

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do  
Desporto e de Educação Física

# Questões de género na aula de Educação Física

Representações de alunas e de alunos do 9.º Ano  
da Escola Básica do 2.º, 3.º Ciclos de Santiago

por Gorette C. Ferraz

Copyright © 2007



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física**

**Questões de género na aula de Educação Física**  
Representações de alunas e de alunos do 9º Ano  
da Escola Básica do 2º,3º Ciclos de Santiago

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em:  
Ciências do Desporto no âmbito do Mestrado de Desporto para crianças e jovens.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Paula Botelho Gomes

*M. Goreti C. Ferraz*  
Outubro, 2002

Ferraz, Goreti, (2002). Questões de género na aula de Educação Física – Representações de alunas e de alunos do 9º Ano da Escola Básica do 2º, 3º Ciclos de Santiago (Matosinhos). Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, especialização em Desporto para crianças e jovens. Universidade do Porto, FCDEF. Porto.

**PALAVRAS CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; COEDUCAÇÃO; ALUNO/ALUNA; GÉNERO.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho é o culminar de uma etapa. Um trabalho desta natureza, apesar do seu carácter iminentemente individual nunca é fruto de uma única pessoa. Para que ele fosse levado ao seu término foi necessária a colaboração, o apoio, o incentivo e colaboração de várias pessoas. A todas elas gostaria de deixar expresso o meu apreço e gratidão.

À Prof<sup>ª</sup>. Paula Botelho Gomes, por assumir a orientação deste trabalho, pela sua permanente disponibilidade, incentivo, capacidade e profissionalismo.

Ao Conselho Executivo, docentes, auxiliares de acção educativa e alunos e alunas da Escola B. 2º,3º Ciclos de Santiago, o meu agradecimento pela colaboração prestada.

À Teresa Lencastre pela disponibilidade demonstrada para efectuar a revisão do texto e retroversão do resumo.

À Bela, ao João e à Graça companheiros/as nesta jornada, pelo seu apoio, pela disponibilidade para trocarmos ideias.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai que sempre me incentivaram.

À minha filha Oriana que me deu alento nos momentos menos bons, ao Diogo pelos momentos que não teve a minha atenção.

Ao Miguel, que nunca me deixou desistir, pelo seu carinho, por ter contribuído para que este trabalho fosse possível.

## Índice Geral

	Página
1. Introdução e propósitos do estudo	1
1.1. Objectivos	14
1.2. Objecto de Estudo_	14
1.3. Estrutura da Dissertação	15
2. Revisão da literatura	17
2.1. Conceito de género	19
- A família e as suas influências no processo de socialização	22
2.2. Três modelos de Escola para três visões de género	28
2.3. A falsa neutralidade do discurso pedagógico	33
2.4. A Educação Física e o seu lugar no Sistema Educativo	37
- Educação Física e orientações curriculares	41
2.5. As atitudes dos/das alunos/alunas face à Educação Física	45
2.6. A Educação Física e os estereótipos de género	54
- A influência da comunicação social	60
3. Metodologia	65
3.1. Campo de Estudo	67
3.2. Caracterização e condições de realização do estudo	68
3.2.1. Caracterização da escola do estudo	69
3.2.2. Delimitação do Universo	70
3.2.3. O grupo de estudo	71
3.3. Entrevista	71
3.3.1. O processo de construção da entrevista	72
3.3.2. O processo de efectivação das entrevistas	72
3.4. Análise e interpretação do material	73
3.4.1. Entrevistas	73
3.4.2. Justificação do Sistema de Categorias	74
3.4.3. Acordo Intra-observador	79
4. Apresentação e discussão dos resultados	81
5. Conclusões	114
6. Bibliografia	119
7. Anexos	135

## Índice de Quadros

<b>Quadro</b>		<b>Página</b>
I	Modelos de escola	29
II	Mensagens que contribuem para os estereótipos de género	32
III	O género como condicionante de comportamentos	57

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico</b>		<b>Página</b>
<b>1</b>	Modalidades/actividades percebidas como aprendidas	<b>85</b>
<b>2</b>	Modalidades/actividades normalmente praticadas	<b>87</b>
<b>3</b>	Modalidades preferidas	<b>88</b>
<b>4</b>	Modalidades menos apreciadas	<b>90</b>
<b>5</b>	Modalidades adequadas aos rapazes	<b>91</b>
<b>6</b>	Modalidades adequadas às raparigas	<b>92</b>
<b>7</b>	Modalidades adequadas aos dois géneros	<b>93</b>

## Resumo

O presente estudo tem como tema central as questões de género na aula de Educação Física no ano terminal da Escolaridade Obrigatória.

Partindo da voz dos/das 'clientes' do Sistema de Ensino procurámos: Contribuir para tornar visível os discursos de género na Educação Física e identificar o significado que alunos/alunas atribuem à Educação Física.

O estudo foi realizado na Escola Básica do 2º, 3º Ciclos de Santiago, com alunos e alunas do 9ºAno.

Para a recolha de dados entrevistámos 12 raparigas e 12 rapazes. A metodologia utilizada para o seu tratamento foi a Análise Qualitativa, utilizando para o efeito o programa informático NUDIST.

Os/as jovens deste grupo não colocam em dúvida a função da Educação Física no elenco das disciplinas escolares. No entanto este grupo não vislumbra qualquer utilidade para esta disciplina, no futuro, a não ser que venha a ser Professor/a de Educação Física.

Através do seu discurso constatámos que as características do Currículo Oculto (Estratificação/Hierarquização; Elitismo; Discriminação; Competitividade; Restritividade; Estandardização/Impessoalidade) que contribuem para a construção e reprodução dos estereótipos de género estão presentes na aula de Educação Física.

As raparigas deste grupo têm noção da Igualdade de Direitos entre os sexos, mas têm também a noção que no seu dia à dia são sujeitas a diferentes formas de discriminação.

Constatámos que o estereótipo masculino é neste grupo mais vincado que o feminino.

**PALAVRAS CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; COEDUCAÇÃO; ALUNO/ALUNA; GÉNERO.



## ABSTRACT

The following study has as central theme the questions of gender in the Physical Education class in the terminal year of the obligatory schooling.

Starting from the voice of the school system's clients we tried to: contribute to make visible the gender speech in physical education and identify the meaning given to Physical Education by male and female students.

The study was made in "Escola Básica do 2º, 3º Ciclos de Santiago", with both male and female students from 9th year.

To collect these pieces of information we interviewed 12 girls and 12 boys. The methodology used for their treatment was the Qualitative Analysis, using for the effect the informatic programme NUDIST.

The young students from this group don't doubt of the Physical Education function in the body of the school disciplines. However this group can't see any use for this discipline, in future, unless they became a Physical Education teacher.

Through their speech we found out that the hidden curriculum characteristics (Stratified/Hierarchical; Elitist; Discriminatory; Competitive; Restrictive; Standardized/Impersonal) that contribute to the construction and reproduction of the gender stereotypes are present in Physical Education class.

The girls in this group have notion of the Equality of Rights between both sexes, but they also have notion that they are, in their daily life, exposed to different forms of discrimination.

We noticed that the male stereotype is, in this group, more marked than the female stereotype.

**KEY WORDS:** PHYSICAL EDUCATION; COEDUCATION; MALE/FEMALE STUDENT; GENDER

## RÉSUMÉ

Cet étude a comme thème central les problèmes de genre dans la classe d'Éducation Physique à la dernière année de la Scolarité Obligatoire.

En partant des mots des 'clients/clientes' du Système d'Enseignement, nous avons essayé de contribuer, pour que les discours de genre en Éducation Physique deviennent visibles d'identifier le sens que les élèves attribuent à l'Education Physique.

L'étude a été réalisé à "Escola Básica de 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> Ciclos de Santiago", avec des élèves (M/F) de la 9<sup>e</sup> année.

Pour la recherche d'information nous avons fait des interviews à douze filles et douze garçons.

La methodologie utilisée pour le traitement a été l'Analyse Qualitative, en utilisant pour le but, le programme informatique NUDIST.

Les jeunes de ce groupe n'ont pas montré des doutes sur la fonction de l'Education Physique dans l'ensemble des matières scolaires. Quand même, ce groupe n'entrevoit aucune utilité pour cette matière dans l'avenir, sauf si quelqu'un devienne professeur d'Education Physique.

Par son discours, nous avons constaté que les caractéristiques du Curriculum Occulte (Stratification/Hiérarchisation; Elitisme; Discrimination; Competitivité; Restictivité; Standardisation/Impersonnalité) qui contribuent pour la construction et reproduction des stéréotypes de genre sont présents dans la classe d'Education Physique.

Les filles de ce groupe ont la notion d'égalité des droits entre les sexes, mais elles ont aussi la notion que, à son quotidien, elles sont exposées à différentes formes de discrimination.

Nous avons constaté que le stéréotype masculin est, dans ce groupe, plus accentué que le féminin.

**MOTS CLEFS:** ÉDUCATION PHYSIQUE; COÉDUCATION; ÉLÈVE (M/F); GENRE.

## **Introdução e Propósitos do Estudo**

## 1. Introdução e Propósitos do estudo

As discussões acerca da igualdade de oportunidades são uma realidade nos mais variados quadrantes da sociedade actual.

Decorrente do facto de participar em várias organizações internacionais, Portugal assumiu compromissos na área da Igualdade de Direitos e de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Destas organizações salientamos a União Europeia e as Nações Unidas e respectivos órgãos.

A Constituição Portuguesa, aprovada em 2 de Abril de 1976, consagra como fundamental o Princípio da Igualdade (Art.º 13). As revisões que posteriormente sofreu foram no sentido de o reforçar (Canço e Castro, 2001)<sup>1</sup>. No caso particular da Educação, essa igualdade está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 3º alínea j:

*“Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo.” (Lei nº46/86 de 14 de Outubro).*

Mas se em termos formais a igualdade está consagrada, ela ainda não está realmente adquirida. A igualdade de direitos (*de jure*), não tem uma tradução directa numa igualdade de facto. Para além das leis é, necessária uma mudança de atitudes, de mentalidade, de usos e de costumes, (Grupo de especialistas para uma Abordagem Integrada Da Igualdade, 1999). Com esta mudança será possível encurtar a distância entre a igualdade formal, consagrada na lei, e as práticas do quotidiano das pessoas.

Dados recolhidos no nosso país, referentes a 1998, demonstram que, na prática, Homens e Mulheres não possuem igualdade de direitos. A título de exemplo: possuímos uma das taxas mais altas de emprego feminino da UE, mas também uma maior taxa de desemprego (5% contra 3,2% nos homens). A taxa de feminização é superior em todos os grupos profissionais excepto em três: Operários e Operadores de instalações e máquinas, Forças Armadas e ainda nos Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa. Nos lugares de topo e decisão as mulheres não são ainda maioria. No que diz respeito a remunerações os homens recebem, em média, mais 130,3% do que as mulheres (dados de 1998), [Canço e Castro, 2001]. Através destes exemplos, podemos verificar

---

<sup>1</sup> A última revisão data de 12 Dezembro de 2001

que “*O princípio da igualdade, também chamado da não discriminação, não apaga por si só as diferenças objectivas entre homens e mulheres.*” (Santos, 2001, p.104).

As mulheres estão já presentes em número significativo nos mais variados sectores da actividade económica, cultural e artística. Mas não ocupam ainda lugares de destaque, de poder, o que faz com que nos questionemos tal como Manuela Silva, “*Que véu está ocultando a visibilidade das mulheres no espaço público?*” (1999, p.34).

Mas se estes dados referentes a Portugal nos causam inquietação, o que pensar da realidade mais abrangente do nosso mundo, no qual, “*(...) as mulheres realizam dois terços do trabalho, remunerado e não remunerado, que se realiza no Mundo, ganhando 10% da massa salarial e sendo proprietárias de menos de 1% do imobiliário*” (Vicente, 2000, p.37)?

Observando estas diferenças importa precisar que quando, ao longo deste trabalho, nos referirmos à sociedade actual, nos estamos a referir à sociedade ocidental, já que, nos nossos dias e em pleno século XXI, sociedades existem, em que o direito de “ser” ainda não foi alcançado pela sua população feminina. Porém esta clivagem entre as sociedades não é ancestral. Na sociedade ocidental, o direito das mulheres serem tratadas em igualdade de direitos com os homens, nos vários sectores da vida social, só ocorreu nos finais da Segunda Grande Guerra (Pinto e Henriques, 1999).

Apesar de, na sociedade ocidental, a Igualdade de Direitos ter sido alcançada em termos formais, pela força da Lei, ela é consideravelmente marcada pela Dominação Masculina, (Bordieu, 1999), onde impera a lei do mais forte, sendo que, o mais forte nem sempre será o melhor, onde tudo o que pertence ao universo feminino é relegado para segundo plano, para trás do pano. “*O feminino pensa-se por contraste e por defeito: nunca em si mesmo, quase nunca numa comparação que lhe seja favorável.*” (Sissa, 2000, p.10). Foram alteradas as leis, mas não os costumes, os hábitos, a mentalidade vigente.

Se, por um lado, a presença das mulheres nos diferentes níveis e nas diferentes organizações é vista como um progresso, a estrutura patriarcal mantém-se. Elas estão lá mas possuem pouco poder, não estão em lugares de decisão, pelo que a sua capacidade de intervenção se torna diminuta (Camps, 2001). Não será por acaso que as mulheres são “*(...) ainda com grande frequência privadas do título hierárquico correspondente à sua função real.*” (Bordieu, pp.52/53). Mas aquelas que atingem lugares de poder, são colocadas numa situação de “*(...) double blind: se agem como homens, expõe-se a perder atributos obrigatórios da ‘feminidade’ e põem em questão o direito natural*

dos homens às posições de poder; se agem como mulheres parecem incapazes e inadaptadas à situação.” (Ibid., p.58).

A estrutura patriarcal, bem como a visão androcêntrica da nossa sociedade, é limitativa da chegada das mulheres aos lugares de topo, e conseqüentemente de decisão. Quando ela os atinge, os constrangimentos institucionais são diversos. Estes constrangimentos, juntamente com hierarquia social, e as relações sociais de poder, são o que frequentemente limitam o poder de acção dos indivíduos (Nogueira, 1999).

No nosso imaginário colectivo persistem juízos de valor assimétricos de acordo com a hierarquia ancestral em que o homem representa o mais e a mulher o menos quando se trata de atribuir determinadas características ao homem ou à mulher. O simples timbre de voz é suficiente para se desacreditar nas palavras proferidas, uma vez que o timbre agudo soa desautorizado nas nossas mentes, educadas numa cultura androcêntrica. No entanto se essas mesmas palavras forem proferidas por uma voz grave, tem o peso da ancestralidade e o valor moral de se identificarem com o homem (Trigueros *et al.*, 1999)

Este homem, que significa a norma, o termo de comparação, não é um homem qualquer, mas antes um tipo especial de homem. Ele é branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Griffin, 1989; Louro, 2000). Este homem em particular coloca em evidência o carácter discriminatório da nossa sociedade. Ela não só discrimina homens e mulheres, como os próprios homens e mulheres entre si. No entanto não se trata de pensar em termos de discriminação de minorias, trata-se sim de pensar em termos de discriminação de maiorias. Ao olharmos para a discriminação em traços genéricos homem/mulher, quem é discriminado, é a maioria da população mundial. No nosso país elas representam 51,85% da população (5183,8 pessoas) [Canço e Castro, 2001].

Recorreremos aqui a uma metáfora pois ela parece-nos elucidativa da ideia que pretendemos transmitir: quando fazemos uma salada de frutas, procuramos colocar nela a maior variedade possível de frutos, pois é na variedade e riqueza de sabores que está o âmago do seu paladar. Também o que os seres humanos, no seu conjunto, possuem de diversidade, seja logo à partida as diferenças biofísicas entre homens e mulheres, seja a variedade de raças, de etnias e culturas, que à partida, deveriam ser fonte de enriquecimento, tornam-se na nascente das diferenças da igualdade de oportunidades (Neto *et al.*, 2000). O arco-íris é belo porque se apresenta com todas as matizes de cores, pois basta que lhe retiremos uma e a sua beleza jamais será completa.

Mas o arco-íris de homens e mulheres é diferente, as suas cores vão sendo subtraídas desde o momento em que nascem, diremos até logo no aconchego do útero materno, pois com os avanços da técnica, e através das ecografias, já se conhece antecipadamente o sexo do ser em devir. Assim, as expectativas criadas à volta desse novo ser poderão ser diferentes quando se trata de um ou uma bebé. As roupas são diferentes: nas cores, nos formatos, o que com o crescimento do bebé terá implicação na mobilidade que permitem. Os brinquedos que se compram para cada um deles são também diferentes, diferenciando-se cada vez mais com a idade, convidando a actividades diferenciadas, promovendo capacidades e habilidades também diferenciadas. Através destas diferenças que se nos afiguram num primeiro olhar como naturais, podemos encontrar o embrião de uma construção de identidades de género distintas. Assim não será de estranhar que, mais tarde, as meninas sejam 'naturalmente' maternais, enquanto que os rapazes 'nasçam' a gostar de jogar à bola.

Desta forma, as crianças são, desde a socialização primária, ainda no âmbito da sua célula familiar, socializadas nos seus papéis de género, sendo que, através dela rapazes e raparigas constróem a aprendizagem de comportamentos que na sua vida adulta irão manter a ordem estabelecida (Nogueira, 1999). É nesta socialização primária que se irão alicerçar todas as socializações subseqüentes para se efectuarem com êxito (Alves-Pinto, 1995). As diferenças são construídas desde muito cedo, pois é a família que tem a primordial responsabilidade na propagação da dominação e visão masculinas às gerações mais novas (Bordieu, 1999).

