

# Fundamentos teórico- metodológicos da educação física

Uma experiência sobre o gênero na escola especial

Cláudio Marques Mandarinino\*  
Francisco Camargo Netto\*\*

## INTRODUÇÃO

Este artigo versará sobre a prática pedagógica da educação física na escola pública. Dentro desse cotidiano, percebe-se que ela tem diversas variáveis. Uma delas refere-se aos conhecimentos que estão presentes nas práticas masculinas e femininas.

Presente no âmbito escolar, a educação física identifica-se como um espaço complexo onde as concepções pedagógicas do educador e da educadora são postos em xeque. A própria escola envolve um espaço onde coexistem diferentes visões de mundo. Nesse sentido, a busca de saídas únicas para a escola, geralmente, traz consigo idéias que expressam regimes de verdade que devem ser questionados.

O objetivo deste trabalho é situar os fundamentos teórico-metodológicos da educação física na escola como parte de um contexto com contingências históricas e sociais. A preocupação está voltada para elementos presentes na instituição; mais especificamente, para práticas que definem os papéis do homem e da mulher no desporto escolar.

Dividido em duas partes, na primeira destacamos os nossos fundamentos, localizamos o gênero dentro do currículo e fazemos considerações sobre as identidades que se produzem nas práticas escolares.

Na segunda, apresentamos uma experiência que ocorreu no cotidiano da escola es-

pecial<sup>1</sup> envolvendo o futsal para meninas. Nesse momento, o cotidiano e as relações de gênero observadas interligam-se aos pressupostos teóricos. A sua localização, portanto, faz um viés com a discussão em foco. Como desfecho, são feitas considerações finais sobre as questões tratadas neste artigo.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nossa posição, que será explicitada mais adiante, leva-nos a crer que a fundamentação teórico-metodológica do professor e da professora reflete na forma como será conduzida a prática pedagógica. Porém, esse é apenas um dos passos necessários para a prática da educação física: juntam-se a ele a visão de escola, a relação desta com a comunidade escolar e as discussões que ocorrem dentro da instituição.

Não entendemos que exista um consenso sobre essa questão. Nesse momento, o objetivo é desenvolvê-lo em argumentações a partir dos nossos pressupostos. Dessa forma, entendemos que, no seu cotidiano, as aulas de educação física devem reunir algumas compreensões, entre as quais destacamos duas delas que serão norteadoras do propósito:

- 1) não buscar saídas únicas para a escola pública;
- 2) trabalharmos em cima de possibilidades dentro de um mundo caracterizado pelas contingências históricas e sociais.

Em relação à primeira, partimos do prin-

**O objetivo deste trabalho é situar os fundamentos teórico-metodológicos da educação física na escola como parte de um contexto com contingências históricas e sociais. A preocupação está voltada para elementos presentes na instituição; mais especificamente, para práticas que definem os papéis do homem e da mulher no desporto escolar.**

cípio de que a escola, como um espaço público, apresenta uma arquitetura muito complexa. Nessa forma arquitetônica, identificamos uma instituição caracterizada por conflitos, discussões, comodismos e interesses que farão com que a intervenção pedagógica dos educadores e das educadoras fique delimitada pela forma como será estabelecida essa relação com o seu conjunto. As negociações que ocorrem no seu interior ocultam relações de poder onde, a cada momento, um/uma ou outro/a dos/as seus/suas componentes cedem ou não aos seus objetivos.

Ao vivenciarmos a escola, observamos que ela não é receptiva a concepções únicas de mundo e sociedade, pois, no seu cotidiano, percebemos, entre outros elementos, resistências e regimes de verdade que são constituídos. Conforme Foucault (apud Gore, 1994),

“Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre as sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.” (p. 10)

Portanto, não se trata de saber qual é o poder que age no exterior sobre a escola, mas que efeitos de poder ele tem sobre as verdades que circulam; e como e por que, em certos momentos, ele se modifica de forma global (Foucault, 1996). Considerando que cada escola será constituída com as suas verdades, provavelmente, elas não terão o mesmo sentido em determinados momentos e locais.

