

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR INCLUSIVO

Ana Aparecida Tavares da Silveira ¹
Fabyana Soares de Oliveira ²
Sara Maria Pinheiro Peixoto ³
Marcilene França da Silva Tabosa ⁴
Maria Aparecida Dias ⁵

RESUMO

Este texto traz reflexões sobre as relações de gênero que foram vivenciadas, problematizadas e modificadas nas aulas práticas de educação física escolar com o esporte *Ultimate Frisbee*. O presente estudo é de caráter qualitativo e descritivo. A discussão de gênero surgiu nas rodas de conversa, quando ao compartilhar as experiências desse esporte inserido no contexto de turmas mistas, alguns meninos conseguiram apontar que as habilidades no jogo não dependem das características biológicas ligadas ao sexo, mas ao interesse e a oportunidade que cada um teve e tem de se movimentar. Aproveitando essa intervenção a professora levantou outros questionamentos: Houve adaptações para promover a inclusão de todos nas aulas? Como foi jogar em equipes mistas? E houve igualdade, respeito e cooperação na participação de meninos e meninas nas aulas? A partir de então houve ricas discussões sobre determinismo biológico, gênero, cultura, inclusão, diversidade e direitos. Conclui-se que é preciso repensar a posição da educação física frente à inclusão na perspectiva das relações de gênero, buscando oportunizar aos alunos discussões pertinentes aos temas, bem como garantir condições de aprendizagens para toda turma, entendendo que é necessário contemplar as múltiplas subjetividades.

Palavras-chave: Gênero, Inclusão, Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser, em dezembro de 2017, o novo documento de caráter normativo para definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. Deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, anatalats@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, fabyanaoliv@yahoo.com.br;

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sarinha27@gmail.com;

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, marcy.s20@gmail.com;

⁵ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cidaufrn@gmail.com;

públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017).

Para a educação física, a LDB, assim como a BNCC, trouxe a compreensão da área articulada à linguagem, mas a última modifica a abordagem dos seus conteúdos, categorizando-os como práticas corporais tematizadas, compostas por seis unidades temáticas (Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas corporais de aventura) que deverão ser ministradas ao longo do Ensino Fundamental.

Partindo desse novo formato trazido pela BNCC, destacamos a unidade temática esporte ao trazer o *Ultimate Frisbee* como possibilidade diversificada de vivenciar o esporte de invasão⁶ na escola, por oferecer a possibilidade de se jogar com um disco, em equipes mistas e sem árbitro. Essas peculiaridades tornam esse esporte diferente, em muitos aspectos, dos demais, produzindo um campo de construção de conhecimento que traz novas discussões para além das regras, dos recursos materiais e das violações intencionais ocorridas no jogo, pois apresenta um código de honra e respeito mútuo entre os participantes, sendo os mesmos estimulados a respeitar os princípios do jogo e a praticarem o *fair play* (jogo limpo). Isso se torna possível, tendo em vista que os próprios jogadores julgam a intencionalidade de suas ações e discutem a melhor solução para cada situação problema (BORGES et al, 2014), possibilitando assim uma prática mais democrática.

METODOLOGIA

O referido trabalho trata-se de um estudo de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. Conforme Richardson (2008), o método qualitativo não necessita do processo de análises estatístico, pois analisa os dados a partir da compreensão do pesquisador, possibilitando a compreensão de fenômenos sociais, das características comportamentais dos indivíduos e das vivências ao longo do processo. Quanto ao estudo descritivo tem o objetivo de descrever as características de um acontecimento.

A pesquisa relata a experiência pedagógica realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município do Natal/RN, que contou com a participação de duas turmas do 5º ano

⁶ Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo [...] (BRASIL, 2017, p. 214).

do ensino fundamental, com a faixa etária entre nove e treze anos de idade, somando aproximadamente setenta alunos e alunas.