Qual o papel do sistema educativo, qual o papel da escola, na manutenção e reprodução destas assimetrias?

*"A escola é um lugar de observação privilegiado destes efeitos de dominação, um lugar onde podemos observar fácil e claramente, a gestão social destas diferenças entre os sexos. Mesmo que ela não a produza directamente, a escola aparece como um lugar de reprodução de estereótipos de género, ela aparece como uma espécie de caixa de ressonância." (Houel, 1999, p.77).*

Situam-se aqui as nossas inquietações. A escola, enquanto lugar de reprodução social, é conseqüentemente produtora de 'iniquidade'. Mas, se por um lado, o sistema é reprodutor ele é, em simultâneo, um espaço de confrontação obrigatória entre o sujeito e a cultura, torna-se, em paralelo, um espaço onde se podem ultrapassar limites (Davis e Louveau, 1998).

A universalidade do sistema educativo é reconhecida na maior parte dos

países, bem como a sua preponderância em influenciar a ampla maioria dos/das jovens (Talbot, 2001). Estamos então perante um extenso campo de acção onde muito se poderá fazer que contribua para a procura de uma sociedade mais justa e mais democrática, que permita a todos a vivência de uma cidadania plena.

Não queremos com isto dizer que a escola será a panaceia da sociedade, “(...) *mas tem o seu próprio papel e a sua quota parte de responsabilidade no reforço ou na atenuação dessas desigualdades.*” (Benavente, 1995, p.168).

Quando nos referimos à igualdade não pretendemos advogar uma igualdade aritmética, tudo, a todos, por igual, mas antes dar a cada um o que cada um necessita, ou seja, não ser indiferente à diferença.

*“Igualdade no que respeita a direitos e oportunidades, entenda-se e não repressora da expressão das diferenças que são a base da riqueza social e factor das mudanças.”* (Silva et al., 1995, p.9).

Quando os nossos alunos e alunas entram na escola, não são uma ‘tábua rasa’. São uma mistura única de identificações sociais. Possuem vivências e expectativas diferentes em relação à escola e à vida. Têm, em relação a si próprios, maneiras de se verem e de verem o outro, eles e elas têm também incorporados códigos de conduta adequado ao grupo de pertença, feminino e masculino. A identidade feminina / masculina é incorporada rapidamente pelas crianças pois, desde o seu nascimento, estão envolvidas por uma sociedade onde as diferenças de género são uma prática constante, inerentes ao seu quotidiano, (Botelho Gomes, 2001). Em suma, a estrutura patriarcal e a visão androcêntrica da sociedade já está presente nos seus modos de ser. Deste modo, não é por se eliminar a diferença de acesso à educação, que se remedeia a iniquidade da estrutura da educação (Vertinsky, 1992; Talbot, 2001).

Quando a escola abriu as suas portas às mulheres não o fez procurando incorporar valores da cultura feminina, pois a educação das mulheres não foi vista como “(...) *um direito natural da pessoa mas como uma necessidade social (...)*” [Pinto e Enriques, 1999, p.12].

A mulher tem entrada na escola porque ela é mãe. Por esse motivo sentiu-se a necessidade de escolarizar os saberes domésticos, para que, no futuro, ela possa educar melhor os seus filhos. Como nos refere Sissa, já Platão se tinha espantado com o paradoxo: “*a tarefa de educar cidadãos é confiada a seres que são, eles próprios, extremamente mal educados.*” (2001, p.20). Deste modo, através de ensinamentos



diferenciados em masculino e feminino, obtém-se o reforço da própria domesticidade (Pinto e Enriques, 1999).

A escola tornou-se, assim, num meio privilegiado para a manutenção do 'statu quo'. Ao serem educados na diferença, mantém-se essa mesma diferença. Em Portugal, tal como a maioria dos países europeus de feição católica, a adopção do regime coeducativo (diríamos antes escola mista), não só foi tardia como sujeita a recuos expressivos, (Ibid.).

Embora em Portugal, já não vigore o modelo de escola segregada, a escola coeducativa ainda não é uma realidade, embora o seja pela mão do legislador (Botelho Gomes, 2001; Silva, Queirós e Botelho Gomes, 2001). A coeducação é uma palavra demasiado grande, é uma soma de pretensões, de intentos de igualdade que devem ser manifestadas pelo real (Asins, 1999).

Tem-se confundido, ao longo dos anos, democratização com crescimento (democratização do acesso) esquecendo como é necessário dar atenção à democratização do sucesso (Benavente, 1995).

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, ela faz parte integrante do currículo dos alunos portugueses e, por conseguinte, é um meio para se atingir as finalidades e objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, até porque é a única disciplina que, em paralelo com a Língua Materna os acompanha desde o 1º Ciclo até ao Ensino Secundário. Ou pelo menos os programas assim o prevêem.

No entanto, as expectativas de professores em relação aos alunos e alunas estão muito enraizadas e historicamente marcadas. Quando observamos diferenças entre as aprendizagens de rapazes e raparigas, aceitámo-las como naturais (Bredemeir, 1992; Treanor *et. al.*, 1998; Lock *et. al.*, 1999; Botelho Gomes, 2001). Quantos de nós, quando observamos uma aluna mais dotada, não dizemos "que Maria rapaz" e, pelo contrário, quando observamos um rapaz menos dotado, retorquimos "pareces mesmo uma menina". Ou seja, sem tomarmos disso consciência estamos a acentuar e a reforçar a dicotomia tradicional dos papéis de género. Mas não é só pela linguagem que os professores reforçam esses papéis, também o fazem pela sua forma de actuar (Hutchinson, 1995; Bonal, 1997; Monge & Álvarez, 1997; Napper-Owen, 1999; Neto *et. al.*, 2000). Por exemplo: encorajam mais os rapazes do que as raparigas e esses incentivos incidem sobre aspectos diferentes, nos rapazes sobre as suas realizações, nas raparigas sobre a sua conduta (Grácio, 1997). Através dos seus comportamentos, homens e mulheres têm influência, embora de forma diferente, na amplificação da diferença (Amâncio, 1994).

Urge que cada um de nós tome consciência da reprodução, consciente e inconsciente, que fazemos de uma sociedade que é androcêntrica. É tão importante o que fazemos como aquilo que deixamos de fazer. A forma como o corpo está ou não presente no quotidiano escolar transmite um conjunto de mensagens quase sempre inconscientes, que vão criando um conceito de corpo e por acréscimo de pessoa e de sociedade (Monge e Álvares, 1997).

Todas e todos fomos socializados com este fundo de discriminação de género, numa sociedade sexista. Mas isso não é impeditivo que tomemos consciência da iniquidade, (Hutchinson, 1995; Botelho Gomes *et. al.*, 2000). O sexismo possui características que o tornam imperceptível e faz com que ele não seja visto por muitos como um problema. Ele é invisível, inconsciente e subtil, (Bonai, 1997). É necessário tomarmos consciência que as nossas atitudes, linguagem e comportamentos reproduzem uma sociedade sexista e que, só após essa tomada de consciência acompanhada de reflexão, seremos agentes de uma verdadeira coeducação (Botelho Gomes *et. al.*, 2000).

Quando os jovens se encontram no espaço de aula, eles e elas estão já socializados nos seus papéis de género. O seu corpo já não é um corpo verdadeiramente livre. Ele foi já submetido aos mais variados constrangimentos, que fizeram com que tenha assumido normas inconscientes (Monge e Álvares, 1997) que o limitam e o aprisionam. "*O corpo é tanto cultura como natura*" (Botelho Gomes, 2002, p.6). Desta forma não é por se colocarem rapazes e raparigas no mesmo espaço de aula, que essas aulas se tornam verdadeiramente coeducativas. Mesmo que se promovam oportunidades iguais, toda a estrutura, desde o currículo à natureza competitiva dos desportos, tudo está preparado para favorecer o lado masculino do ser humano (Griffin, 1989).

Ao tratarmos todos/as os/as alunos/as como iguais, julgando estar a adotar um comportamento verdadeiramente democrático, estamos sim, a ser 'indiferentes à diferença' o que, no âmbito das desigualdades, tem sido a marca dos comportamentos tidos como mais progressistas (Benavente, 1995)

Pensamos que o caminho para vermos a diferença é tomar consciência do nosso modo de agir, já que os comportamentos não se mudam por decreto ou por via da legislação. Para que as grandes transformações surjam, é necessário que cada um no seu quotidiano exerça alterações essenciais, pois elas não brotam da 'história a sangue e fogo' (Subirats, 1997).

Bento (1999), refere que o "*desporto foi tradicionalmente um domínio associado a*

*estereótipos de juventude e masculinidade.*" (p.57). Nele os rapazes encontram um espaço privilegiado para a aprendizagem da sua masculinidade, de acordo com os padrões da nossa sociedade. No desporto os rapazes aprendem que, suavidade, fraqueza, vulnerabilidade, timidez e incompetência física são traços femininos que devem ser evitados a todo o custo, (Griffin, 1989). Mas, em simultâneo, o desporto é um espaço de liberdade, pois permite aos rapazes extravasarem as suas emoções. São permitidos abraços nas vitórias e lágrimas nas derrotas, pois afinal eles estão entre iguais. O desporto é fortemente associado com a identidade masculina. A realização física e as actividades masculinas são tomadas como sendo sinónimos (Willis, 1994).

A mulher é vista como uma intrusa no desporto. Comparando a participação masculina no desporto com a feminina, esta revela-se como sendo marginal. Os próprios meios de comunicação social são acutilantes nesta forma de pensar. Mesmo quando o evento desportivo engloba provas femininas e masculinas o volume das transmissões das provas masculinas é bem superior; a diferença entre os prémios peculiares, quando existem, são por regra superiores para os atletas masculinos (Griffin, 1989).

Segundo Marivoet, menos de metade da população feminina é abrangida pela experiência da prática desportiva. Como é nesta população que se registam maiores taxas de abandono, é o mundo feminino que revela debilidade na aquisição de valores de cultura físico-desportiva (2001).

Num estudo realizado por Ribeiro (1995), em que se fez a análise dos dois documentos orientadores da Educação Física no Ensino Básico (Organização Curricular e Programas e Programa de Educação Física 3º Ciclo), encontraram-se divergências na intenções neles delineadas. No primeiro, encontram-se realçados os comportamentos de responsabilidade, de respeito e sobretudo de cooperação. No segundo, a primazia é dada a um 'corpo estereotipado' condicionado por objectivos comportamentais de índole tecnicista.

Encontra-se no mesmo sentido as conclusões do estudo realizado por Garcia e Queirós (2001). O estudo foi realizado através da análise dos Programas de Educação Física e pela observação de aulas de alunos com idades compreendidas entre 14 e 16 anos, de escolas do Grande Porto, durante um ano lectivo. Através dele os autores concluíram que: as aulas de Educação Física têm "(...) *um cariz tecnicista, realçando alguns valores que hierarquizamos da seguinte forma: 1º dever, 2º formalismo – técnica corporal e fragmentação do corpo, 3º prazer, 4º estética.*" (Ibid, p.40). Importa realçar que

estes dois últimos se encontram quase ausentes da *práxis*.

Uma Educação Física com estas características não favorece a descoberta e o conhecimento do corpo, do relacionamento com os outros. Sendo a sua acentuação predominantemente tecnicista, ela vai obedecer a padrões motores bem definidos, permitindo experiências de sucesso aos/às jovens com um vocabulário motor mais alargado.

Desta forma, a Educação Física adquire uma responsabilidade acrescida já que, como anteriormente referimos, as mulheres representam em termos demográficos mais de metade da população e apresentam uma débil adesão ao desporto. Assim mais de 50% da população depende, ou dependeu, em larga medida desta disciplina para adquirir vivência em actividades físicas e desportivas (Marivoet, 2001). No entanto a escola não consegue combater a crescente imobilidade de crianças e jovens, fazendo da actividade física uma prática habitual (Garcia e Queirós, 2001). Esta situação parece-nos ser mais gravosa para as raparigas que não são, por tradição, incitadas a participarem em actividades desportivas, estando por isso mais dependentes da escola para terem mais oportunidades nesse campo (Talbot, 1999).

O percurso escolar das alunas, tendo elas a possibilidade de frequentar as aulas de Educação Física, não permitiu que se cumprisse uma das suas finalidades:

*“ Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.”* (Ministério da Educação, 1991, p.235).

Aliado ao facto de não cumprir uma das suas finalidades, o percurso escolar pode estar a servir de canal de transmissão e amplificação das discriminações (Monge e Álvares, 1997).

Surge-nos então como sendo pertinente procurarmos saber o que as/os alunas/os pensam de si próprios e do “sexo oposto” nas aulas de Educação Física e qual o lugar que reservam para si e para o “sexo oposto”. Saber até que ponto a passagem pela escolaridade obrigatória, onde durante pelo menos dois ciclos (2º e 3º) frequentaram aulas de Educação Física influenciou o seu pensamento. É necessário uma atenção muito particular às mensagens ocultas, que são transmitidas de diferentes formas e pelo conjunto do que é a vivência da aula (Graça, 1997). Sabendo o que as nossas alunas e alunos pensam podemos repensar a nossa forma de planificar, de intervir e de actuar por forma a obtermos melhores resultados no objectivo de uma verdadeira equidade na Educação e no desporto na escola.

O processo de socialização, que induz a formação dos estereótipos de género nos nossos alunos e alunas, deve-se mais ao que é implícito do que ao que é explícito. Os estereótipos de género germinam nos conteúdos do currículo oculto. Aí se desenvolvem tal como ervas daninhas, de uma forma sub-reptícia, subtil, socializando alunas e alunos em papéis de género diferenciados (Botelho Gomes *et. al.*, 2000). No que diz respeito aos/às docentes, eles e elas, são mais sexistas por “omissão do que por acção” (Bonal, 1997, p.26).

Ainda de acordo com Botelho Gomes *et. al.*, “*Os valores e normas socioculturais que aprendemos através do currículo oculto podem ser revelados pela análise de um conjunto de características emergentes da educação em geral.*” (2000, p.35).

São estas características particularizadas para a Educação Física que importa descobrir como são percebidas pelas alunas e alunos e o significado que têm para elas e eles, uma vez que atingiram o final da escolaridade obrigatória, o que para alguns/algumas será o fim do seu percurso académico pelo menos nesta fase da sua vida.

Homens e mulheres produzem discursos distintos e utilizam estratégias de comunicação diferentes. No entanto, os professores quer sejam homens ou mulheres actuam de igual modo. O “ser professor” está masculinizado na forma como se transmite a informação, se decide e se organiza (Trigueros, 1995).

A aula de educação Física é, na escola dos nossos dias, um espaço onde o sexismo também acontece. Quando analisamos cuidadosamente o Programa desta disciplina, verificamos a grande ênfase que é dada aos desportos colectivos, onde o confronto com o outro acontece a todo o momento, à competição, à importância da vitória e conseqüentemente ao êxito pessoal, características tipicamente associadas à masculinidade. As actividades de carácter mais expressivo são muitas vezes esquecidas ou deixadas para um segundo plano. A Educação Física manteve-se diferenciada para rapazes e raparigas, mesmo já depois de noutras áreas as aulas mistas serem já uma realidade. Esta separação de acordo com o sexo dos alunos e alunas era explicada pelas diferenças biológicas e fisiológicas. O masculino e o feminino, até há bem pouco tempo, tinham associados um repertório motor bem marcado. Ao masculino: a força, o contacto pessoal, o movimento, a equipa. Para o feminino estavam reservados a imobilidade, os deslocamentos pouco bruscos, a flexibilidade, as actividades individuais ou a pares (Alvarez & Monge, 1997). Os rapazes seriam educados para o esforço e para o rendimento, as raparigas educadas para a obediência e os cuidados com os outros. A aula de Educação Física,

obedecendo a este repertório motor bem marcado, não só reproduz como reforça os papéis de género e a sua hierarquia.

Na Educação Física, como na escola em geral, as raparigas foram convidadas a entrar, ou seja, quando se estabelecem as aulas mistas, as actividades oferecidas são as que tradicionalmente estão associadas aos rapazes. A aula de Educação Física mista poderá ser um potencial neutralizante das prática sexistas se se transformar numa aula coeducativa. Mas para que isso aconteça será necessário que se alterem as estruturas que eram vigentes aquando das classes segregadas, pois são elas que ainda condicionam as nossas aulas (Griffin,1989).

A crença de que os rapazes são superiores às raparigas no desporto é comum a ambos (Lock *et. al.*, 1999). A convicção de que os rapazes são, supostamente, sempre superiores às raparigas no desporto, leva a que também a eles, seja atribuído o direito de decidir na hora da organização da aula, com o consentimento das suas companheiras.

A aula de Educação Física, não está isolada da sociedade em que a escola se inscreve, ficando, por esse motivo, sujeita a determinados constrangimentos, que podem condicionar a acção, nomeadamente: o poder físico (por vezes a questão não é o nível de desempenho mas sim a segurança no contexto, ou seja se ele é percebido ou não como adverso), a cultura lúdica tradicional, os modelos sociais, o espaço como estímulo ou condicionante da acção e até o próprio equipamento (Alvarez & Monge,1997).