Na segunda compreensão, destacamos que, mesmo dentro dessa complexidade de relações e conflitos, há possibilidades para que o seu interior vivencie experiências diferentes daquelas que geralmente ocorrem no seu cotidiano. Entretanto, isso não significa que, mesmo experimentando outras alternativas pedagógicas, o conjunto escolar sofra mudanças. É nesse sentido que percebemos a escola como um espaço diretamente relacionado a um mundo com contingências históricas e sociais.

As contingências históricas e sociais

indicam-nos que não existe uma única fórmula pronta e acabada a respeito das concepções que se têm sobre a escola. Pelo contrário, ao alertar-nos para esse erro de análise, aponta que aquilo que foi vivenciado em determinada época está localizado no tempo e no espaço, ou seja, a concretização de sua experiência reflete aquele dado momento. Assim, destacamos essa particularidade da escola, o que não nos permite ficar pessimistas e imóveis frente à mesma.

Portanto, com esses dois balizadores, passamos a localizar nossas posições. Nelas, destacamos que as verdades que agem sobre a escola, ao não terem uma sustentação mais profunda e segura, dificilmente impedirão que sejam colocadas em xeque, principalmente quando se referirem ao período de escolarização.

## UM LOCAL PARA PENSAR O GÊNERO

Como foi observado, dentro da escola, muitos temas estão presentes. Nesse momento, voltamo-nos a um deles para nortear nossa análise: o gênero. Este é compreendido como um dos elementos na formação dos/as alunos/as. Sendo um componente da escola, ele pertence àquilo que compreendemos como currículo.

Para nós, o currículo<sup>2</sup> é entendido como o resultado de uma escolha particular dentro de uma possibilidade que passa pela construção política, social e cultural da sociedade moderna. Como destaca Silva (1992),

“Aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades.” (p. 79)

Como entendemos que não existe um grande depósito de saberes da humanidade num único local, a escola também seleciona alguns em detrimento de outros. Durante o período de escolarização, muitos conhecimentos serão excluídos, outros serão nulos; portanto não iremos dar conta de tudo aquilo que observamos como necessário à formação dos alunos e das alunas.

**Durante o período de escolarização, muitos conhecimentos serão excluídos, outros serão nulos; portanto não iremos dar conta de tudo aquilo que observamos como necessário à formação dos alunos e das alunas.**

Nossa compreensão com relação a essa questão afasta-nos da idéia de que a escola é um local onde devemos realizar as grandes transformações sociais. Para melhor compreendermos essa posição, destacamos uma passagem de Silva que diz o seguinte:

“Exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social.” (p. 84)

Com essa compreensão, queremos dizer que não adotamos concepções fechadas: elas estabelecem um regime de verdade e, geralmente, um ideal de escola. Muitos discursos são feitos nesse sentido; porém não é a posição que adotamos. Conforme Sawicki (apud Gore, 1994),

“A condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica e não proclamação teórica.” (p. 9)

Reforçando nossa posição, entendemos que ela é uma “aprendizagem que passa pela compreensão do significado filosófico, científico e metodológico de nossas opções culturais e do nosso lugar enquanto produtos e produtores deste complexo contexto”<sup>3</sup>.

Ao olharmos para a questão de gênero na escola, não podemos pensá-la isoladamente; pois existe todo um envolvimento nesse espaço. Portanto, ao elencarmos essa temática, houve uma seleção dentre outros olhares possíveis para o mesmo contexto. Voltamo-nos, então, para essa particularidade, porque ela também está presente na formação dos/as alunos/as.

## O GÊNERO E AS IDENTIDADES SOCIAIS

A discussão das relações de gênero está diretamente ligada a uma temática tratada pelo movimento feminista iniciado na década de sessenta. Algumas teóricas entendem que o avanço dessa discussão, atualmente, passa pelo viés das implicações de masculino e de feminino, e não somente de um isoladamente.

Scott (1995) entende que o termo “gê-

nero”, além de ser utilizado como um substituto do termo “mulher”, também sugere que qualquer informação sobre as mulheres é, necessariamente, informação sobre os homens.