A prática pedagógica se configurou a partir da sistematização da unidade temática esporte, onde foram desenvolvidas aulas de *Ultimate Frisbee*. Propomos para esse trabalho uma reflexão a cerca da inclusão sobre a perspectiva das relações de gênero vivenciadas em aulas de *Frisbee*⁷ com duas turmas mistas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede de ensino municipal do Natal/RN. As aulas de *Frisbee* foram realizadas com os 5º anos A e B, com faixa etária entre nove e treze anos de idade, o que possibilitou ao final de cada aula, reflexões sobre algumas questões pertinentes a esse trabalho, tais como: Houve adaptações para promover a inclusão de todos nas aulas? Como foi jogar em equipes mistas? E houve igualdade, respeito e cooperação na participação de meninos e meninas nas aulas?

A estratégia metodológica utilizada nas aulas de *Frisbee* foi à mesma nas duas turmas, todavia foram perceptíveis duas realidades distintas de participação dos meninos e das meninas no jogo. No 5ºA, o número de meninas era menor que o de meninos, o que favoreceu a hegemonia da posse do disco com eles. Destarte, as meninas passaram boa parte do tempo sem participar dos lances do jogo, sentindo-se excluídas e desmotivadas. Percebemos aqui a presença da histórica exclusão feminina nas práticas corporais esportivas.

No 5ºB, o número de meninas era igual ao de meninos, o que facilitou uma divisão sexual equiparada, resultando na participação ativa das meninas no jogo. Entretanto, outra situação relevante para discutir inclusão e gênero foi percebida: as atitudes intimidadoras dos meninos adversários frente às meninas, utilizando gritos e contatos físicos violentos, como empurrões, para se impor diante delas, ocasionando quedas e machucados. Notamos aqui duas problemáticas que estão intrinsecamente conectadas entre elas, como também se liga à problemática da primeira turma. A primeira, diz respeito à naturalização dicotômica do comportamento tido como nato nas mulheres, o de serem menos habilidosas no esporte e menos agressivas, diferentemente dos meninos, que são considerados habilidosos, fortes e agressivos; a segunda toma como referência a condição biológica na construção de identidades ligadas à masculinidade e à feminilidade hegemônica, que serviu para aprisionar homens e mulheres a modelos padrões, excluindo as mulheres das atividades físicas.

⁷ Nome mais popular ou abreviação do *Ultimate Frisbee*.

DESENVOLVIMENTO

Até a metade do século XIX, foi vetada no Brasil a participação feminina em qualquer evento realizado no campo público, sendo permitida apenas sua relação com o privado, em que as mulheres deveriam assumir as funções de esposa, mãe e de dona de casa (GOELLNER, 2005).

Segundo a autora, o esporte foi introduzido no Brasil pela elite. Homens e mulheres considerados elegantes tinham a oportunidade de vivenciar e de demonstrar suas habilidades esportivas, reforçando a superioridade de sua classe social. Os esportes que possibilitaram o acesso com um pouco de igualdade entre os sexos foram o tênis, pela identidade com a elegância das elites européias, nas quais mulheres já o praticavam, realizando movimentos graciosos que não tirariam o encanto e a feminilidade da mulher; e o hipismo, pois andar a cavalo era um hábito corriqueiro das oligarquias.

As atividades físicas e esportivas praticamente inexistiam nas instituições de ensino, sendo incorporadas com a interferência dos médicos higienistas, que defendiam a educação do corpo, ditando as condutas que homens e mulheres deviam seguir sobre asseios, banhos, vestimentas, alimentação e atividades físicas. Todos deviam seguir um estilo de vida higiênico e saudável (GOELLNER, 2005). Assim, as práticas corporais foram inseridas oficialmente no ensino em 1851 com a Reforma Couto Ferraz, mas apenas para homens.

Houve um receio grande em relação ao exercício físico para as meninas, atitude que no final do século XIX começou a modificar-se timidamente, como pode ser observada na proposta de 1882 de Rui Barbosa, na qual as escolas primárias deveriam abrir “uma seção especial de ginástica [...], tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas femininas e as exigências da maternidade futura” (ALDEMAN, 1999, p.2)

A referida autora também aponta, que essa clara prescrição sobre a atividade física também se estendia à natação, pois na época essa prática esportiva não era desenvolvida com técnicas em que as mulheres adquirissem massa muscular e assim não masculinizava o corpo feminino. Entretanto, a natação era restrita, sendo permitida apenas às mulheres jovens e solteiras com roupas adequadas que cobrissem o corpo, pois a natação não era um esporte apropriado para senhoras casadas e mães.