A actividade física e o desporto serão ainda percebidos por muitos como sendo actividades masculinas. Assim, o facto de uma rapariga participar nele pode ter como consequência uma avaliação desagradável feita por outros (público, professores, e, até, os próprios companheiros), uma vez que ela está num espaço que não lhe é próprio. Aliada a esta avaliação está também a percepção de que ter êxito no desporto é não ter êxito como ser feminino, pois de uma forma profunda e cheia de simbolismo ela se torna ele, ela é bem sucedida no mundo masculino (Corbin, 2002; Willis, 1994).

Com base em tudo o que foi explicitado até aqui e reforçando a ideia que "*A variável sexo, em interacção com outras actuam poderosamente na hora de definir o possível e o não possível*" (Alvarez & Monge,1997, p.40), pretendemos conhecer o que pensam, realmente, as nossas alunas e alunos ao atingirem a escolaridade obrigatória vivida em classes mistas.

Surge então o tema do nosso trabalho:

**“O que raparigas e rapazes pensam deles próprios e do sexo oposto nas aulas de educação física?”**

A formulação desta questão não é original pois já foi colocada por Botelho Gomes, 2001, p.22), num texto denominado “Género, coeducação e educação física. Implicações pedagógico – didácticas”. Parece-nos, no entanto, que ali se explicita o problema que se nos coloca e que agora procuramos formular de uma forma clara.

Após ter sido encontrado o problema, tentaremos agora encontrar uma resposta.

## 1.1. Objectivos

### 1.1.1. Tema

O que raparigas e rapazes pensam deles próprios e do sexo oposto nas aulas de Educação Física e da própria disciplina.

### 1.1.2. Delimitação do tema

O significado que alunos/alunas do 9º ano de escolaridade atribuem às aulas de Educação Física.

### 1.1.3. Objectivo geral

Determinar quais são as representações feminina e masculina das aulas de Educação Física no 9ºano (final do cumprimento da escolaridade obrigatória), no universo por nós seleccionado.

### 1.1.4. Objectivos específicos

Contribuir para tornar visível os discursos de género na Educação Física.  
Identificar o significado que alunos/alunas atribuem à Educação Física.

## 1.2. Objecto de Estudo

### 1.2.1. Problema

A representação feminina e masculina das aulas de Educação Física no 9º ano é divergente ou convergente?

### 1.2.2. Hipótese Básica

A representação feminina e masculina das aulas de Educação Física no 9º ano são divergentes.

### 1.3. Estrutura da dissertação

O presente estudo é constituído por sete capítulos. Pretendemos com esta estrutura dar resposta aos objectivos que delineámos previamente.

O primeiro capítulo introduz a temática deste estudo, no sentido de demonstrar a sua pertinência, apresentando os seus objectivos e a hipótese básica

O segundo capítulo contém a revisão da literatura, procurando dar o enquadramento teórico que está subjacente a esta temática.

O terceiro capítulo descreve a metodologia de que se partiu para a execução do presente trabalho. Descreve a construção do nosso instrumento de recolha de dados – O Guião da Entrevista. Caracteriza e explicita as condições de realização, o grupo de estudo. Apresenta-se e justifica-se o Sistema de Categorias.

O quarto capítulo faz a apresentação e discussão dos resultados.

O quinto capítulo está reservado para a apresentação das conclusões.

A bibliografia referenciada neste estudo é apresentada no sexto capítulo.

O sétimo capítulo é constituído pelo Guião da Entrevista.



**Revisão da literatura**

## 2. Revisão da literatura

### 2.1 Conceito de Género

Pretendemos, neste ponto do nosso trabalho, clarificar o conceito de género no sentido de balizarmos o nosso discurso. Desta forma procuramos evitar confusões que advêm do facto de, muitas vezes, os termos 'género' e 'sexo' serem utilizados como se de sinónimos se tratassem.

Definiremos sexo como o conjunto de *"características estruturais e funcionais que permitem distinguir os organismos macho e fêmea"* (Dicionário Universal, 1999), será também e segundo a mesma fonte o *"conjunto dos indivíduos que têm o mesmo sexo"*.

Sexo será então a marca biológica que permite separar em dois grandes grupos os seres humanos em machos e fêmeas, homens e mulheres. Ainda assim, alguns advogam que esta dicotomia, de acordo com a marca biológica, não será válida pois haverá alguns elementos da Comunidade Humana que não se enquadram em nenhum dos grupos. Estes são exclusivos, não existindo o meio termo. Tendo consciência desse facto, mas porque nos levaria a uma discussão fora do âmbito deste trabalho iremos restringir a discussão à dicotomia atrás apresentada. Deste modo, *"(...) aceita-se por definição de sexo a condição biológica de ser homem ou mulher (...)"* (Botelho Gomes, 2001, p.53).

O facto de se nascer macho ou fêmea implica formas concretas e determinadas de 'ser' masculino ou 'ser' feminino, homem ou mulher, rapaz ou rapariga. Muitas das divisões entre estes dois pólos são resultado das diferenças sexuais, sendo desta forma importante a distinção entre sexo e género (Scraton, 1995).

Aqueles ou aquelas que não se enquadram no perfil esperado são, não raras vezes, tidos/tidas como bizarros, e, quase sempre, votados ao ostracismo. Ser homem ou mulher pressupõe um enredo de atitudes, de comportamentos e de papéis tidos como adequados para cada sociedade, apresentando ainda matizes de acordo com a comunidade em que cada um e cada uma se insere.

O género pode ser definido segundo três vectores: uma marca meramente biológica; um processo de discriminação social; uma construção social (Griffin, 1989).

De acordo com cada um destes vectores, a forma como é visto o género terá implicações na forma como é percebido. Isto terá consequências na forma como se

estrutura o discurso pedagógico, bem como na forma como se realiza a investigação.

Visto como uma marca biológica, as diferenças entre os géneros aparecem como sendo naturais, apontando para um fatalismo, segundo o qual se nasce assim e nada mais se poderá fazer para o alterar.

Se o entendermos como uma plataforma de discriminação bastará alterar as bases em que essa se dá, promovendo a igualdade de oportunidades. Todos e todas terão possibilidade de atingir o topo, qualquer que seja a área de sua eleição (quer em termos desportivos, quer em termos profissionais ou outros).

Mas, se for entendido como uma construção social, o género será cenário de poder e de relacionamento, resultante da teia social onde os actores se movem. Esta perspectiva rejeita a assunção de que as raparigas ou os rapazes agem da forma que agem, porque o género é apenas determinado pelo sexo.

São vários os autores, encontrados na literatura, que se posicionam segundo este último vector: o género como resultado de uma construção social (Botelho Gomes, 2001; Bredemeier, 1992; Camps 2001; DAVISSE e LOUVEAU (1998); Grupo de Especialistas para uma Abordagem Integrada da Igualdade, 1999; Louro, 2000; Nogueira, 1999; Saraiva, 1999; Trigueros *et al.*, 1999).

No relatório Final de actividades do Grupo de Especialistas para uma Abordagem Integrada da Igualdade género, é definido como:

*“(...) uma construção social do masculino e do feminino. É a representação social do sexo biológico, determinado pela ideia das tarefas, funções e papéis atribuídas às mulheres e aos homens na sociedade e na vida pública e privada. É uma definição da feminilidade e da masculinidade que é específica de uma dada cultura e que por isso varia no tempo e no espaço.” (1999, p.14)*

Género é então um sistema dinâmico passível de transformações e adaptações onde um novo equilíbrio é possível. A ideia de dinâmica é manifesta na definição apresentada por Botelho Gomes, segundo a qual, ao género corresponderão *“(...) os processos sociais, culturais e psicológicos segundo os quais se constrói e reproduz a feminilidade e a masculinidade (...)” (2001, p.53).*

Ainda assim, a definição de género não é uma realidade pacífica, já que ao longo dos séculos raramente foi problematizada. As diferenças entre os sexos eram vistas como naturais, como se tudo estivesse pré determinado no nosso DNA. No entanto julgamos que a ínfima parte dos genes que difere do genotipo de homens e mulheres não poderá ser tão significativo para as diferenças que surgem depois entre

eles (Saraiva, 1999), essas diferenças são antes edificadas ao longo do nosso processo de socialização, começando desde logo no seio da instituição primária que é a família. No seio de algumas famílias, a concepção hierárquica entre os sexos é transmitida como se fosse natural (Camps, 2001). É no universo da família que se dá a reprodução da dominação e da visão masculina do mundo pois é neste contexto que se dão as experiências mais precoces (Bordieu, 1999).

Quando colocamos a tónica na problemática da diferença, não queremos dar um carácter uniforme aos sexos pois as suas diferenças biofísicas são reais. Não pretendemos que a uma igualdade de género corresponda uma igualdade de sexo (enquanto marca biológica), queremos sim acentuar que:

*“Mulheres e homens são iguais porque ambos partilham uma condição – a humana – porque ambos pertencem ao género humano, porque são capazes de se relacionarem entre si, como iguais.”* (Vicente, 2000, p.13)

Nesta perspectiva, homens e mulheres construiriam os seus ‘eus’ em complementaridade e não em oposição. Evitando-se assim a hierarquização do masculino e do feminino, em que uns significam o mais e as outras, porque pensadas a partir do ponto central, que são eles, representam o menos. Não é por acaso que na linguagem popular o feminino é visto como ‘o segundo sexo’, o ‘sexo fraco’.

Associado a este segundo plano estão ainda características tradicionais de personalidade, muito marcantes, que fazem do mundo feminino um mundo emocional, de fraqueza, de delicadeza, de ternura, enquanto que ao mundo masculino se associa o racional, a dureza, a rudeza.

Mas a construção social do género implica mais do que simples características de personalidade, implica também espaços de acção diferentes. Ao feminino é atribuído o espaço privado e ao masculino o espaço público. Acresce ainda que, esta construção se realiza no seio de uma cultura androcêntrica de estrutura patriarcal, onde o facto do grupo feminino de uma forma geral se querer parecer com o grupo masculino, aparece aos olhos deste como sendo natural. No entanto recusam-se a incorporar elementos que pertençam ao modelo feminino pois consideram-no inferior (Trigueros *et al.*, 1999).

Como nos refere Pierre Bordieu:

*“A força de ordem masculina deixa-se ver pelo facto de dispensar justificação, a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não precisa*

*de se anunciar em discurso visando legitimá-la.*" (1999, p.6).

Esta dominação reflecte-se no imaginário colectivo onde perduram juízos de valor assimétricos e hierarquizados, onde o que se vê como positivo para um género não tem que ser valorizado no outro. Toda esta dinâmica provoca diferenças no quadro axiológico de rapazes e raparigas (Bredemeier, 1992).

A assimetria referida leva também a que se tenha, de uma forma muito generalizada, expectativas muito diferentes sobre a pessoa, consoante se trate de um rapaz ou de uma rapariga. Essas expectativas manifestam-se em todas as esferas de acção, não sendo fácil romper com a ordem estabelecida até porque: o facto de se enfrentar regras e convenções sociais tem implicadas sanções e quem o faz corre o risco de exclusão e de desprezo (Ehrhardh, 2001).

*"O entendimento da masculinidade e da feminilidade como construção cultural, sem submissão a aspectos meramente biológicos, possibilitou que ficasse a descoberto um conjunto alargado de juízos apriorísticos e de atitudes capciosas, fundamentalmente em desfavor da mulher."*  
(Botelho Gomes, 2001, p.15)

O género dos indivíduos é, de acordo com o que até aqui foi visto, um processo de transmissão completamente social (Bonal, 1997).

### *A família e suas influências no processo de Socialização*

O termo 'socialização' entrou na linguagem da escola, mas é passível de múltiplos entendimentos, revestindo-se desta forma de vários significados. Pelo que apresentamos desde já, duas das suas possíveis definições.

Segundo Silva (s/d) socialização designa:

*"... o processo mediante o qual são transmitidos a um novo membro as crenças, valores, normas e atitudes próprias da sua sociedade ou do grupo de que entra a fazer parte."* (p.905).

Este termo terá sido integrado no vocabulário clássico da Sociologia a partir de 1937, quando Sutherland e Woodward o publicaram o seu manual (Ibid.).

Étienne *et. al.* (1998) apresentam-nos uma outra definição que julgamos mais abrangente:

*“A socialização designa os processos pelos quais os indivíduos se apropriam das normas, valores e funções que regem o funcionamento da vida em sociedade. Ela tem duas funções essenciais: favorecer a adaptação de cada indivíduo à vida social e manter um certo grau de coesão entre os membros da sociedade.” (p.265)*

A dinâmica deste processo pode ser vista como a actuação da sociedade sobre o indivíduo, ou como a reacção do indivíduo às mensagens que lhe vêm da sociedade em geral. No primeiro caso estaremos a adoptar uma perspectiva objectiva-passiva, enquanto que no segundo caso a perspectiva é subjectiva-activa. Neste segundo caso, ao responder às mensagens que lhe são enviadas do exterior o indivíduo integra na sua personalidade traços característicos da sua sociedade ou grupo (Silva, s/d).

Entende-se que o processo de socialização é um processo sempre incompleto de duração igual à vida do indivíduo. Embora sendo um processo longo e inacabado poder-se-ão distinguir nele duas fases: a socialização primária e a socialização secundária.

A família é considerada a grande responsável pelo que se passa na socialização primária (Neto *et al.*, 2000). No entanto, Étienne *et al.* (1998) definem como sendo quatro as instâncias de socialização primária: a família, a escola, o grupo de pares e os media, que contribuem para estruturar a personalidade do indivíduo. Pensamos que é uma perspectiva que acompanha a evolução da vida familiar uma vez que, cada vez mais, as crianças frequentam creches e infantários, saindo mais cedo da esfera familiar, convivendo com outros adultos e outras crianças. No entanto, pensamos que estas quatro instâncias não terão o mesmo peso na socialização. A nosso ver, a família continua a ser o elemento chave deste processo, seguindo-se a escola. Consideramos que nem os ‘grupos de pares’ nem os meios de comunicação social desempenham ainda um papel preponderante na socialização primária das crianças.

A família constitui o agente de socialização principal, sendo a sua acção essencial para a estruturação ulterior da personalidade (Silva, s/d; Étienne *et al.* 1998; Alves-Pinto, 1995). Ainda segundo estes autores a família tem um lugar privilegiado no desenvolvimento da estrutura da personalidade individual nos primeiros anos de vida. É através desta estrutura que depois serão filtradas as outras experiências sociais.

A socialização secundária inicia-se no final da infância/início da adolescência continuando a família a exercer a sua influência. No entanto, dois outros agentes de socialização se tornam particularmente preponderantes a escola e o grupo de pares. É

esta socialização que permite ao indivíduo adquirir competências para desempenhar os diferentes papéis que lhe são solicitados pela sociedade em que está inserido (Ibid.). Desta forma sempre que o indivíduo é admitido num novo grupo social tem necessidade de se socializar nesse grupo adquirindo os elementos que lhe permitem ser bem sucedido nesse contexto.

A escola, na sociedade ocidental actual, distingue-se do mundo adulto, definindo-se por um tempo, um espaço e um sistema de interações próprio. E este tempo e este espaço escolar tende a ser cada vez mais alargado e a acolher um número cada vez mais elevado de jovens (Alves-Pinto, 1995).

No entanto, a família, seja ela de tipo nuclear ou de outra tipologia, continua a manter o seu papel peculiar no processo de socialização das crianças, jovens e adolescentes.

As primeiras relações sociais são determinadas por ela assim como os contextos onde se realizam a maioria das aprendizagens iniciais. Deste modo as influências da família fazem-se sentir desde muito cedo, na atmosfera emocional, na forma como o pai e a mãe ensinam os seus filhos e filhas, nas oportunidades e dificuldades que a vida familiar coloca. Estes factos estão presentes desde a gestação/nascimento e que perduram no tempo continuando a exercer a sua influência (Nogueira 1999; Sprinthall e Andrews, 1999). O ambiente envolvente da criança desempenha um papel muito significativo em todos os pontos de desenvolvimento das crianças (Sameroff, 1995).

De todas as influências que a família exerce sobre o indivíduo, as que ganham pertinência no âmbito deste trabalho são as que concorrem para a formação e desenvolvimento dos estereótipos de género.

Os estereótipos de género, embora tenham a sua génese na família, estão profundamente relacionados com as expectativas que a sociedade deposita nos indivíduos de ambos os sexos. Estas expectativas relacionam-se não só com o que devem fazer mas também sobre como eles e elas devem ser (Gleitman, 1993).

A socialização para os papéis de género tem início a partir do momento em que é conhecido o sexo do/da bebé. A partir deste momento dá-se início ao processo de tipificação sexual do/da bebé (que, por vezes, ainda não nasceu), sendo iniciado um de dois caminhos sociais, que não são só diferentes como são pensados em oposição (Ibid.)

Este autor refere ainda que, de um modo geral, rapazes e raparigas possuem os mesmos estereótipos de género, sendo muitos deles reforçados pela família e

pelos companheiros. Por exemplo, através dos reforços ou punições que as crianças pequenas recebem quando brincam com brinquedos 'apropriados' ou 'inapropriados' para o seu sexo. Esta situação é tanto mais marcante quanto mais o pai e a mãe se opõem a este tipo de comportamento, no entanto, de uma forma geral, é permitido à rapariga uma maior liberdade e abrangência nestes assuntos (Ibid.).

A criança aprende assim, desde cedo, a comportar-se de acordo com o que os adultos significativos esperam dela. Ao ano e meio começam a surgir as diferenças entre os sexos e aos três anos as crianças já preferem brinquedos diferentes (Ibid.), perto dos dois anos de vida a importância dos factores biológicos do desenvolvimento desce, enquanto que os factores sociais demonstram fortes correlações com o seu desenvolvimento (Sameroff, 1995).

