



AGRADECIMENTOS

A todos/as os/as que colaboraram para a realização deste trabalho, em particular aos/às professoras da escola sobre a qual incidiu o estudo, sem os quais este processo não seria possível.

À minha orientadora, Mestre Paula Silva, pela sua disponibilidade, pela pertinência das suas sugestões e pelos momentos de reflexão que me proporcionou.

A todos/as que ao longo das diferentes etapas da minha vida e da minha formação contribuíram para aguçar a minha curiosidade e interesse acerca das diferenças de género.

A todos/as os/as que sempre me apoiaram e me transmitiram força e confiança ao longo desta longa etapa...



ÍNDICE GERAL

	Pág.
I – INTRODUÇÃO.....	1
II – REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1. Género e Estereótipo.....	5
1.2. Os Estereótipos de Género.....	7
2. Estereótipos de Género, Educação e Educação Física.....	9
2.1. Os Modelos de Escola e os Currículos.....	9
2.2. Os Estereótipos de Género na Perspectiva Docente.....	17
2.3. Os Estereótipos de Género na Perspectiva Discente.....	20
III – METODOLOGIA.....	28
1. Objectivos.....	29
2. Amostra.....	29
3. Procedimentos Metodológicos.....	30
3.1. O Questionário.....	30
3.2. Recolha de Dados.....	31
3.3. Tratamento dos Dados.....	31
IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	33
1. Percepções dos/as Alunos/as Acerca da EF.....	34
2.1. Actividades Habitualmente Abordadas nas Aulas de EF.....	36
2.2. Modalidades Favoritas.....	37
2.3. Modalidades Menos Apreciadas.....	39
2.4. O caso da Dança.....	41
2.4.1. A Reacção dos/as Inquiridos/as à Dança....	44
2.5. Equipas Mistas Vs. Equipas Segregadas.....	45
2.6. Linguagem/Interacção com o/a Professor/a....	48
2.6.1. “Maria-Rapaz”.....	48
2.6.2. “Menina”.....	50
2.6.3. Percepção dos/as Alunos/as Acerca da Interacção Com os/as Professores/as.....	51
2.7. Linguagem/Interacção Com os/as Colegas.....	53
2.8. Quem é melhor em EF?.....	54
2.9. Desporto Adequados/Não Adequados a Rapazes e a Raparigas.....	56
V – CONCLUSÕES.....	59
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
VII – ANEXOS.....	72



INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Modalidades habitualmente abordadas nas aulas de EF ao longo dos diferentes anos lectivos...	36
Gráfico 2 - Valores percentuais dos jogos desportivos colectivos e dos desportos individuais nas modalidades habitualmente abordadas.....	36
Gráfico 3 - Modalidades favoritas dos/as discentes por sexo.....	38
Gráfico 4 - Modalidades menos apreciadas pelos/as discentes por sexo.....	40
Gráfico 5 - Reacção dos/as alunos/as a uma aula de Dança.....	44



ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Distribuição da amostra por idades e por sexos.....	30
Quadro 2 - Tipificação de algumas respostas dos/as alunos/as nas categorias seleccionadas para o "brainstorming".....	34
Quadro 3 - Interpretação dos/as alunos/as da reacção à aula de Dança.....	41
Quadro 4 - Preferência dos/as alunos/as relativamente à constituição das equipas.....	45
Quadro 5 - Interpretação dos/as alunos/as ao comentário "Pareces uma Maria-Rapaz".....	48
Quadro 6 - Interpretação dos/as alunos/as ao comentário "Pareces uma menina a jogar".....	50
Quadro 7 - Representação da percepção dos/as alunos/as relativamente à ajuda e atenção prestada pelos/as docentes.....	51
Quadro 8 - Percepção dos/as aluno/as relativamente a com quem os/as docentes se zangam mais quando as tarefas não são cumpridas.....	53
Quadro 9 - Percepção dos/as alunos/as relativamente à competência por sexos na aula de EF.....	54
Quadro 10 - Percepção dos/as alunos/as relativamente ao esforço por sexos na aula de EF.....	55
Quadro 11 - Percepção dos/as alunos/as relativamente à prevalência da opinião de cada sexo na necessidade de obtenção de um acordo.....	55
Quadro 12 - Percepção dos/as alunos/as relativamente à existência de modalidades apropriadas ao sexo masculino.....	56
Quadro 13 - Percepção dos/as alunos/as relativamente à existência de modalidades apropriadas ao sexo feminino.....	56
Quadro 14 - Opinião acerca dos desportos não adequados a cada sexo.....	57



RESUMO

Os estereótipos de género são um tipo de estereótipos sociais que têm como referência uma série de crenças e valores, transformando construções históricas e sociais em comportamentos considerados naturais, normais e intrínsecos a cada género, normalmente não questionados (Botelho Gomes, 2001).

Para identificar manifestações dos estereótipos de género nas atitudes e nos discursos de alunos e alunas, bem como na forma como percebem diferentes situações com que poderão ser vulgarmente confrontados/as na aula de Educação Física, foi aplicado um questionário a 92 discentes do 12º ano de escolaridade, de uma escola do distrito do Porto.

Procedeu-se posteriormente a uma análise descritiva com elaboração de tabelas de percentagem, procurando complementar estes dados com algumas das respostas encontradas nos questionários, com o objectivo de melhor compreender o “Porquê” dos resultados.

Através da sua análise e do confronto dos resultados obtidos com a literatura existente, foi possível verificar que os estereótipos de género estão ainda bastante presentes no discurso, no comportamento e na percepção dos/as alunos/as relativamente a eventuais episódios da aula de EF. Estes são, muitas vezes, limitadores da acção dos/as alunos/as, nomeadamente no que diz respeito às suas opções por determinadas modalidades desportivas ou a sua prática nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE:

ESTEREÓTIPO, GÉNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA



I – INTRODUÇÃO



I - INTRODUÇÃO

Os estereótipos de género são um tema na luz do dia na investigação didáctica. Durante muitos anos, o ensino foi segregado, com currículos e estabelecimentos de ensino distintos para rapazes e raparigas. Esta situação era justificada pelas diferenças percepcionadas entre os sexos, então entendidas como um mero resultado da biologia e, como tal, naturais, inatas e inalteráveis.

Actualmente, foram já dados alguns passos para reconhecer que algumas dessas diferenças, encaradas como naturais, são algo mais complexo do que à primeira vista aparentam ser: são o produto de uma construção cultural e social contínua, em permanente evolução. Apesar disso, essas crenças continuam enraizadas de forma subtil na nossa cultura, manifestando-se sob a forma dos estereótipos de género, servindo como fundamento para vários preconceitos, com todas as consequências que deles daí advêm. Esses estereótipos podem ser, muitas vezes, limitadores da acção dos/as alunos/as, nomeadamente no que diz respeito às suas opções por determinadas modalidades ou práticas nas aulas de Educação Física (EF).

É, por isso, importante reconhecer as suas manifestações, pois, só dessa forma será possível elaborar um plano de acção concertado, consistente e consciente rumo a uma prática de ensino equitativa. Não é a igualdade que se pretende, pois não seria realista nem minimamente vantajoso pretender que fossemos todos/as iguais. Trata-se de um objectivo bem mais amplo e ambicioso: o de reconhecer, valorizar e integrar as diferenças, todas as particularidades de cada indivíduo que quando potencializadas poderão resultar numa prática muito mais



enriquecedora, desafiadora e estimulante para todos/as os/as seus/suas intervenientes.



II – REVISÃO DA LITERATURA



II – REVISÃO DA LITERATURA

1. Género e Estereótipos

Ao falar de estereótipos de género, a primeira distinção a fazer será entre os termos género e sexo. De um modo geral, aceita-se por definição de sexo a condição biológica de ser homem ou mulher. Já o conceito de género remete-nos para um conjunto de processos sociais, culturais e psicológicos segundo os quais se constrói e reproduz a feminilidade e a masculinidade, podendo assim sofrer variações segundo a cultura, a época histórica ou mesmo o ciclo de vida (Botelho Gomes et al, 2000).

Género é um elemento característico das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de descodificar o significado e compreender as complexas conexões entre várias formas de interacção humana. Inerentes às diferenças biológicas entre homens e mulheres estão outras, social e culturalmente construídas. Nesse sentido, a ênfase dada pelo conceito de género à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considera que, com base nestas, outras são construídas. (Scott, 1995 cit Sousa e Altmann, 1999).

Nesse sentido, Bourdieu (1999) lembra que o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de acção. Desta forma, as diferenças socialmente construídas acabam por ser consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação.

O género é uma categoria relacional, não só porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência, mas



também porque se relaciona com outras categorias, já que não somos vistos/as unicamente de acordo com o nosso sexo ou com o que a nossa cultura faz dele, mas de uma forma muito mais ampla: a nossa idade, etnia, raça, classe social, altura, peso corporal, habilidades motoras, entre inúmeras outras (Sousa e Altmann 1999).

No entanto, esta divisão entre biológico e cultural está longe de ser pacífica. Se por um lado a biologia por si só não providencia claras justificações de uma visão dicotómica de sexo, por outro, a sua interacção com a cultura parece ser constante, complexa e frequentemente, não reconhecida (Silva et al, 2004). É nesta discussão que se insere o tema dos estereótipos.

Segundo a definição apresentada pelo Dicionário de Sociologia (2002), o termo *estereótipo* “refere-se à representação de um objecto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objectiva e que é partilhada pelos membros de um grupo social, sendo essa representação detentora de alguma estabilidade. Um estereótipo é a imagem que surge espontaneamente, sempre que se fala de um determinado objecto.” (idem: 140). Os estereótipos influem no processo de percepção das pessoas e simplificam a realidade objectiva. Uma pessoa pode ser percebida como amiga ou inimiga, simpática ou antipática, acessível ou distante, desde que enquadrada num grupo ao qual se atribui essas características, orientando selectivamente a percepção que se tem da pessoa e podendo até mesmo distorcer a percepção da realidade (Romero, 1990). É uma construção cognitiva ou sociocognitiva a respeito de características compartilhadas por determinados grupos (Melo e Giavoni, 2004). A estereotipia recorre à generalização, reforça a carga subjectiva e pode manifestar-se sobre a forma de preconceito. Dessa maneira,



os estereótipos funcionam como lentes que filtram as informações, retendo, organizando e estruturando somente estímulos considerados concernentes à estrutura cognitiva, resultando num padrão perceptivo, o qual será utilizado para futuros julgamentos, decisões, inferências e predições (Melo e Giavoni, 2004).

O estereótipo é a base e suporta a formação de preconceitos pois exerce influência na percepção social, nos julgamentos e comportamentos. O preconceito pressupõe juízo de valores e a sua hierarquização: diz-se *é bom ou mau* e que *x é superior a y*. O processo de estereotipia é geralmente inconsciente e dificilmente reconhecido por parte dos indivíduos.

1.2. Os Estereótipos de Género

Os estereótipos de género são um tipo de estereótipos sociais que têm como referência uma série de crenças e valores, transformando construções históricas e sociais em comportamentos considerados naturais, normais e intrínsecos a cada género, normalmente não questionados (Botelho Gomes, 2001). Trata-se de um conceito que se pode subdividir em dois níveis: estereótipos de papéis de género e estereótipos de traço de género. Os estereótipos de papéis de género designam as crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e mulheres, o que cada um deve fazer, enquanto que os estereótipos de traço de género incluem as características psicológicas que diferencialmente se atribuem a ambos, com fortes implicações na percepção social dos mesmos (Puleo, 1997; cit. Marques, 2002). Assim, traços individualistas ou instrumentais (por exemplo: independência, agressividade, racionalidade), interpretam-se



frequentemente como pertencentes à masculinidade, enquanto que traços colectivistas ou expressivos (por exemplo: sensibilidade, delicadeza, emotividade) como pertencentes à feminilidade, sendo a masculinidade e a feminilidade construtos sociais que definem características pertencentes a homens e mulheres respectivamente (Melo e Giavoni, 2004).

Ao nascer, a criança traz já um leque imenso de potencialidades comportamentais. Com o passar dos anos, tanto o homem como a mulher poderão tornar-se num adulto do tipo agressivo ou retraído, dependente ou independente, honesto ou desonesto. Dentro dessa linha, poder-se-ia listar uma gama de dicotomias onde se enquadrariam as pessoas. As características da personalidade que o indivíduo vai adoptar serão aquelas socialmente aceites pelo seu grupo, seja étnico, social, religioso, ou de género. A maior parte dos progenitores têm noções sólidas a respeito do comportamento masculino e feminino apropriado, compartilhando estereótipos comuns aos da sua cultura, que transmitem aos seus filhos (Romero, 1990). Nesse sentido, o “treino social” é diferenciado para cada um dos sexos, de acordo com um julgamento feito pelos adultos sobre o modelo comportamental mais apropriado para si e para os seus semelhantes deste ou daquele sexo, tendo como base os estereótipos de género culturalmente divulgados. Estes condicionam desde cedo a criança a adequar o seu comportamento, de acordo com o que é socialmente esperado.

Observando as crianças, pode-se notar que as suas atitudes, hábitos e valores são aprendidos na família em primeira instância e, logo a seguir, em grupos de iguais, onde também se aprendem atitudes em relação a si próprias. Se por um lado, o rapaz é educado na família para ser



obediente, no grupo de iguais poderá ser desprezado por não apresentar um comportamento adequado para o seu grupo. Notoriamente, na escola, os rapazes e raparigas apresentam condutas distintas, podendo ser gratificados/as ou punidos/as segundo as expectativas comportamentais que o/a professor/a tem para um e para outro sexo. Como o papel masculino parece ter mais prestígio, não é de surpreender que os rapazes desenvolvam maior preferência pelo papel masculino do que as raparigas pelo papel feminino. O modelo de gratificação ou de sanção é destacado e aparece quando se tolera mais uma rapariga pouco feminina do que um rapaz pouco masculino. As raparigas têm o modelo de identificação mais disponível, mas parece exercer-se uma maior pressão social para que os rapazes sejam masculinos do que para que as raparigas sejam femininas (Romero, 1990).

Também nas actividades desportivas os estereótipos de género se manifestam, na medida em que os desportos, de uma maneira geral, podem ser classificados como possuidores de mais características masculinas (por exemplo: hóquei, futebol, halterofilismo) ou de mais características femininas (por exemplo: patinagem artística, dança, ginástica rítmica desportiva). Estas características interferem no julgamento dos indivíduos, principalmente quando o sexo do/a atleta contraria a característica do desporto praticado (Melo e Giavoni, 2004).