A missão "nobre" atribuída à mulher, a maternidade, foi aos poucos entrando em crise com as novas demandas femininas discutidas na Europa e nos Estados Unidos. O Movimento

Feminista norte-americano e europeu ganhava força, discutindo a situação de exclusão vivenciada pela mulher como fruto da experiência histórica das realidades sociais contraditórias do patriarcado, do colonialismo e do capitalismo, influenciando a elite brasileira, oferecendo a imagem de nova mulher ativa, independente e autônoma (ALDEMAN, 1999).

Segundo Fraser (2009), esse sonho de emancipação da mulher está subordinado à máquina de acúmulo capitalista. O novo espírito do capitalismo trazia um aumento de autonomia e liberdade, mas paralelamente a isso também trazia um contexto de degradação das condições de trabalho, principalmente para as mulheres.

Foi nesse contexto de inserção econômico, político e social que a participação feminina foi sendo construída no esporte. Isso ocorreu seguindo os mesmos conflitos, pois, ao mesmo tempo em que ganhava espaço na esfera pública, tornando-se trabalhadora assalariada, a mulher saía do espaço privado, ameaçando o papel de guardiã dos valores morais da família. Dessa forma, entram em conflito os valores de uma modernidade industrial com os valores de um Brasil colonial. Para as mulheres, assim como no mundo do trabalho, no âmbito das práticas corporais, as restrições eram superiores ao acesso, como é possível conferir em um artigo do Decreto-Lei 3.199, que vigorou de 1941 a 1975, estabelecendo as bases da organização dos esportes no Brasil. Esse artigo definia que para as mulheres não se permitiria a prática de desportos que fossem incompatíveis com as condições da sua natureza (ADELMAN, 1999).

Mesmo que as mulheres apresentassem habilidades em alguma modalidade esportiva, dificilmente se compatibilizava com a subordinação feminina tradicional da sociedade patriarcal. Aponta Adelman (1999), a partir da historiadora norte-americana Mary Jo Festle, que as mulheres atletas sempre tiveram de encarar preconceito social de dois tipos: um, ditava que suas "diferenças físicas" as fazia muito menos competentes para o esporte que os homens; o outro, que a prática esportiva as masculinizava, o que as tornava mulheres "anormais" e/ou lésbicas. Dessa forma, as mulheres atletas profissionais eram quase obrigadas a adotar uma postura apologética, em que deveriam mostrar traços femininos na sua aparência para o público acreditar que a prática do esporte não comprometia sua feminilidade.

Nesse sentido, as mulheres iam buscando alternativas para garantir sua participação no esporte, rompendo discretamente com a imposição de gênero imposta pela sociedade. Segundo Haraway (2004, p.208) as feministas marxistas não percebem o gênero de forma estática, "gênero significa o fazer e desfazer de "corpos" num mundo de contestações; um relato de gênero é uma teoria da experiência como corporificação significativa e significante".

Deste modo, percebemos que o esporte apresentava um dilema de afirmação da feminilidade, mas também apresentava e ainda apresenta a possibilidade de romper com os estereótipos construídos historicamente e com o caráter tênue das bases biológicas.

A diferença biológica entre os sexos, para Bourdier (1999), é uma justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros, mas é principalmente uma diferença da divisão social do trabalho entre o corpo masculino e o feminino. Nesse sentido, compreendemos gênero como uma estrutura,

[...] uma dimensão central de nossa vida social. O gênero pode, claro, ser definido de muitas formas: como um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação dos corpos, e outras mais. Mas o que faz com que qualquer uma delas tenha importância para o mundo é o que podemos fazer coletivamente com essas identidades e classificações [...] O gênero, pode-se dizer, é especificamente uma questão de corporificação social. Tecnicamente, o gênero pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história [...] (CONNEL, 1995, p.16-17).