A escola, portanto, depara-se com práticas masculinizantes e feminilizantes no seu cotidiano. Ao discutir sobre o espaço escolar, Louro<sup>4</sup> comenta que, “no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas”.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas e tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e se olhar; a ouvir, falar e calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprende o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar), fazendo com que desenvolva algumas habilidades e não outras. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças; elas confirmam e também produzem diferença<sup>5</sup>.

Em relação à educação física, podemos perceber que os papéis masculino e feminino são definidos também na sua prática: o desporto. Algum tempo atrás, era comum dizer que o futebol era uma modalidade que tinha a preferência do meninos; e o voleibol, das meninas; sem percebermos que, nessas afirmações, estavam implícitas subjetividades que envolvem a identidade e os papéis dos/as alunos/as nas relações de gênero.

Alguns sentidos são produzidos dentro desse cotidiano: aquilo que está na ordem das coisas, que se ouve falar como normal, é natural e está a ponto de ser inevitável; isso porque está presente, em estado objetivado, no mundo social e também incorporado aos hábitos. (Bourdieu, 1995 : 137)

Quando estudou sobre as práticas que constituem os papéis masculinos e femininos, Louro (1995) destacou a construção dessas identidades da seguinte forma:

“...exige que pensem não somente que os su-

**Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas e tornam-se parte de seus corpos.**

jeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim constituído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são 'generificadas', ou seja, expressam as relações sociais de gênero)." (p. 103)

Frente ao exposto, ficam mais claras as relações que envolvem o gênero e estão presentes na escola.

Dentro das várias práticas existentes na escola, deslocamos nosso olhar para as aulas de futsal para alunas com deficiência mental e suas implicações no cotidiano escolar, onde devemos tornar mais visíveis as identidades reforçadas nos papéis masculino e feminino. Entretanto, sabemos das dificuldades para mudar o cotidiano escolar.

### **OS ESPAÇOS MASCULINIZANTES E FEMINILIZANTES NA ESCOLA**

Como característica mais comum, a escola é um local onde há uma predominância do sexo feminino (professoras, funcionárias e técnicas) em relação à presença masculina. Os conceitos de homem e de mulher estão presentes em cada uma delas, e, muitas vezes, essa compreensão transita nos espaços constituídos na escola, tais como a sala de aula, as reuniões, os atendimentos especializados, etc.. Esse não é um julgamento de valor, de certo ou de errado, mas sim um elemento que pode ser identificado ou não.

Outros elementos presentes podem ser percebidos nas oficinas oferecidas: a marcenaria, para os meninos; e a culinária, para as meninas. No recreio, existe uma tendência de os meninos maiores, mais fortes, ocuparem os espaços desportivos para a prática de futebol. As meninas, geralmente, ficam conversando nos cantos, brincando na areia ou sentadas. Resumidamente, podemos dizer que esse não é um espaço de liberdade, mas sim de dominação e segregação.

Partindo dessa compreensão, deslocamos nosso olhar para os/as alunos/as com deficiência mental durante o recreio, onde suas manifestações corporais foram analisadas. Nesse olhar, deparamo-nos com duas questões, entre outras, que tentam averiguar o que ocorre nesse espaço: Por que as alunas não participam do futsal? Quais os interesses dos/as alunos/as predominantes nessa faixa etária?

Assim, no ano de 1996, foi incluído o futsal nas aulas de educação física. No seu desenvolvimento, esse desporto foi praticado também num ginásio fora da escola, com periodicidade quinzenal; e no recreio, no pátio da escola. Nossa idéia é fixar o olhar sobre o último, onde destacamos que ali eram estabelecidas relações de dominação na ocupação do espaço privilegiado para o desporto: a quadra de futsal. Em forma de relato, apresentamos a seguir alguns momentos que consideramos significativos:

Num primeiro momento, percebeu-se a falta de conhecimento das meninas e de alguns meninos sobre esse desporto e a rejeição inicial por parte delas. Durante o recreio, com a presença do professor, ele começou a ser praticado. Dividiu-se o tempo da seguinte forma: dez minutos para as meninas e os outros dez para os meninos. Mesmo aceitando timidamente ou após alguma insistência, as meninas começaram a participar. No início, alguns meninos entraram na quadra para chamar a atenção das meninas. Também poder-se-ia imaginar que eles estavam demarcando seu espaço.

