

## SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE FEMINILIDADE E MASCULINIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

Vilma Canazart dos Santos

### RESUMO

O presente artigo trata de indícios de sentidos e significados de feminilidade e masculinidade em aulas de Educação Física e da mediação do/a professor/a. Os referenciais teóricos adotados estão ligados à perspectiva histórico-cultural (Lev Vigotski) e à concepção enunciativo-discursiva (Mikhail Bakhtin), além da literatura sobre o tema masculinidade e feminilidade e a Educação Física. Foram acompanhadas, durante quatro semanas, as aulas de dois professores, sendo uma do sexo feminino e outro do sexo masculino, em duas escolas da cidade de Sumaré/SP. Os/as alunos/as das 5<sup>as</sup> séries – uma sala por escola – também constituíram o universo da pesquisa. Como forma de registro, foi utilizada a videogravação e o diário de campo. Os enunciados do/a professor/a passam, no decorrer da dinâmica interlocutiva, a apresentar uma incoerência entre o que foi dito e o que se diz. Assim, os discursos não podem ser analisados sem conflitos e tensões, pois os lugares de onde eles são produzidos não são necessariamente harmônicos e de consensos, o que nos leva a confirmar que a nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros.

**Palavras chave:** Sentidos e significados, feminilidade e masculinidade, Educação Física escolar.

### ABSTRACT

This article discusses the trace of senses and meanings of femininity and masculinity in lessons of Physical Education and of the teachers mediation. The theoretical adopted benchmarks are linked to the historical and cultural perspective (Lev Vygotsky) and design enunciative-discursive (Mikhail Bakhtin), beyond the literature on the subject femininity and masculinity and the Physical Education. I followed, for four weeks, the lessons of two teachers, one female and one male, in two schools of the city of Sumaré/SP. The 5<sup>th</sup> grades students- a room for school - also formed the universe of search. As a record was used to video and diary of field. The statements of the teachers go by, in the course of the interlocution dynamics, to presented an incoherence between what was said and what they say. Thus, the discourse can't be analyzed without conflicts and tensions, because the places where they are produced are not necessarily harmonious and consensus, which leads us to confirm that our idea was born and how the process of interaction and struggle with the thoughts of others.

**Key words:** Senses and meanings, femininity and masculinity, Physical Education classes.

### FEMINILIDADE, MASCULINIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Alvo de constantes análises oriundas dos mais diversos campos do saber, talvez o corpo nunca tenha sido tão discutido, fragmentado e cultuado como nos últimos tempos. O corpo, inserido numa rede de relações sociais, é uma construção cultural, um conjunto de signos e marcas, produto de discursos e representações que buscam fixar sobre ele identidades. Identidades essas apontadas por Louro (1997) como sendo sexuais e de gênero.

Para entender o gênero como constituinte das identidades dos indivíduos, Louro (1997, p.28) explicita que é possível pensar essas identidades de modo semelhante às sexuais, pois, “elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, os indivíduos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais (...)”. É mister salientar que essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se historicamente e na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais dos indivíduos.

Desse modo, podemos considerar que, tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades não são dadas ou acabadas num determinado momento, mas elas estão sempre se constituindo social e historicamente e são, portanto, passíveis de transformação.

Segundo Louro (1997), ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança.

Mas, afinal, o que vem a ser gênero?

Para Scott (1995, p.86), a definição de gênero repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Louro (1997, p.20-21) explicita que, ao dirigir o foco para o caráter social, não há a pretensão de negar a biologia dos corpos sexuados, mas busca-se enfatizar, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, dito de outro modo, como essas características são trazidas para a prática social e integradas ao processo histórico.

De acordo com Meyer (2003), o conceito de gênero propõe um afastamento de análises que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens mais amplas, que consideram que as instituições sociais, os conhecimentos, os símbolos, as normas e as políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino, ao mesmo tempo em que estão implicados com a produção e ressignificação dessas representações.

O conceito passa a ser usado, então, conforme o dizer de Louro (1997), com um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Nas palavras de Sousa e Altmann (1999), gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Isso implica que as mudanças em um coletivo geram necessariamente modificações sobre o outro coletivo, o que nos leva a considerar que os gêneros se fazem e se refazem continuamente ao longo da existência, e essas mudanças, na visão de Altmann (2006), evidenciam que polaridades de gênero e de sexualidade são socialmente construídas e, portanto, passíveis de problematização e desconstrução.

