter implícita a ideia de que a participação de garotas é um problema a ser resolvido (OLIVER et al., 2009). Considerá-las como problema no espaço das práticas esportivas tem como consequência extrair o poder de agência dessas garotas, silenciando suas capacidades de identificar essas barreiras e de propor soluções, negociar ou transformar seu entorno. Ademais, é necessário conside-

rar uma gama de discursos sobre feminilidades e masculinidades que circulam nesses espaços, nos quais as garotas são colocadas em uma posição marginalizada com relação às atividades físicas e esportivas. Desse modo, não é de grande valia um olhar que julgue meninas como incapazes, menos habilidosas ou com menos entusiasmo. Pelo contrário, cabe compreender esses discursos e encorajar as garotas a percebê-los e a pensar alternativas (OLIVER et al., 2009). Em outras palavras, é importante ir além de identificar possíveis culpados pelo declínio da participação feminina, para promover um espaço de diálogo que possibilite o envolvimento delas no processo de entendimento e de transformação, desenvolvendo, conjuntamente, uma gramática de possibilidades para o incremento de oportunidades de aprendizagem esportiva para meninas.

Compreender que as meninas não são o foco do problema, mas, sim, os discursos construídos culturalmente em torno desse tema, implica atentar à matriz da inteligibilidade de gênero, constituída a partir de uma relação linear entre sexo, gênero e sexualidade, que se impõe sobre os corpos esportivos. Portanto, por mais que haja uma naturalização dessa diferenciação binária entre as pessoas, responder ao que é ser mulher e ao que é ser homem não é possível fora dos limites da nossa linguagem (BUTLER, 2014).

Nos limites de uma certa gramática esportiva, todavia, essas definições são instantâneas. A gramática esportiva é ancorada numa masculinidade hegemônica, de modo a valorizar características e atributos considerados masculinos, como a força, a agressividade e a virilidade (VIGARELLO, 2006). Os sujeitos que não se enquadram nela, sejam homens ou mulheres, sofrem as consequências de exclusão, marginalização e discriminação. Corpos masculinos não normativos têm sua sexualidade questionada e são considerados inferiores. Mulheres são excluídas ou, em caso de provarem ser fortes e habilidosas, são consideradas não “femininas” ou “dopadas” (TEIXEIRA; VAZ, 2013). Além disso, as pessoas que não se enquadram nesse binarismo são, por vezes, marginalizadas, invisibilizadas e/ou excluídas (CAMARGO, 2016). Essa discriminação

reflete, cotidianamente, também na instituição esportiva, fazendo com que haja valores discrepantes em números de competições e de investimentos entre as modalidades de mulheres e homens.

Por conta desse quadro de exclusão, algumas políticas têm sido criadas ao redor do mundo a fim de incrementar a participação das mulheres. Dois exemplos são o Tittle IX (1979), nos Estados Unidos, e a declaração de Brighthon, da Inglaterra (1992). Ambas estão voltadas para promover a educação esportiva de meninas e gerar oportunidades para elas competirem e se dedicarem ao esporte em diversas fases da vida.

Todavia, essas medidas ainda estão nos limites da gramática esportiva vigente, de modo que algumas problemáticas ainda estão abertas. Afinal, mesmo com o crescimento da participação feminina, ainda assim as mulheres estão marginalizadas. Como então legitimar o esporte das mulheres e as legitimar como atletas? Como buscar a igualdade entre mulheres e homens a partir de uma gramática esportiva que não seja ancorada na masculinidade hegemônica, repleta de tradições de violência, sexismo e homofobia? (MESSNER, 2010).

Conforme alerta Messner (2010), não se trata apenas de uma questão numérica, embora ela seja importante, mas também dos valores culturais sob os quais se erguem as instituições esportivas. O autor provoca que a busca por igualdade não deve se tratar apenas de lutar por dividir a torta “esportiva” em fatias iguais, mas refletir sobre seus ingredientes e pensar novas receitas a fim de trilhar passos de uma agenda feminista de transformação do que estamos chamando aqui de gramática esportiva hegemônica.

A pedagogia do esporte e os estudos de gênero: é possível produzir gramáticas esportivas plurais?