Assim, ao posicionar corpos masculinos e femininos em lugares diferentes na escola, o governo brasileiro reforçou pelo Decreto nº 69.4502, de 01 de novembro de 1971 que separava os meninos das meninas nas aulas de educação física, as diferenças existentes nas características biológicas. O decreto ocorreu em função de objetivos sociais diferenciados para esses sujeitos, para esses corpos, a partir de “proposições absolutamente naturalizadas do que é ser homem e do que é ser mulher”, resultando em práticas corporais diferenciadas. Nas práticas corporais, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais acentuou durante anos a desigualdade entre os gêneros (GOELLNER; FRAGA, 2004, p.165).

Esse decreto vigorou durante vinte cinco anos. Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), essa determinação mudou, mas não estabeleceu critérios específicos sobre a organização da educação física nas escolas, inclusive não definindo a adoção de turmas mistas ou separadas. Assim, novos documentos foram pensados para nortear as discussões pedagógicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que sugeriram aulas de educação física de forma mista, buscando trabalhar questões de gênero e educar para o respeito às diferenças (DORNELLES; FRAGA (2009).

Além disso, após a década de 80, surgiram muitos estudos, discutindo temas que envolvessem diretamente ou indiretamente as questões de gênero, o que contribuiu para a adoção das turmas mistas no decorrer dos anos, bem como houve uma efervescência de ações educacionais em prol da participação de todos ao ensino regular, influenciados pela

Conferencia de Educação para Todos (1990), dando mais fôlego às discussões sobre a participação feminina nas muitas esferas sociais.

Um desses estudos que influenciou a educação física, após os anos 80, foi o de Mauss (2003), pois mostra, ao discutir as noções de técnicas do corpo, que tudo em nós é imposto e que as técnicas do corpo são ensinadas diferentemente entre sexos e por idade. Essa diferença de atitudes dos corpos é percebida nestes em movimento em relação a objetos em movimento, nos dois sexos. Para os homens são ensinadas técnicas diferentes das mulheres. Como exemplo cita o soco e o lançamento, afirmando que ambos, realizados pela mulher, têm características frouxas e que o lançamento do homem também se difere por usar o plano horizontal. Além disso, defende que "hábitos" variam não simplesmente com os indivíduos e suas limitações, variam, sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências, as modas, os prestígios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interferência da cultura presente nos estudos das técnicas do corpo de Mauss (2003) contribuiu para modificar a visão da aprendizagem dos corpos em movimento, antes apoiados pelo determinismo biológico, agora pode ser compreendido também apoiado na cultura, como ocorreu em uma das aulas de *Frisbee*, quando, ao compartilhar as experiências desse esporte inserido no contexto de turmas mistas, alguns meninos conseguiram apontar, antes de alguma intervenção da professora, que as habilidades no jogo não dependem das características biológicas ligadas ao sexo, mas ao interesse e a oportunidade que cada um teve e tem de se movimentar. Um aluno disse: *“Assim como tem meninas que jogam pouco, também tem meninos do mesmo jeito. Não é o fato de ser menina que impede ela de saber jogar.”* Como essa visão não era a da maioria dos meninos, predominando a nítida divisão sexual, a valorização da agilidade, da competência e da superioridade masculina frente à incompetência feminina, foi primordial ter surgido, pois promoveu uma rica discussão sobre determinismo biológico, gênero, cultura, inclusão, diversidade e direitos.

É fundamental compreender que meninos e meninas de uma mesma escola "têm histórias de vida, condições sócio-econômicas, experiências motoras, acervo cultural e interesses distintos", o que resulta em uma diversidade de modos de ser que não pode se restringir às diferenças biológicas entre gêneros (DORNELLES; FRAGA, 2009, p.148).

Assim, numa leitura de gênero, é primordial explorar as complexidades, tanto das construções de masculinidade quanto das de feminilidade, entendendo como essas

construções são utilizadas como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação em diversos aspectos do social (PISCITELLI, 1998).