2. Estereótipos de Género, Educação e Educação Física

2.1. Os Modelos de Escola e os Currículos

Género remete-nos para a noção de que, ao longo da vida, por meio das mais diversas instituições e práticas



sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmónico e que nunca se conclui ou se encerra definitivamente.

Inscribe-se, nesse pressuposto, uma articulação intrínseca entre género e educação uma vez que esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares. Educar engloba um complexo de forças e processos (que inclui, actualmente, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música...) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a reconhecer-se como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e dos grupos a que pertencem. Argumenta-se ainda que esses processos educativos envolvem estratégias subtis e refinadas de naturalização que precisam de ser reconhecidas e problematizadas (Meyer, 2003).

As crianças são, desde a socialização primária na sua célula familiar, socializadas nos seus papéis de género. Às raparigas são vulgarmente atribuídas características como as de submissão, passividade, instabilidade emocional, expressividade, domesticidade e maternalidade, enquanto que dos rapazes se espera normalmente que sejam independentes, dinâmicos, agressivos e dominantes (Marques, 2002). Ora, se a escola é um local de reprodução da sociedade, será também um meio no qual a continuidade e o fortalecimento de determinadas ideologias terão lugar. Nesse sentido, as iniquidades decorrentes de uma sociedade hierarquizada por sexos irão ser perpetuadas, possibilitando a subsistência dos estereótipos de género, ano após ano, geração após geração.

Os sistemas escolares modernos não se limitam a reflectir a ideologia masculina, a ideologia dominante, mas produzem activamente uma cadeia de masculinidades e



feminilidades diferenciadas e hierarquicamente ordenadas (Mac Na Gahill, 1996 cit Sousa e Altmann 1999). Um olhar mais cuidadoso mostra-nos que todos os processos educativos estão, e sempre estiveram, preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninas e meninos, rapazes e raparigas, homens e mulheres, segundo estereótipos de género (Louro, 2003).

Assim, é muito comum a expressão “um homem não chora” proferida para rapazes. Para as raparigas, as expressões comuns são “uma menina não se senta assim”, “não fica bem a uma menina fazer isso”, “uma menina não diz palavrões” (Romero, 1990).

Se os corpos assumem a organização social, a política e as normas religiosas e culturais, também é por seu intermédio que se expressam as estruturas sociais. Desta forma, há uma estreita e contínua imbricação entre o social e o biológico, uma forma de ser masculino e uma forma de ser feminina, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo (Connel, 1990 cit Sousa e Altmann 1999). Ou seja, o processo de educação de rapazes e raparigas possui como base uma construção social dos sujeitos, que se irá reflectir na sua corporalidade. Nesse sentido, todos os movimentos, gestos ou posturas poderão ser automaticamente interpretados como femininos ou masculinos, condicionando-os e levando-os a agir em conformidade com o que está socialmente estabelecido: o uso das mãos, a forma de caminhar ou a posição das pernas ao sentar são alguns exemplos de movimentos que habitualmente esperamos que surjam de forma diferenciada para cada sexo.

Ao considerarmos a sociedade como um meio de reprodução de estereotípias, podemos esperar que na escola a situação seja semelhante, já que esta reflecte a cultura



na qual se insere. A Lei de Bases do Sistema Educativo no seu capítulo I expressa claramente que " (...) É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares". (Art.2º;2). Nos seus princípios organizativos (Art.3º) reclama-se o dever de "Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência (...)" (alínea d), bem como a de "Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo" (alínea j).

Naturalmente que, paralelamente a estas disposições legislativas, é imprescindível uma divulgação de princípios orientadores para uma efectiva prática coeducativa, também nas actividades físicas e desportivas (Silva e Carvalho, 2001). No entanto, a legislação não aponta para as implicações desta nova política educativa, nem a operacionaliza. As disposições legais remetem-nos para uma escola coeducativa, no entanto, pela leitura das suas práticas, parece ser apenas uma escola mista. Uma escola que, apesar de abranger ambos os sexos, não foi capaz de superar preconceitos históricos e culturais em relação ao sexo feminino; uma escola que não procurou verdadeiramente incorporar valores femininos, prejudicando também os rapazes (Botelho Gomes et al, 2000).

Se a escola segregada estruturou dois mundos educativos separados e hierarquizados em função do sexo, a escola mista omite o género e orienta-se apenas pelo modelo masculino, válido para os dois géneros. Neste modelo, a igualdade entre géneros é utópica, cingindo-se



apenas à igualdade de acesso. As relações entre géneros são hierarquizadas, sujeitando silenciosamente as raparigas a um modelo patriarcal, fruto da projecção social e fonte de reproduções de estereotípias social e culturalmente enraizadas.

No modelo de escola coeducativa, referido na actual Lei de Bases do Sistema Educativo, o género é visto como resultante das interacções sociais. Neste modelo procura-se respeitar a diferença promovendo uma equidade na educação. A escola coeducativa tem como princípio a individualidade de cada pessoa, independentemente do seu grupo de pertença. Defende uma educação centrada na pessoa, onde a diversidade é respeitada, valorizada e incorporada, sendo uma fonte de enriquecimento para todos/as os/as seus/suas intervenientes (Botelho Gomes et al, 2000).

Ao tornar as escolas mistas, bem como a frequência de todas as disciplinas, impondo um currículo único para rapazes e raparigas, não houve o cuidado em valorizar do mesmo modo a cultura feminina e a masculina (Ferraz, 2002). O que ocorreu foi que a cultura feminina foi esquecida, passando a vigorar apenas uma cultura que incorpora essencialmente valores tidos como masculinos, tais como a força, a competitividade, a confiança e a independência (Krane, 2001).

Todavia, a Coeducação opõem-se a todo o sistema educativo que enraíze as suas teorias pedagógicas, justifique as práticas educativas decorrentes, desenhe a organização escolar e projecte modelos de vida, a partir da diferença de género/sexo. A coeducação pressupõe a resposta positiva ao direito à educação escolar e a recusa de dinâmicas de desenvolvimento que favoreçam a uns as expensas do sacrifício de outros (Neto et al, 2000).



Na EF, a situação foi semelhante ao que se passou no ensino, de uma forma generalizada.: as raparigas foram convidadas a participar nas actividades tradicionalmente associadas aos rapazes, mas o inverso foi esquecido, limitando significativamente as vivências de rapazes e raparigas. Através dos currículos propostos podemos facilmente constatar que a EF valoriza actividades tradicionalmente associadas ao masculino, esquecendo as ditas femininas, que poderiam enriquecer as experiências e o repertório motor de ambos. Tal como todas as restantes áreas disciplinares, a forma como a EF orienta e organiza a sua acção tem como referencia o sistema cultural dominante, que é claramente androcêntrica. As raparigas submetem-se ao modelo masculino, no entanto, o contrário não é feito, já que poderia ser considerado como desadequado, tendo em conta a rigidez do estereótipo masculino.

A reflexão sobre o nosso papel, enquanto docentes, na perpetuação destes estereótipos assume particular importância, uma vez que leccionamos uma disciplina que acompanha os/as discentes, na maioria dos casos, desde a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico até à saída do Ensino Secundário.

Coeducar em EF significa valorizar práticas motoras e vivências associadas ao modelo cultural feminino, e que todos os alunos experimentem, não se tornando, deste modo, o modelo masculino como o único ou prevalecente (Botelho Gomes, 2001). Ignorar o universo feminino significa limitar o leque de possibilidades, empobrecer consideravelmente as experiências que cada um/a poderia beneficiar.

Reflectir acerca dos currículos da EF é de extrema importância, já que, segundo Brandão (2002), o currículo e



os conteúdos curriculares são apontados como os factores que mais contribuem para a falta de interesse dos/as alunos/as pela disciplina. Eventualmente, um currículo repetido, ano após ano, com as mesmas actividades e os mesmos desportos, sem produzir alterações conducentes às necessidades do/a aprendiz, tem como repercussões atitudes desfavoráveis dos alunos (Brandão, 2002). Segundo esta autora, a tentativa de ir encontro às preferências do maior número de alunos/as, leva a que os/as professores/as diversifiquem ao máximo as suas actividades, levando àquilo que Duarte (1992) intitula como um estado de iniciação permanente, já que a progressão pedagógica entre unidades e entre anos é diminuta. Assim, o gosto pela prática de actividade física, bem como os níveis superiores de desempenho, são adquiridos de uma forma mais significativa fora da escola (Duarte, 1992). Neste sentido, as raparigas poderão estar a ser negligenciadas, já que existem alguns estudos que apontam que elas têm menos oportunidades de prática fora da escola (Brandão, 2002; Duarte, 1992). Por esse motivo, elas poderão ter mais dificuldade em adquirir esse gosto, bem como aqueles que são menos dotados para a prática e geralmente não têm lugar nos clubes.

O currículo de uma área disciplinar reflecte os valores expressos e as decisões deliberadas dos educadores em relação ao que tem de ser ensinado e aprendido. Esses valores e decisões reflectem-se na elaboração do programa e no processo de planeamento curricular (Jewett, 1993). A EF está incontestavelmente ligada aos jogos colectivos, por natureza, competitivos, denunciando traços históricos dos modelos sociais masculinos. Esta herança de masculinização do desporto e das práticas desportivas da EF, promove dificuldades em trabalhar com a diferença.



Este facto é preconceituoso e faz o reforço dos estereótipos de género (Botelho Gomes, 2001).

Professores e professoras continuam a ensinar um maior número de unidades que perpetuam as características do modelo masculino de competição em EF. O que emerge deste facto é a desvalorização de outras actividades tidas como femininas. Esta omissão transmite aos/às discentes a noção da falta de importância das habilidades que poderiam adquirir através da participação nessas actividades (Napper-Owen et al, 1999).

Apesar de já se reconhecer a necessidade de promover a inclusão de jogos de cooperação, danças e actividades recreativas e de lazer, a maioria da planificação continua a ser estruturada com base firme nos jogos colectivos de natureza competitiva, como o voleibol, o basquetebol, o andebol ou o futebol (Singleton, 2003).

Ao valorizarmos mais a cultura masculina, colocámos os/as adolescentes num contexto que lhes é, à partida, menos favorável. Esta situação é agravada pelo facto de que ao chegarem ao 5º ano de escolaridade, quando passam a ter um/a professor/a especializado/a em EF, são já visíveis diferenças no desempenho motor dos rapazes e das raparigas. Apesar de as verificarmos constantemente nas nossas aulas e nas suas aprendizagens, estas diferenças são encaradas como naturais, e até previsíveis, já que as expectativas quanto ao género estão bem delineadas e diferenciadas. Ao encararmos estas diferenças como decorrentes de diferentes estimulações passadas e não como uma mera fatalidade da biologia, tomamos também consciência que o nosso papel enquanto docentes, é de facto preponderante no descortinar de novos caminhos rumo à equidade no ensino. Se somos tão bem sucedidos na perpetuação destes estereótipos, mesmo fazendo-o de forma inconsciente, seremos certamente muito



mais, ao tentar eliminá-los de forma concertada, planeada e consciente.

2.2. Os Estereótipos de Género na Perspectiva Docente

Como já vimos, o/a professor/a de EF está também socializado/a de acordo com os estereótipos de género vigentes, tendo participação nos reforços e sanções que mantêm as desigualdades, pois, assim como qualquer outro indivíduo, proveio de um núcleo familiar onde se socializou inicialmente. Posteriormente, fez parte do grupo de pares até chegar à escola e conviver em sociedade mais amplamente. Ora, se dentro dessa evolução assimilou valores, atitudes, expectativas e preconceitos, também terá desenvolvido estereótipos para os diferentes sexos. Agora, na sua vida profissional, a tendência é repassar esse condicionamento aos/às seus/suas alunos/as, colaborando com o perpetuar desta cadeia (Romero, 1990).

A mudança deste padrão é difícil, uma vez que o processo de estereotipia é inconsciente e não identificável pelo próprio sujeito portador (Neto et al, 2000). Existem várias pesquisas que demonstram como os comportamentos de docentes transmitem mensagens encobertas que permitem a construção e reprodução dos estereótipos de género no contexto escolar. Segundo um estudo apresentado por Napper-Owen et al (1999), professores e professoras têm dificuldade em estruturar as suas interações com discentes de forma equitativa, interagindo verbalmente com maior frequência com os rapazes, esperando comportamentos e desempenhos distintos de cada sexo, usando os rapazes com mais frequência nas demonstrações, elogiando mais as raparigas pelo esforço e os rapazes pelo desempenho. Em suma, as interações verbais, em particular as positivas, são mais frequentes com os rapazes. Uma das razões



apontadas por Flintoff e Scraton (2002) para a fraca adesão das raparigas às aulas de Educação Física em contraste com a sua crescente participação no cenário desportivo é a falta de incentivo, expectativas e interacções positivas por parte os/as professores/as.

As interacções professor/a - aluno/a parecem exercer uma considerável influência nos níveis motivacionais, de autoconfiança e auto-estima do/a discente, promovendo efeitos benéficos ao nível do seu entusiasmo e capacidade de aprendizagem (Botelho Gomes et al, 2000). Dentro das interacções, os discursos são importantes pois estruturam a forma como podemos pensar acerca das coisas. O papel central do discurso é colocado na linguagem (Paetcher, 2001). É na linguagem que a nossa subjectividade, assim com a nossa organização social são definidas, contestadas e construídas (Weiner, 1994). No entanto, o alcance dos efeitos da linguagem vão muito para além da linguística, os discursos nos quais operamos, afectam a forma como nos comportamos a um nível físico. Por exemplo, o discurso da menina boa e calma assenta na crença que as raparigas são menos activas que os rapazes desde a nascença, o que coloca uma restrição activa na forma como às raparigas é permitido comportar (Paetcher, 2001). A linguagem que os/as docentes usam para descrever os alunos e as alunas parece ser marcada pela visão dicotómica dos sexos, recorrendo a uma adjectivação diferenciada, estereotipada, de acordo com o padrão cultural. Uma rapariga activa e aventureira será apelidada de Maria-rapaz, restringindo o seu comportamento, na medida em que ela irá procurar agir de acordo com que é considerado “normal” pela sua cultura, evitando assim sanções (Paetcher, 2001). Na aula, existem exemplos específicos de linguagem que contribuem para o anonimato da população feminina: dizemos, por exemplo,



defesa homem a homem, equipas de três jogadores; quando podíamos utilizar uma linguagem menos marcada sexualmente, dizendo antes: marcação directa, equipas de três pessoas (Ferraz, 2002).