A pedagogia do esporte é o campo que se propõe a refletir sobre “o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento

do esporte, (...) a organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos” (GALATTI *et al.*, 2014, p. 153). Essa definição busca abranger o esporte, considerando-o como um artefato cultural plural, cujos significados dependem, sobretudo, de suas apropriações e de seus usos e contextos (STIGGER; THOMASSIN, 2013). Considerando essa pluralidade, alguns pressupostos tradicionais como a estabilidade, a objetividade e a simplicidade perderam cena nos debates pedagógicos, de modo que propostas que chamam atenção à complexidade, ao contexto e à humanização do gesto emergiram, sobretudo, a partir da década de 1980 (GALATTI *et al.*, 2014; REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

As propostas pedagógicas que padronizam as formas de ensino e as habilidades para jogar, pela repetição de gestos técnicos definidos e hierarquizados, segundo as quais se assentam o método analítico-sintético, deixam de ser predominantes. Em seu lugar, ganham espaço propostas pedagógicas calcadas na complexidade do jogo, manipulando-o com intencionalidade pedagógica – simplificando-o, exagerando-o, adaptando-o – a fim de desenvolver, sobretudo, a capacidade de jogar, colocando como centro, dessa maneira, os sujeitos que jogam e não os gestos padronizados e estabelecidos a priori (GRECO *et al.*, 2013). Em vez de repetição, preza-se pela compreensão, pela inteligência e pela criatividade, aspectos fundamentais para a tomada de decisão e para a preservação de uma das características mais caras ao jogo, a imprevisibilidade (PAES *et al.*, 2009).

Dessa forma, deslocando a ênfase para a pessoa que joga e as pluralidades de significados e contextos que a cercam, refletimos sobre a existência e a necessidade de diversas pedagogias voltadas ao esporte, como forma de mediar seu ensino, de acordo com os distintos sujeitos, objetivos e apropriações para os quais ele se apresenta. A pluralidade ainda se encontra presente dentro de cada contexto, uma vez que cada pessoa que se envolve numa aula é atravessada por distintas experiências corporais, oportunidades, facilidades e engajamentos, de modo que mediar estes mo-

mentos inclui ter sensibilidades para perceber essas diferenças, sendo capaz de criar ambientes que as acomodem.

As propostas emergentes de ensino do esporte partem da ideia de que é preciso ensinar a jogar, desenvolver a capacidade de compreender, ler e escrever o jogo (GRECO *et al.*, 2009). Via de regra, muitos de nós aprendemos esses conteúdos jogando na rua (SCAGLIA, 1999). Todavia, o jogar livremente pode colaborar para um ensino desigual do esporte, considerando que são menores as chances de participação daqueles que possuem menor arcabouço de vivências anteriores ou em outros contextos, anulando as possibilidades daquelas e daqueles que ainda leem e escrevem o jogo de forma primária.

Por isso, destacamos a importância da sistematização dos conteúdos em espaços não formais e formais de ensino, tendo em vista as oportunidades de aprendizagem geradas a partir de nossas propostas, atividades e debates, em função dos sujeitos envolvidos. Considerar a existência de diferenças implica, no processo de sistematização das propostas pedagógicas do esporte, uma arte de ajustar, motivar e aprender junto com os/as alunos/as. A seguir, ensaiamos algumas possibilidades com o intuito de fomentar reflexões didático-pedagógicas que tanto nos ajudem a desenvolver a sensibilidade do olhar para o processo, quanto nos iluminem ideias, propostas e cenários possíveis, tentando estabelecer um diálogo entre as pesquisas sobre pedagogia do esporte e os estudos de gênero na EF.

Construir jogos possíveis para que todas e todos sejam protagonistas

Para construir o jogo das aprendizagens e oportunidades possíveis, buscamos, em primeiro lugar, atentar-nos à forma pela qual as/os alunas/os participam das aulas. Os dilemas da participação nas aulas de EF são muitos, a começar pela desvalorização da disciplina pelos alunos (BETTI; ZULLIANI, 2002). Observar a

participação nas aulas de EF vai além de verificar quem está ou não na quadra jogando. De acordo com Jacó e Altmann (2017), a presença das meninas nas quadras como “figurante” não confere a elas grande possibilidade de aprender e tampouco contribui para que o esporte deixe de ser um território masculino. É necessário que elas questionem a naturalização desse discurso e que, de fato, se coloquem como protagonistas, se desafiando a aprender e se mobilizando diante daquele conteúdo. A presença de meninas protagonistas contribui para a mobilização de outras (SÔ *et al.*, 2018).