Complementando essa ideia Grossi (2004), mostra que na cultura ocidental, uma das principais definições de masculinidade está relacionada ao fato de o homem ser sujeito ativo nas relações sexuais. Porém, a identidade de gênero masculino se constitui também pela hiperatividade dos meninos na infância e se confunde seguidamente com agressividade. A masculinidade ativa está diretamente ligada à agressividade, sendo equivocada a ideia de senso comum compartilhada na escola pelos professores, funcionária, gestores e entre os pais, que os meninos são hiperativos e hiperagressivos com as colegas de sala porque nasceram assim. A agressividade não é uma característica inata do sexo masculino, nem é um comportamento que se deve esperar como sendo natural do mesmo, é um ritual no qual se aprende a se construir a masculinidade, separando-se do universo feminino.

Embora o *Ultimate Frisbee* não seja um esporte jogado exclusivamente por homens, a presença masculina o torna um lugar central na constituição da masculinidade dos alunos, podendo ser repensado nas aulas de educação física, de modo que sejam desnaturalizadas as atitudes dos alunos e questionadas as relações de gênero que são construídas cotidianamente nas aulas. Assim, entende-se a partir de Connel (1995, p.188), que:

"A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de "masculinidades". Existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar no gênero simplesmente como um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso, é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas."

Deste modo, mesmo que tenha abordado a masculinidade em sentido mais convencional, é imprescindível perceber que há outras masculinidades agrupadas, produzidas no mesmo contexto social e que também foram identificadas nas turmas dos 5º anos. Alguns alunos não apresentavam características agressivas, nem demonstravam muitas habilidades no jogo e outros não demonstravam grande interesse pelo esporte. Aqui surgiram outras situações que envolviam as relações de gênero das múltiplas masculinidades e que foram discutidas com a turma, indicando que há diferentes formas de sentir, usar e mostrar os corpos masculinos.

Essas situações que comprometeram a participação e a aprendizagem dos alunos foram discutidas nas rodas de conversas realizadas no final da aula. Em um desses momentos,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

discutimos como poderíamos garantir a inclusão dos alunos menos habilidosos no jogo. Após algumas sugestões, decidimos que a marcação do ponto no jogo só iria valer se, a cada ataque, o disco passasse por todos da equipe. A participação também foi garantida através do sistema de rodízio, de modo que todos vivenciariam as atividades realizadas, garantindo que houvesse experimentação.

Em outro momento da roda de conversa, as meninas expressaram oralmente a insatisfação com a agressividade utilizada pelos meninos durante os jogos. Sugeriram então a formação de equipes compostas apenas por meninas para jogar entre elas, contrariando as regras do esporte, que sugere equipes mistas. Por alguns momentos, a proposta foi quase aceita, pois equivocadamente tínhamos a intenção de protegê-las da agressividade dos meninos, mas após algumas leituras sobre inclusão, relações de gênero e sexualidade, percebemos que na realidade não iríamos protegê-las, iríamos sim aumentar o abismo da exclusão que as separa dos meninos na igualdade de oportunidades e conhecimento.

Acreditamos que o caminho que apontaram em jogar separadamente dos meninos não foi o mais adequado, pois contraria princípios inclusivos, assim, sugerimos continuar com o jogo misto, mas de outra forma, jogando com todos em condições de igualdade a partir de algumas estratégias inclusivas.

Uma solução possível que construímos foi à criação de uma regra para aumentar a penalidade da falta com contato físico⁸ ou pela intimidação oral. Quem provocasse o contato físico intencional ou a intimidação oral ficava fora do jogo por dois minutos, caso reincidisse, seria expulso. O resultado apareceu de forma lenta, mas fez toda a diferença para as crianças. O jogo fluiu melhor, com a participação dos meninos e das meninas juntos, e foi possível garantir a inclusão desejada. Essa mudança só foi possível pela participação ativa das meninas, relatando os problemas enfrentados e pela disposição de lutarem pelos seus direitos de praticar o esporte de forma prazerosa.