Neto (1997) realizou um estudo cujo objectivo era medir o conhecimento dos estereótipos das crianças portuguesas e a influência da idade, do género e do estatuto sócio-económico. Usou como instrumento o SSMII traduzido (Sex Stereotypes MeasureII; SSMII, Best *et al.* 1977). Aplicando-o a 444 crianças de escolas públicas do Porto com 5, 8 e 11 anos.

Consideraram-se três níveis no tocante ao estatuto sócio-económico: baixo, médio e alto; a sua avaliação foi realizada tendo por base a profissão dos pais e instrução; em caso de divergência a criança era classificada pelo mais alto.

De acordo com o autor deste estudo:

*"(...) o efeito observado pareceu suficientemente amplo para autorizar uma análise dos dados em vista de evidência consistente com as descobertas anteriores de que a aprendizagem dos estereótipos pode ocorrer algo mais cedo nas crianças das classes média e alta do que nas crianças de classe baixa." (p.226).*

Os resultados obtidos com este estudo mostraram que dos cinco para os oito anos existe um significativo aumento dos estereótipos sexuais, e que dos oito para os onze anos esse aumento não é significativo. Mas, como foi também mostrado, o conhecimento dos estereótipos sexuais é influenciado pelo estatuto sócio-económico da família em que a criança é educada, pelo que, em todos os níveis etários, esse conhecimento era mais elevado nas crianças de famílias com um estatuto alto. Existiu também a tendência para que houvesse um maior ganho de conhecimento destes estereótipos entre as idades de cinco e oito anos nas crianças de estatuto médio e alto do que nas de estatuto baixo; nestas crianças era mais significativo o aumento entre as idades de oito e onze anos do que comparativamente com as outras. Verificou-se



ainda existir uma tendência para as crianças deste estudo saberem mais sobre o estereótipo feminino do que sobre o masculino; aos cinco anos as raparigas conhecem mais sobre o estereótipo feminino enquanto que os rapazes conhecem menos sobre o masculino.

O papel crítico e de grande influência que o pai e a mãe desempenham no policiamento diferenciado que exercem sobre o tempo e sexualidade das suas filhas e dos seus filhos e encorajando ou desencorajando a sua participação em diferentes desportos ou actividades físicas, quer mantendo o interesse, servindo de modelo, participando ou servindo de suporte, irão ter implicações directas na aula de Educação Física (Vertinsky, 1992).

Através da família a criança adquire os traços culturais e os valores próprios do grupo social de pertença (Cachadinha, 1992), deste modo, aprende também quais os comportamentos adequados de feminilidade e de masculinidade que, como vimos, já são profundamente estereotipados. Mais tarde o desvio a estes estereótipos pode causar tumultos interiores (Gleitman, 1993). Este facto leva-nos a pensar no que sentirão os rapazes quando lhes pedimos para serem expressivos nas aulas de Dança, ou no que sentirão as raparigas quando lhes solicitamos que sejam mais aguerridas nas aulas de Futebol... Não estamos a colocar-nos em defesa de que existam actividades apropriadas a uns ou a outras, estamos antes a pensar como até em termos de provocar conflitos interiores geramos iniquidade, uma vez que as actividades tidas como masculinas estão muito mais presentes nas nossas aulas.

Levanta-se-nos agora a questão sobre a influência da família nos adolescentes, faixa etária que se encontra no âmbito deste trabalho.

Os/as adolescentes possuem, de uma maneira geral, sentimentos positivos em relação aos pais mas a sua luta pela independência é parte integrante do desenvolvimento humano natural (Spinthall e Andrews, 1999)

Os comportamentos que os/as adolescentes demonstram nesta fase da sua vida parecem estar relacionados com o tipo de relacionamento existente na família. Os/as adolescentes capazes de considerar diferentes opções de futuro são geralmente provenientes de famílias em que se permite a expressão de ideias mesmo quando estas diferem dos pontos de vista dos progenitores. Também os/as adolescentes provenientes de famílias democráticas ou permissivas têm mais probabilidade de apresentar uma identidade mais desenvolvida do que aqueles/aquelas que provém de famílias autocráticas (ibid.).

Se existem áreas em que os/as adolescentes conseguem com alguma

facilidade obter a sua autonomia, poderão todavia ter alguma dificuldade em alcançar uma autonomia de valores. Este nível da autonomia não implica que os/as adolescentes adquiram um quadro de valores diferente do da sua família, significa sim que os indivíduos possuem a capacidade de realizar “(...) *juízos críticos e defenderem opiniões, com base num raciocínio independente.*” (Ibid., p.332).

A inexistência de uma certa autonomia de valores, segundo estes autores, implica normalmente dois tipos de comportamento nos/nas adolescentes. Ou serão extremamente rígidos na defesa dos valores que lhes foram ensinados na família, ou então serão particularmente susceptíveis aos valores apresentados por outros. Esta situação decorre do facto de o seu processo de socialização os/as ter ensinado a aceitar neste domínio as influências exteriores.

Esta capacidade para realizar juízos críticos poderá ser importante para a participação das adolescentes as aulas de Educação Física e no desporto, uma vez que esta é uma área tradicionalmente tida como masculina, pelo que elas necessitam de ter uma certa autonomia para serem capazes de se implicarem neste tipo de actividade, sentindo-se bem.

Embora na cultura ocidental exista uma descontinuidade de papéis, a família poderá influenciar facilitando e influenciando esses papéis (Spinthall e Andrews, 1999).

No que refere à sexualidade a família, de uma forma correcta ou incorrecta, sempre assumiu a principal responsabilidade pelo desenvolvimento dos papéis sexuais. Existem, no entanto, outras forças exteriores à família que também exercem uma influência significativa; os meios de comunicação social, os professores e os grupos de pares (Ibid.).

A forma como a sexualidade se desenvolve irá ter profundas implicações na forma como os/as adolescentes e jovens se irão relacionar com o seu corpo, como o irão sentir e perceber. Facilmente se percebem as implicações para a aula de Educação Física ou para o desporto, onde o corpo tem um lugar de destaque, onde julgamos ele tem o seu lugar ao sol.

Mas se a família tem um papel preponderante no processo de socialização da criança, o facto é que, na adolescência, o grupo de pares ganha uma importância crescente. Os/as adolescentes passam mais tempo na escola e com os amigos do que com as suas famílias, é com os/as colegas que o/a adolescente tem oportunidade de confrontar o seu comportamento e as suas capacidades com indivíduos da mesma idade, do mesmo género e posição social idêntica (Ibid.).

No entanto as influências da família na construção da feminilidade e masculinidade começaram bem cedo, quando se deu início à tipificação sexual, tendo-se dado início a um sonho cor-de-rosa, ou então a um sonho azul bebé.

## 2.2. Três modelos de escola para três visões de género

A escola pode ser organizada de acordo com perspectivas de género em três grandes grupos: a escola segregada, a escola mista e a escola coeducativa.

Estes três tipos de organização da escola tem por trás de si concepções de género diferenciadas. Desde uma total separação entre os sexos, até uma vivência enriquecedora das diferenças.

O modelo mais arcaico de escola corresponde ao modelo de escola segregada, inspirado na hierarquia dos sexos, onde, para além de espaços físicos separados, o currículo era também 'apropriado' a cada um deles. A escola reproduzia assim a divisão sexual do trabalho e hierárquica da sociedade. Nesta perspectiva sexo e género fundem-se como se de uma mesma realidade se tratasse.

No modelo de escola mista, as raparigas são convidadas a entrar no mundo masculino. Numa sociedade patriarcal, em que a hierarquia entre o masculino e o feminino existe, não faria sentido os rapazes passarem a frequentar a escola onde estudavam as raparigas, seria despromover o 'macho' dominante. Desta forma, foram as escolas masculinas que começaram a receber as raparigas. Deseja-se incorporar as raparigas no modelo masculino existente, o qual é a referência (Botelho Gomes,2001).

O regime de Escola mista na Europa foi muito tardio, principalmente nos países de grande influência da Igreja Católica. Os seus clérigos opunham-se fortemente às escolas mistas, designadas por eles pelo termo pejorativo de promiscuidade, a razão invocada era assim de ordem moral, a grande questão era o controlo das práticas sexuais, a fobia da sexualidade (Mosconi, 2000).

Em termos de implantação da escola mista, Portugal não teve um percurso linear, e a sua generalização deu-se por assimilação. O ensino masculino subordinou o modelo feminino vigente nas escolas de raparigas, com pretensões de igualdade (Henriques, 1999; Botelho Gomes *et. al.*, 2000).

Apenas em 1972 (D.L. 482 de 28 de Novembro), o regime coeducativo é estabelecido em Portugal, no ensino primário e no ciclo preparatório, sendo que a filosofia subjacente a esta legislação é diferente, pois entre avanços e recuos sempre se falou de escola mista. Este Decreto Lei, no entanto, aponta claramente para a

coeducação, diferenciando esta das aulas mistas. No entanto a noção de coeducação não era alargada às aulas de Educação Física e de Trabalhos Manuais, pois no seu Artigo 7º, mantém a separação dos sexos. Em relação a estas disciplinas também se mantêm diferenciados os lugares de quadro dos professores (Artigo 11º). Se na sua visão filosófica, pelo menos parcialmente, o legislador aponta para a coeducação, ele não explicitou as implicações desta nova política, bem como não a operacionalizou, mantendo alguns resquícios do ensino segregado como vimos atrás.

Pensamos que de certa forma a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, incorre na mesma lacuna. Uma vez que, qualquer plano de mudança não se pode basear unicamente "(...) *na orientação política e nos objectivos coeducativos que se pretendem alcançar.*" (Bonal, 1997, p.33). Esta Lei também não é explícita nas implicações que vai ter, nem na forma como se irá operacionalizar este conceito de escola coeducativa.

Legislar esquecendo as condicionantes de âmbito cultural e social que de alguma forma dificultam ou até mesmo inviabilizam a persecução dos objectivos definidos pelo legislador (Silva *et. al.*, 2001), leva a que as Leis não produzam as mudanças preconizadas.

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 e o que é próprio a cada um e a cada uma seja incorporado, sendo fonte de enriquecimento (Botelho Gomes *et. al.*, 2000).

Mas a escola, sendo uma instituição social, não existe à margem da sociedade onde está inserida, produzindo e reproduzindo a cultura dessa mesma sociedade. Desta forma, a escola é construída tendo por base os quatro eixos fundamentais que suportam a estrutura cultural dessa mesma sociedade: valores, normas, legitimação e conhecimento empírico. Os modelos de escola atrás referenciados atribuem significados diferentes a cada um destes eixos.

Estes modelos de escola estão intimamente ligados ao contexto em que se inserem. A escolha por um modelo de escola está sujeita às diferentes pressões que se exercem sobre a escola, do poder político, da visão que a sociedade tem sobre o que deseja da escola e quais as funções que lhe atribui.

O quadro que se segue foi apresentado por Bonal e põe em evidência as principais características de cada um dos eixos da estrutura social associado a cada modelo de escola:

Quadro I – Modelos de Escola

	Escola Segregada	Escola Mista	Escola coeducativa
<b>Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação para o papel sexual.</li> <li>- Distribuição dos géneros por diferentes escolas</li> <li>- Socialização de cada grupo sexual nos âmbitos público e privado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação igual para todos.</li> <li>- Igualdade de oportunidades.</li> <li>- Desenvolvimento de capacidades pessoais.</li> <li>- Escola para a produção.</li> <li>- Princípio de não coacção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola como instituição dirigida à eliminação de estereótipos sexuais.</li> <li>- Eliminação da hierarquia de género.</li> </ul>
<b>Legitimação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crença na superioridade masculina.</li> <li>- Papéis sexuais diferenciados como necessidade social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade meritocrática.</li> <li>- A escola como instrumento neutral.</li> <li>- Igualdade individual, não de grupo.</li> <li>- Homogeneidade cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola reprodutora de desigualdades sociais e culturais.</li> <li>- Escola como instituição de uniformização cultural.</li> </ul>
<b>Conhecimento Empírico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não relevante.</li> <li>- Fundamentação a nível moral, não racional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicológico e pedagógico.</li> <li>- Efeitos positivos da escola mista sobre a socialização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociológico.</li> <li>- Das formas de discriminação sexista.</li> <li>- Da especificidade de cada grupo sexual</li> </ul>

(1997, p.42)

Pela observação deste quadro, confrontando os conceitos de escola mista e escola coeducativa, verificamos que em Portugal é este modelo de Escola que ainda vigora nos nossos dias. Reconhecemos vantagens neste modelo, mas embora o legislador o pretenda, a escola portuguesa ainda não é uma escola coeducativa: mantém as características da escola mista (Botelho Gomes, 2000).

A necessidade de mudança para um outro modelo só surge quando se toma consciência do tratamento diferenciado e hierarquizado que se dá aos rapazes e às raparigas. No entanto, os professores e professoras não têm consciente o facto de que o seu comportamento faz com que dêem um tratamento dissemelhante a rapazes e a raparigas, julgando estar a ter um comportamento igual para ambos os sexos (Neto *et. al.*, 2000). Esta tomada de consciência só é possível através de reflexão, pois, o sexismo apresenta como característica o facto de ser invisível, subtil e inconsciente.

Devido a estas características, e porque ele está profundamente enraizado em todos nós, o sexismo não é percebido como sendo um problema. Acresce ainda o facto de que as raparigas normalmente, enquanto grupo, não levantam problemas de

cariz disciplinar, nem tão pouco são más alunas. Assim, seria de esperar que concomitante ao seu êxito académico as mulheres obtivessem visibilidade e realce na sociedade, mas o que se verifica é que não existe uma correspondência entre êxito académico/sucesso social (Pinto e Henriques, 1999).

Para um mesmo capital escolar, ou até mesmo superior, não se observa o mesmo nível de contrapartidas no mundo do trabalho, as profissões médias ou intermédias são o recurso encontrado pelas diplomadas, pois elas continuam afastadas dos lugares de autoridade e responsabilidade nas grandes áreas de decisão: a economia, as finanças e a política (Bourdieu, 1999).

O controlo social que se exerce sobre os indivíduos proporciona experiências diferentes, sujeitas a constrangimentos diferentes, levando a que as decisões sejam tomadas de forma distintas dentro de um quadro de determinadas opções, em que as competências são as mesmas (Nogueira, 1999; Talbot, 2001; Camps, 2001). São os modelos interpretativos das pessoas que as impedem de agir, que as levam a fazer determinadas opções, ou seja, não são barreiras reais, são antes amarras invisíveis que se adquirem ao longo do processo de socialização (Ehrthard, 2001).

A escola não será a única instituição responsável por esta situação mas, dado o lugar que na actualidade ocupa na educação de rapazes e raparigas, tem uma quota parte da responsabilidade. Um olhar atento e pormenorizado sobre o que se pratica dia à dia na escola porá a descoberto práticas reformadas e subtis de discriminação que são rotineiramente exercidas (Louro, 2000).

Que teia se tece na Escola que faz com que, em pleno séc. XXI, continue a reproduzir, no seu quotidiano, uma sociedade sexista e androcêntrica?

O discurso daqueles que estão envolvidos com o Sistema Educativo aponta para a igualdade entre os sexos, mas o discurso não corresponde às práticas da Escola. Em nome da igualdade, e de uma educação que se pretende “justa, neutra e correcta”, professores e professoras procuram esquecer o sexo dos/as alunos/as, ou seja, procuram esquecer algo que faz intimamente parte do seu ser (Bonal, 1997; Trigueros *et. al.*, 1999). Procedem desta forma a uma discriminação inconsciente. Existem várias pesquisas que demonstram como o comportamento dos e das docentes transmitem mensagens encobertas que permitem a construção e reprodução dos estereótipos de género, no contexto escolar:

**Quadro II – Mensagens que contribuem para os estereótipos de Género**

- A frequência das interacções verbais é superior com rapazes, comparativamente com as raparigas (MacDonald,1990).
- Os comportamentos e resultados esperados são diferentes quando se trata de rapazes ou raparigas (Griffin, 1985; MacDonald, 1990; Solomons, 1980).
- As raparigas são elogiadas pelo seu esforço; os rapazes pelos seus resultados, (Solomons,1980).
- Os rapazes são mais vezes questionados (Dumbar & O'Sullivan, 1986).
- Os rapazes são solicitados mais vezes para realizar demonstrações (Dumbar & O'Sullivan, 1986).
- Os rapazes são mais elogiados e recebem mais feedbacks correctivos (Dumbar & O'Sullivan, 1986)
- Tem percepções e explicações para os comportamentos dos alunos baseados no género (Martineck, Growe & Rejecky,1928; Evans, Lopez, Duncan & Evans, 1987; Griffin, 1985; MacDonald, 1990;)

In Napper –Owen *et al.*, 1999

As baixas expectativas dos professores e as suas demonstrações de indiferença para com as raparigas desencoraja-as de participar nas aulas (Hutchinson, 1995).

Através destes comportamentos diferenciados, que não são percebidos pelos docentes, a cultura hierarquizada reproduz-se e actualiza-se.

Em suma, a cada modelo de Escola corresponde uma representação de género. Essa representação pode ser explícita como no modelo de Escola segregada ou no modelo coeducativo, ou então implícito como no modelo de Escola mista. Para a Escola segregada sexo e género representam uma mesma realidade, assim o género é visto de uma forma hierarquizada, sendo a educação de rapazes e raparigas perfeitamente diferenciada e de acordo com os papéis a desempenhar no futuro.

No modelo de Escola coeducativa, o género é visto como resultante das interacções sociais, neste modelo procura-se respeitar a diferença promovendo uma Educação equitativa.