Essa intervenção ofereceu possibilidades diferentes aos corpos femininos nesse espaço específico. De alguma forma, iam assumindo posições antes não experimentadas. A diferença entre os meninos e as meninas estabeleceu uma relação de comparação: eles riam quando uma ou outra não acertavam a bola; elas, às vezes envergonhadas, achavam graça da sua dificuldade. Alguns desdobramentos aconteceram, tais como a formação de equipes mistas ou de meninos contra meninas. O reconhecimento das possibilidades femininas por parte dos meninos foi percebido pela intenção de participarem junto a elas como goleiros. Reclamavam quando uma menina que "jogava bem" compunha o time adversário e mostravam-se

***Essa intervenção ofereceu possibilidades diferentes aos corpos femininos nesse espaço específico. De alguma forma, iam assumindo posições antes não experimentadas.***

indignados quando perdiam uma partida de futebol. As próprias meninas valorizavam esse momento dizendo que eles “perderam para as gurias” e, terminado o recreio, corriam até as professoras para informá-las do acontecido. Os registros que certamente ficaram na memória dos/as alunos/as podem ser percebidos pelas seguintes falas: “As gurias ganharam dos guris”; “Eu fiz um gol”; “Eles não deixam eu chutar”. Enfim, de alguma forma, ambos os corpos vivenciaram outras possibilidades.

Dois fatos interessantes ocorreram nessa época: nos dias em que o professor não estava na escola, uma funcionária organizava o futsal para os alunos e as alunas, garantindo portanto, a participação dos gêneros. Percebemos, também, uma procura por parte de ambos para a prática do esporte. Os interesses anteriores, nesse momento, alteraram-se na ocupação do espaço.

Consideramos relevante o fato de que a rotina do recreio sofreu modificações em determinado tempo. Certamente, se essa perspectiva não fosse apresentada para as alunas, elas não a conheceriam. Dizemos isso porque não há nenhuma garantia de que a nossa proposta tenha conquistado uma mudança de hábito nesse cotidiano. O princípio de oportunidades para utilizar o espaço desportivo do recreio, valorizado por nós, não adquiriu o significado de que gostaríamos. Aqueles/as que poderiam compor conosco essa mudança não foram sensíveis a ela.

Cabe ressaltar, também, que, nessa mesma época, houve discussões internas na escola sobre a própria existência do recreio, tal como o concebemos, tendo em vista a resistência de algumas professoras. Essa situação esteve presente quando foi realizada a experiência; dessa forma, não poderíamos deixar de revelá-la para contextualizar esse momento escolar. Com esse fato, observamos que a escola, no seu conjunto, é resistente a certas mudanças, principalmente, porque os interesses de seus componentes estão sempre em jogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sua relação com os fundamentos teórico-metodológicos na prática da educação

física no cotidiano escolar, este ensaio buscou fazer um viés entre a parte teórica (os referências que adotamos) e com a parte empírica. De acordo com nossa visão de escola, esses fundamentos estão sujeitos a contingências históricas e sociais. Esse foi princípio no qual nos apoiamos. Dessa forma, salientamos as seguintes considerações:

- a) A compreensão do professor e da professora de educação física faz com que, ao trabalhar uma especificidade (ex.: futsal), o seu olhar não se fixe apenas em aspectos isolados, ou seja, no conteúdo, na formação dos seus alunos e das suas alunas.
- b) A rotina escolar, ao tornar-se visível, possibilita que os hábitos se modifiquem ou, pelo menos, nos façam refletir que elas delimitem papéis e espaços masculinizantes e feminilizantes.
- c) A nós, educadores e educadoras, compete apresentar perspectivas diferentes daquelas que os alunos e as alunas estão acostumados a vivenciar, e que são constituídas histórica e culturalmente na sua formação durante o período de escolarização.
- d) Em relação ao recreio, entendemos que, nesse momento da escola, apresentou-se uma verdade para possibilidades desportivas das alunas. Houve uma tentativa de se mostrar uma forma diferente de apresentação do cotidiano. Essa foi uma saída para lidarmos com essa questão.
- e) Não tomamos para nós a verdade dos pressupostos teóricos metodológicos, mas, sem dúvida, ela contribui para demarcar a posição que tomamos sobre essa experiência.
- f) A experiência poderia ter um contorno diferente se tivesse ocorrido em outro momento. Ela ficou, basicamente, como uma proposta de um segmento: a educação física. Acreditamos que, se todo o conjunto da escola fosse envolvido, os desdobramentos seriam diferentes.
- g) Em relação ao que pensamos sobre o currículo, a experiência constituiu-se uma seleção arbitrária da nossa parte, e outros olhares deixaram de ser lançados. Este olhar marcou um elemento presente: as relações de gênero.

**Com esse fato, observamos que a escola, no seu conjunto, é resistente a certas mudanças, principalmente, porque os interesses de seus componentes estão sempre em jogo.**

- h) As informações que procuramos dar representaram algumas possibilidades das meninas nos desportos. Neles não existe nenhum impedimento orgânico ou físico; existem, isto sim, identidades aprendidas. Dessa forma, o futsal representa uma lógica diferente quando pensamos sobre a definição de papéis sexuais.

Portanto, queremos deixar claro que nossa proposta apresentou uma perspectiva parcial e provisória. Mostrou uma possibilidade aos/às alunos/as sobre as práticas escolares que são masculinizantes e feminilizantes. Durou alguns meses, mas não foi garantida sua continuidade, por mais justificadas que fossem suas pretensões. Sua implementação suscitou conhecimentos ocultos e nulos, conferindo, assim, uma visibilidade ao componente curricular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre (1995). A dominação masculina. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED Porto Alegre. v. 20, n. 2. jul/dez. p.101 - 132.
- FOUCAULT, Michel (1996). *Microfísica do poder*. Ed. Grall. 12ª edição. Rio de Janeiro
- GORE, Jennifer (1994). Foucault e educação : fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu Org. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED Porto Alegre. v. 20, n. 2. jul/dez. p.101 - 132.
- LOURO, Guacira Lopes (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ. Vozes. p.179.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED. Porto Alegre. v. 20, n. 2. jul/dez. 1995. p.71 - 99.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## FONTES DE CONSULTA

- BURBULES, Nicholas C. e RICE, Suzanne (1993). Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomás T. org. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos* 1a ed. Porto Alegre: Artes médicas. p.173-204.
- MANDARINO, Cláudio M (1998). Futsal para alunas com deficiência mental. In SANTOS, Edmilson S. Org. *Educação física escolar: por uma cultura desportiva*. POA/Sulina/Novo Hamburgo: FEEVALE. p.135-145.
- SANTOS, Edmilson S. (1998). A corporeidade no recreio : por um espaço desportivo. IN: \_\_\_\_Org. *Educação física escolar: por uma cultura desportiva*. POA/Sulina/Novo Hamburgo : FEEVALE. p 146-159.

## NOTAS

<sup>1</sup>Os/as alunos/as dessa escola caracterizam-se pela deficiência mental.

<sup>2</sup>O currículo escolar é constituído por conhecimentos explícitos, ocultos e nulos. Os conhecimentos explícitos são percebidos pelos objetivos propostos; os ocultos, são aqueles que estão presentes mas não são falados diretamente (ex.: relações de gênero); os conhecimentos nulos são aqueles que não são falados, mas existem (ex.: desportos aquáticos ou o ciclismo).

<sup>3</sup>Seminário Internacional de Reestruturação Curricular: Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Secretaria Municipal de Educação/Porto Alegre (1997). (Mimeo)

<sup>4</sup>Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 1997, p. 60.

<sup>5</sup>Idem, p.61.

## UNITERMOS

*Fundamentos Teórico- Metodológicos; Educação Física; Escola; Gênero.*

*\*Cláudio M. Mandarino é Mestrando em Ciências Movimento Humano da ESEF/UFRGS.*

*\*\*Francisco Camargo Neto é professor e orientador do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS.*