Portanto, cabe compreender aqui como a mulher é responsável pela construção da sua própria história, pois apesar de sua exclusão ser definida pela cultura, há a possibilidade de resistência. As meninas não devem ser vítimas passivas da agressividade dos meninos, precisam questionar e resistir, tentando mudar a realidade de exclusão e discriminação vivenciada na escola.

⁸ O contato físico é uma regra do jogo que não é permitida, dá direito de posse do disco à equipe adversária, caracterizando-se como falta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre determinismo biológico, gênero, cultura, inclusão, diversidade e direitos nas aulas de educação trouxeram possibilidades de perceber a escola como parte integrante da sociedade que reproduz relações de desigualdade entre os seres humanos. Tornou possível refletir sobre nossas atitudes como professoras e aluno diante do respeito, da igualdade e da equidade, para além da escola, considerando que a diversidade humana está presente na sociedade. Isso faz da escola um espaço essencial na formação dos futuros cidadãos críticos, e que assim podem e devem contribuir para combater as diversas desigualdades. Acreditamos que é necessário para tanto, pensar sobre as nossas práticas pedagógicas, analisando se estamos garantindo o direito de todos ou se estamos reforçando os preconceitos e as desigualdades heteronormativas, que determina quem devemos ser e o que podemos fazer, gerando mais exclusão.

Cabe, assim, repensar a posição da educação física frente à inclusão na perspectiva das relações de gênero, buscando oportunizar aos alunos discussões pertinentes aos temas, bem como as mesmas condições de aprendizagens para toda turma, entendendo que há múltiplas subjetividades e que as técnicas do corpo não são natas, mas adquiridas por meio de múltiplos fatores que sofrem interferência da cultura. Embora o mundo social construa *"o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes"*, como defende Bourdier (1999, p.18), é necessário compreender esse processo e tentar romper com esse caminho. Dessa forma, concordamos com Chicon (2010, p.88), quando defende que:

[...] uma proposta para Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitada a todas as crianças da escola maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos.

Assim, percebemos que ao abordar questões de gênero nas aulas de Educação Física contribuimos para reflexões muito além das problemáticas enfrentadas pelas meninas durante as aulas práticas, trouxe a possibilidade de reformular o conhecimento, expandir a compreensão e criar novas situações para o exercício do professor, tentando envolver todos nas aulas e potencializando questionamentos acerca de especificidades femininas e

masculinas, de homens e mulheres, que nos conduza para novas trajetórias, para uma nova relação de gênero mais igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. **Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da ANPOCS, em Caxambu, MG, em outubro de 1999.**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física / secretaria de educação fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BORGES, R.M.; OLIVEIRA, J. D. B.; SANTOS, A.; FARIAS, S.R.R. Ultimate Frisbee. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.) . **Práticas Corporais e a organização do conhecimento: esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee.** Maringá: Eduem, 2014. 326p.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

CHICON, José Francisco. **Educação, educação física adaptada e inclusão.** In CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física e os desafios da inclusão. Vitória: EDUFES, 2010, p.81-103.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, 20(2), jul/dez. 1995, 185-206.

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** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.141-156, Ago., 2009.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da História. **Mediações**, vol. 14, número 3, 2009, p.11-32.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática** Vol.8 N.1, jan/jun, 2005.

GOELLNER, Silvana V.; FRAGA, Alex B. **O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX.** In: CARVALHO, Marie J. S.; ROCHA, Cristianne, M. F. Produzindo Gênero. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.161-171.

GROSSI, M. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em primeira mão**. UFSC, 2004. Disponível em: <<http://www.antropologia.ufsc.br/75.%20grossi.pdf>>. Acesso em: 14 Jun. 2019.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos. **Cadernos Pagu**. (22) 2004, p.201-246.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

PISCITELLI, A. Gênero em Perspectiva. **Cadernos Pagu** (11) 1998. P.141-155.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª edição, São Paulo, Atlas, 2008.