Nas aulas de EF as interações professor/a – alunos/as e dos/as alunos/as entre si devem ser objecto de apreciação, quanto à resposta do/a professor/a relativamente aos desempenhos de rapazes e raparigas e ao tipo e frequência de intervenção com cada um destes grupos. Torna-se igualmente imprescindível apreciar o comportamento de alunos e alunas no que respeita ao tipo e à frequência das interações que estabelecem entre eles e com o/a professor/a (Botelho Gomes et al, 2000).

No entanto, o discurso pedagógico, tal como os diferentes discursos que são produzidos na sociedade, não se reduz à linguagem escrita e falada, ultrapassando meras questões de semântica. Ele representa o conjunto de todas as formas de comunicação implícitas ou explícitas que se produzem na escola e acerca dela (Ferraz 2002). Neste discurso, encontramos as mensagens que se enviam através do modo de agir, do que se torna ou não visível, o que se permite e o que se reprime. Estamos então perante a realidade do currículo oculto, um dos meios mais eficazes de transmissão e reprodução dos estereótipos de género. Esta expressão é utilizada para referir valores que, embora não façam parte do currículo oficial, são transmitidos pelos agentes educativos aos/às alunos/as, através de comportamentos, atitudes e expectativas, a maioria das vezes de forma inconsciente (Marques, 2002). Estes valores implícitos, comunicados aos/às alunos/as através do contexto do ambiente de aprendizagem, poderão estar ou não consistentes com a filosofia explícita do programa (Jewett, 1993).



Os conteúdos do currículo oculto, onde os estereótipos de género imperam, “trabalham” sub-repticiamente, subtilmente, os processos de socialização das alunas e alunos de um modo tão eficaz quanto o currículo explícito o faz (Botelho Gomes et al, 2000).

O modo como o currículo oculto reforça os estereótipos masculinos e femininos expressa-se no comportamento, na forma como modelam os seus compromissos optando por participar ou não em determinadas actividades; nas interacções com os/as alunos/as, premiando ou criticando de forma distinta rapazes e raparigas; na forma como a turma é organizada; no tipo de actividades de aprendizagem seleccionadas; até mesmo nos procedimentos de avaliação, atribuindo classificação à atitude ou à participação (Jewett, 1993).

Os/as educadores/as podem não ter consciência das diferenças entre os valores declarados e os que estão implícitos no seu comportamento. Aumentar o nível de consciência do próprio comportamento irá exigir lidar com qualquer dissonância causada pelos conflitos entre os valores implícitos e explícitos, na tentativa de avaliar as implicações do comportamento que até então não foi examinado. O planeamento curricular efectivo requer que os/as professores/as tentem dar forma a um currículo oculto que é consistente com os valores endossados no currículo explícito (Jewett, 1993).

2.3. Os Estereótipos de Género na Perspectiva Discente

Mas não são só os/professores/as que estão socializados de acordo com estas estereotípias, também nos/as alunos/as são já bem visíveis apropriações de acordo com o que se considera adequado para o seu género. Na aula de EF coloca-se em jogo o corpo anteriormente



socializado segundo padrões culturais que são diferentes para o feminino e o masculino, implicando posturas, movimentos e interacções diferentes, desde praticamente o nascimento da criança. A cultura lúdica infantil tem características que são veículo de socialização e assimilação de papéis de género, por vezes com claros traços sexistas. As opções por um determinado tipo de actividade é já fruto de uma complexa aprendizagem social do que pode ou não apropriado para o rapaz ou para a rapariga, o que faz com que as actividades não sejam neutras, podendo não catalisar da mesma forma a subjectividade de cada pessoa e consequentemente a sua motivação (Ferraz, 2002).

Apesar de os estereótipos de género relegarem para segundo plano o feminino, parece existir menos pressão social para que as raparigas se comportem de acordo com ele do que a que é feita sobre os rapazes para que o seu comportamento seja consentâneo com o estereótipo masculino (Neto et al, 2000).

Um dos fenómenos bastante estáveis no decorrer da adolescência é a agregação dos/as jovens em grupos de pares. Em situações de insegurança ou por medo de serem diferentes, estes procuram seguir fielmente as normas ou pautas sociais sem nenhum tipo de reflexão (Colmenares, 2001).

Segundo um estudo apresentado por Williams (1996) a interacção com colegas durante a aula pode ser percebida de forma positiva, como uma oportunidade de convívio, mas para muitos/as é também uma fonte geradora de humilhações, embaraços e alienações.

Este fenómeno poderá ter influência nas aulas de EF, uma vez que os/as adolescentes procuram adoptar comportamentos valorizados para o seu grupo de género e



provavelmente encararão esta aula com olhares diferentes (Ferraz, 2002). Esta concepção de modalidades mais adequadas a rapazes ou raparigas encontra-se fortemente enraizada no discurso dos alunos e das alunas, principalmente nos primeiros, como nos comprova o estudo de Brandão (2002).

Não podemos afirmar que as raparigas são excluídas das actividades apenas por questões de género, pois o critério de exclusão não é exactamente o facto de serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que os seus colegas ou mesmo outras colegas (Romero, 1990). Ao serem rotulados/as como mais ou menos habilidosos/as unicamente com base nos estereótipos convencionados para cada género, estão a ser criados limites que irão constrangir a sua acção, pois se as próprias alunas se julgarem frágeis e limitadas, irão agir de acordo com essa crença, não se esforçando por fazer despertar todo o seu potencial, simplesmente por não se julgarem capazes. Além disso, as raparigas não são as únicas excluídas, pois os rapazes mais novos e considerados mais fracos ou maus jogadores permanecem frequentemente no grupo de suplentes durante o recreio e as aulas, e em campo recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas raparigas (Sousa e Altmann 1999). A carga negativa dos estereótipos de género não se manifesta apenas nas raparigas, mas também em todos aqueles que sejam menos aptos, seja qual for o motivo dessa inaptidão. Mesmo para os/as mais aptos/as os estereótipos são prejudiciais: as raparigas, quando se destacam pelas suas habilidades em “territórios masculinos”, são tidas como pouco femininas. Por sua vez, os rapazes ficam presos a padrões motores, não experimentando por vezes coisas novas com receio de



falhar, de evidenciar fraquezas perante os/as colegas, ou, simplesmente, de não ser apropriado. Para entender o quanto estes estereótipos podem ser castradores, basta tentarmos colocar-nos na “pele” desse rapaz que é mais novo, mais pequeno, ou simplesmente, com um ritmo maturacional diferente, e procurar seguir a sua possível linha de pensamento: “Se os meus colegas não me deixam entrar no jogo de futebol deles, posso sempre experimentar outra modalidade, provavelmente até vai ser mais estimulante para mim. Mas se eles já dizem que eu pareço uma menina, o que dirão se descobrirem que eu gosto de dançar?!”. Ora, perante tal dilema, será previsível que este rapaz opte por um estilo de vida sedentário, menos saudável, mas também, menos estigmatizante.

Por sua vez, a eventual falta de jeito das raparigas para determinadas modalidades não se nos afigura como problemática, já que esta é muitas vezes encarada como natural e inata. No entanto, se na mesma aula um rapaz apresentar um padrão motor semelhante, esse facto será no mínimo preocupante, quando não raras vezes confundido com uma tendência sexual desviante, ou seja, não heterossexual (Botelho Gomes, 2001). O homem tem uma competência motora “natural” que é marca da sua masculinidade. Uma masculinidade hegemónica, construída em oposição à feminilidade, mas também em oposição a todas as outras formas de masculinidade (Louro, 2003). A masculinidade hegemónica define o que é ser um “verdadeiro” homem ou rapaz e as masculinidades são vistas em relação a esta (Skelton, 2001). Assim, a definição de masculinidade não passa apenas pelo singular do termo ou pela simples negação da feminilidade, abrange um terceiro conceito que é o da sexualidade (Silva et al, 2004). Parece existir uma visão dominante que associa não só a feminilidade e a



masculinidade a distintos comportamentos, atitudes, movimentos, expressões... mas também a uma normativa heterossexualidade, na qual tudo o que foge aos padrões estereotipados levanta suspeita quanto à orientação sexual. Um olhar mais atento permite-nos facilmente detectar este tipo de associação no nosso quotidiano: um homem sensível, que exprime com facilidade as suas expressões, que evidencia preocupações estéticas, é encarado com estranheza, pois, segundo o que é culturalmente convencionado, estas características pertencem ao universo feminino e, como tal, esse homem deve ser homossexual.

Facilmente podemos transpor o que se vive na sociedade para o que acontece no desporto. Um homem com um corpo flexível, com movimentos expressivos e delicados, que domina a sua motricidade mais fina, como é o caso do bailarino, é rapidamente apelidado de homossexual. Todo o seu reportório motor é incompatível com o modelo social de masculinidade e como o “verdadeiro homem” é heterossexual, o bailarino “só pode” ser homossexual.

Das mulheres atletas espera-se que mantenham intacta a sua aparência feminina, preservando a sua heterossexualidade. As que de facto conseguem reproduzir essa feminilidade heterossexual, não só evitam repercussões negativas como ainda podem conseguir inúmeros benefícios (Krane, 2001). As mulheres no desporto que não possuem estas credenciais de femininas e heterossexuais, vêem a sua imagem denegrida, lançando-lhes a suspeita de serem lésbicas (Krane, 2003).

As dicotomias dos discursos dos papéis de género podem ser demonstradas quando olhamos para uma manifestação de masculinidade ou feminilidade que de alguma forma é transgressiva. Um claro exemplo disso é o das mulheres



culturistas, que não se enquadram na visão estereotipada da apresentação corporal feminina, doce, suave, fraca e frágil. Os seus corpos são tonificados, os músculos são desenvolvidos e a sua postura está longe de ser feminina (Krane, 2003). Corpos femininos fortes e musculosos são corpos para os quais o olhar não foi treinado (Silva et al, 2004). Assim, as mulheres atletas parecem menos atraentes, sensuais, elegantes, emotivas, delicadas, amorosas e sensíveis, devido ao biótipo que apresentam, biótipo este que traduz características definidas culturalmente como pertencentes à masculinidades, tais como: definição muscular, rigidez, força, potência, agressividade, discriminação, entre outros (Melo e Giavoni, 2004).

Basta um momento de reflexão para perceber o quanto estas associações se tornam ridículas, se não mesmo cómicas: Se uma mulher muito musculada é lésbica, quanto de músculo poderá ela ter para manter a sua heterossexualidade? Se eu que sou homem e gosto de dançar, até que ponto posso ser coordenado sem que me deixe contagiar pela homossexualidade?

Na adolescência, para evitar a humilhação de ser confundido/a com alguém do sexo oposto, rapazes e raparigas tornam o seu comportamento exageradamente estereotipado. As raparigas tornam-se menos activas e adoptam uma forma de vestir mais feminina e sexualmente atractiva, enquanto os rapazes adoptam posturas mais masculinas, atitudes exageradamente sexistas e uma rejeição total por tudo o que é considerado feminino, tal como a leitura ou outras actividades que exijam controlo corporal (Paetcher, 2001). Possivelmente, a percepção de um determinado biótipo de rapazes e raparigas como pertencentes ao sexo oposto e a consecutiva aplicação de estereótipos de género, somada à pressão social de assumir características, papéis,



atitudes, comportamentos e até o biótipo condizente com os padrões culturais estabelecidos, podem acabar por exercer forte influência sobre adolescentes motivando, o abandono da prática de determinadas modalidades (Melo e Giavoni, 2004).

Com efeito, devido ao ambiente homofóbico característico dos espaços educativos, ser-se rotulado de lésbica ou homossexual pode ser extremamente problemático (Paetcher, 2001).

Desta forma, não basta que um desporto seja acessível às mulheres para que elas acorram a praticá-lo em larga escala. Não há dúvida que entram em jogo obstáculos menos visíveis mas com maior peso do que os obstáculos institucionais, que têm a ver com aquilo que é social e culturalmente esperado e que, embora conjuntural, recai sobre os dois sexos (Louveau, 2001). A articulação simbólica das diferenças entre homens e mulheres nas imagens desportivas tem um efeito de controlo sobre a participação desportiva das pessoas (Silva et al, 2004). Se poucas mulheres escolhem hoje os desportos classificados como masculinos, é certamente porque eles são, de uma maneira ou de outra, incompatíveis com as representações que homens e mulheres constituíram do que convém a um homem ou a uma mulher (Louveau, 2001).

Seria de esperar que professores e professoras de Educação Física fossem mais sensíveis e menos preconceituosos relativamente ao que se considera adequado ou não para cada género, dado a sua maior vivência neste meio e a sua experiência prática dentro da área do desporto que deveria servir para desmistificar conceitos baseados em fantasias. No entanto, segundo um estudo realizado por Ferreira et al (2001), ao comparar os/as estudantes universitários de Desporto com os/as de Ciências Sociais, verificou que os primeiros tendem a salientar mais traços



relativos à identidade sexual dos/as praticantes de modalidades tidas como não adequada ao seu género, recorrendo a adjectivos como “machona” para as futebolistas e “amaricados” para os praticantes de aeróbica. Podemos então afirmar que o contexto desportivo é extremamente eficaz na transmissão de atitudes e valores. Infelizmente, também neles se inserem os estereótipos de género, no entanto, ao tomarmos consciência desta realidade, poderemos redireccionar energias rumo a uma prática equitativa

Enquanto agentes educativos, torna-se preponderante entender todos estes mecanismos, já que a educação, para ser plena e integral, deve ser isenta de preconceitos. O sexismo é um dos mais antigos e persistentes, embora na maioria não visível e inconscientemente presente em crenças e atitudes. O/a professor/a não atingirá a competência se não tiver consciência das múltiplas formas pelas quais o sexismo inviabiliza o alcance dos objectivos educacionais (Silva e Carvalho, 2001)

Encarar estes comportamentos estereotipados como papéis de género em vez de um resultado hormonal, permite-nos considerar a possibilidade de intervenção e subversão. Significa que temos a possibilidade de alterar padrões extremos de comportamentos segundo os estereótipos de género, dotando-lhes de um leque maior de exemplos de masculinidade e feminilidade, apresentando-lhes movimentos como não estereotipados, de forma a que o uso do corpo não seja restrito (Paetcher, 2001).