Assim, tomamos feminilidade e masculinidade como construções culturais que se produzem e reproduzem socialmente e que não podem ser definidas fora de um contexto, ou seja, de condições históricas e culturais em que o indivíduo se constitui. Essa decisão conduz-nos a reiterar que feminilidade e masculinidade estão em permanente transformação, não sendo determinações fixas, e possuem uma multiplicidade de formas de ser homem ou mulher em nossa sociedade, multiplicidade esta em que afloram inúmeras tensões, conflitos e cenários.

Parafraseando Scharagrodsky (2007), somos o que somos não só porque nascemos com certos órgãos sexuais, mas também porque aprendemos a ser homens e mulheres de uma determinada maneira e em espaços, como no seio da família, no meio sociocultural e no âmbito escolar. Enfim, definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um processo cultural e de socialização.

No processo de transmissão cultural, além da família, a instituição escolar detém um papel muito importante, pois nela encontramos papéis atribuídos socialmente aos homens e às mulheres, determinados através do tempo e culturalmente ancorados em diversas atividades, constituindo-se, portanto, em construções históricas e, como tais, modificáveis.

Sousa (1994), ao refletir sobre o ensino da Educação Física na escola, destaca a importância do processo de educação na construção de sujeitos masculinos e femininos e expõe que essa construção não se limita ao social, pois, corporalmente, cada ser humano aprende gestos, movimentos e falas a ele disseminados pela cultura.

Ainda que a preocupação com as identidades de gênero esteja presente em todas as situações escolares, afirmamos que talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo, pois, conforme relata Louro (1997), muitos/as estudiosos/as do gênero, em especial aqueles/as que se dedicam ao estudo das masculinidades, destacam o papel dos esportes e da ginástica no processo de formação dos indivíduos.

## **DA DIMENSÃO BIOLÓGICA À DIMENSÃO CULTURAL**

Considerando a história da Educação Física brasileira, o olhar que foi dirigido ao corpo no final do século XVIII apresentava um caráter conservador e utilitário, uma vez que, filha do positivismo, a

Educação Física absorveu a sua concepção de ser humano como um ser puramente biológico e orgânico, que precisa ser disciplinado.

Enquanto fruto da biologização, a Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, foi utilizada como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral e atuou na preparação do corpo feminino para o desempenho de sua tarefa de reprodução, reforçando, assim, o ideário burguês sobre os espaços e papéis sociais permitidos à mulher ocupar e desempenhar. Atuou, também, tanto na preparação do corpo do soldado, fazendo-o útil à pátria, quanto no corpo do trabalhador manual, tornando-o mais útil ao capital. Enfim, ela se fez protagonista de um corpo saudável, robusto, disciplinado e de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada (SOARES, 2001).

A história da Educação Física no Brasil, conforme Daolio (1997), para além de um somatório de elementos responsáveis pela produção e reprodução de determinados comportamentos, foi influenciando a construção de um imaginário social referente ao corpo, que se expressa no conjunto das ações e representações dos indivíduos até os dias de hoje.

Ancorado na análise antropológica, Daolio (1995, 1997, 2004, 2005) passa a vislumbrar uma prática de Educação Física que considera o caráter cultural do povo. Promove, assim, discussões que aprofundam questões relacionadas com a cultura para uma área que, até há pouco tempo, apoiava-se, predominantemente, nas ciências biológicas.

Dessa forma, Daolio (1995, 1997, 2004, 2005) concebe a cultura como o principal conceito para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, com expressões diversas e significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

As discussões sobre cultura procuram, conforme nos aponta Nogueira (2005), compreender a Educação Física como uma produção cultural e aguçar as nossas sensibilidades para o entendimento sobre como as práticas corporais fazem parte de um contexto social.

No que tange às apropriações da dimensão cultural no âmbito pedagógico, torna-se importante, conforme os dizeres de Nogueira (2005, p.208), “aceitar o corpo, as práticas corporais e a própria disciplina Educação Física como carregados de sentidos e significados da sociedade”, levando a um olhar que nos remete a reiterar que as práticas e os conteúdos presentes na cultura corporal de movimento são produções humanas carregadas de significação.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o/a professor/a de Educação Física acredite que o conjunto de posturas, valores e movimentos corporais é constituído de valores representativos e princípios culturais de uma determinada sociedade e que, portanto, atuar no corpo implica atuar na sociedade na qual este corpo está inserido.