A Escola mista tem uma perspectiva hierarquizada de género, convida-se o feminino a entrar no mundo masculino. Permite a igualdade de acesso mas não proporciona a equidade entre os géneros.

### 2.3. A falsa neutralidade do discurso pedagógico

A escola, como foi referido, pretende ter uma posição de neutralidade. Tratar todos os alunos e alunas de igual forma. Pelo que fomos explicitando, ao não querer ver as diferenças, a escola posiciona-se de uma forma que parece ser tudo menos neutra.

Pensamos que o primeiro foco da não neutralidade da escola é a própria linguagem, que é essencial nas interações sociais (Lock *et. al.*, 1999). A linguagem é uma prática social pelo que tem vinculada a si as marcas da história e das estruturas de poder, simboliza todo um agrupamento de práticas produtoras de sentido, pelo que não surge num vazio social (Nogueira, 2001). Este facto é tanto mais importante quanto a linguagem ofensiva e agressiva está associada à mulher em particular ao seu corpo e à sua sexualidade. Mesmo para se insultar um homem (não que defendamos este tipo de atitude), é necessária a referência a uma mulher. O insulto é feito por interposta pessoa, insulta-se a mãe, a esposa ou filha, mas nunca o homem de uma forma directa (Pais, 1987; Abranches e Carvalho 1999). É o corpo da mulher e a sua sexualidade que são usados como arma de arremesso nas mais variadas contendas.

A linguagem é um poderoso sistema simbólico, que contribui significativamente para a rigidez e o carácter redutor das definições de género (Vicente, 1997). O desconforto causado pelas propostas de linguagem que procuram tornar visível o feminino tem a ver com o facto de se quebrar a ilusão da neutralidade das palavras e de uma linguagem trivial, partilhada e percebida da mesma forma por todos e todas (Abranches e Carvalho 1999). As actividades sociais têm na linguagem o seu epicentro, tornando-se difícil imaginar a comunicação sem ela (Nogueira, 2001). Modificar o modo como comunicamos (falar, ler e escrever), é chamar a nós a responsabilidade pela relação que firmamos com o mundo, é neste prisma uma acção de grande valor político (Abranches e Carvalho 1999). A linguagem é muitas vezes usada de uma forma subtil, não sendo usada explicitamente (Nogueira, 2001).

A linguagem que os/as docentes usam para descrever os alunos e as alunas é marcada pela visão dicotómica dos sexos, a adjectivação de acordo com o padrão cultural permite a construção de identidades de género. Segundo Bonal (1997), o nome dos rapazes é mais recordado e mais utilizado pelos/as docentes do que as raparigas, como se elas fossem um corpo anónimo e secundário da instituição.

Na aula de Educação Física existem exemplos da sua linguagem específica que contribuem para o anonimato da população feminina. Dizemos por exemplo:



defesa homem a homem, equipas de três jogadores, quando poderíamos utilizar uma linguagem menos marcada sexualmente. Assim, diríamos: marcação directa, equipas de três pessoas.

O discurso pedagógico, tal como os diferentes discursos que são produzidos na sociedade, não se esgota na linguagem escrita e falada, embora ela seja um elemento preponderante. Ele representa o conjunto de todas as formas de comunicação implícitas ou explícitas que se produzem na escola e acerca dela. 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 do que se reprime. Estas mensagens, muitas vezes inconscientes, são o constructo do currículo oculto.

Assim, o currículo oculto é todo um conjunto de aprendizagens e vivências que os/as alunos/as realizam de uma forma não explícita. São as aprendizagens que não fazendo parte integrante do currículo formal tem efeitos nos/nas alunos/as. As mensagens recebidas pelos/as alunos/as de uma forma tácita, veiculadas através de práticas, de rotinas, de comportamentos, normas formais e informais<sup>2</sup>, que permitem o desenvolvimento dos estereótipos, nomeadamente os de género (Bain, 1990; Botelho Gomes *et. al.*, 2000; Chepyator-Thomson e Ennis, 1997; Fernandez-Balboa, 1993; Hutmacher, 1992; Napper-Owen *et. al.* 1999;).

Através de uma análise cuidada e crítica do Currículo Oculto coloca-se a descoberto todo um manancial de questões relacionadas com diferentes formas de discriminação, assim como a construção diferenciada e hierarquizada do género feminino e do masculino.

O estereótipo poder-se-á definir de uma forma simplificada como sendo “o conjunto de características que ‘definem’ o indivíduo” (Saraiva, 1999, p.34). De acordo com estas características, espera-se que o indivíduo desempenhe determinado ‘papel’ ou seja que tenha determinados comportamentos (Ibidem). Podemos inferir desta definição que os estereótipos de género representam o conjunto de características e os comportamentos esperados de acordo com universo feminino ou masculino. No entanto, como já referimos, o género é uma construção social dependente da cultura do grupo onde a socialização do indivíduo acontece. Assim, os comportamentos dos indivíduos são equilibrados tendo por base o repertório construído de acordo com o ambiente onde eles agem de uma forma constante (Brunet, 1992).

Trazer à luz do dia os estereótipos de género pode favorecer a compreensão dos processos de dominação do masculino sobre o feminino e que interessa que

---

<sup>2</sup> As que são implícitas, mas que não se encontram escritas em nenhum lado.

sejam superados (Saraiva,1999), no sentido de se contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs autónomos/as, críticos/as, intervenientes, livres, construtores/as de uma sociedade mais equitativa, logo mais justa.

Uma das componentes do currículo oculto que permite o reforço dos estereótipos de género na escola é a socialização sexuada, em papéis de género diferenciados (Mosconi, 2000). Nesta instituição, que se assume como sendo neutra, aprendem-se as relações sociais de poder, as relações sociais de sexo, as identidades sexuais que se confirmam ou se corrigem. Na escola, em paralelo com as aprendizagens, aprende-se a “Ser”, pois o papel sexual aí desempenhado será punido ou reforçado de acordo com os padrões culturais, e com o contexto social em que se está inserido (Romero, 1992). A Escola continua a procurar garantir que os/as alunos/as se tornem homens e mulheres de verdade, isto significa que correspondam às formas hegemónicas de ser masculino e feminino (Louro, 2000). Embora com cambiantes de acordo com o sub-sistema social, as norma e os valores são diferentes para homens e mulheres, para rapazes e raparigas. Daqui resulta que ambos sejam confrontados com expectativas e comportamentos esperados diferenciados (Saraiva, 1999), nomeadamente nas aulas de Educação Física.

De acordo com Ferreira (1999), nos modelos dominantes da tradição ética, pouca ou nenhuma relevância é dada aos valores do feminino, sendo a justiça o valor dominante. As mulheres são educadas numa ética de cuidado, não aprendem a pensar primeiro em si nem nas suas necessidades, mas sempre primeiro nos outros (Ehrardh, 2001). Um exemplo muito pertinente que nos é dado por esta autora refere-se ao facto de a imodéstia nos homens ser comumente um comportamento aprovado, mas para as mulheres a humildade é uma virtude tida como lhes sendo inerente; o altruísmo é assim uma marca de feminilidade perfeita. Esta diferença no quadro axiológico entre homens e mulheres tem implicações directas nas aulas de Educação Física, uma vez que as raparigas dão mais valor aos relacionamentos do que às regras de jogo, preferindo terminar com ele a pôr em risco uma amizade. No entanto os rapazes parecem gostar tanto de discutir acerca das regras como de realizar o próprio jogo (Bredemeir, 1992).

Na escola, aprende-se a ser homem ou mulher com um corpo escondido, com vergonha da sua sexualidade. A escola dos nossos dias ainda não aceitou que os nossos/as alunos/as são seres providos de corpo, “*Assusta-me o silêncio do corpo, o apagamento desta forma palpável da linguagem da vida*” (Bento, 1995, p.213).

Ao querer silenciar o corpo, muitos são os que querem manter a sexualidade

de crianças, jovens e adultos fora da escola, como se as fronteiras entre o público e o privado fossem perfeitamente definidas, como se não houvesse entre estes dois mundos pontos de intercomunicação. No entanto as fronteiras entre público e privado têm sofrido diferentes limites ao longo da história. Até porque o conceito de vida privada não é uma realidade natural, ele é uma construção social e como tal dependente da sociedade em que se desenvolve (Prost, 1991; Louro, 2000).

Poderemos analisar a sexualidade do ponto de vista biológico ou do ponto de vista social. No âmbito deste trabalho interessa-nos observá-la no seu aspecto cultural, pois é neste olhar que a vamos encontrar como elemento pertinente na construção da feminilidade subjugada à masculinidade. Até meados do século XIX, a sexualidade encontrava-se cuidadosamente encerrada, confiscada pela família conjugal na sua função reprodutora. Na alvorada do século XX, assiste-se a uma liberalização do corpo acompanhada por novos modelos de sexualidade (Pais, 1987). A este facto não será alheio o desenvolvimento dos métodos anticoncepcionais, que permitem o desfrutar da sexualidade sem o estigma de uma gravidez não desejada. O movimento do corpo torna-se mais livre, podendo-se observar esse facto nos bailes, onde surgem novas danças mais arrojadas, o tango, o fox-trot, o jazz-band, o shimmy (Ibid.). Cresce a partir desta altura a recusa das mulheres a serem vistas apenas como objecto de adorno, exigem menos preconceito e inicia-se a negação do papel de sexo 'frágil' (Pais, 1987; Saraiva, 1999).

No entanto, a escola ainda nos nossos dias continua a querer ver os/as alunos/as como se eles/elas fossem completamente analfabetos no que diz respeito à sua sexualidade, continuando a pensar que isso é um assunto que se resolve em casa, com a família. Parece-nos que os assuntos do corpo continuam a ser vistos com um pudor exacerbado, como se de um assunto pecaminoso se tratasse. Esta forma de ver o corpo bem como os assuntos com ele relacionados terá também influência na aula de Educação Física, onde o corpo fica exposto, onde ele é o sujeito da acção, da aprendizagem.

A escola, que deveria ser o lugar do conhecimento, é, no que diz respeito à sexualidade, lugar de grande ignorância (Louro, 2000). O corpo, como refere a autora, "*parece ter ficado fora da escola*" (p. 87); uma Educação descorporalizada, um corpo ausente mas sempre vigiado (Botelho Gomes, 2002). A sensibilidade, e mesmo a expressividade corporal do indivíduo, é limitada pelo facto dos/as professores/as corrigirem de uma forma pronta, quase automática os comportamentos dos rapazes que se aproximem da feminilidade, assim como as das raparigas que se aproximem

da masculinidade (de acordo com os padrões vigentes) [Bonal, 1997]. O estereótipo de comportamento masculino é mais rígido que o feminino, uma vez que a identidade masculina está directamente relacionada com a sexualidade. A virilidade do macho não pode ser posta em causa por um comportamento menos próprio, a própria actividade física é confundida com a masculinidade, como se o facto de ser rapaz/homem fosse sinónimo de ser fisicamente competente. A educação parece esquecer que *“é a pessoa corporalizada que é escolarizada, e não o intelecto descorporalizado”* (Queirós, 2001, p.33). O sistema educativo relaciona-se com o corpo de uma forma específica através da Educação Física. Esta disciplina exprime a forma como a educação olha para o corpo, como lhe atribuí ou não importância na sua função educativa (Bento, 1995). Numa escola de corpo escondido, a Educação Física aparece como um espaço de liberdade, onde o corpo pode ser vivido, sentido. Será que este espaço de liberdade o é para todos/as alunos/as ou é de mais liberdade consoante o género a que se pertence?

O discurso pedagógico está imbuído de uma falsa neutralidade, tal como todos os discursos produzidos na sociedade. Todos eles estão intimamente relacionados com as estruturas sociais que os produzem, reflectindo a forma como a sociedade funciona e se organiza. Deste modo, os discursos da feminilidade que constroem uma mulher empática, emocional e vulnerável, tem como implicação serem vistas como vocacionadas para cuidar das crianças e não para ocupar posições de topo ou de responsabilidade. A este discurso não estará alheio o facto dos homens ocuparem uma posição mais vantajosa na sociedade, servindo este discurso de feminilidade para manter a desigualdade de poder. Os mecanismos de poder são tão mais eficazes, quanto mais esconderem os mecanismos de controlo (Nogueira, 2001), ou seja, serão tanto mais eficazes, quanto esses mecanismo nos surgirem como naturais, inerentes à condição de se nascer homem ou mulher.

Estes mecanismos de controlo também se encontram ao nível do desporto e da Educação Física. Na nossa sociedade a mulher é considerada um elemento estranho no mundo do desporto, tradicionalmente um domínio masculino (Bain, 1990), ao ser considerada ‘o outro’ ela está a ser marginalizada (Krane, 2001).

#### 2.4. A Educação Física e o seu lugar no Sistema Educativo

Como já anteriormente referimos, a Educação Física acompanha enquanto os/as alunos/as desde a sua entrada no 1º Ciclo (área Físico-Motora) até à sua saída

do Ensino Secundário (Educação Física desde o 2º ciclo). Esta situação só tem paralelo na Língua Portuguesa. Seríamos levados a pensar que a sua importância já está amplamente reconhecida e que a sua presença já não suscita controvérsia, no entanto sabemos pela nossa prática quotidiana que assim não acontece. Exemplo disso é o facto de muitas das nossas escolas serem construídas sem espaços apropriados para o desenvolvimento desta disciplina, ficando sempre para uma segunda fase de construção que por vezes demora anos a ser concretizada. Esta forma de planeamento das construções escolares poderá prender-se com a verdadeira visão da disciplina, já que se nos afigura que de uma forma lógica e coerente, investe-se primeiro no que se considera realmente importante, deixando para segundo plano o supérfluo ou de menos importância. Assim a única área da escola que trata directamente das questões do corpo é relegada para segundo plano.

Parece-nos pertinente procurarmos analisar qual o lugar da Educação Física e o seu lugar no Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>3</sup> no seu Capítulo I, expressa claramente que o estado é o primeiro responsável pela democratização do ensino, garantindo *“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 contribuir para a realização integral do indivíduo nomeadamente proporcionando-lhe *“um equilibrado desenvolvimento físico”* (alínea, b), defende também a coeducação no sentido da assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos (alínea, j). No seus objectivos para o ensino básico (Art.7º), esta Lei refere-se à crianças em geral sem fazer qualquer distinção em termos de sexo/género e mais uma vez reforça o desenvolvimento físico e motor (alínea, c), bem como a criação de *“...atitudes e hábitos de positivos de relação e cooperação...”* (alínea, h). No seu artigo 8º, referente à organização deste nível de ensino, defende-se uma articulação entre os três ciclos que o compõem: referenciando o desenvolvimento de expressão motora no 1º ciclo, da componente física e desportiva da formação humanística do 2º ciclo, assim como a aquisição sistemática de componentes da cultura, nomeadamente na sua dimensão física e desportiva (Nº3, alínea a, b, c). Deste modo parece-nos que o legislador tem uma verdadeira preocupação com o desenvolvimento físico das crianças, e consequentemente com o papel da Educação Física na escola, já que esta disciplina é o elemento de diálogo entre o desenvolvimento físico dos alunos e o sistema de ensino.

---

<sup>3</sup> Lei nº46/86 de 14 de Outubro.

Pela análise da Lei de Bases, no que diz respeito ao ensino básico, nível de ensino onde se enquadram as questões de reflexão deste trabalho, a importância da Educação Física não se nos afigura como descurada. Legislar não parece de facto ser problemático, mas modificar formas de pensar, de sentir e de agir, em suma, modificar a mentalidade, intervir ao nível cultural parece-nos ser algo mais difícil, e que não acontecerá por decreto.

Consoante se vai descendo na hierarquia das legislações, desde as grandes finalidades até aos programas da disciplina, e destes até aos planos de aula e à sua operacionalização na aula existe um afastamento entre as intenções e os objectivos das actividades (Ribeiro, 1995; Garcia e Queirós, 2001). A Educação Física que realmente chega aos nossos/as alunos/as, tem um cariz tecnicista, pelo que os movimentos que propõe aos alunos têm um padrão motor estereotipado de acordo com a cultura dominante, e como já vimos anteriormente, a cultura dominante é androcêntrica.

A Educação Física será a disciplina curricular que usa o desporto como forma particular de lidar com a 'corporalidade'. Sendo essa corporalidade vista como um conjunto articulado de comportamentos culturais determinados por preceitos e convenções socioculturais (Bento, 1998). A sua história confunde-se com a história da sociedade Patriarcal. Integrada numa sociedade com uma visão dicotómica e hierárquica dos géneros, a Educação Física manteve um compromisso com um currículo independente e distinto para rapazes e raparigas, de acordo com os comportamentos que se consideravam importantes para cada um deles.

De acordo com Willis (1994), o desporto e a sociedade estabelecem uma relação dialéctica de influência mútua, sendo que na maior parte das vezes o desporto reforça a própria sociedade. As regras dos desportos 'de raparigas' tem implícita uma limitação dos seus movimentos, ensinam as jovens que os seus corpos são frágeis e que necessitam de protecção, o contacto físico é indesejável segundo os pressupostos da vulnerabilidade feminina que está intimamente ligada à ideologia vigente sobre a sexualidade feminina. Esta visão dominante de sexualidade que impõe o heterossexual como norma, está baseada numa divisão desigual de poder, na qual se espera das mulheres um papel passivo e subalterno, em que o seu corpo deve ser agradável, apresentável (principalmente para o homem), sendo que, o contacto físico deve ser evitado a todos os custos no sentido de evitar os contactos 'antinaturais' ou que possam causar dano nas partes 'sensíveis' (Scraton, 1995).