III – METODOLOGIA



III – METODOLOGIA

1. Objectivos

Este estudo tem como principais objectivos:

- Identificar as representações de alunos e alunas do ensino secundário relativamente à disciplina de EF;
- Analisar, comparar e compreender a percepção de alunos e alunas relativamente aos factores diferenciadores presentes no processo ensino/aprendizagem, no caso particular da EF;
- Reconhecer fontes geradoras de iniquidades na prática docente e a forma como estas são percepcionadas e assimiladas pelos/as alunos/as;
- Identificar manifestações dos estereótipos de género nas atitudes e nos discursos de alunos e alunas, bem como na forma como percepcionam diferentes situações com que poderão ser vulgarmente confrontados/as na aula de EF.

2. Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 92 discentes do 12º ano de escolaridade, 50 raparigas e 42 rapazes, tendo uma média etária de 17,6 anos. A selecção da população envolvida neste estudo teve como base a totalidade dos/as alunos/as do referido nível de escolaridade, sendo que apenas foram excluídos/as os que não compareceram à aula de Educação Física no dia da aplicação do questionário.

A opção de se efectuar este estudo com alunos/as do 12º ano de escolaridade prende-se, por um lado, com o facto de este significar para muitos/as o término do percurso escolar. Por outro lado, abrange uma faixa etária mais próxima da idade adulta, na qual já se estabelecem crenças



e convicções e, ao mesmo tempo, já se possui uma maturidade que lhes permite expressá-las e dar-lhes voz.

A selecção da Escola S/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (Valadares) foi efectuada com base num critério de conveniência, uma vez que nos encontramos a estagiar neste estabelecimento de ensino. Segundo o seu Projecto Educativo e também de acordo com as respectivas caracterizações das turmas, os/as alunos/as que a frequentam pertencem predominantemente a uma classe económica média e baixa.

Idade			
16	0	1	1
17	25	19	44
18	20	17	37
19	3	4	7
20	2	1	3
Total	50	42	92
Média	17,64	17,64	17,6

Quadro 1 – Distribuição da amostra por idades e por sexos.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1. O Questionário

Para a recolha de informações para estudo, recorreremos ao questionário, já que este é um método fundamental quando queremos compreender fenómenos como atitudes, opiniões, representações, etc. Fenómenos estes que só são acessíveis pela linguagem e que raramente se exprimem de forma espontânea (Ghillion e Matalon, 1997).

O questionário foi elaborado com base na revisão da literatura acerca do tema dos estereótipos de género nas aulas de EF.

Foram incluídas questões com respostas fechadas, para uma análise estatística básica, a par com questões de resposta aberta, no intuito de realizar uma análise



qualitativa do seu conteúdo, ajudando a complementar e a interpretar os resultados obtidos.

Posteriormente, foi pedido a colegas para que o preenchessem, com o intuito de verificar a existência de incorrecções ou ambiguidades antes da sua efectiva aplicação com a amostra.

3.2. Recolha dos Dados

Os questionários foram administrados pelos/as respectivos/as professores/as de EF de cada turma do 12º ano.

Após a autorização do Conselho Executivo, obtivemos a concordância do Grupo Disciplinar de EF, em particular dos/as professores/as que leccionavam o 12º ano e que de imediato se manifestaram disponíveis para utilizarmos as suas aulas de acordo com as nossas necessidades. Para interferir o mínimo possível no decorrer das aulas, as nossas intervenções foram sempre acordadas previamente com o/a professor/a.

Os/as professores/as que colaboraram, receberam pessoalmente esclarecimentos detalhados acerca da forma como se pretendia que os questionários fossem administrados, permitindo desta forma esclarecer eventuais dúvidas atempadamente. Também os/as alunos/as envolvidos/as foram esclarecidos de uma forma geral acerca do objectivo do estudo, dando-lhes oportunidade para a colocação de eventuais questões. Foi-lhes ainda garantido o anonimato e a total confidencialidade dos dados para que as suas respostas pudessem reflectir o mais possível a realidade.

3.3. Tratamento dos dados

Para as questões de resposta aberta, efectuaram-se operações de agrupamento de categorias, de modo a construir



um corpo de dados com a coerência necessária à sua problematização e ao tratamento estatístico. As diferentes categorias foram definidas com base na especificidade das respostas que emergiram nos questionários. Procedeu-se posteriormente a uma análise descritiva com elaboração de tabelas de percentagem para algumas das questões consideradas. Procurámos, simultaneamente, a par da análise estatística, complementar as informações com algumas respostas típicas que foram surgindo, já que as estatísticas não são dados objectivos, necessitando desta forma de serem explicadas (Ghiglione e Matalon, 1997). Desta forma, julgamos que a leitura dos resultados será bastante mais enriquecedora, procurando o “Porquê” dos factos observados.



IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Percepções dos/as Alunos/as Acerca da EF

Através do “brainstorming” procurou-se precisar as associações que os alunos e as alunas atribuem, numa primeira análise e de forma totalmente livre, à disciplina de EF. As 679 expressões resultantes desta questão foram analisadas, o que permitiu a definição das categorias apresentadas de seguida. Para uma mais clara análise, em cada uma das categorias, apresentamos também algumas das respostas dos/as alunos/as.

Categorias	Respostas dos/as alunos/as	Total	
			
Espaço, material, equipamento desportivo	Sapatilhas, balneário, ginásio, calções, chuva nos pavilhões, redes, bola, equipamento...	4,5%	5,8%
Clima de aula	Esforço, concentração, motivação, prazer, divertimento, empenho, descontração, interesse, paciência, liberdade...	26,2%	35,7%
Professor/a	Professora, professor...	1%	1,6%
Relações sociais	Amizade, convívio, comunicação, equipa, trabalho em grupo...	3,2%	4,5%
Actividades Físicas Desportivas: Jogos Desportivos Colectivos Habilidades/Gestos Técnicos Actividades Desportivas Individuais ou de Pares Outras respostas ligadas ao desporto	Futebol, voleibol, basquetebol, andebol...	5,5%	4,1%
	Cambalhota, pino, corrida, correr, saltos...	0,3%	2,6%
	Ténis, ginástica, atletismo, aeróbica, natação...	2,3%	3,5%
	Desporto, vitória, jogadores, avaliação, aquecimento, preparação, treino, praticar...	29,1%	23,8%
Actividades de Desenvolvimento da Condição Física	Resistência, coordenação, força, condição física, velocidade...	5,5%	2,6%
Saúde Associações Positivas Associações negativas	Saúde, bem-estar, vida, alívio do stress,	6,1%	7,7%
	Suor, cansaço, dores nas costas, lesões...	4,5%	3,9%
Valores Associados à Educação Física	Fair-play, cooperação, auto-confiança, respeito, amizade, responsabilidade, civismo, espírito de equipa, companheirismo...	11,7%	4,2%

Quadro 2 – Tipificação de algumas respostas dos/as alunos/as nas categorias seleccionadas para o “brainstorming”.



Após a análise do quadro anterior podemos constatar uma clara associação da disciplina ao clima da aula, surgindo muitíssimas vezes expressões como divertimento, prazer e liberdade, o que nos permite uma leitura inicial de que a disciplina de EF é encarada mais como uma fuga e um momento de descontração das restantes disciplinas e não como uma disciplina curricular propriamente dita. Uma prova disso mesmo é o facto de ter surgido neste “brainstorming” a expressão “Não conta para média”. As raparigas parecem preocupar-se mais com as questões do clima de aula, uma vez que as referem com maior frequência.

As expressões relacionadas com o desporto são as mais frequentes, particularmente nos rapazes, o que nos permite correr o risco de afirmar que são eles que têm mais contacto com as actividades desportivas extra-curriculares, no entanto, esta é também a categoria mais abrangente, daí que qualquer conclusão decorrente desta leitura possa ser prematura.

Os Jogos Desportivos Colectivos são mais frequentemente associados à EF do que os Desportos Individuais, reforçando a ideia que aqueles predominam nos currículos da disciplina.

Ambos os sexos valorizam as relações sociais, sendo esta tendência mais evidente nas raparigas, o que parece consistente com o facto de serem elas quem se reporta com mais frequência ao clima de aula.

Uma outra discrepância entre os alunos e as alunas, é o facto de os rapazes se referirem com maior frequência aos valores. Associações como “Fair-play”, “Auto-confiança”, “Respeito”, “Responsabilidade” e “Companheirismo”, são mais frequentes nas respostas dos rapazes.

Ainda de salientar a quase ausência de referencias, quer por parte dos rapazes quer por parte das raparigas, a



professores/as, parecendo ser apenas uma associação marcante para uma reduzida minoria.

2.1. Actividades Habitualmente Abordadas Nas Aulas de EF

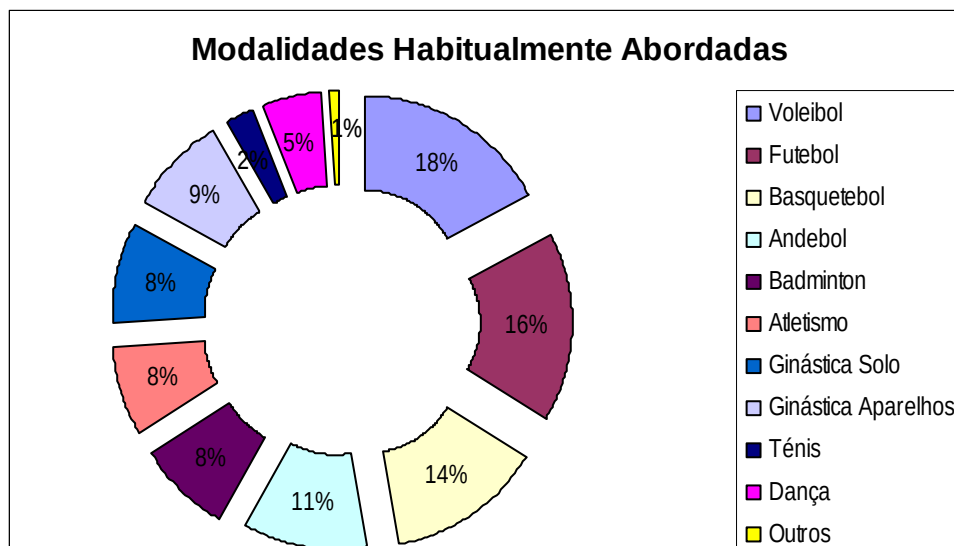


Gráfico 1 – Modalidades habitualmente abordadas nas aulas de EF ao longo dos diferentes anos lectivos.

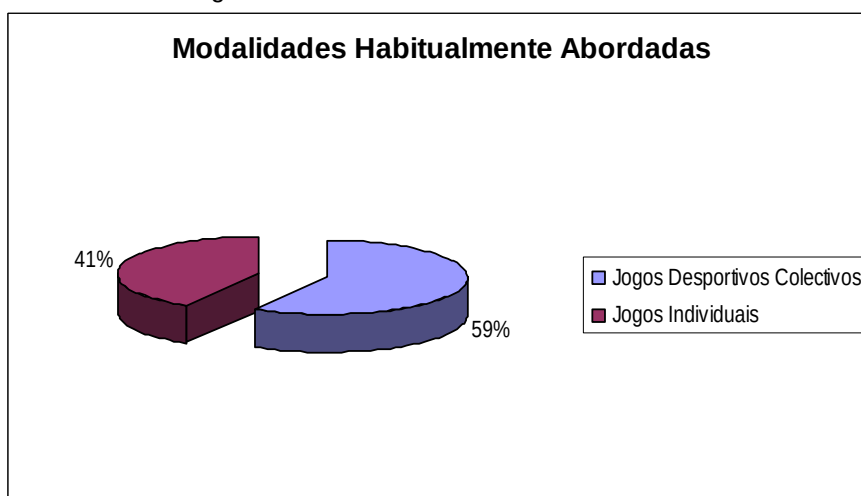


Gráfico 2 – Valores percentuais dos jogos desportivos colectivos e dos desportos individuais nas modalidades habitualmente abordadas.

Como podemos constatar pela leitura dos gráficos anteriores, os/as discentes inquiridos/as identificam os jogos desportivos colectivos como as modalidades habitualmente abordadas nas aulas de EF, o que vem ao encontro do que foi referido no estudo de Singleton (2003), em que a maioria dos programas parecem continuar a



ser estruturados com base firme nos jogos colectivos, como sejam o voleibol, o basquetebol, o andebol ou o futebol, sendo estes jogos caracterizados basicamente como actividades competitivas. Embora existam inúmeras referências aos desportos individuais, predominam os jogos colectivos, de carácter competitivo, denunciando-se aqui o traço histórico dos modelos sociais masculinos, onde o predomínio dos jogos de oposição é visível (Davisse e Louveu, 1998, cit. Ferraz, 2002). Os professores e professoras continuam a ensinar um maior número de unidades que perpetuam as características desse modelo.

Apesar de a dança ser referida, apenas 5% dos/as inquiridos/as afirmam já a ter abordado, o que, tal como afirmam Napper-Owen et al (1999), transmite aos/às discentes a noção da falta de importância das habilidades que poderiam adquirir através da participação nessa actividade. São vivências socialmente mais atribuídas às raparigas que ficam por experimentar, o que prejudica tanto os rapazes como as raparigas, por empobrecer o seu vocabulário motor.

2.2. Modalidades Favoritas

Quando inquiridos/as acerca das suas modalidades favoritas, parece haver unanimidade no que preferem rapazes e raparigas: o voleibol. No caso masculino existe quase o mesmo número de referências relativamente ao futebol, que ocupa uma posição bastante próxima da primeira modalidade eleita. Também as raparigas elegem o futebol como segunda modalidade que preferem, existindo, no entanto, um menor peso relativo que no caso dos rapazes.

Existe uma clara preferência dos rapazes pelos jogos desportivos colectivos, enquanto que as raparigas, apesar de também preferirem este tipo de modalidades, referem com



maior frequência as modalidades individuais, com particular ênfase para a dança, que é a sua terceira modalidade de eleição, não sendo mencionada por qualquer rapaz.