É nesse contexto que insiro a temática da feminilidade e masculinidade, pois o conjunto de símbolos, códigos, sentidos e significados que se produzem e reproduzem dinamicamente nos esportes, jogos, danças, ginásticas e lutas influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem múltiplas concepções de feminilidade e masculinidade que marcam a constituição dos indivíduos em nossa sociedade.

## **A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE PELA ALTERIDADE**

Os referenciais teóricos adotados na pesquisa para análise das falas dos indivíduos estão ligados à perspectiva histórico-cultural e à concepção enunciativo-discursiva. Esses referenciais se fazem necessários e pertinentes, uma vez que o almejado nesta pesquisa é identificar e analisar os indícios de sentidos e significados de feminilidade e masculinidade presentes em aulas de Educação Física.

No que tange à perspectiva histórico-cultural, apoiei em seu principal representante – Vigotski (1993, 1995), que busca a sustentação de teorias sobre os processos humanos, possibilitando, assim, discussões acerca do desenvolvimento humano e suas especificidades.

Quanto à concepção enunciativo-discursiva, foi interessante e profícuo apoiar na perspectiva de Bakhtin (1990, 2003) acerca do psiquismo e da ideologia, à medida que se buscou teórica e empiricamente analisar os enunciados, a fala “como artefato cultural e como uma realidade histórica específica que permeia as relações humanas e produz sentidos” (SMOLKA, 1992, p.330).

O que os une, de acordo com Lima (2005), é o interesse em compreender os processos humanos e constituição da subjetividade, a qual tem sua gênese nas relações com o outro e com a cultura. Essas relações geram efeitos singulares em cada sujeito, pois sua história pessoal vai sendo forjada na sua relação com o mundo, com o(s) outro(s) e com ele próprio, mostrando assim horizontes de possibilidades que se abrem.

Dessa forma, Vigotski (1993, 1995) e Bakhtin (1990, 2003) compartilham de ideias como: a importância do outro e da cultura na constituição da subjetividade; a linguagem e os discursos estão primeiramente orientados para o(s) outro(s); a polissemia se produz no contexto interlocutivo, portanto os sentidos estão em permanente construção e impregnados pelas formas culturais; e, principalmente, a interdependência entre pensamento e linguagem, possuindo ambos um traço social.

## **SUJEITOS DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada com dois professores, sendo uma do sexo feminino e outro do sexo masculino, em duas escolas de médio porte da rede estadual de São Paulo situadas em regiões periféricas da cidade de Sumaré. Tanto a professora como o professor ingressou na rede estadual no ano de 2006 e ministram aulas para o ensino fundamental. Os/as alunos/as também constituíram o universo desta pesquisa, pois o jogo de relações sociais envolve outros/as atores/atrizes além do/a professor/a, que, no caso, são os/as alunos/as. No entanto, participaram apenas os/as alunos/as da 5ª série – uma sala de cada escola, perfazendo um total de 69 alunos/as, sendo 30 meninas e 39 meninos, com a média de idade de 13 anos. Na escolha dessa série e da sala foi levada em consideração tanto a programação a ser desenvolvida na disciplina quanto a compatibilidade de horários entre o/a professor/a e a pesquisadora.

## **CONSTRUÇÃO DE DADOS**

Para a construção de dados foi utilizada a observação direta das aulas de Educação Física durante as quais buscou-se focalizar a tríade professor/a, aluno/a e atividade e as interações professor/a-alunos/as e alunos/as-alunos/as. Como forma de registro foi utilizada a videogravação e o diário de campo.

A etapa da observação foi desenvolvida em quatro semanas, totalizando nove sessões de filmagens. Cinco sessões, com duração média de 45 minutos cada foram realizadas junto à professora e nas outras quatro, com duração média de uma hora e vinte minutos cada, houve o acompanhamento das aulas do professor. Outro recurso utilizado foi o diário de campo, no qual foram feitos alguns registros sobre o ambiente da sala de aula, o conteúdo desenvolvido, a metodologia empregada pelo/a professor/a, os diálogos entre os/as alunos/as e outras observações pertinentes à pesquisa.

A etapa seguinte consistiu na transcrição de todas as aulas de Educação Física videogravadas, com posterior recorte de alguns episódios a serem analisados à luz do referencial teórico. Na transcrição das fitas, as falas foram editadas com o objetivo de fazer sentido para o leitor estranho ao grupo e, buscando resguardar o anonimato dos indivíduos envolvidos, houve a atribuição de nomes fictícios a estes.