Perante esta ideologia que fragiliza o corpo da mulher, que o torna objecto de

consumo do outro, para agradar ao homem ou para ser o ninho seguro da geração vindoura, não será de estranhar que a Educação Física tivesse alguma dificuldade em colocar a mulher em pé de igualdade com o homem, em que o seu corpo fosse visto *per si*, e não como um instrumento vocacionado essencialmente para a função reprodutora. A sociedade ocidental ensina as raparigas e as mulheres a interiorizarem o seu corpo com sendo um objecto. Esta objectivação do corpo leva as raparigas e as mulheres a afastarem-se dele, o que tem consequências psicológicas e comportamentais negativas: vergonha do corpo, ansiedade e distúrbios alimentares (Greenleaf e Collins, 2001). O mito da beleza feminina, corresponde na nossa sociedade ao mito da magreza o que segundo Heyn, é uma solução política, uma vez que uma mulher “*com fome fica fraca, silenciosa, insegura, confusa*” (2001, p.124). Será que uma mulher assim ameaça seja quem for, seja o que for?

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. O que ocorreu foi que a cultura feminina foi esquecida passando a vigorar apenas uma cultura que incorpora essencialmente os valores masculinos: força, competitividade, assertividade, confiança e independência (Krane, 2001a). Na Educação Física a situação foi similar, ou seja as raparigas foram convidadas a participar nas actividades tradicionalmente associadas aos rapazes, mas não se fez o sentido inverso, convidar os rapazes a participar nas actividades tidas como femininas.

Deixando ficar de fora da Escola o universo masculino ou feminino, prejudica tanto rapazes como raparigas, uma vez que correspondem a vivências que ficam por experimentar, logo empobrecendo o vocabulário motor.

As actividades desportivas, que se encontram no âmago dos programas de Educação Física, possuem o traço histórico dos modelos sociais masculinos, onde predomínio dos jogos de afrontamento é visível (Davisse e Louveu, 1998). Esta marca histórica masculina do desporto e da Educação Física tem como consequência a existência de dificuldades em trabalhar com a diferença, este facto é preconceituoso e faz o reforço dos estereótipos de género (Botelho Gomes, 2002).

Estes resquícios sexistas infiltrados e procedentes dos programas segregados sobre os quais se construiu os actuais programas de Educação Física (Bain, 1990), conjuntamente com as crenças patriarcais sobre o género ainda profundamente entrincheiradas nas percepções e comportamentos dos/das alunos/alunas e de professores/professoras (Griffin, 1983, 1985; cit. Bain, 1990), não permite que pelo

facto de se juntarem rapazes e raparigas no mesmo espaço de aula elas se transformem num espaço coeducativo logo, equitativo.

Ao valorizarmos mais uma cultura do que outra, colocámos as adolescentes num contexto que lhes é à partida menos favorável. Esta situação é agravada pelo facto que ao chegarem ao 5º ano de escolaridade, quando passam a ter um/a professor/a especializado/a em Educação Física, "(...) *as meninas apresentarem um estádio de habilidades motoras significativamente inferior ao dos meninos.*" (Romero, 1992, p.143). No entanto ao observarmos estas diferenças elas surgem-nos como sendo naturais. A falta de 'jeito' inato das raparigas para as actividades físicas, não se nos afigura como sendo problemático, 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 (não heterossexual) [Botelho Gomes, 2002]. O homem tem uma competência motora 'natural' que é marca da sua masculinidade. Esta masculinidade hegemónica é construída em oposição à feminilidade, mas também em oposição a todas as outras formas de masculinidade (Louro, 2000).

### Educação Física e orientações curriculares

No ponto anterior do nosso trabalho procuramos estabelecer qual o lugar da Educação Física no Sistema Educativo. Verificamos que quanto mais nos aproximamos da operacionalização desta disciplina, mais os objectivos se afastam das intenções estabelecidas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Constatamos também o carácter androcêntrico desta disciplina. Parece-nos então pertinente procurar perceber como é que esta disciplina é percebida na Escola.

Bain (1990) refere que a Educação Física é, com elevada frequência, percebida como uma disciplina não académica. Esta forma de ser percebida é tão mais gravosa quando no plano internacional e independentemente das concepções de Educação Física perfilhado, se assiste à sua involução numa escala considerada alarmante (Bento, 1999).

A sua legitimidade e o seu papel no Currículo das nossas Escolas, poderá ser questionada. Como profissionais de Educação Física julgamos que a argumentação para a defesa desta disciplina continua a ter como cerne "(...) *o facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade.*" (Ibid., p.65). Segundo este autor é importante legitimar a Educação Física pelo seu valor próprio e não pela necessidade



de compensar os erros da escola, pois é ela que, juntamente com o desporto, permite evitar que "(...) a escola se torne ainda mais intelectualizada e inimiga do corpo." (Ibid., p.69).

A posição débil da Educação Física no Currículo não se deve exclusivamente ao facto de ser considerada como um conteúdo menos nobre, mas também, à falta de mecanismos que comprovem os seus efeitos sobre o desenvolvimento dos alunos (Matos e Graça, 1993).

Assim para combater e vencer a batalha contra as tendências que a querem por em causa na Escola, é necessário aceitar que perdeu prestígio e reformular os seus pressupostos, uma vez que as formulações tradicionais já não encontram eco positivo no envolvimento sócio-cultural dos/das nossos/as alunos/alunas. Urge que se caracterize o ponto em que se encontra a Educação Física, realizando o levantamento exaustivo de carências e insuficiências, intervindo na inovação do ensino com conceitos pedagogicamente convincentes (Bento, 1999). Importa ainda que se faça a promoção da importância pedagógica da Educação Física e do Desporto Escolar junto dos diferentes sectores da sociedade, quer dos que decidem, quer dos que podem funcionar como factor de pressão.

Na Escola dos nossos dias é dada uma particular atenção a determinadas disciplinas curriculares, como são disso exemplo a Língua Materna e a Matemática. Esta atenção, por vezes exacerbada, tende a relegar para segundo plano as disciplinas tidas como não académicas, como é o caso da Educação Física, uma vez que não são percebidas como tendo implicações na continuidade dos estudos ou em futuras perspectivas de trabalho.

A Educação Física contemporânea possui, de acordo com a literatura, diferentes perspectivas teóricas e orientações práticas. Estas diferentes perspectivas tendem a coexistir e a competir entre si, num sistema de práticas difusas em coerência e consequências (Matos e Graça, 1993).

A cada uma destas perspectivas corresponde uma diferente hierarquização de valores, que terá repercussão na selecção de objectivos, conteúdos e métodos de ensino/aprendizagem. Deste modo a forma como as experiências educativas são seleccionadas, estruturadas e sequencializadas são decorrentes dos modelos curriculares (Jewett, 1994).

São seis os modelos de orientação curricular que segundo esta autora se conhecem: 'educação desportiva', 'aptidão física associada à saúde', 'análise do

movimento', 'desenvolvimental' e 'significado pessoal'<sup>4</sup> (ibid, pp.57 a 58). Segundo Botelho Gomes (2002), o modelo que predomina é de educação desportiva. Este modelo é caracterizado por considerar o desporto a matéria de ensino. O conhecimento das técnicas, tácticas e regras específicas de cada modalidade, bem como a sua aplicação. Este modelo pretende também que os/as alunos/alunas sejam "(...) '*desportivamente competentes, letrados*' no sentido que aprendem a compreender e a valorizar os vários papéis que podem assumir no desporto (...)" [Ibid., p.6]. Neste modelo os desportos colectivos ganham um lugar de destaque, pois é um modelo que se orienta pelo domínio disciplinar, aprendizagem das habilidades das diferentes modalidades, em particular das colectivas (Ibidem).

Mas na prática este modelo não é desenvolvido na totalidade, pelo que a perspectiva mais comum nos Currículos de Educação Física é a de Desenvolvimento Educacional (Jewett e Bain, 1985). Tentando ir ao encontro das preferências do maior número de alunos/alunas, e de aumentar a probabilidade de adoptarem um estilo de vida activo, diversificam-se ao máximo as actividades (Steinhardt, 1992).

Este modelo possui as seguintes características estruturais: não existe ou é diminuta a progressão pedagógica entre os anos de escolaridade; verificando-se o mesmo no que diz respeito à progressão pedagógica entre as diferentes unidades didácticas e dentro destas entre as aulas; pequenas unidades didácticas nas quais o período de instrução é mínimo, durante o jogo praticamente não existe instrução, intervenção ou exigência; o jogo raramente é adaptado aos diferentes níveis de habilidade (Brandão, 2002). Esta características têm como consequência um estado de iniciação permanente, às diferentes modalidades.

Este estado de iniciação permanente, não permite aos/às alunos/alunas melhorar o seu nível de prática, pelo que o gosto pela actividade física é adquirido de uma forma mais significativa fora da escola (Duarte, 1992). Como são os rapazes mais do que as raparigas que normalmente praticam desporto fora da escola (Ibid), serão elas a ter mais dificuldade em descobrir o gosto pela actividade física. Acrescentaríamos que não só as raparigas têm mais dificuldade em adquirir esse gosto como também aqueles que são menos dotados para a prática desportiva e que geralmente não têm lugar nos clubes.

Uma das perspectivas que, nos nossos dias, desponta com um vigor renovado é "Health Related Fitness". Esta perspectiva está intimamente relacionada com o conceito actual de saúde. Ter saúde, já não é apenas não estar doente, é um conceito

---

<sup>4</sup> Sport education, fitness education, movement analysis, developmental e personal meaning

mais abrangente que estabelece ligação com o bem estar, a satisfação com o corpo, com a sua aparência e com as suas possibilidades de rendimento (Matos e Graça, 1993). É no entanto uma perspectiva redutora, já que instrumentaliza o exercício físico colocando-o ao serviço da saúde (Jewett e Bain, 1985; Matos e Graça, 1993, Steinhardt, 1992;). Mas se actualmente a ênfase é colocada nas componentes da condição física associadas à saúde, constata-se que, na grande maioria das escolas, este tipo de objectivos não são exclusivos. Os/as professores/as percebem a condição física como um dos elementos da aula de Educação Física (Jewett e Bain, 1985).

Outros há que defendem que o espaço de aula de Educação Física se deve transformar num espaço essencialmente de prazer (Matos e Graça, 1993). Assim o valor fundamental será o prazer da actividade, onde se privilegia a participação dos/das alunos/alunas em detrimento do rendimento e da aprendizagem. As actividades são, segundo esta orientação, marcadamente recreativas, pretendendo-se com elas o desenvolvimento dos alunos e da alegria. Questionamo-nos se os/as alunos/alunas com menos capacidade/habilidade para as actividades físicas terão oportunidade de sentir prazer, ou se apenas os mais aptos têm essa oportunidade. O professor ocupa um papel subsidiário já que o objectivo é desencadear prazer. Estes autores advogam que “(...) *gerar prazer não pode ser a finalidade da educação (...)*” (p.526). Segundo eles a Educação prende-se com: o desenvolvimento do conhecimento e da capacidade de compreensão e de intervenção. Perfilhamos a sua posição no sentido de que, uma disciplina que tem como meta o prazer se torna muito débil, não justificando uma especialidade profissional que dele se faz depender (Ibidem).

A cada sociedade corresponde um conhecimento específico sobre o corpo, resultante da sua própria visão do mundo. Esta mesma sociedade tem como característica particular a mudança. A mudança constitui actualmente um valor tão premente, que se torna fundamental para a sua sobrevivência assim como das instituições que a compõem (Matos e Graça, 1993).

Poderemos considerar que a ‘mudança’ é mesmo o vocábulo que melhor caracteriza a sociedade dos nossos dias. É nesta sociedade em ‘mudança’, diríamos numa espiral de mudança, já que ela agora se vive a cada geração, (Garcia 1999), que somos levados a questionar-nos sobre este facto em relação à Escola.

Tem a Escola acompanhado estes ventos de mudança? Permite aos seus alunos a aquisição de competências para se integrar numa sociedade em mutação

constante? Ou, pelo contrário, perpétua o imobilismo de um tempo que já não é? A Escola enquanto instituição terá já percebido esta nova dinâmica que se impõe às diferentes instituições sociais?

A mesma questão se poderá colocar à disciplina de Educação Física: será que ela já percebeu e se imbuíu desta nova dinâmica?

Pensamos que a Educação Física e o Desporto na Escola necessitam de se encontrar com esta nova dinâmica, tratando de uma forma equilibrada todos os traços que constituem o Desporto e a actividade física (Matos e Graça, 1993).

*“Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se esse tempo regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a sociedade necessitará de outras escola” (Nóvoa, 1992, p.41).*

Se queremos cativar os jovens, se queremos ser catalisadores de hábitos desportivos, contribuir para contrariar o imobilismo que avança em todos os sentidos tal e qual um polvo gigante que estende os seus tentáculos procurando as suas presas, teremos que permitir que as ‘modas’, as actividades ditas ‘radicais’, os ‘novos desportos’ entrem no espaço da aula de Educação Física, e também nos espaços de lazer da própria escola. Talvez desta forma consigamos atingir o nosso objectivo mesmo que para esse efeito seja necessário conceder algumas cedências em relação ao que habitualmente norteava a nossa conduta (Garcia e Queirós, 2001).

## 2.5. As atitudes dos/das alunos/alunas face à Educação Física

Os programas de Educação Física, como já referimos, foram construídos sobre uma base com resquícios sexistas. Pretendeu-se que as aulas de Educação Física se transfigurassem, passando de uma óptica de segregação (já as outras disciplinas eram mistas) para uma óptica coeducativa, sem no entanto se fazer uma reflexão profunda sobre as consequências desse facto, sobre as suas implicações, assim como da sua operacionalização.

Como já se assinalou anteriormente de todas as disciplinas da Escola, a Educação Física é a única que tem como foco central o corpo. Foi também ela a mais influenciada pelo entendimento tradicional das diferenças biológicas entre rapazes e raparigas, assumindo cada género como resultado biológico (Vertinsky, 1992).

Como foi demonstrado pela história, até recentemente, o papel dos/das professores/professoras de Educação Física foi marcante na diferenciação dos géneros (Ibid.), e poderíamos dizer que ainda continuam a ter alguma influência nesse

sentido.

Os/as professores/professoras de Educação Física foram convencidos por médicos e outros 'especialistas do corpo' que a mulher é um ser 'naturalmente' frágil, sendo o seu corpo essencialmente vocacionado para a maternidade (Ibid.). Deste modo a actividade física deveria ser consentânea com essa fragilidade.

Mesmo quando a Lei prevê, como é o caso de Portugal, que a Escola seja coeducativa, os professores não desenvolvem ainda estratégias para compensar efectivamente a construção social e cultural dos padrões de género (Chepyator-Thomson e Ennis, 1997).

Poderemos inferir da investigação que os sistemas de valores educacionais dos professores determinam a forma como transmitem e usam o conhecimento no ensino. Ou seja, o sistema de valores dos professores desempenha um papel decisivo no processo de ensino/aprendizagem (Chen e Ennis, 1996). No entanto os/as professores/professoras de Educação Física são 'obrigados' pela Lei e pela ética profissional a promover um currículo equitativo, mesmo se o seu quadro de valores não seja coincidente com esta perspectiva (Siedentop, 1991).

Actualmente existe a tendência para aplicar a terminologia da área de gestão à Escola (Graham, 1995). A escola é vista como uma organização e este conceito possui diferentes perspectivas pelo que nos iremos socorrer da definição apresentada por Bertrand e Guilhemet (1994), já que se nos afigura como aplicável à Escola:

*"Uma organização é um sistema situado no meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções) um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho) um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação)." (p.14)*

A aplicação desta terminologia à Escola não é pacífica, mas não deixa de ser relevante o conceito de aluno como cliente. Uma organização só consegue prosperar se os seus clientes se mantiverem satisfeitos. No entanto será que a Escola se tem verdadeiramente preocupado com todos/todas os/as seus/suas clientes?

Da literatura decorre que a perspectiva do/da aluno/aluna raramente é estudada isoladamente (Erickson e Shultz, 1992), sendo encarado como mero receptor no processo de ensino/aprendizagem (Leal e Carreiro da Costa, 1997). Ao ser encarado deste modo não é reconhecido ao/à aluno/aluna o estatuto a que tem

direito, não se lhes reconhecendo o papel determinante que desempenham nesse processo (Ibid.).

Dentro do processo de ensino/aprendizagem, as atitudes dos alunos afiguram-se nos como sendo um ponto fulcral, pois são elas que irão influenciar a sua decisão de participar activamente, as suas interpretações da instrução e a selecção da estratégia de aprendizagem a usar (Lee, *et. al.*, 1999).

Estas autoras realizaram um estudo nos USA com alunos/alunas de idade correspondente ao nosso 3ºCiclo, aplicando um questionário (n=296) com uma escala tipo Likert e algumas questões abertas. Pretendia-se detectar qual a importância que os alunos/alunas atribuíam aos assuntos da Escola, bem como quais os mais e menos preferidos. Realçamos deste estudo o facto dos/das alunos/alunas perceberem a Educação Física como um assunto que não é nem muito, nem pouco importante, sendo a saúde percebida como mais importante. Quando gostam da actividade apontam os seguintes motivos: variedade de actividades (73%); ser divertido (70%) e por permitir uma pausa (63%). São muitos os/as estudantes que afirmam não gostar da disciplina, pelas seguintes razões: não gostam de se despir (39%); os tempos de aula são reduzidos (35%) e por não gostarem do/da professor/professora (30%).