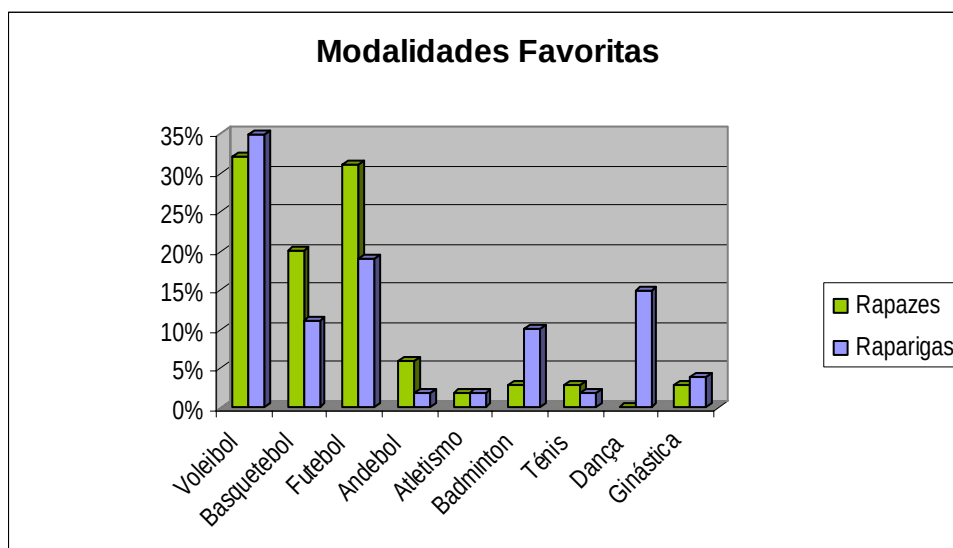


Gráfico 3 – Modalidades favoritas dos/as discentes por sexo.

Relativamente aos motivos que os levam a optar por determinadas modalidades, a principal causa apontada, quer por rapazes quer por raparigas, é o facto de se sentirem mais competentes na sua prática e, como tal, experimentarem um maior sucesso na realização de tarefas, proporcionando-lhes um maior prazer. A diversão é também outro factor frequentemente apontado por ambos os géneros, o que não é surpreendente, pois, tal como verificámos anteriormente, o prazer e o divertimento são as associações mais frequentemente feitas à aula de EF.

De igual forma, rapazes e raparigas referem que a eleição de determinadas modalidades como as suas preferidas prende-se com o facto de serem as que habitualmente praticam com maior frequência fora do contexto curricular, o que podemos depreender que está intimamente ligado com o facto de conseguirem obter maior sucesso na sua exercitação e, consequentemente, maior prazer. Esta constatação vai de



encontro ao observado por Williams (1996), que verificou a percepção de competência e habilidade para uma determinada tarefa está intimamente ligada ao prazer sentido na realização da mesma.

Apesar de ambos os géneros referirem modalidades colectivas nas duas primeiras opções, as raparigas afirmam que apreciam o trabalho em equipa, enquanto que os rapazes justificam-no pelo prazer que sentem em situações de competição, o foi também constatado por Ferraz (2002).

2.3. Modalidades Menos Apreciadas

Mais uma vez, a modalidade eleita como a que recolhe menor simpatia entre a população inquirida, reúne consenso entre rapazes e raparigas. A ginástica parece ser a modalidade que todos/as menos apreciam, sendo o motivo apontado também comum: a falta de aptidão para a prática e, consequentemente, a não obtenção de vivências de sucesso durante a exercitação. Os rapazes referem ainda a falta de dinamismo e de competitividade, existindo ainda respostas que apontam esta modalidade, tal como a dança, como sendo mais adequada para as raparigas.

O sentimento negativo deste grupo para com a ginástica faz eco dos resultados obtidos por Ferraz (2002) e Brandão (2002), que tal como neste estudo, constataram que as modalidades que os/as alunos/as menos gostam fazem também parte do grupo das que mais habitualmente praticam nas aulas de EF.

As raparigas referem ainda o futebol e o andebol como as modalidades que menos apreciam, afirmando que são desportos com demasiado contacto físico, muito agressivos, no qual existe uma maior possibilidade de se lesionarem. Referem ainda que estas modalidades são desportos mais “masculinos”.

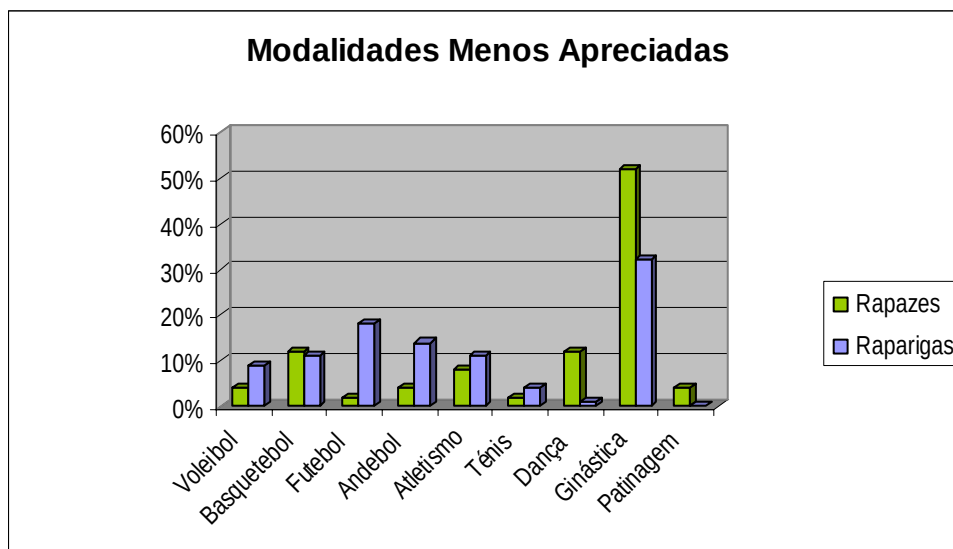


Gráfico 4 – Modalidades menos apreciadas pelos/as discentes por sexo.

Estas justificações reflectem aquilo que Marques (2002) refere como a socialização em papéis de género, nos quais se espera que os rapazes sejam dinâmicos e agressivos, enquanto as raparigas deverão apresentar-se como frágeis e passivas. Os homens são vistos como dotados de uma competência motora “natural” que, marca da sua masculinidade (Louro, 2003). Qualquer tendência diferente desta será encarada como desviante e preocupante, quando não raras vezes confundido com uma tendência sexual desviante, ou seja, não heterossexual (Botelho Gomes, 2001).

Nas nossas aulas, esses estereótipos estão já bem patentes, tendo uma oportunidade privilegiada de se revelarem e, inconscientemente de saírem reforçados. Nada parece ser feito no sentido de contrariar estas concepções enviesadas do que é ser rapaz e rapariga, já que aceitamos naturalmente e com condescendência que as raparigas se auto-limitem, ao não participar em tarefas por se percepcionarem como seres frágeis. Por outro lado, sujeitamos frequentemente as raparigas a práticas que não



lhes parecem ser estimulantes, possivelmente por não promoverem oportunidades de sucesso. Negligenciamos ainda o facto de que todos beneficiariam com uma inclusão de outras modalidades, as ditas femininas, aumentando o leque de possibilidades de opções futuras e contrariando na prática os estereótipos a elas associados.

2.4. O Caso da Dança

Na questão em que os/as alunos/as foram inquiridos/as acerca do motivo que julgam ter levado à existência de um burburinho ao ser anunciada uma aula de dança, as respostas observadas podem ser agrupadas fundamentalmente em três tipos, tal como se observa na tabela que se segue: reacções positivas, as reacções negativas e as reacções contraditórias, ou seja, as respostas que justificam este burburinho devido à existência de reacções negativas e reacções positivas dentro da mesma turma.

Tipo de Respostas		
Reacções Positivas	30%	10%
Reacções Negativas	54%	78%
Reacções Contraditórias	16%	12%
Percentagem Respostas Estereotipadas	52%	36%

Quadro 3 - Interpretação dos/as alunos/as da reacção à aula de Dança.

Como podemos observar pela leitura da tabela 3, a maioria dos alunos interpretou esta reacção como uma resposta negativa à proposta de actividade do professor. Esta interpretação é bastante mais expressiva nas respostas dos rapazes, representando 78% do total. Apenas 10% dos



rapazes, contra 30% das raparigas admitem uma reacção positiva da turma à aula de dança.

Apesar disso, a maior diferença entre géneros parece residir nas justificações apresentadas para tais reacções. Enquanto que os rapazes julgam que esta reacção surgiu devido ao facto de ninguém gostar de dança, as raparigas justificam-no pelo facto de existirem rapazes na turma e estes julgarem que se trata de uma actividade de raparigas. Tal como no estudo de Ferraz (2002), os rapazes nem colocam a hipótese de que a Dança possa ser uma actividade agradável na aula de EF. Esta constatação é preocupante, na medida em que eles vêem o grupo “turma” como algo em que os valores masculinos são os únicos. Como tal, apresentam uma visão dominante, a masculina, que se impõe, por entenderem ser universal, pois na sua perspectiva *ninguém* gosta de dança.

As raparigas apresentam uma percentagem bastante maior de respostas que se encaixam nos estereótipos de género relativamente à modalidade: 52% justificam este acontecimento com base em estereótipos, enquanto apenas 36% dos rapazes o fazem, assumindo que tal burburinho apenas surgiu pelo desagrado da turma perante a dança. Elas afirmam que “Não é muito comum uma aula de dança em EF, muito menos sendo o professor um homem!”, acrescentando que “Normalmente as raparigas gostam bastante e os rapazes não”. Apesar de elas não se inibirem de praticar modalidades tidas como masculinas, têm a noção da falta de à-vontade dos seus colegas para experimentar modalidades tidas como femininas, neste caso, a dança. Também Ferraz (2002) fez esta constatação no seu estudo. Já os rapazes julgam apenas que não é uma actividade muito aceite, surgindo, no entanto, a afirmação de que “os rapazes não gostam de dança, pensam que é gay”.



Ambos referem ainda com alguma frequência que “os rapazes não gostam de dançar em frente às outras pessoas”. Todas estas respostas enquadradas com estereotipadas denunciam um ambiente homofóbico vivido na escola, levando rapazes e raparigas a adequar o seu comportamento de acordo com os seus papéis, tornando-o exageradamente estereotipado, para evitar a humilhação de ser confundido/a com alguém do sexo oposto. Tal como afirma Paetcher (2001), as raparigas tornam-se menos activas e adoptam uma forma de vestir mais feminina e sexualmente atractiva, enquanto os rapazes adoptam posturas mais masculinas, atitudes exageradamente sexistas e uma rejeição total por tudo o que é considerado feminino. A mesma autora refere ainda que, devido ao ambiente homofóbico que se vive nas escolas, ser rotulado de lésbica ou homossexual pode ser muito problemático.

Importa ainda salientar que a enorme frequência de respostas que interpretam esta reacção com uma consequência da invulgaridade do tema da aula, serve para reforçar o que referimos anteriormente como a supremacia dos jogos desportivos colectivos em detrimento dos conteúdos tradicionalmente interpretados como femininos. Isto reflecte uma escola que não foi capaz de superar preconceitos históricos e culturais em relação ao sexo feminino, que não conseguiu incorporar valores femininos, e que, desse modo, prejudica todos os seus intervenientes, incluindo os rapazes (Botelho Gomes, 2001), empobrecendo significativamente o seu reportório motor, o seu leque de opções e não contribuindo para a eliminação de sexismos. Desta forma, o discurso de alunos e alunas está de acordo com o que verificámos na revisão da literatura, na medida em que a EF contribui para uma visão restritiva em relação a novas formas de movimento. Esta restritividade está mais



patente no discurso dos rapazes, pois o facto de praticarem dança é motivo de vergonha, comprovando mais uma vez que o estereótipo masculino possui fronteiras mais rígidas do que o feminino.

2.4.1. A reacção dos/as Inquiridos/as à Dança

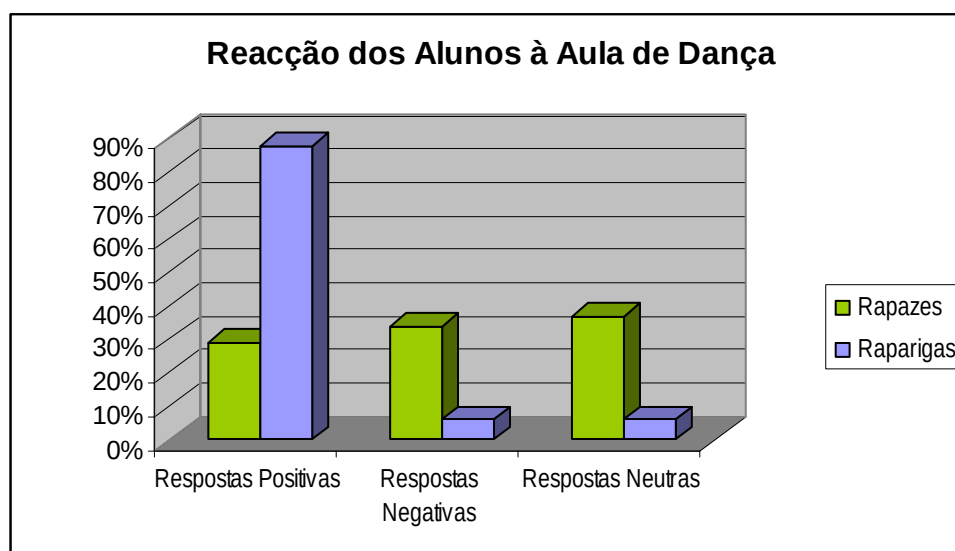


Gráfico 5 - Reacção dos/as alunos/as a uma aula de Dança.

Como podemos observar pela leitura do gráfico 5, existe uma enorme diferença entre géneros no que diz respeito à sua reacção perante a possibilidade de uma aula de dança. A esmagadora maioria das raparigas (88%) mostrou-se bastante receptiva a este tipo de actividades, mostrando o seu gosto pela modalidade, já que “nunca temos aulas desse tipo que são muito fixas e divertidas”.

Já os rapazes se dividem entre os três tipos de resposta encontrada: se existe uma percentagem considerável de reacções adversas (34%), existe também uma percentagem um pouco maior (37%) de alunos que, apesar de não demonstrarem qualquer entusiasmo pela dança, cumpririam a tarefa já que a encarariam como qualquer outra tarefa da aula, mostrando um enorme respeito pelas decisões de docentes. Existe ainda um número significativo de alunos



(29%) que se manifestou positivamente perante a possibilidade de uma aula de dança, surgindo mesmo uma afirmação de grande interesse: “Reagia bem, porque já me aconteceu o mesmo e depois gostei de dança”. Esta afirmação é extremamente interessante na medida em que reforça a importância da nossa acção e das nossas opções enquanto professores/as, abrindo um rasgo de esperança cada vez que decidimos “correr um risco”, abordando determinada modalidade que sem dúvida seria mais fácil e menos trabalhoso ignorar.