As diversas leituras das transcrições, aliadas à interlocução com a literatura e o referencial teórico, possibilitaram a organização e apresentação dos episódios por aproximações de eixos, a fim de analisá-los como sentidos possíveis – compreendidos e captados por intermédio das enunciações dos sujeitos – nas condições sociais em que foram produzidos, visando a uma possível contribuição para a área de conhecimento em questão.

## **EXAMINANDO OS ACHADOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE FEMINILIDADE E MASCULINIDADE E A MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A**

A análise que propomos é sobre os sentidos e significados de feminilidade e masculinidade que estão presentes em um espaço social específico: aulas de Educação Física. Vale explicitar que, nos episódios, não são as situações em si que interessam, mas as relações dialógicas, entendidas como relações de sentidos que decorrem da responsividade inerente a todo e qualquer ato enunciativo, como nos diz Bakhtin (1993).

As leituras dos episódios, aliadas à interlocução com a bibliografia sobre o tema feminilidade e masculinidade, Educação Física e o referencial teórico adotado para a análise dos episódios, possibilitaram, como já dito, a construção de quatro eixos temáticos. Entretanto, neste artigo será apresentado e discutido apenas um eixo: aquele que se refere à mediação do professor e da professora, ou seja, como ele e ela gerenciam o tema masculinidade e feminilidade em suas aulas, uma vez que a participação dele e dela é fundamental na elaboração e circulação de discursos e de sentidos em suas aulas, pois, conforme diz Bakhtin (2003, p.295), todos os nossos enunciados estão cheios de palavras dos outros, “de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade. (...) essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”.

Vamos aos episódios.

### **Episódio 1:**

Ao final da aula, o professor pede aos/às alunos/as para juntarem os colchonetes e subirem ao pátio para conversarem.

Professor: *Vocês aprenderam vários tipos de lutas, né?! E o que vocês acharam das atividades de fazer menino com menina?*

Alunos/as: *Legal.*

Professor: *Vocês acharam que ia ser difícil? Foi mais fácil do que parecia?*

Luana: *Foi.*

Professor: *Por que foi mais fácil?*

Dora: *Porque a menina não tem muita força.*

Professor: *Mas as meninas várias vezes ganharam as lutas dos meninos. Então, não quer dizer que elas são mais fracas.*

(O Deivison fala algo sobre a luta de braço)

Professor: *Isso, oh. [...] As meninas conseguiram praticar melhor algumas provas. Algumas até ganharam nas lutas de força, como a queda-de-braço.*

Keise: *A Jéssica ganhou de todo mundo.*

Luana: *Menos de mim.*

Professor: *Psii! (chama a atenção). Então nós podemos praticar juntos as atividades, tá?! Então não quer dizer que você por praticar o judô vai ser melhor do que o outro. Não. Às vezes você é melhor numa coisa, o outro é melhor n'outra coisa. Isso é importante pra quê? (pausa) Pra que todo mundo possa aprender um com o outro. Não é verdade?*

Alunos: *É.*

Algumas premissas e suposições culturais de professores/as sobre a masculinidade e a feminilidade participam na institucionalização de certas normas, certas práticas. Nessa conversa com seus/suas alunos/as, o professor procura questionar diferenciações preestabelecidas quanto ao desenvolvimento das atividades por parte de alunos/as. O mesmo sucede em relação às capacidades físicas, os comportamentos corporais, as práticas corporais e as formas de participação, sendo que nesta ele busca valorizar a interação entre alunos/as.

Contudo, ao dizer – “Algumas (referindo-se às meninas) até ganharam nas lutas de força, como a queda-de-braço” – ele carrega de significação a preposição *até*, de modo a manter, reforçar a ideia de força como atributo da masculinidade.

### **Episódio 2:**

A professora reúne todos/as os/as alunos/as no centro da quadra para fazer o fechamento da aula que teve como atividade o jogo base quatro.