Carlson e Hastie (1997) referiram que as mensagens enviadas pelos alunos não são totalmente positivas, uma vez que se alguns alunos/alunas sentem a Educação Física como 'divertida' outros/outras há que se sentem marginalizados.

Tannehill *et. al.* (1994) realizaram um estudo que tinha por objectivo examinar as atitudes dos estudantes e dos seus pais em relação aos programas de Educação Física. A uma amostra de rapazes (40%) e de raparigas (60%), de várias etnias, foi passado um questionário, previamente validado, assim como aos seus pais; destes responderam 44%, (75% mães e 25% pais). Salientámos os seguintes resultados referentes às respostas dos/das alunos/alunas:

- a actividade central da aula deve ser: ensino das habilidades desportivas (71%); como jogar desportos de equipa (70%); melhorar a condição física (68%).
- o gosto pela Educação Física deve-se a: serem coeducativas (69%); variedade de actividades (68%).
- os/as alunos/alunas que participam em actividades desportivas fora da escola gostam da Educação Física pelos mesmos motivos.
- em relação à importância: 31% considera a Educação Física muito importante/importante, mais de 50% posiciona-a como menos importante do

que as outras matérias. Os rapazes posicionam a Educação Física como mais importante que a música, as raparigas invertem esta opinião.

No que se refere aos pais estes valorizam: trabalho de equipa (29%) e o divertimento (16%); desvalorizam a Educação Física como tempo de socialização (31%) ou como tempo de pausa (28%). Estão em concordância com os alunos/alunas não valorizando a competição (21%).

Segundo estas autoras, a Educação Física pode ser vista como um ciclo: um programa de Educação Física forte produz jovens bem educados (fisicamente) e pais com conhecimentos. Estes pais por sua vez exercerão pressão na administração para apoiar a Educação Física, o que desafiará os/as professores/professoras a melhorar a sua actividade. O ciclo inverso e as suas implicações são óbvias. A responsabilidade de quebrar este ciclo vicioso cabe aos/às professores/professoras, pois os jovens de hoje serão os adultos, pais e decisores, de amanhã.

Algumas evidências sugerem que os rapazes e as raparigas definem o sucesso de forma diferente dos rapazes (Lirgg, 1993). Os rapazes podem definir o seu sucesso em termos de habilidades, enquanto que as raparigas vêm o sucesso como a superação delas próprias. Desta forma mesmo que o comportamento do/da professor/professora seja similar para os rapazes e as raparigas, o ambiente pode ser percebido de forma diferente. As aulas coeducativas podem também ser percebidas de forma diferente pelos alunos e pelas alunas, enquanto os rapazes podem sentir que as suas crenças de eficácia são reforçadas, o mesmo pode não acontecer com as raparigas (ibid.).

As diferenças de capacidade cognitiva, predisposições e histórias de desenvolvimento intelectual entre ao/as alunos/alunas, poderão ser assumidas como o factor que transforma o que aparenta 'ser' a mesma tarefa em experiências de aprendizagem muito diferenciadas. O conforto ou desconforto, que o/a estudante sente na estrutura social de participação numa actividade, irá afectar a forma como essa tarefa é vivida cognitivamente (Erikson e Shultz, 1992).

Quando os/as alunos/alunas chegam às aulas de Educação física vêm com ideias pré-concebidas sobre o nível das suas habilidades e sobre as do sexo oposto. Deste modo não será suficiente colocar no mesmo espaço de aula rapazes e raparigas para que as aulas sejam coeducativas. O/a professor/professora ao proporcionar um ambiente seguro e respeitador na sua aula proporciona quer aos rapazes quer às raparigas melhores hipótese de aprendizagem, de desenvolverem a auto-estima e auto-confiança, contribuindo para que os estereótipos de género se

dissipem (Hutchinson, 1995).

Existe algum consenso entre os investigadores de que os estereótipos de género podem ter uma poderosa influência nos pensamentos das crianças a propósito da sua competência. Este facto poderá ser limitador do seu esforço e da sua persistência nas actividades, que percebem como apropriadas ao seu sexo (Lee *et al.*, 1999b).

Lee *et al.* (1999b) realizaram um estudo com alunos (n=27) e alunas (n=23), de 10 e 11 anos de idade, que tinham uma perspectiva estereotipada sobre as actividades desportivas. As actividades seleccionadas foram o Basquetebol e a Dança uma vez que no contexto cultural dos USA são consideradas como sendo as mais estereotipadas. Provavelmente se este estudo fosse realizado em Portugal em vez do Basquetebol seria usado o Futebol que, no nosso contexto, será o mais estereotipado. Através do recurso a entrevistas procurou-se as justificações para as suas crenças, assim como avaliar as estratégias de ensino dos professores. Dos resultados obtidos salientamos os seguintes:

□ Justificações para as crenças:

- muitas das justificações para o Basquetebol e Dança foram relacionadas com a aceitação social do que é apropriado a cada género.
- as raparigas oferecem menos justificações para as suas crenças, cerca de 50% das referências são baseadas na aceitação social.
- as raparigas concordam que o Basquetebol não é uma actividade popular entre as raparigas.
- as raparigas partilham com os rapazes uma crença forte que a Dança não é aceite socialmente para os rapazes.
- na discussão das características físicas necessárias ao Basquetebol, rapazes e raparigas são claros nas suas explicações que os rapazes tem mais poder, são normalmente mais altos e seguram melhor a bola.

□ Avaliação das práticas de ensino:

- os/as alunos/alunas julgam que as recompensas pelo esforço são mais efectivas, mesmo quando desníveis de aprendizagem se verificam segundo o género.
- a maior parte dos/das alunos/alunas concordam que as recompensas pelo esforço no Basquetebol para as raparigas e na Dança para os rapazes seriam práticas produtivas a considerar pelos professores.
- este grupo de alunos/alunas reflectiram de uma forma muito marcada a crença



de que premiar o nível das habilidades, tem como efeito debilitar a motivação em rapazes e raparigas.

Estas autoras mencionam ainda que os professores/professoras deveriam passar a mensagem de que a participação em actividades de cooperação e de competição são importantes quer para rapazes, quer para raparigas.

O género é um mediador importante no papel da percepção, pois as diferenças de habilidade são reportadas às diferenças de género (Treanor *et. al.*, 1998).

Na literatura do desporto são vários os termos usados para designar fenómenos similares, auto-confiança, auto-estima, auto-eficácia, competência percebida (Graydon, 1997). De acordo com esta autora, auto-confiança e auto-estima são geralmente vistas como as crenças sobre a nossa própria capacidade, enquanto o termo auto-eficácia foi usado por Bandura (1977), para designar a nossa própria crença na habilidade em executar uma actividade específica ou a obtenção de um determinado resultado.

Da revisão que Graydon (1997) faz dos estudos sobre estes conceitos ressalta o corpo de evidência que suporta a vulnerabilidade das mulheres no desporto. Elas tendem a ter menores níveis de auto-confiança do que os homens nas actividades tidas como próprias para eles, como temos visto ao longo deste trabalho, a actividade física e o desporto ainda são vistos como uma área masculina.

Parece-nos que muitas raparigas se encontram fechadas numa espiral auto-destrutiva: a sua vontade própria é percebida como baixa o que conjuntamente com as atitudes negativas em relação ao desporto e Educação Física irá, provavelmente, reforçar a sua baixa expectativa e percepção de competência atlética, pelo que diminui a vontade de actividade física (Ibid.). Para quebrar esta espiral negativa é então necessário atrair as raparigas para a prática desportiva, para que tendo experiências apropriadas possam crescer em confiança.

Sobre o ponto de vista da motivação, as alunas e os alunos ganharão mais se acreditarem que o sucesso é alcançado trabalhando arduamente e tendo o desejo de aprender, ou seja, que o sucesso se deve a factores que podem controlar. Se atribuem o sucesso ao facto de existirem indivíduos dotados/dotadas de uma habilidade superior, as implicações são claras para aqueles/aquelas que se percepcionarem como sendo pouco competentes (Walling e Duda, 1995).

Vertinsky (1992) alerta-nos para o facto de que as regras modificadas – por exemplo, insistir para que se passe a bola às raparigas antes de marcar, pontos extra para as marcações realizadas pelas raparigas – servem, no geral, para enfatizar a

'incompetência' delas. Necessitam daqueles "artifícios" porque não são suficientemente fortes para vencerem por elas próprias.

De uma forma não consciente, os professores/professoras têm para com os seus alunos/alunas um tratamento diferenciado, sendo resultante das seguintes variáveis: género, capacidade e habilidade motora e atracção física. Este tratamento diferenciado ocorre através da natureza e frequência de contacto, o tipo e a duração das conversas formais e informais, feedbacks, recompensas e punições. De uma forma geral os/as alunos/alunas menos habilidosos/habilidosas, recebem menos feedback relacionado com a habilidade e mais crítica do professor/professora. Mesmos entre eles (alunos/alunas) tratavam-se de maneira diferente consoante o nível de capacidade/habilidade (Portman, 1996).

Esta autora realizou um estudo que tinha por objectivo perceber como os/as estudantes reagiam às experiências de insucesso na Educação Física. Seleccionou para este estudo alunos/alunas da 6ª classe de diferentes escolas. Deste sub-grupo seleccionou 16, que correspondiam ao grupo dos menos aptos/aptas. Deste grupo 3 rapazes não quiseram participar, ficando assim o grupo de estudo a ser constituído por 11 raparigas e 2 rapazes.

Foram entrevistados em pequenos grupos e realizadas observações de campo. Deste estudo realçamos o seguinte:

- os alunos não percebem a Educação Física como um tempo de aprendizagem de novas habilidades ou actividades, mas esperam que seja um local onde possam ter sucessos todos os dias;
- o sucesso imediato é mais importante para eles do que se esforçarem para atingir objectivos de aprendizagem demorados;
- a Educação Física ideal seria repetir actividades já experimentadas com sucesso;
- as experiências de insucesso são muito mais numerosas que as de sucesso; para os/as alunos/alunas isto significa que a Educação Física é uma experiência largamente negativa;
- todos os elementos deste grupo sentem que teriam mais sucesso se não fossem tão criticados/criticadas publicamente pelos seus pares, especialmente nas situações de competição.

Podemos observar uma vez mais a espiral negativa: fracasso gera fracasso. Ainda de acordo com Portman (1996), pensamos ser razoável acreditar que se os/as alunos/alunas mais fracos/fracas experimentassem algum sucesso e recebessem

apoio dos seus pares e do/da docente, talvez vivessem a Educação Física de uma forma divertida e produtiva.

O estudo de Leal e Carreiro da Costa (1997), realizado com alunos de ambos os sexos (n=257) do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com um conjunto alargado de objectivos que se prendiam, nomeadamente, com o conhecer as atitudes e sentimentos dos/das alunos/alunas face à disciplina de Educação Física, permitiu verificar:

- o nível de aceitação face à disciplina decresce com a idade;
- o sexo masculino valoriza mais a disciplina do que o sexo feminino;
- os rapazes e as raparigas valorizam mais as aulas de Educação Física quando estas são variadas, disciplinadas e quando incluem competição;
- os comportamentos do/da docente mais valorizados são os que dizem respeito à dimensão clima.

Num estudo realizado por Brandão (2002) em alunos/alunas (n=410) do 12º Ano de Escolaridade, com idades compreendidas entre 16 e 20 anos, procurou-se analisar as suas atitudes face à Educação Física. Neste estudo foi utilizado o questionário desenvolvido por Tannehill *et.al.*, 1994 (traduzido). Embora o ano de escolaridade não seja o mesmo do nosso estudo pensamos que pela actualidade e por se ter realizado no nosso país, é pertinente a apresentação de alguns dos seus resultados:

- existe uma concordância elevada entre o que os rapazes e raparigas sobre o que idealmente deveriam ser as aulas de Educação Física. Apenas existe diferença no facto de os rapazes, ao contrário das raparigas considerarem que as técnicas de Dança e o ensino de Jogos Recreativos não deveriam ser incluídos nas aulas de Educação Física;
- detectaram-se diferenças importantes quanto ao género nas valorizações que fazem:
  - o a percepção de êxito nas actividades leva a que os rapazes valorizem mais a aula de Educação Física do que as raparigas;
  - o as raparigas valorizam mais um processo de avaliação justo na disciplina e uma boa organização da aula;
- são poucos os aspectos da aula que desagradam a ambos os sexos;
- aos rapazes desagrada particularmente o tempo disponível para a disciplina, que consideram escasso; o factor que mais desagrada às raparigas refere-se à sua falta de habilidade para a prática desportiva;

- a modalidade mais apreciada pelas alunas é o Voleibol, seguindo-se a Ginástica; nos rapazes destaca-se o Futebol como sendo a modalidade mais apreciada, seguida pelo Voleibol,
- a Ginástica e o Futebol apresentam diferenças significativas entre os géneros; o sentimento desfavorável para com a Ginástica por parte das raparigas corresponde a 32,1%, enquanto nos rapazes esse valor eleva-se para 54,6%; em relação ao Futebol, 18,5% das raparigas afirmam não gostar enquanto apenas 3,2% dos rapazes o referem;
- 50% dos inquiridos consideram a Educação Física como uma disciplina de menos importância;
- se a disciplina de Educação Física fosse opcional 31,8% das raparigas e 15,6% dos rapazes declararam que não a frequentariam;
- embora com valor mais elevado nas raparigas do que nos rapazes, ambos manifestam insatisfação face à vertente competitiva das aulas;

De acordo com esta autora os/as alunos/alunas que consideram a Educação Física importante são os/as que provavelmente, manifestam atitudes mais positivas para com a disciplina. Deste estudo poderemos ainda evidenciar a necessidade de todos/todas os/as alunos/alunas vivenciarem actividades com sucesso.

Alguns resultados dos estudos referenciados anteriormente, se analisados sem um enquadramento educativo e pedagógico, convidariam 'levianamente' a fazer a apologia de uma Educação Física segregada.

Mas é necessário ter-se presente que, de facto, os resultados não são oriundos de um regime coeducativo e que, tornando as aulas de Educação Física segregadas com base no sexo, estaremos apenas a direccionar de uma forma as questões de hostilização baseadas no sexo ou das relações de poder entre homens e mulheres (Wright, 1999), mas não as estaremos a resolver.

Por outro lado, tal atitude não significa resolver um problema de fundo, seria apenas escamoteá-lo e encobri-lo.

Se há diferenças de sensibilidade, atitudes e expectativa na aula de Educação Física, é nesse espaço educativo que se devem tentar resolver.

Quando o nosso objectivo são reformas que tenham o género como pano de fundo, tem que se ter em conta as expectativas de masculinidade e feminilidade. Assim as práticas de mudança têm que incluir os/as discentes, os/as docentes bem como os pais/encarregados de educação e outros membros da sociedade. A oportunidade para a reflexão dos/das estudantes e dos/das professores/professoras

de como o género é construído através da Educação Física, do Desporto, de outras formas de actividade física e através de todos os meios de comunicação social, afigura-se-nos como sendo de grande utilidade (Wright, 1999)

Parece-nos que os/as professores/professoras podem contribuir para que se quebrem estereótipos e se promova a equidade de género (Siedentop, 1991):

- enviando mensagens clara (inequívocas), quando a oportunidade surge;
- pela intervenção, quando as interações dos/das alunos/alunas forem estereotipadas, e reforçando quando não o forem;
- através da modelação dos comportamentos ('modeling').

Sempre que contribuimos para que se quebrem os estereótipos de género, estamos a concorrer para que a geração seguinte tenha um maior potencial de liberdade uma vez que desta forma favorecemos activamente uma maior equidade entre os géneros.

## 2.6. A Educação Física e os estereótipos de género

Os estereótipos de género são um subtipo dos estereótipos sociais, estando assim subordinados aos mesmos mecanismos psicossociais, sendo preponderantes em muitas das atitudes e comportamentos individuais e colectivos.

A sociedade em que vivemos é marcada de uma forma premente pela imagem. O corpo de homens e mulheres tornou-se o seu cartão de visita mas, simultaneamente, o obstáculo principal, o inimigo, quando não corresponde ao modelo vigente. O corpo está presente mas em simultâneo está ausente, uma vez que o modelo é praticamente impossível de alcançar. O corpo desejado torna-se assim virtual, objecto de consumo, modificável com o recurso às novas tecnologias (nomeadamente cirurgias estéticas desde as mais simples às mais complexas), que são sempre apresentadas como inócuas, sem necessidade de esforço.

Esta forma de alcançar o corpo desejado é contrário ao da prática desportiva ou de actividade física uma vez que para se atingir algo é necessário perseverança, esforço, exigindo dispêndio de energia. O corpo que é fácil de modelar<sup>5</sup> também contraria a ideia que se pretende veicular através da educação Física para a adopção de um estilo de vida activo e saudável. Esta situação é tanto mais importante quando se observa a crescente imobilidade das crianças, e a Escola, e em particular a

---

<sup>5</sup> A publicidade transmite a ideia de que para obter um determinado tipo de corpo não é necessário esforço apenas usar determinados produtos ou integrar na dieta produtos específicos.

Educação Física, ainda não consegue promover hábitos nos/nas seus/as alunos/as para que se tornem activos fisicamente (Botelho Gomes, 2001a; Garcia e Queirós, 2001)

Na aula de Educação Física o corpo está presente, sem subterfúgios. Aqui, ele transpira, tem odor, a maquilhagem desbota, as roupas ficam desalinhadas<sup>6</sup>, os cabelos ficam despenteados e os equipamentos por vezes sujos. O ideal de pessoa alinhada, vestida e penteada segundo a moda, cai por terra, a imagem é alterada. Nas aulas de Educação Física ou qualquer outra actividade física coloca-se em jogo o corpo (Davisse e Louveau, 1998). Este corpo foi socializado segundo padrões culturais que são diferentes para o feminino e masculino, implicando posturas, movimentos e interações diferentes, desde praticamente o nascimentos das crianças.