Quanto aos motivos para a não adesão a esta modalidade, rapazes e raparigas parecem estar de acordo: a vergonha e a preferência por outras actividades são as principais causas apontadas.

2.5. Equipas Mistas Vs. Equipas Segregadas

			
Equipas Mistas	64%	55%	55%
Equipas Segregadas	28%	43%	40%
Rapazes Vs. Raparigas	4%	2%	3%
Outras	4%		2%

Quadro 4 – Preferência dos/as alunos/as relativamente à constituição das equipas.

Ao analisar a preferência dos/as alunos/as face à formação das equipas, rapidamente constatamos que a maioria (55%) prefere a situação de equipas mistas. No entanto, numa análise diferencial por géneros, podemos verificar que esta tendência é mais visível para as raparigas (64%) do que para os rapazes (55%). Apesar da resposta preferencial



ser “equipas mistas”, existe uma percentagem de rapazes que prefere as equipas segregadas, cerca de 43%, contra apenas 28% de raparigas que preferem esta formação.

Mas mais importante do que uma análise quantitativa, será perceber os motivos inerentes a estas opções. Um dos principais motivos apontados para a preferência pelas equipas mistas, particularmente pelas raparigas, foi a necessidade de igualdade de circunstâncias e condições que julgam desta forma existir nas aulas para ambos os sexos. As raparigas afirmam ainda que terão mais oportunidade de aprender com os colegas do sexo oposto neste tipo de formação, uma vez que estes são mais aptos na modalidade. Os rapazes, por sua vez, apontam motivos mais sociais, uma vez que sentem que, com equipas mistas, desenvolvem atitudes de solidariedade e companheirismo, já que os jogos se tornam menos competitivos e mais divertidos.

Já os rapazes que preferem equipas segregadas, apontam como motivo comum a falta de aptidão das raparigas para a prática, perspectivando-as como demasiado frágeis para competir com os rapazes, resultando num fraco estímulo para a sua integração. Estes afirmam que quando integradas em equipas mistas, as raparigas “raramente tocam na bola”.

Apesar de existirem preferências distintas dentro do grupo de rapazes, parece existir uma crença comum que justifica ambas as opções: o facto de as raparigas serem mais fracas e terem mais necessidade de serem ajudadas. Curiosamente, também as raparigas parecem partilhar desta crença, já que encaram a presença de elementos do sexo masculino nas suas equipas como uma mais valia para a sua aprendizagem.

Por sua vez, o principal motivo apontado pelas raparigas para a preferência pelas equipas segregadas,



prende-se fundamentalmente com o excesso de agressividade e competitividade dos colegas do sexo oposto.

Quando questionados/as acerca da sua concordância na distribuição do espaço (rapazes para o campo, raparigas num espaço ao lado), a grande maioria das respostas em acordo com esta organização é proveniente de rapazes, existindo, no entanto, algumas raparigas que concordam em ficar com o espaço pior. O motivo apontado parece ser comum: o facto de o jogo no masculino ser mais evoluído, competitivo e agressivo e, como tal, necessitar de mais espaço para se expandir.

Também o motivo da discordância é comum a rapazes e raparigas, que julgam dever existir uma igualdade de oportunidades e circunstâncias nas aulas.

Quando a modalidade em questão deixa de ser o futebol, passando a ser o basquetebol ou o voleibol, a maioria dos/as alunos/as mantém a sua posição, utilizando os mesmos argumentos de igualdade de oportunidades que na questão anterior. Porém, existe um grupo de dezanove inquiridos/as, correspondendo a cerca de 21% do total das respostas obtidas, que alteram a sua posição. Para tal, alegam que neste caso, a distribuição já estaria mais equilibrada com rapazes e raparigas, já que não consideram estas modalidades como “masculinas”, podendo as raparigas estar no nível de desempenho dos rapazes. Apontam também o motivo de segurança, dizendo que já não é tão perigoso “acertar numa rapariga”, já que supostamente não há tanto contacto físico.

Curiosamente, destes dezanove que alteram a sua posição, sete são raparigas que também se consideram mais aptas e mais motivadas para se integrarem com os rapazes nestas modalidades.



2.6. Linguagem/Interacção com o/a Professor/a

2.6.1. "Maria-Rapaz"

	Positivo	Negativo	Depende
	%	%	%
	41%	57%	2%
	24%	66%	10%
	32%	61%	7%

Quadro 5 – Interpretação dos/as alunos/as ao comentário "Pareces uma Maria-Rapaz".

Relativamente a esta questão, as opiniões dividem-se: se, por um lado, mais de metade dos/as discentes (61%) considera o comentário como algo negativo e não propriamente um elogio, por outro, existe uma percentagem de 32%, que acha que o comentário é um elogio que serve para mostrar que algumas raparigas também sabem jogar bem. Esta constatação vai ao encontro do referenciado no artigo de Botelho Gomes (2001), que afirma que na EF esta adjectivação do comportamento das raparigas pode ser interpretada por alguns como um elogio: executa bem, apresenta bom rendimento, ou empenha-se em actividades declinadas no masculino, o que não é esperado, isto é, aproxima-se do modelo vigente, o masculino.

Os/as que interpretaram o comentário com uma conotação negativa, apontam alguns motivos, como o preconceito social ou os estereótipos relativos à modalidade para que este fosse feito. Consideram-no como uma observação inapropriada, desagradável e mesmo ridícula pois consideram que uma rapariga pode ser boa jogadora de futebol e manter-



se feminina, podendo mesmo ser ofensivo para a aluna em causa. Afirmam ainda que se a professora pretendesse elogiar deveria ter dito algo como “Muito bem, jogaste muito bem!”, pois a aptidão desportiva não é algo de exclusivo do género masculino, como o comentário pretende fazer parecer.

Os/as restantes alunos/as com opinião diferente, afirmam que esta apenas reflecte a realidade, já que consideram ser de senso comum que, na quase totalidade dos casos, os rapazes são melhores que as raparigas, sendo mesmo esta característica, uma marca da sua masculinidade. Consideram que a aluna deverá sentir-se elogiada, pois a professora apenas quis reforçar que, apesar de ser uma rapariga, ela conseguiu jogar com a garra, dureza, ambição e habilidade para eles típica de um rapaz, destacando-se numa modalidade onde quase nenhuma rapariga o consegue fazer.

Verificaram-se ainda algumas respostas, cerca de 7%, que apesar de encararem o comentário como algo de positivo, admitem que esta interpretação irá depender da pessoa em questão, colocando a hipótese de, em função da sua personalidade, poderem eventualmente aceitar o comentário de outra forma e, eventualmente, sentirem-se ofendidas.

Ao analisar as respostas por géneros, podemos verificar que os rapazes se encontram mais divididos que as raparigas nesta questão, já que a margem que separa as interpretações negativas das positivas é menor, reflectindo uma visão mais estereotipada desta modalidade por parte dos rapazes. Apesar disso, podemos afirmar que a inclinação de ambos os géneros é para uma interpretação negativa do comentário da professora, na sua opinião, dificilmente conotável como um elogio.



2.6.2. “Menina”

	Positivo	Negativo	Indiferente
	%	%	%
	11%	65%	24%
	4%	92%	4%
	7%	80%	13%

Quadro 6 – Interpretação dos/as alunos/as ao comentário “Pareces uma menina a jogar”.

De uma forma geral, podemos facilmente constatar que a interpretação feita pela esmagadora maioria dos/as alunos/as à afirmação da professora tem uma conotação extremamente negativa. O consenso obtido em relação a esta questão parece denunciar que, quer rapazes quer raparigas, consideram mais grave e insultuoso esta afirmação do que a anterior. Esta constatação vai ao encontro do referido na revisão da literatura, isto é, existe uma tendência na linguagem figurativa para associar desempenhos físicos e desportivos superiores ao sexo masculino (“Ela parece um rapaz a jogar!”) e inferiores às mulheres (“Pareces uma menina a correr!”). Daí que se compreenda que os/as alunos/as considerem mais ofensivo chamar “menina” a um rapaz, já que se está a estabelecer uma comparação com um “classe” inferior, enquanto que rotular de “Maria-Rapaz” uma rapariga com bom desempenho, por muito que possa ser mal interpretado, não deixa de ser um elogio pois, segundo esta interpretação, coloca a aluna em questão num patamar mais alto, normalmente reservado ao género masculino (Botelho Gomes et al, 200).



Dos/as alunos/as que referiram tratar-se de uma afirmação positiva, apenas seis de um total de oitenta e oito respostas, interpretaram-na como um incentivo para o aluno se esforçar mais.

2.6.3. Percepção dos/as Alunos/as Acerca da Interação Com os/as Professores/as

	Aos Rapazes	Às Raparigas	A Ambos	Depende do Professor
	%	%	%	%
	0%	21%	77%	2%
	2%	18%	78%	2%
	1%	20%	77%	2%

Quadro 7 - Representação da percepção dos/as alunos/as relativamente à ajuda e atenção prestada pelos/as docentes.

Alguns estudos, entre eles o apresentado por Napper-Owen et al (1999), referem que professores e professoras têm dificuldade em estruturar as suas interações com discentes de forma equitativa, interagindo verbalmente com maior frequência com os rapazes, esperando comportamentos e desempenhos distintos em cada sexo, usando os rapazes com mais frequência nas demonstrações, elogiando mais as raparigas pelo esforço e os rapazes pelo desempenho, em suma, as interações verbais, em particular as positivas, são mais frequentes com os rapazes.

Esta amostra de discentes parece não percepcionar, na sua maioria, qualquer diferença de tratamento entre rapazes e raparigas por parte dos/as professores/as de Educação Física.

Apesar disso, as restantes respostas incidem, maioritariamente, na opinião de que os/as docentes dedicam mais atenção às raparigas, justificando esta opinião pelo



facto de acharem que as raparigas apresentam maiores dificuldades na prática ao longo das aulas. Surge mais uma vez, nestas respostas, a crença de que a rapariga é naturalmente mais fraca, necessitando de maior empenho, esforço e atenção para atingir os mesmos resultados que os rapazes atingem.

Por sua vez, quando inquiridos/as acerca da reacção do/a professor/a quando alguém não cumpre as tarefas das aulas, apesar de manterem predominantemente a opinião de que o resultado é indiferente do género do/a transgressor/a, as opiniões em sentido contrário recaem sobre o género masculino. A justificação apresentada para sustentar esta opinião dos/as inquiridos/as é o facto de os rapazes serem invariavelmente mais problemáticos e mais disruptivos nas aulas, por isso, ser mais frequente a necessidade de repreensão aos seus comportamentos. Estas afirmações suportam a crença de que os rapazes são “naturalmente” mais problemáticos e menos submissos que as raparigas, não nos permitindo concluir que os /as alunos/as julguem que os/as professores/as sejam mais duros perante o mesmo comportamento se este for proveniente de um rapaz. O que acontece é que existe uma necessidade de repreensão maior perante as atitudes “naturalmente” rebeldes dos alunos. Segundo Kehily (2001), ser barulhento, disruptivo e abusivo é, por vezes, encarado como uma forma de estilo para uma determinada forma de masculinidade heterossexual. Ser calmo e trabalhador, por sua vez, rotula os rapazes como alvos de abusos homofóbicos. As justificações encontradas neste questionário parecem ir ao encontro desta constatação, surgindo mais uma vez estas características como uma marca de masculinidade. Outros autores (Ferraz, 2002; Napper-Owen et al, 1999) verificaram que os/as alunos/as



percepcionam os/as docentes como sendo mais brandos perante um comportamento disruptivo quando este tem origem numa rapariga.

	Com os Rapazes	Com as Raparigas	Com Ambos	Não Sei
	%	%	%	%
	21%	3%	66%	10%
	23%	0%	67%	10%
	22%	1%	67%	10%

Quadro 8 – Percepção dos/as aluno/as relativamente a com quem os/as docentes se zangam mais quando as tarefas não são cumpridas.

2.7. Linguagem/Interacção Com os/as Colegas

Após a leitura das respostas obtidas, podemos, de uma forma geral, agrupá-las em duas categorias semelhantes: os comentários de colegas do mesmo sexo e os comentários de colegas de sexos opostos.

Relativamente ao primeiro grupo, parece haver consenso relativamente ao tipo de comentários existentes por parte dos rapazes quando é um rapaz a falhar. A título de exemplo, apresentamos as seguintes respostas: "Pareces um maricas!", "Parece uma menina." e "És mesmo fraco!". Os/as alunos/as denunciam que os rapazes são extremamente severos e duros quando um colega comete um erro, atacando-o, chamando a atenção de forma grosseira e insultando-o. Com efeito, os comportamentos verbais homofóbicos parecem ser frequentes nas nossas aulas. Se um rapaz não é suficientemente agressivo e combativo num desporto declinado no masculino, termos como Mariazinha e menino da mamã são muito frequentemente utilizados pelos colegas. A não agressividade é vista como um défice na sua masculinidade, pondo mesmo em causa a sua



heterossexualidade e gerando comportamentos homofóbicos (Botelho Gomes et al, 2004). Na escola, tem lugar muita aprendizagem informal no que diz respeito ao género e à sexualidade. A homofobia, a reputação sexual dos/as jovens e a presença da heterossexualidade como um ideal marcam um terreno para a construção de identidades sexuais e de género. Por sua vez, as raparigas são bastante compreensivas e solidárias quando uma colega comete um erro (Botelho Gomes et al, 2004).

Relativamente aos comentários observados por colegas de géneros distintos, rapaz s e raparigas afirmam existir um sentimento de solidariedade e entreaajuda, sendo a linguagem utilizada no sentido de motivar e de encorajar o esforço. No entanto, algumas raparigas denunciam comentários sexistas por parte dos rapazes quando uma rapariga falha, ridicularizando-a ("É mulher", "A bola não morde"). Apesar de este tipo de comentários constituir uma minoria, não deixa de ser preocupante na medida em que reflecte a crença inerente àquilo que é ou não adequado para o género feminino. Segundo Romero (1990), a falta de jeito das raparigas é vista como natural e não preocupante. Trata-se de uma característica vista como feminina, sendo que alterar esta condição parece constituir um desafio à sua própria natureza.

2.8. Quem é melhor em EF?

	Os Rapazes	As Raparigas	Ambos
	%	%	%
	80%	1%	19%
	80%	0%	20%
	80%	1%	19%



Quadro 9 - Percepção dos/as alunos/as relativamente à competência por sexos na aula de Educação Física.