Professora: *Me diz como vocês fazem para tentar não serem queimados?*

Alunos/as: *Atenção.*

Professora: *Ahm, atenção, o que mais?*

Gabriel: *Correr.*

Professora: *Correr (pausa). O que mais?*

Gabriel: *Tem que ser esperto.*

Elias: *Tem que ter força no braço.*  
 Professora: *Todo mundo achou que o Jessé era o mais ... (pausa)*  
 Alunos/as: *Forte!*  
 Professora: *Ah!*  
 Jessé: *Eu erre!*  
 Leila: *E não é? (risos).*  
 Professora: *E o que aconteceu na hora dele?*  
 Alunos/as: *Errou.*  
 [...]  
 Professora: *Não me interessa quem errou ou quem acertou. O que me interessa é vocês entenderem a lógica do jogo. Não adianta só eu ser forte, adianta? [...] Adianta, por exemplo, vocês falaram que a Joelma não tinha força. A Joelma foi queimada alguma vez?*  
 Alunos/as: *Não.*  
 Professora: *Foi Joelma? [...] Então.*  
 Jessé: *Ela foi esperta, 'fia'.*  
 Professora: *Exatamente.*  
 Jenifer: *Ela é rápida.*  
 Professora: *Mas ela é veloz?*  
 Alunos/as: *Não.*  
 Professora: *Cadê o Vilian? [...] Vilian é veloz?*  
 Alunos/as: *Não.*  
 Professora: *Ele foi queimado na primeira rodada, não foi?*  
 Alunos/as: *Foi.*  
 Professora: *E na segunda?*  
 Alunos/as: *Não.*  
 Professora: *E por que o Michel foi queimado na primeira e na segunda?*  
 André: *Por falta de atenção.*  
 Gabriel: *Porque ele é lento.*  
 Professora: *Só porque ele é lento, você acha? (pausa). Eu não acho.*  
 André: *Falta de atenção.*  
 Professora: *É..., eu acho que foi por falta de atenção e não porque ele é lento.*  
 Gabriel: *Então, Dona, mas só que...*  
 Professora: *Não é nem por falta de atenção. O Michel fez o quê? Arriscou muito. Achou que dava, né, Michel, e não dava. (pausa). Quem mais foi queimado?*  
 [...]

Na tentativa de levar os/as alunos/as a uma reflexão sobre a lógica do jogo, a professora depara-se com falas, argumentos estreitamente ligados a construções sociais e culturalmente marcadas.

*Atenção, correr, ser esperto, ter força* são requisitos básicos, apresentados pelos/as alunos/as, para o bom desempenho da atividade. Se atentarmos para a história da Educação Física, vemos que esses requisitos já estiveram atrelados ao universo masculino, no qual apenas os homens deveriam apresentá-los e/ou desenvolvê-los.

Pegando o Jessé como exemplo, a professora parece tentar romper, desconstruir a ideia de que o desempenho durante a atividade estaria diretamente relacionado à capacidade física – força. Para opor ao exemplo dado, ela busca a Joelma para exemplificar, pois esta não é considerada forte pelos/as colegas e, no entanto, não foi queimada, obtendo um bom desempenho. Uma das leituras que se pode fazer é que na contra-argumentação à fala da professora – “Ela foi esperta, fia” – Jessé relaciona o desempenho da menina a um outro atributo da masculinidade, uma vez que ela não tem força. Já a Jenifer atribui ao sucesso da colega a questão da velocidade – “Ela é rápida” –, o que é contestado pela professora e ratificado pela turma.

Em seguida, a professora refere-se a dois meninos – Vilian e Michel – para continuar a reflexão. Ela tenta levar os/as alunos/as a pensarem por que um foi queimado apenas em uma rodada e o outro nas duas rodadas. Uma das argumentações – “Porque ele é lento” – pode indicar a relação do fracasso a um atributo socialmente marcado como feminino. A outra argumentação, apresentada pelo André,

refere-se à falta de atenção do aluno durante a atividade, o que é, por um momento, confirmado pela professora e, num segundo momento, redimensionado para outra esfera marcadamente masculina – risco, perigo, a qual foi mencionada no trabalho de Saraiva (1999). Dessa forma, o dizer da professora parece evidenciar a ideia de risco como mais um atributo da masculinidade.

Força, esperteza, rapidez – atributos da masculinidade – são atribuídos pela professora tanto a meninos quanto a meninas no decorrer das explicações e reflexões. Tentando encadear um raciocínio sobre o entendimento da lógica do jogo base quatro, a fala da professora também indica que não é qualquer um desses atributos que é importante para se dar bem no jogo, ou seja, força e rapidez podem não ser essenciais para obtenção do sucesso no jogo.