Nesse sentido, ao detectar essas distintas formas de participação e a forma pela qual a normatividade de gênero localiza meninas e meninos de forma desigual diante das atividades, algumas estratégias podem ser desenvolvidas para desestabilizá-las. Uma primeira forma é trabalhar com pequenos jogos, como de 3x3, 2x2, 1x1, 4x4 etc., em um espaço dividido em pequenas quadras de jogo (com dimensões, por exemplo de 4m x 4m) (GRECO *et al.*, 2009). Dessa forma, muitas vezes conseguimos colocar todas/os alunas/os jogando intensamente ao mesmo tempo, de modo a incentivar que sejam protagonistas daquele processo de ensino-aprendizagem. É possível também alternar a forma como são construídas as equipes, os confrontos entre elas e os tipos de jogos. Em uma quadra dividida em seis mini quadras, por exemplo, é possível que os alunos participem de seis jogos diferentes em um sistema de rodízio.

Adaptação de espaços, regras e jogos

Com pequenos jogos, ainda, podemos alternar os objetivos e formatos, além de acrescentar coringas ou regras que exagerem o desafio ou que o simplifiquem, a fim de possibilitar diferentes formas de arriscar-se diante da atividade (UCHOGA; ALTMANN, 2016), gerando formas de sucesso para diferentes níveis de aprendizagem e de experiência. Algumas adaptações parecem ser particularmente interessantes para incluir pessoas com menos experiência nos

jogos esportivos coletivos, como: i) não permitir que a bola seja roubada da mão ou do pé de quem a possui por um determinado tempo – para atribuir mais tempo para a leitura de jogo e tomada de decisão; ii) definir/limitar quadrantes específicos para que as/os alunas/os joguem – a fim de evitar o jogo anárquico e centralizado em torno da bola e dar mais espaço para criar linha de passe; iii) limitar muitos contatos consecutivos com a bola, quando estiver frente a alunas/os que dominem o jogo, dando chances para outras/os participarem também de forma protagonista; iv) estabelecer uma quantidade mínima de passes para atingir a meta a fim de fazer a bola circular mais entre as/os alunas/os; v) acrescentar um jogador coringa para a equipe que detém a posse de bola, intentando facilitar a construção coletiva do ataque. Esses exemplos, embora facilitadores, devem ser subordinados a objetivos específicos que orientem as aulas.

As adaptações podem gerar alguns efeitos indesejados que devem ser ponderados. Por exemplo, limitar as formas de interceptação da bola pode deixar o jogo lento e tirar a pressão de tempo, algo que é muito presente no esporte. Desse modo, não seria interessante usá-lo em abundância. Por fim, temos ainda que tomar cuidado com os efeitos de algumas regras discriminatórias, que podem gerar ambiguidades. Por exemplo, é muito comum a regra de obrigar a passar a bola para uma menina antes da finalização, ou que só menina pode finalizar. Essas regras podem fazer com que meninas toquem somente uma vez na bola, sendo toda a jogada criada e construída por outros indivíduos. Isso pode ir na contramão da construção de autonomia e da capacidade de jogo daquelas que só tocaram uma vez na bola para cumprir o regulamento.

Propiciar distintas formas de participação como protagonista no esporte

Ensinar o esporte envolve abordar suas diversas dimensões que não se resumem apenas ao “saber fazer” corporal. Preocupado com isso, a proposta do Modelo de Educação Esportiva (MEE) visa, a partir da organização de campeonatos esportivos, promover o ensino do esporte para além do seu componente técnico-tático, englobando também o entusiasmo e a literacia esportiva, promovidos pela integração e envolvimento dos alunos na construção desses eventos (MESQUITA et al., 2014). Nessa perspectiva, o trabalho em pequenos grupos, orientados pelo professor, cria uma ideia de pertencimento e de colaboração entre os membros da equipe, o que, por sua vez, tem demonstrado um incremento na participação esportiva, na motivação e no desenvolvimento de relações positivas entre os alunos e com o saber desenvolvido, inclusive contribuindo para a promoção de equidade de gênero (ALEXANDER E LUCKMAN, 2001; MESQUITA et al., 2014).

O MEE é interessante para engajar meninas em diferentes papéis, os quais, muitas vezes, não seriam ocupados por elas, como técnicas, arbitras, capitãs. Agregar meninas e meninos também pode contribuir para criar mais vínculos entre eles, o que tem como consequência a valorização positiva do outro, além da diminuição da exclusão por nível de habilidade. Pesquisas mostraram que mesmo aqueles que são mais inseguros quanto à sua habilidade se sentem num ambiente mais confortável para arriscar e jogar em função das relações positivas geradas pela criação dos vínculos (MESQUITA et al., 2014).

Utilizar referências não normativas para se referir ao esporte e problematizar a masculinidade agressiva como definidora dos comportamentos esportivos.