Tal como no estudo de Ferraz (2002), de uma forma geral, quer os alunos quer as alunas consideram que os rapazes são superiores na aula de EF (Quadro 9). A frequência destas respostas denuncia a crença na perspectiva androcêntrica de que os rapazes são naturalmente dotados para a actividade física (Louro, 2003).

	Os Rapazes	As Raparigas	Ambos
	%	%	%
	64%	15%	21%
	58%	12%	30%
	61%	13%	26%

Quadro 10 - Percepção dos/as alunos/as relativamente ao esforço por sexos na aula de Educação Física.

Os resultados obtidos à pergunta de quem acham que se esforça mais nas aulas contrariam o que foi encontrado na literatura, pois a maioria está de acordo que são os rapazes. Segundo o estudo de Ferraz (2002), a aula de EF é, na perspectiva dos/as alunos/as, um espaço de lazer e recreação onde quem aprende e mais se aplica são as raparigas menos dotadas para as lides do desporto. Neste estudo, são os rapazes que são vistos como mais esforçados, sendo o principal motivo apontado a sua maior motivação para a aula.

	Os Rapazes	As Raparigas	Ambos
	%	%	%
	64%	33%	3%
	31%	59%	10%



	45%	48%	7%
---	-----	------------	----

Quadro 11 – Percepção dos/as alunos/as relativamente à prevalência da opinião de cada sexo na necessidade de obtenção de um acordo.

Quando questionados acerca de quem leva a melhor quando ambos os sexos têm que se colocar em acordo, não existe um consenso, uma vez que cada um/a pensa que é o/a próprio/a, como tal, não nos é possível fazer qualquer leitura acerca das respostas obtidas.

2.9. Desporto Adequados/Não Adequados Para Rapazes e Raparigas

"Alguns desportos não são adequados para rapazes"		
	Concordo	Discordo
	%	%
	48%	52%
	12%	88%
	28%	72%

Quadro 12 – Percepção dos/as alunos/as relativamente à existência de modalidades apropriadas ao sexo masculino.

"Alguns desportos não são adequados para raparigas"		
	Concordo	Discordo
	%	%
	46%	54%
	20%	80%
	32%	68%

Quadro 13 – Percepção dos/as alunos/as relativamente à existência de modalidades apropriadas ao sexo feminino.

A perspectiva das raparigas afigura-se-nos como mais aberta, menos constrangida que a dos rapazes. Esta perspectiva não será talvez alheia ao facto de elas estarem habituadas a lidar com um mundo que as convidou a entrar, mas que ainda não lhes deu espaço para que a sua cultura esteja presente (Krane, 2001).



Desportos não adequados para rapazes (%)		Desportos não adequados para raparigas (%)	
			
Ginástica 47 Dança 33 Ballet 8 Aeróbica 3 Patinagem 3 Badminton 3 Atletismo 3	Dança 50 Ginástica 40 Aeróbica 10	Futebol 29 Rúgbi 16 Boxe 14 Ginástica 11 Aparelhos 11 Hóquei 5 Basquetebol 5 Ténis 5 Andebol 3 Luta Livre 3 Lançamento de Peso 3 Halterofilismo 3 Voleibol 3	Futebol 37 Ginástica 25 Aparelhos 25 Boxe 25 Andebol 13

Quadro 14 - Opinião acerca dos desportos não adequados a cada sexo.

Em consonância com os resultados encontrados noutros estudos (Silva et al, 2004; Ferraz, 2002), são maioritariamente os rapazes que vinculam a opinião de que existem modalidades adequadas a cada um dos géneros. Ambos os sexos concordam que o Futebol é uma modalidade não apropriada para raparigas. Ambos apontam um maior número de modalidades como não apropriadas às raparigas...

É interessante verificar que grande parte das modalidades apontadas como não apropriadas para rapazes não foi referida como sendo praticadas nas aulas, como sendo a dança, o ballet, a patinagem ou a aeróbica. De certo modo, ao apontarem modalidades exteriores ao currículo, estão a reforçar a ideia de que o actual favorece os rapazes, pois valorizam essencialmente os valores masculinos (Krane, 2001).



São maioritariamente as raparigas que vinculam a opinião de que as modalidades não são catalogadas de acordo com o género dos indivíduos.

Somos levadas a pensar que os elementos deste grupo possuem uma visão estereotipada das modalidades em função do género, sendo a estereotipia mais vincada nos rapazes. Este facto é consentâneo com a revisão da literatura que nos diz que o estereótipo masculino é mais vincado que o feminino (Louro, 2003).

Apesar de as modalidades consideradas como não adequadas às raparigas serem muito diversificadas, os motivos subjacentes a estas afirmações são basicamente os mesmos: a fragilidade feminina. Tanto rapazes como raparigas acreditam que os seus corpos dóceis não estão preparados para actividades tão intensas, onde são exigidas tantas capacidades físicas e o risco de lesão é constante. Afirmam que estes desportos “São muito violentos e as raparigas são muito sensíveis”.

Já para os rapazes, os motivos que levam alunos e alunas a perceberem determinados desportos como não adequados, é o facto de estes constituírem um atentado à sua masculinidade. Tal como o que foi observado no estudo de Silva et al (2004), alunos e alunas afirmam que “É necessário leveza e harmonia nos movimentos que os rapazes não têm”, assumindo que os padrões de movimento não se ajustam às características do corpo do homem.

A integração de gestos tão delicados e femininos no seu reportório motor é visto como um factor de risco para o “verdadeiro homem” que pretende salvaguardar a sua heterossexualidade. Tal como no estudo referido anteriormente, existem movimentos corporais classificados como femininos que o homem não deve reproduzir para que a



sua heterossexualidade não seja questionada, reflectindo o ambiente homofóbico vivido nas práticas desportivas.



V – CONCLUSÕES



V - CONCLUSÕES

Após a análise dos questionários e do seu confronto com a literatura, podemos tecer algumas conclusões...

...relativamente à aula de EF:

✓ De uma forma geral, o clima de aula é a categoria mais referenciada, destacando-se mais no caso das raparigas (35,7%) do que no caso dos rapazes (26,2%).

Numa análise diferenciada por sexos, a resposta mais frequente dos rapazes inserem-se na categoria de respostas ligadas ao desporto (29,1%), tendo esta categoria uma percentagem inferior no caso das raparigas (23,8%). Podemos afirmar então que esta amostra apresenta uma diferenciação entre sexos, já que elas associam com maior frequência a aula de EF ao seu clima (divertimento, prazer...), enquanto que eles se referem com maior frequência a termos relacionados com o desporto (treino, jogadores...). Uma outra diferença entre sexos é o facto de eles se referirem mais a valores como a cooperação, o espírito de equipa ou o fair-play, do que elas (11,7% e 4,2% respectivamente).

Uma característica comum entre rapazes e raparigas nesta primeira análise é a quase ausência de referências a professores/as, permitindo-nos inferir acerca da falta de relevância ou de experiências marcantes ao longo dos anos.

✓ Relativamente aos conteúdos normalmente abordados ao longo dos anos, podemos verificar que há um predomínio dos Jogos Desportivos Colectivos. Apesar de rapazes e raparigas apontarem como favoritas modalidades como o voleibol ou o futebol, podemos afirmar que os rapazes parecem estar em vantagem, na medida que as modalidades do



seu desagrado não são habitualmente abordadas, mesmo que sejam do agrado das raparigas. Esta situação é particularmente notória no caso da dança, apontada por grande parte da população feminina como favorita, mas apenas referenciada pela população masculina como uma das que mais desagradam. Apesar destas divergências, existe unanimidade quanto à modalidade favorita, o voleibol, e quanto à que menos lhes agrada, a ginástica.

✓ Ao analisar em particular o caso da dança, é curioso comparar a interpretação de alunos e alunas perante o “burburinho” referido no questionário, ao ser anunciada uma aula de dança. Apesar de a maioria estar de acordo que este burburinho se deve a uma reacção negativa da turma (54% das raparigas e 78% dos rapazes), as justificações apresentadas divergem relativamente ao sexo. As raparigas referem que este tipo de aula não é comum “particularmente quando o professor é homem”, atribuindo o burburinho aos rapazes, pois, segundo elas, eles é que normalmente reagem adversamente a este tipo de aulas. Surge então nesta questão a primeira manifestação dos estereótipos de género, pois mesmo as raparigas que atribuem o burburinho a reacções distintas dentro da turma, todas parecem estar de acordo quando referem que as reacções positivas são provenientes de raparigas e as reacções negativas advêm dos rapazes, pois “normalmente os rapazes não gostam de dança”.

Por sua vez, a resposta dos rapazes é ainda mais interessante, na medida em que, na sua opinião, o burburinho se deve a facto de “ninguém” gostar de dança. Se as raparigas apresentam uma maior percentagem de respostas estereotipadas (52%) do que os rapazes (36%), deve-se fundamentalmente ao facto de os rapazes simplesmente ignorarem o universo feminino, pois nem sequer lhes ocorre



que as raparigas da turma poderão gostar de dança. O facto de, na opinião deles, os rapazes não gostarem de dança é suficiente para eles concluírem que ninguém aprecia esta actividade, encerrando assim a questão.

Quer rapazes quer raparigas parecem atribuir maior importância ao universo masculino, elas por justificarem o burburinho como uma reacção masculina, eles por simplesmente por ignorarem as preferências delas.

Apesar de tudo, podemos concluir que as raparigas estão bastante receptivas (senão mesmo necessitadas!) deste tipo de actividades. Relativamente aos rapazes, a sua opinião divide-se entre os totalmente adversos à modalidade (34%), os que a encaram como mais uma tarefa da aula, como tal, uma obrigação (37%), e os que estão receptivos à experiência (29%). De todas as respostas, parece-nos interessante salientar a de um aluno que referiu que gostaria de ter este tipo de aula, já que numa experiência anterior reagiu negativamente, mas depois acabou por gostar. Podemos então encarar a aula de EF como um espaço privilegiado para desfazer determinadas ideias pré-concebidas, (dentro das quais se inserem os estereótipos de género) proporcionando aos/às alunos/as experiências enriquecedoras, que poderão abrir caminho a novas oportunidades.

✓ Existe uma enorme concordância entre rapazes e raparigas ao referir que normalmente são eles os melhores na aula de EF (80% em ambos os casos).

✓ Relativamente às modalidades desportivas adequadas a cada sexo, a perspectiva feminina parece ser menos constrangida que a dos rapazes, já que 88% não concorda que existam modalidades desadequadas aos rapazes,



contra 52% de rapazes que corroboram desta opinião. Por sua vez, o número de raparigas discorda que determinadas modalidades são desadequadas para raparigas é um pouco inferior, 80%, sendo, no caso dos rapazes, ligeiramente superior, 54%.

As modalidades que ambos consideram desadequadas aos rapazes são as que exigem um maior controlo da motricidade fina, as actividades rítmicas e de expressão corporal, como é o caso da dança ou da aeróbica. Curiosamente, tratam-se de modalidades habitualmente excluídas nas práticas lectivas.

Por outro lado, as modalidades consideradas desadequadas às raparigas correspondem àquelas que põem em causa o estereótipo feminino de fragilidade e fraqueza. Nelas se insere, como não poderia deixar de ser, o futebol e ainda o andebol. Curiosamente, estas modalidades associadas ao masculino são habitualmente privilegiadas nas práticas lectivas...

... relativamente à interacção com os/as colegas:

✓ Relativamente à relação com os/as colegas, parece existir um consenso ao afirmarem que os rapazes são mais duros com as falhas de outros rapazes, do que quando se trata de uma rapariga. Relativamente aos fracassos no feminino, parece existir uma maior condescendência, quer por parte das colegas, quer por parte do sexo oposto. Os comentários entre rapazes remetem-nos para um ambiente mais homofóbico, com afirmações do tipo "Parece uma menina a jogar". Neste sentido, o estereótipo masculino de força e habilidade desportiva "naturais", parece ser bastante rígido, na medida em que se algum colega fugir a esta norma



é imediatamente questionado relativamente à sua virilidade e, conseqüentemente, à sua heterossexualidade.

Apesar disso, a maioria dos alunos e das alunas preferem a distribuição de equipas mistas, realçando mais uma vez o clima de divertimento e prazer a que habitualmente associam a EF. Esta tendência é mais evidente nas raparigas (64%) do que nos rapazes (55%), já que eles consideram mais motivante disputar uma modalidade com alguém que consideram do mesmo nível, sem se preocuparem com a fragilidade do sexo oposto.

... relativamente à interacção com o/a professor/a:

✓ No que diz respeito à interacção com os/as professores/as, os /as discentes não parecem percepcionar um tratamento diferenciado por sexos. Ambos são unânimes ao referir que professores e professoras não agem de forma distinta consoante se trate de um aluno ou de uma aluna, zangando-se de igual forma quando alguém não cumpre as tarefas. Existem, no entanto, algumas respostas que indiciam que os/as docentes repreendem mais os rapazes, já que estes são “naturalmente” mais disruptivos. Mais uma vez, uma manifestação de estereótipos de género.

✓ Apesar de a maioria dos/as alunos/as considerar o comentário de “Maria-Rapaz” como algo com uma carga negativa (61%), existe um grupo (31%) que equaciona a hipótese de este comentário ser interpretado como um elogio.

✓ Já a conotação de “menina” a um rapaz menos habilidoso é imediatamente interpretada como algo de negativo. Mais uma vez esta constatação parece remeter-nos



para uma maior rigidez do estereótipo masculino, pois a percentagem de alunos/as que encara este comentário como algo de negativo é maior (80%). Mesmo as raparigas possuem uma visão mais rígida desse estereótipo. A percentagem de alunas que considera chamar “menina” a um rapaz é algo negativo (92%) é maior do que aquela que considera negativo chamar a uma rapariga “Maria-Rapaz” (66%). Podemos então arriscar a seguinte conclusão: ambos os sexos parecem estar de acordo ao considerar pior comparar um rapaz com uma rapariga do que a situação contrária.

Após toda esta análise acreditamos que, apesar de os/as alunos/as não parecerem percepcionar situações geradoras de iniquidades relativamente à interacção com os/as professores/as, a visão que possuem denuncia uma cultura fortemente estereotipada. O seu discurso encontra-se repleto de estereótipos de género que parecem ir de encontro ao que habitualmente encontramos na nossa sociedade: “um homem não faz isto/ uma menina não se comporta assim...”. O facto de termos encontrado várias vezes afirmações do tipo “somos todos iguais”, parece um pouco contraditório com a quantidade de estereotípias patentes nos seus discursos, no entanto, permite-nos mais uma vez comprovar o carácter inconsciente com que estes estereótipos se manifestam, se transmitem e se perpetuam.