Os enunciados do professor (episódio 1) e da professora (episódio 2), que inicialmente iniciam desconstruções de algumas ideias pré-concebidas a respeito das relações de gênero, passam, no decorrer da dinâmica interlocutiva, a apresentar uma incoerência entre o que foi dito e o que se diz. Esse fato nos remete a Fontana (2003), a qual elucida que os discursos não podem ser analisados sem conflitos e tensões, pois os lugares de onde eles são produzidos não são necessariamente harmônicos e de consensos, o que nos leva a confirmar que a nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros.

Ao colocar a compreensão da palavra na ordem da intersubjetividade, Vigotski (1993) destaca o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentidos e, portanto, da linguagem como criação do sujeito. Assim, a enunciação é um lugar de expressão e de constituição da subjetividade, mas seu sentido só se produz numa relação de alteridade.

Entre as muitas e diferentes possibilidades de análise dos episódios apresentados procurei apreender e identificar aspectos ideológicos no fluxo do discurso durante as aulas de Educação Física, pois, de acordo com Smolka (1992), as palavras proferidas estão carregadas de significados sociais já constituídos e estabilizados, porém, no momento da enunciação concreta, as frases feitas ganham nuances, marcas e ênfases específicas. Dessa forma, os sujeitos, imersos em um contexto cultural, “não se apropriam simplesmente de palavras de um sistema acessível e fixo, de expressões já prontas” (1992, p.332), mas participam, efetivamente, no processo de construção de conhecimento e de sentido.

## CONSIDERAÇÕES

A reflexão sobre as relações entre sujeitos e grupos impõe que analisemos conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nessas relações. Supõe, também, reconhecer que vários embates culturais são levados a efeito em diversas situações cotidianas.

Certos comportamentos e usos corporais, movimentos, entre outros aspectos explicitados durante as análises, vão sendo (re)construídos por alunos/as, fazendo do campo da Educação Física Escolar um espaço de constituição de subjetividades através das produções e reproduções de sentidos de feminilidade e de masculinidade. E a administração desses sentidos determina modos distintos de participação nas aulas de Educação Física, principalmente no que se refere ao universo das práticas corporais e esportivas.

Na perspectiva de análise proposta, feminilidade e masculinidade carregam marcas de diferentes práticas sociais e culturais que são construídas através de discursos produzidos na sociedade e em meio às relações de poder estabelecidas por um sistema de significados dominante, que impõe formas de comportamento e naturaliza relações que são construídas.

Nas interações sociais, os significados e sentidos de dizeres, práticas e relações vão-se tecendo no movimento de articulação/negação/negociação (FONTANA, 2003) das possibilidades colocadas em jogo na dinâmica interativa, ocorrendo trocas simbólicas em um espaço marcado pela intersubjetividade. Desse modo, a linguagem, que atravessa e constitui a maioria das práticas, não apenas expressa relações, poderes, ela os institui. Ela não apenas veicula, mas produz e tenta fixar diferenças entre os sujeitos.

Enfim, não creio em soluções definitivas para as tensões provocadas pela multiplicidade de sentidos e significados de feminilidade e masculinidade; entretanto, não há dúvidas de que essas tensões nos fazem refletir e buscar outros modos de ação.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Construções e desconstruções de gênero e de sexualidade através do esporte. In: **VII Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 5.ed., 1990.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2003.
- DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papirus, 9.ed., 1995. 104p. (Coleção Corpo e Motricidade)
- \_\_\_\_\_. **Cultura: Educação Física e futebol**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Livro-texto)
- \_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- \_\_\_\_\_. A Educação Física Escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, 8/2, p.215-226, 2005.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIMA, M. E. C. C. **Os sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-31 e 33-57, 2005.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p.09-27, 2003.
- NOGUEIRA, Q. W. C. Educação Física, cultura e a produção de significados. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p.197-214, 2005.
- SARAIVA, M. C. **Co-educação e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 208p. (Coleção fronteiras da educação)
- SCHARAGRODSKY, P. A. Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física argentina. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, p.18-30, 2007.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez, 1995.
- SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 42, agosto, 1992.
- SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, 2.ed. rev., 143p. (Coleção educação contemporânea)
- SOUZA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1994.
- SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 48, ago 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-32621999000100004
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e pedagogia)
- \_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas, v.3. Madri: Visor, cap.5, p.139-168, 1995.

---

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado da autora que foi intitulada: “A produção de sentidos e significados de feminilidade e masculinidade em aulas de Educação Física Escolar”. A pesquisa foi financiada primeiramente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Bolsa Mestrado – e posteriormente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.