O referencial histórico cultural é fundamental para o ensino do esporte, uma vez que a valorização da cultura esportiva é promotora do entusiasmo e da adesão à prática (MACHADO *et al.*, 2014). É preciso ter em vista que a história esportiva invisibiliza as narrativas femininas, o que não significa, todavia, sua inexistência (GOELLNER, 2005). A imprensa também contribuiu para o apagamento do esporte de mulheres, até porque ele está ausente

na maior parte do tempo dos noticiários específicos. Em nossas aulas, podemos tentar dar visibilidade a essa faceta do referencial histórico cultural, propondo pesquisas, projetos e afirmando personagens dessa história.

Devemos refletir e dar referências para rejeitar a narrativa tradicional, segundo a qual o sexo define o que cada corpo pode ou não fazer. Além disso, os corpos são diferentes, mesmo entre homens ou entre mulheres. Essa proposta também problematiza a existência de padrões, como os de beleza. Os discursos sobre o embelezamento feminino hierarquizam os corpos e limitam a presença das mulheres no esporte, já que este seria o espaço dos corpos fortes e potentes, não dos magros e delicados (GOELLNER, 2010). Para tanto, uma estratégia é trazer imagens que mostram a existência de atletas fortes, como a goleira da seleção angolana de handebol, Teresa Almeida, que chamou atenção nos Jogos Olímpicos de 2016 por possuir um corpo mais pesado que a média das atletas.

Além disso, é importante problematizar também os casos de meninas habilidosas que são tachadas de homossexuais ou casos de jovens homossexuais, sobretudo homens, que se sentem deslocados em atividades esportivas por não serem respeitados (GOELLNER, 2010). Esse processo não tem como fim desprezar ou desmobilizar os jovens para a prática esportiva. Pelo contrário, significa despertá-los para a necessidade de serem agentes transformadores dessa cultura, ou seja, para se engajarem ativamente com a prática esportiva a fim de produzir outras gramáticas possíveis.

A genereficação do esporte, que o torna um território masculino, se ancora numa perspectiva binária. A consequência é que quem não se enquadra nela é marginalizado. Nesse caso, é importante demonstrar referências a corpos não normativos que habitam o campo esportivo, como o caso da oposta de voleibol Tiffany Abreu. Há também modalidades e eventos esportivos que não se organizam a partir da divisão binária que podem exemplificar outras possibilidades de organização da instituição esportiva (CAMARGO, 2016).

Quando se trata do referencial socioeducativo (MACHADO *et al.*, 2014), é preciso problematizar alguns valores da masculinidade hegemônica que circulam no esporte. Refletir sobre: é preciso ser agressivo para jogar bem? É preciso ser violento para ganhar uma jogada? O que significa desrespeitar um árbitro ou xingar o colega? São exemplos de demonstração de uma dada “masculinidade” a qual meninos são cotidianamente incitados a seguir. Isso exclui ou limita a presença tanto de mulheres quanto daqueles homens que não se enquadram nesse padrão.

Problematizar o jogo formal como meta final

O imaginário esportivo sofre sempre a tentação de atrelar seus significados ao modelo do alto nível de rendimento, muitas vezes masculino. A consequência é que esse parâmetro norteia a fruição esportiva, baseado em um padrão perfeito de movimentos, habilidades apuradas, agilidade e força, indispensável para a prática independentemente dos sujeitos envolvidos (JACO; ALTMANN, 2017).

Agir sobre essa ótica cobrou dos alunos padrões rígidos de movimento, que tornaram a prática inacessível para muitas pessoas e pouco criativa. Criar alternativas distantes de modelos engessados proporciona uma maior participação ativa das pessoas que, a partir de movimentos, jogadas e jogos mais livres, são capazes de extrapolar para algo mais complexo, aumentando as possibilidades de fruição. Assim, se faz importante trabalhar com a criação de novos jogos e regras, não para enquadrar as debilidades femininas, mas para demonstrar aos participantes os limites de uma prática engessada e autonomia deles diante do molde do alto nível de rendimento.

Promover o engajamento das meninas por meio da educação esportiva para a transformação.

Engajamento não é algo que é outorgado ou definido por outrem. Não bastam apenas atividades inclusivas. Trata-se também

de informação e mobilização para a transformação. Portanto, é uma questão de conhecimento, mas, sobretudo, de atitude. Perceber que as garotas podem fazer e jogar, mesmo que ainda não tenham tido muita oportunidade de experimentar, envolve informá-las sobre essas desigualdades, mas, especialmente, criticá-las. O engajamento frente a uma mudança implica acreditar e, acima de tudo, tentar, além de se arriscar e desafiar a corriqueira e cotidiana fronteira das masculinidades no esporte, produzindo outras gramáticas femininas e masculinas nessa prática.