Esta discussão é ainda mais relevante no contexto da EF, já que é uma oportunidade privilegiada para esses estereótipos se manifestarem e saírem reforçados. Aqui, alunos e alunas encaram as diferenças entre rapazes e raparigas como um resultado da biologia, uma consequência de diferentes impulsos hormonais que as justificam. O estereótipo masculino parece ser mais rígido, já que eles



consideram a participação numa actividade tida como feminina como algo de embaraçoso, enquanto elas não se recusam (nem poderiam!) a participar nas actividades associadas ao masculino. Por outro lado, um comportamento que fuja à norma, quer se trate de um rapaz ou de uma rapariga, parece ser facilmente detectado e apontado pelos/as colegas. Estes são, muitas vezes, limitadores da acção dos/as alunos/as, nomeadamente no que diz respeito às suas opções por determinadas modalidades desportivas ou a sua prática nas aulas, já que os/as alunos/as irão constrangir a sua acção de acordo com o que é considerado adequado para o seu género.

Podemos então arriscar-nos a concluir que a escola, em particular a aula de EF, é um meio privilegiado para a perpetuação dos estereótipos de género. Ora, se de uma forma inconsciente conseguimos transmitir tão eficazmente estes estereótipos de género, seremos indubitavelmente mais eficazes na quebra desta tendência, se o procurarmos fazer de forma consciente, consistente e concertada. Tal apenas será possível se nos obrigarmos frequentemente a uma reflexão crítica da nossa acção enquanto docentes. Para isso, teremos que nos interrogar com frequência até que ponto aquilo que dizemos é consistente com aquilo que fazemos. Não podemos esperar transmitir algo aos nossos alunos se a nossa acção não se coaduna com a nossa verbalização, pois já o senso comum afirma que uma imagem vale mais que mil palavras!

Sabemos que a escola não é um meio isolado, que reflecte os valores existentes na sociedade. Sabemos também que não é na escola que nascem as iniquidades, no entanto, é nela que podemos iniciar a nossa acção, pois de alguma forma tem de se dar esta investida rumo a uma sociedade mais atenta, mais crítica, mais livre e mais equitativa.



VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botelho Gomes, Paula (2001): "Género, Coeducação e Educação Física, implicações pedagógico-didáticas.". In ExAequo. Nº 4. pp 13-26. Celta Editora. Oeiras.

Botelho Gomes, Paula; Silva, Paula; Queirós, Paula (2000): Equidade na Educação – Educação Física e Desporto na Escola. Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto. Queijas.

Bourdieu, Pierre (1999): A dominação masculina. Celta Editora. Oeiras.

Brandão, Dulce; (2002): Expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física – estudo comparativo por género nos alunos do 12º de escolaridade das escolas secundárias de Vila Nova de Gaia. Tese de Mestrado. FCDEF-UP. Porto.

Colmenares, C. (2001): "Identidad Personal y Profesional desde la Perspectiva de Genero" In A Profissão de Docente e os Desafios da Coeducação – Perspectivas teóricas para práticas inovadoras. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Lisboa.

Duarte, Ana (1992): Contributo para o Estudo das Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário face à Disciplina de Educação Física – O Caso da Região do Grande Porto. Tese de Doutoramento. FCDEF-UP. Porto.

Estereótipo (2002): Dicionário de Sociologia. Dicionários Temáticos. Porto Editora.

Ferraz, Maria G. (2002): Questões de Género na Aula de Educação Física – representações de alunos e de alunas do 9º ano de escolaridade da Escola Básica do 2º, 3º ciclos de Santiago. Tese de Mestrado. FCDEF-UP. Porto.



Ferreira, Carla; Dias, José; Pallarés, Sílvia; Campos, Vasco (2001): Estereótipos no Desporto. Trabalho apresentado no âmbito da disciplina de Áreas de Aplicação de Psicologia Social e das Organizações, do curso de Psicologia Social e das Organizações. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Porto.

Flintoff, A.; Scraton, S. (2001): "Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education". In Sport, Education and Society. Vol. VI (1). pp. 5-21. Basingstoke.

Ghillion, Rodolphe; Matalon, Benjamim (1997): O Inquérito, teoria e prática. Celta Editora. Oeiras.

Jewett, Ann; Bain, Linda (1993): The Curriculum Process in Physical Education. Wm. C. Brown Publishers. Dubuque. Iowa

Kehily, Mary Jane (2001): "Issues of gender and sexuality in schools". In Investigating Gender, Contemporary Perspectives in Education. pp. 116-125. Becky Francis and Chritine Skelton Editors. Open University Press. Philadelphia.

Krane, Vikki (2001): "We can be Athletic and Feminine, But do We Want To? Challenging Hegemonic Femininity in Women's Sport". In Quest. Nº 53. pp. 115-133

Krane, Vikki; Barber, Heather (2003): "Lesbian Experiences in Sport: A Social Identity Perspective". In Quest. Nº 55. pp. 328-346.

Louro, Guacira (2003): "Currículo, género e sexualidade - o normal, o diferente e o excêntrico." In Corpo, Género e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Editora Vozes. Petrópolis.

Louro, Guacira; Neckel, Jane; Goellner, Silvana (2003): Corpo, Género e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Editora Vozes. Petrópolis.



Louveau, Catherine (2001): "Desporto, Mulheres, Media: O corpo desejável das desportistas". In ExAequo. Nº 4. pp. 57-74.

Marques, Helena (2002): A Coeducação e Importância Atribuída à Disciplina de Educação Física - Estudo sobre a actividade física em alunas do 12º ano da Escola Secundária de Pombal. Tese de Mestrado. FCDEF-UP. Porto.

Melo, Gislane; Giavoni, Adriana (2004): "Estereótipos de Género Aplicados a Mulheres Atletas". In Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 20. Nº 3. pp. 251-256.

Meyer, Dagmar E. (2003): "Género e Educação: teoria e política". In Corpo Género e Sexualidade, um debate contemporâneo na educação. pp. 9-27. Editora Vozes. Petrópolis.

Napper-Owen, Gloria; Kovar, Susan; Ermler, Kathy; Merhof, Joella (1999): "Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education". In Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 19. Nº 1. pp 2-21.

Neto, António; Peças, Américo; Pomar, Clarinda; Chaleta, Elisa; Cid, Marília; Favinha, Marília; Santos, Teresa (2000): "Projecto Coeducação: O Contributo do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora". In Coeducar para uma Sociedade Inclusiva - Actas do Seminário Internacional. pp. 223-248. Cadernos da Condição Feminina.

Paetcher, Carrie (2001): "Using poststructuralist ideas in gender theory and research". In Investigating Gender, Contemporary Perspectives in Education. pp. 41-51. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.

Portugal. Ministério da Educação. In: Portal do Ministério da Educação [Em linha]. [Lisboa]. Actual. 12/02/2005. [Consult.27 Outubro 2005]. Disponível em: www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=353&categoriaID=pri



Romero, Elaine (1990): Estereótipos Masculinos e Femininos em Professores de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

Silva, Paula; Botelho Gomes, Paula; Queirós, Paula (2004): "As Actividades Físicas e Desportivas Têm Sexo? O Género no Desporto". In Boletim da Sociedade portuguesa de Educação Física. Janeiro/Junho

Silva, Paula; Carvalho, Maria José (2001): "Da Penumbra à Luminosidade: Recortes dos últimos 100 anos de participação feminina desportiva portuguesa". In ex aequo. Nº 4. pp. 75-85.

Singleton, Ellen (2003): "Rules? Relationships? A Feminist Analysis of Competition and Fair Play in Physical Education". In Quest 55. pp 193-209.

Skelton, Ciritine (2001): "Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings". In Investigating Gender, Contemporary Perspectives in Education. pp. 164-176. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.

Sousa, Eustáquia; Altman, Helena (1999): "Meninos e Meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar". In Cadernos Cedes. Ano XIX. Nº 48. pp. 52-68.

Weiner, Gaby (1994): Feminisms in education : an introduction. Open University Press. Buckingham.

Williams, Anne (1996): "Problematising Physical Education Practice: Pupil Experience as a Focus for Reflection". In European Journal of Physical Education. Nº 1. pp. 19-35.



VII – ANEXOS



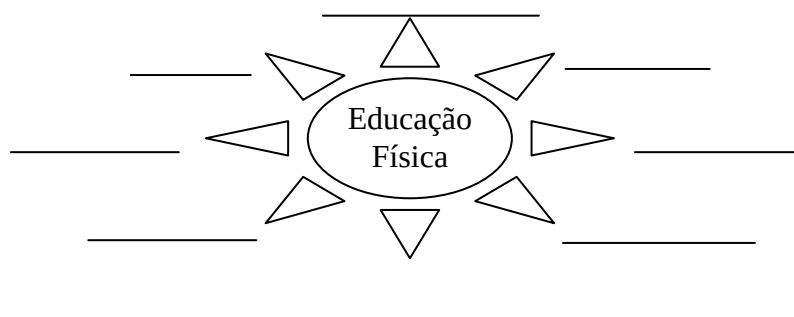
QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se à elaboração de um estudo no âmbito do 5º ano da licenciatura em Educação Física e Desporto da FCDEF-UP. A tua colaboração é essencial para que possamos conhecer e melhorar a qualidade da nossa actuação. Por favor lê cada pergunta com calma e responde a todas as questões. Não te esqueças que este questionário é totalmente confidencial, por isso sê o mais sincero/a possível. Caso tenhas alguma dúvida, não hesites em chamar a professora responsável. Obrigada pelo teu contributo!

Dados Pessoais

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino Idade: _____ Ano de escolaridade: _____
Há quantos anos estudas? _____ Há quantos anos frequentas esta escola? _____
Profissão do/a encarregado/a de educação: _____
Já praticaste desporto? ☐ Sim ☐ Não

1. Deixa o pensamento fluir livremente e escreve as palavras/ideias a que associas as aulas de Educação Física:



- 2.1. Quais são as actividades que normalmente praticas nas aulas de Educação Física?

Futebol ☐ Voleibol ☐ Basquetebol ☐ Andebol ☐ Ginástica de Solo ☐ Ginástico de Aparelhos ☐ Ginástica
Acrobática ☐ Atletismo ☐ Badminton ☐ Ténis ☐ Patinagem Artística ☐ Hóquei em Patins ☐ Dança ☐
Jogos Tradicionais e populares ☐ Actividades de exploração da Natureza (Orientação) ☐

Outras: _____

- 2.2. Quais são as que mais gostas? _____

- 2.3. Porquê? _____

- 2.4. Quais são as que menos gostas? _____

- 2.5. Porquê? _____



3. Hoje, o professor André planeou uma aula de dança. Quando o disse à turma, levantou-se logo um burburinho.

3.1. Porque achas que surgiu o burburinho?

Apesar desse burburinho, o professor não desistiu e todos os alunos participaram na aula.

3.2. Como reagirias tu a uma aula destas?

3.3. Porquê?

4. A turma do Miguel tem igual número de rapazes e raparigas. Na aula, a professora Helena diz: “Hoje vamos jogar Futebol, façam quatro equipas, duas de rapazes e duas de raparigas. Depois de fazerem as equipas, os rapazes vão jogar para o campo. As raparigas jogam naquele espaço ali ao lado e fazem as balizas com os cones.”

4.1. 1. Qual das situações é que tu preferes?

- ☐ Equipas mistas;
- ☐ Equipas de rapazes a jogarem entre si e equipas de raparigas também a jogarem entre si;
- ☐ Equipas de raparigas a jogarem contra equipas de rapazes.

4.1.2. Porquê?

4.2.1. Concordas com a forma como foi distribuído o espaço? Sim ☐ Não ☐

4.2.2. Porquê?

4.3.1. A tua opinião seria mantida se em vez de Futebol fosse outra modalidade, por exemplo, Basquetebol ou Voleibol? Sim ☐ Não ☐

4.3.2. Porquê?



4.4. Quando a aula terminou, a professora elogiou a Sara dizendo: “Muito bem, pareces mesmo uma *Maria-Rapaz!*”. O que pensas sobre este comentário da professora?

4.5. Ao Diogo a professora disse: “Tens que te esforçar mais, pareces uma menina a jogar!”. O que pensas sobre este comentário da professora?

5.1. Na tua opinião os/as professores/as estão mais tempo, dão mais atenção e ajudam mais:

- ☐ Aos rapazes;
- ☐ Às raparigas;
- ☐ A ambos, sem qualquer tipo de distinção.

5.2. Porque pensas que isso acontece?

6.1. Geralmente, quais são os comentários dos rapazes quando um rapaz falha?

6.2. Quais são os comentários das raparigas quando uma rapariga falha?

6.3. Quais são os comentários dos rapazes quando uma rapariga falha?

6.4. Quais são os comentários das raparigas quando um rapaz falha?

7. A turma H hoje jogou Voleibol. Como as raparigas desta turma são melhores do que os rapazes, a professora Helena mandou-as para o campo melhor. Os rapazes, como jogam pior, foram treinar para a rede que não tem marcações.

7.1. Concordas com esta distribuição dos campos? Sim ☐ Não ☐

7.2. Porquê?



8.1. Na tua opinião, quem são normalmente os melhores alunos a EF? Os rapazes ☐ As raparigas ☐

8.2. Porquê?

9. Quais as tuas queixas em relação ao comportamento e atitudes dos colegas do sexo oposto nas aulas de EF?

10. O/A teu/tua professor/a fica mais aborrecido/a com os rapazes ou com as raparigas quando não cumprem as tarefas? _____

10.1. Porque dizes isso?

11.1. Na tua opinião, quem se esforça mais nas aulas de Educação Física? Os rapazes ☐ As raparigas ☐

11.2. Porque pensas que isso acontece?

12. Imagina uma situação na aula em que o professor não intervém e na qual os alunos e as alunas vão ter que se pôr de acordo. Quem achas que geralmente leva a melhor? Os rapazes ☐ As raparigas ☐

13. Agora, gostaríamos de saber se concordas ou discordas com as seguintes afirmações:

13.1. Alguns desportos não são adequados para rapazes. ☐ Concordo ☐ Discordo

13.2. Se concordas, indica dois desportos que consideras não serem adequados para rapazes:

13.3. Porque não os consideras adequados?

13.4. Alguns desportos não são adequados para raparigas. ☐ Concordo ☐ Discordo

13.5. Se concordas, indica dois desportos que consideras não serem adequados para raparigas:

13.6. Porque não os consideras adequados?