Palavras finais em direção a outras gramáticas esportivas

Essas reflexões visam contribuir para iluminar campos de possibilidades, mas nunca fechar caminhos. Pelo contrário, notar a intersecção dos diferentes marcadores e as clivagens, ser sensível às hierarquias e desigualdades, além de propor uma agenda descolonizadora, implica, necessariamente, compreender que não há padronização possível no ambiente educativo, seja ele formal ou informal. Nossos apontamentos, nessa esteira, apresentam-se como um convite à proposição sobre essa temática a fim de estender as reflexões de gênero ao currículo esportivo, ampliando o diálogo no âmbito acadêmico, mas, sobretudo, pensando em maneiras para propor com/junto às pessoas para as quais ensinamos o esporte.

Embora o esporte seja uma instituição que muito contribuiu para uma visão normalizada e binária sobre os corpos, promovendo a circulação de discursos sobre a impotência e a inferioridade do feminino, tentamos aqui apontar uma reflexão em direção a uma outra gramática esportiva. Ainda que sejam fragmentos incipientes, são reflexões cuja potência está justamente no fato de não pretendermos a igualdade entre mulheres e homens. Essa ideia ainda está presa a uma gramática esportiva convencional,

cuja base está ancorada na masculinidade hegemônica, com suas características violentas, sexistas e homofóbicas.

Construir outras gramáticas esportivas implica repensar os valores culturais que atravessam o esporte, desconstruindo a normalização dos corpos e das práticas. Trata-se de trilhar múltiplos caminhos para pessoas e identificações diversas, numa agenda feminista plural de transformação das formas pelas quais produzimos nossas práticas esportivas e usamos nossos corpos.

Para Pippi, tudo era visto como possível e as críticas feitas sobre seu jeito livre de ser eram atropeladas pela confiança que a garota tinha em si própria e em suas capacidades. A ideia aqui foi compartilhar pitadas de inspiração para que professores/as promovam espaços nos quais as crianças e jovens sejam como Pippi no mundo dos esportes e, quiçá, da vida.

Referências

ALEXANDER, Ken; LUCKMAN, Jan. Australian Teachers Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model. **European physical education review**, Londres, v. 7, n. 3, p. 243-267, 2001.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BETTI, Mauro. ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, 2002.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 7ª ed. 2014.

CAMARGO, Wagner Xavier. Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas dissonantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 2016.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Entre o “não mais” e o “ainda não: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p. 10-21, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of Physical Education**, EUA, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al.* Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. **Vozes, Petrópolis: Brasil**, Petrópolis, p. 28-40, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2010.

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

GRECO, Pablo Juan; PÉREZ MORALES, Juan Pablo; COSTA, Gustavo De Conti Teixeira. **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá, Eduem, 2013.

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Siomara A.; SANTOS, Lucídio Rocha. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no programa segundo tempo. *In*: **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão a prática**. Maringá, Eduem, p. 163-206, 2009.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 155-181, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, vozes, 1997.

MACHADO, G.; GALATTI, L.; PAES, R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 30 jun. 2014.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro *et al.* Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Journal of Physical Education**, EUA, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.

MESSNER, Michael A. **Out of play: Critical essays on gender and sport**. Suny Press, 2010.

MORAES E SILVA, M. FONTOURA, M. Educação do corpo feminino: um estudo na Revista Brasileira de Educação Física (1944-1950). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.263-75, 2011.

MORAES E SILVA, M. Escola e Educação Física: Maquinaria Disciplinar, Biopolítica e Generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 343-357, 2012.

MORAES E SILVA, M.; CÉSAR, M. R. A. Refletindo sobre os “problemas de gênero” no Brasil: contribuições para a pesquisa em Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, EUA, v. 16, n. 2, p. 1-10, 2014.

OLIVER, Kimberly L.; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, EUA, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo Cesar; FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro, Koogan, 2009.

PNUD. **Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** “Movimento é vida”. Brasília, 2017.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte: “jogos coletivos de invasão”**. São Paulo, Phorte, 2009.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. Pedagogia do Esporte. *In*: COMISSÃO DE ESPECIALISTAS – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, Unb/Cad, 2004.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuaneti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018.

STIGGER, M.; THOMASSIN, L. Entre o “serve” e o “significa”: Uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere, Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, 2013.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. Rio de Janeiro, Ediouro Publicações, 2006.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa, Difel, 1992.

Financiamento

Esta pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.