A cultura lúdica infantil tem características que são o veículo da socialização e assimilação de papéis de género, por vezes com claros traços sexistas. Este facto acontece por exemplo com os jogos populares que são considerados bons por si só, mas que encerram toda uma história e um conjunto de valores associados que, sendo considerados como 'naturais', não são questionados pelas instituições educativas. Mas não é apenas com os jogos tradicionais que se dá esta ocorrência; as histórias infantis, o 'jogo do faz de conta' que se promove, os reparos que se fazem ou não a determinado comportamento, favorecem a socialização em papéis de género tendo por base uma visão dicotómica dos sexos (Álvarez e Monge, 1998). Estes jogos possuem uma simbologia que favorece a transmissão de determinados valores pelo que, através da sua prática, é possível ir normalizando a forma de ver o mundo, veiculada pela cultura em que estamos inseridos (Álvarez e Monge, 1997). Assim, muito antes dos/das alunos/as frequentarem as aulas de Educação Física inscreveram já nos seus corpos formas muito próprias de movimento.

As opções por determinado tipo de actividades é já fruto de toda uma complexa aprendizagem social do que pode ou não ser apropriado para o rapaz ou para a rapariga. Este facto faz com que as actividades físicas não sejam neutras, podendo não catalisar da mesma forma a subjectividade de cada pessoa e consequentemente a sua motivação (Davisse e Louveau, 1998).

As questões de identificação ocupam um lugar central na fase da adolescência, sendo nesta fase que surgem muitas vezes as dúvidas quanto à nossa identidade sexual: nos rapazes, mais relacionada com consequências funcionais e nas raparigas

---

<sup>6</sup> Mais do que desalinhada a roupa move-se do lugar estrategicamente colocada: uma camisola à cinta porque disfarça uma anca mais larga ou uma camisola em determinada posição para disfarçar seios mais proeminentes.

mais relacionada com questões de ordem estética. Esta identificação e percepção do corpo está largamente associada a estereótipos de ordem social que são prescritores do que é 'viril' e do que não é, no caso dos rapazes, e do que é ou não um corpo feminino atraente (Daviße e Louveau, 1998). Apesar dos estereótipos de género relegarem o género feminino para segundo plano, existe 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 estável no decorrer da infância e da adolescência é a agregação das crianças e dos/das jovens em grupos de pares (Ibid.). Este fenómeno poderá ter influência nas aulas de Educação Física, uma vez que os/as adolescentes procuram adoptar comportamentos valorizados culturalmente para o seu grupo de género. Provavelmente, encararão esta aula com olhares diferentes. Por outro lado, cada rapaz ou rapariga tem como linha de partida um determinado nível de habilidade que está condicionado pelo emocional, pela segurança no grupo, na classe, na actividade e pelas expectativas sociais em função do seu sexo (Álvarez e Monge, 1997).

A carga negativa dos estereótipos de género não se manifesta apenas nas raparigas mas também para todos os que são menos aptos, seja qual for o motivo dessa inaptidão. Mesmo para os considerados mais aptos, os estereótipos são prejudiciais: as raparigas se possuem qualidades, são tidas como pouco femininas, são 'arrapazadas', os rapazes ficam presos a padrões motores, não experimentando, por vezes, coisas novas com o medo de falhar, ou de ser menos próprio. Experimentar coisas novas significa mostra-se ao/à outro/a, significa mostrar que determinados tipos de movimentos podem levantar dificuldades.

Esta rigidez do estereótipo masculino está relacionado com o facto de que socialmente os corpos dos rapazes não devem manifestar qualquer sinal de feminilidade, eles devem antes ostentar o repúdio a qualquer traço menos 'masculino' (Louro, 2000).

Mas não são só os alunos que estão socializados de acordo com estereótipos de género. Os/as professores/as também o estão, sendo difícil a sua mudança uma vez que o processo de estereotipia é inconsciente e não identificável pelo próprio sujeito portador (Neto *et al.*, 2000).

Cheypator-Thomson (2000) reviu vários trabalhos que revelam como o género é influente nos comportamentos dos/as alunos/as e dos/das professores/as, nas

Instituições Educativas, e em particular nas aulas de Educação Física, como se pode analisar no quadro que se segue:

Quadro III: O género como condicionante de comportamentos.

<b>Greendorfer, 1983</b>	Rapazes e raparigas chegam às aulas de Educação Física com diferentes percepções e experiências de movimento.
<b>Griffin, 1984</b>	As rapariga participam na aula de Educação Física e no desporto de forma diferente.
<b>Hutchinson, 1995</b>	As raparigas não escolhem aulas onde se sintam marginalizadas ou desvalorizadas pelas baixas expectativas dos professores/as. Os professores agrupam os aluno/as de acordo com o género em vez de os agrupar por grupos de habilidade ou competência.
<b>Lirgg, 1992</b>	Indivíduos que se vejam a si próprios como competentes nas habilidades, são voluntariamente mais activos e mais persistentes na actividade.
<b>MacDonal's, 1990</b>	Os rapazes têm com os/as professores/as uma maior percentagem de interacções verbais e uma maior percentagem de interacções positivas do que as raparigas.
<b>Thomas &amp; Thomas, 1988</b>	Para a Educação é mais importante perceber a origem das diferenças entre os géneros do que identificar essas diferenças.
<b>Willianson, 1993</b>	Os estereótipos de género são uma profecia auto-realizada. Se os/as professores/as acreditam nos estereótipos de género e ensinam como se raparigas e rapazes tivessem diferentes capacidades na aula de Educação Física, então os alunos e alunas podem cumprir essas expectativas. Os professores agrupam os aluno/as de acordo com o género em vez de os agrupar por grupos de habilidade ou competência.

Parece-nos pertinente que o facto do número de professoras ser substancialmente superior ao dos professores, o que à partida seria positivo, se poder tornar pernicioso, se as professoras estiverem sujeitas à subordinação de uma administração exclusivamente masculina (Noddings, 1992). Esta maioria também se manifesta nas aulas de Educação Física. No entanto, professores e professoras têm dificuldade em oferecer um currículo que interesse a rapazes e raparigas (Napper-Owen *et al.*, 1999), mantendo um Currículo mais próximo da cultura masculina.

Ao operacionalizar os programas, as actividades seleccionadas, o tempo que lhes é dedicado, a forma como são avaliadas as aprendizagens e o facto dos/das



professores/as negligenciarem as dimensões cognitiva e afectiva do movimento são uma forma implícita de mostrarem aos alunos/as o que acreditam ser verdadeiramente importante na Educação Física assim como aquilo que ela é ou não é (Ibid.).

Estamos então, mais uma vez, perante a realidade do Currículo Oculto, que é um problema da Escola, pelo que a Educação Física não lhe está imune.

O Currículo Oculto possui um conjunto de características que, quando analisadas, poderão fazer luz sobre a forma como esta disciplina contribui para a transmissão e reprodução dos estereótipos de género. Nomeadamente: estratificação e hierarquização, elitismo, discriminação, competitividade, restritividade, estandardização e impessoalidade (Fernandez-Balboa, 1993; Botelho Gomes *et. al.*, 2000):

- Estratificação e Hierarquização

Esta característica advém do facto de que na nossa sociedade quem tem mais possibilidade de aceder ao poder serem aqueles que possuem maior capital social (Fernandez-Balboa, 1993).

Na Educação Física podemos observar esta característica segundo duas perspectivas. A primeira, relacionada com o 'status' inferior desta disciplina no elenco escolar, e a segunda com a forma como se organizam as actividades (Ibid.).

A organização das actividades, a importância que se lhes atribui ou não, são manifestações desta característica. Exemplo disto é o facto de as modalidades desportivas serem o epicentro das aulas enquanto que os jogos de cooperação ou as actividades rítmicas são relegadas para a periferia (Botelho Gomes *et. al.*, 2000). Esta estratificação das actividades não se orienta por princípios pedagógicos (Fernandez-Balboa, 1993).

- Elitismo

As atitudes de dominação e de superioridade levam a que o elitismo exista. Ao partimos da falsa premissa que todos os alunos e alunas podem chegar ao topo da escala reforçamos o elitismo, no qual o topo será apenas ocupado por um pequeno grupo, uma pequena elite.

Uma outra forma deste elitismo se manifestar é o facto de na aula de Educação Física se dar mais relevo aos jogos desportivos, actividade mais valorizada pela cultura dominante (Ibid.).

- Discriminação

Como temos visto ao longo deste trabalho o Currículo é construído

essencialmente com base na visão masculina do mundo. Logo, é discriminatório para quem não possui essa perspectiva.

O facto das diferenças entre os géneros serem percebidas como uma resposta à posteriori tem como consequência contribuir para perpetuar o mito da inferioridade das mulheres (Fernandez-Balboa, 1993). Para este mito também contribuíram muitos dos estudos realizados sobre as diferenças corporais masculinas e femininas (Álvarez e Monge, 1997).

Pensou-se que a Educação e a Escola seriam a via para a igualdade de oportunidades. No entanto, é visível que, por si só, não são suficientes (Botelho Gomes *et. al.*, 2000), pois não são independentes da sociedade onde estão inseridas.

- Competitividade

Esta característica é vista como fundamental na Educação Física, pelo que o ensino de grande partes dos valores competitivos é aqui feito. Os/as alunos/as raramente são incentivados a cooperar, a aprenderem juntos, a auxiliarem-se. Desta forma, a cooperação não obtém reconhecimento social, uma vez que a competição é muito incentivada na escola, focando a atenção dos/das aluno/as em tarefas individuais (Fernandez-Balboa, 1993; Botelho Gomes *et. al.*, 2000). Existe na nossa disciplina uma sobrevalorização da competitividade no ensino dos jogos e nas actividades desportivas (Botelho Gomes *et. al.*, 2000).

A competição, em muitos casos, poderá funcionar como inibidor da performance favorecendo a criação de um ciclo vicioso: o receio que a criança tem de falhar aumenta as probabilidades de que isso aconteça, podendo levar ao aumento do receio inicial. Mas aqueles ou aquelas que por mérito próprio se mantêm no topo não obtêm, por vezes, a recompensa esperada. O ressentimento e a inveja dos/das outros/as faz com que esse lugar seja cheio de solidão (Fernandez-Balboa, 1993).

Como já referimos neste trabalho, rapazes e raparigas não adquirem o mesmo quadro axiológico, pelo que as actividades competitivas são de uma forma geral olhadas de forma diferente pelo feminino e pelo masculino. Ao colocarmos a tónica das actividades na competição, poderemos estar a provocar a desmotivação das raparigas. Como fora da escola a actividade física não é obrigatória, podemos estar a contribuir para o afastamento das raparigas de uma vida activa, provavelmente mais saudável.

O desporto moderno é caracterizado pela busca do resultado e pela competição. Estas características importadas directamente para as aulas de Educação Física tendem a reforçar desigualdades e a encaminhar muitos/as alunos/as para a

exclusão do mundo do desporto (Stigger, 2001).

- Restritividade

Pensamos que esta restitvidade se pode verificar em dois vectores. Um primeiro de carácter mais geral, relacionado com o que é ou não permitido de acordo com o género dos/das alunos/as, sendo que muitas destas restrições são inconscientes quer para quem as impõe quer para quem as sofre. O segundo vector refere-se ao facto de que os/as alunos/as raramente são incitados a experimentar movimentos novos, actividades novas que se encontrem fora dos padrões estabelecidos (Fernandez-Balboa, 1993; Botelho Gomes *et. al.*, 2000).

- Estandardização e impessoalidade

Estas características favorecem o aparecimento das anteriores, uma vez que os/as alunos/as não apresentam todos/as um desenvolvimento paralelo, pelo que não se encontram prontos a aprender em simultâneo os mesmos conteúdos. Não se tendo este facto em atenção estamos a favorecer a aprendizagem dos/as mais aptos/as ( Fernandez-Balboa, 1993).

Sendo estandardizado, o Currículo não permite que se tenha em atenção, por exemplo, a especificidade de cada contexto e dentro desse contexto as diferentes minorias.

Esta característica torna também difícil identificar o/a aluno/a como ser individual, uma vez que ao ser estandardizado, é construído para o aluno médio, aluno esse que não existe, sendo apenas uma abstracção.

Estas características do Currículo Oculto permitem pôr a descoberto a forma como a Escola, e em particular a Educação Física, é promotora dos estereótipos de género.

### *A influência dos meios de Comunicação Social*

A iniquidade no desporto é resultado, tal como na sociedade em geral, da ideologia do grupo dominante. Uma elite minoritária que controla a maior facção do desporto nas suas vertentes: económica, política e cultural (Shell e Rodriguez, 2000).

De acordo com esta autoras, o sucesso de uma hegemonia verifica-se quando as classes subordinadas da sociedade não recusam os valores morais, políticos e culturais da classe dominante, pelo que não é necessário usar a força.

Os meios de comunicação social permitem transmitir uma forma de ver o

mundo: a perspectiva da ideologia dominante. Deste modo, se a imagem por eles veiculada for a de o desporto como uma realidade masculina, as atletas femininas, assim como as modalidades femininas no geral, terão muito mais dificuldade em se afirmarem.

Uma das formas de identificação do desporto com a elite masculina está relacionada com o facto de se realizar uma cobertura muito extensa dos acontecimentos desportivos masculinos, trivializando os acontecimentos femininos (Shell e Rodriguez, 2000). Mesmo quando o evento em causa engloba homens e mulheres como, por exemplo, o triatlo, a maratona e jogos de Ténis, o volume da cobertura pelos meios de comunicação social está tipicamente direccionado para os homens (Griffin, 1989). Este facto faz, por exemplo, com que exista menos financiamento para o desporto feminino, já que os patrocinadores procuram a publicidade; ora, sabendo de ante mão que as provas femininas têm menos cobertura, sabe-se também que terão menos publicidade, pelo que o investimento no desporto feminino se torna menos rentável. Por outro lado, o facto de se dar menos relevo ao desporto feminino faz com que as jovens tenham poucas referências, poucos ídolos femininos com as quais se possam identificar.

Relegando o desporto feminino para segundo lugar, passa-se de uma forma subliminar a mensagem de que esta participação no desporto pode não ser importante. O modelo de desporto mais difundido é o modelo masculino, pelo que os feitos femininos não são tão valorizados. As jovens que desejem tornar-se atletas encontram muito menos suporte social que os seus colegas.

O tratamento diferenciado que é dado às mulheres e homens atletas, nos meios de comunicação social, já foi posto em evidência pelos investigadores. Os meios de comunicação social possuem um papel central na construção e perpetuação da iniquidade de género e contribuem para a manutenção da ideologia dicotómica das diferenças sexuais (Speer, 2001). Mas o tratamento é diferenciado não só no destaque que é dado, como também no assunto central das reportagens. Em vez de se centrarem no desporto, nos resultados obtidos, centram-se em assuntos paralelos, por vezes até com carácter humorístico, ou no facto de não ser usual a participação das mulheres, em particular se for uma modalidade ainda muito identificada como masculina. Este tipo de reportagem raramente julga os acontecimentos desportivos femininos por si só; faz constantemente referência ao que é tomado como valor absoluto da realização humana, o homem (Willis, 1994).

Pensa-se que um dos factores que pode contribuir para o facto de se dar

menos relevo ao desporto feminino reside no facto de neste tipo de jornalismo ainda se encontrarem poucas mulheres (Shell e Rodriguez, 2000).

Os grandes encontros desportivos continuam a ser vistos como sendo essencialmente masculinos. Este facto poderá estar relacionado com o número reduzido de mulheres que ocupam lugares de decisão no desporto. Apenas em 1981 foi eleita uma mulher para um lugar de decisão no COI<sup>7</sup> (Shell e Rodriguez, 2000).

Estas limitações que, de uma forma velada, se colocam à participação das mulheres no desporto são a herança pesada de séculos vividos com restrições severas no campo do desporto e da Educação Física (Hutchinson, 1995; Shell e Rodriguez, 2000). A relação de dominação do homem sobre a mulher no desporto é exercida de uma forma simbólica “... através da imposição de princípios de visão e de divisão incorporados, naturalizados, que são aplicados às mulheres e, em particular ao corpo feminino.” (Bordieu, 1995, p.58).

As atletas têm necessidade de manter uma imagem feminina para se protegerem do preconceito e da discriminação, o que não é tarefa fácil. Se num ambiente desportivo podem estar perfeitamente confortáveis, fora desse contexto elas poder-se-ão sentir menos confortáveis, já que não se enquadram nos padrões de feminilidade tradicionais esperados. (Krane, 2001a).

Esta mulher transpirada, desalinhada, com faces ruborizadas, não se enquadra em nenhuma das funções da mulher: de objecto belo ou de mãe e dona de casa. Em cada uma destas funções, a mulher não é vista por si. No primeiro caso o seu corpo serve para vender a mais variada gama de produtos; no segundo ela vive em função do bem estar dos outros (marido e dos filhos). Estas duas funções não são exclusivas podendo coexistir numa mesma mulher, dado que uma função está relacionada com a esfera pública e outra está relacionada com a esfera do privado (Trigueros *et al.*, 1999).

Esta forma dos meios de comunicação social se relacionarem com o desporto em geral, e com feminino em particular vai influenciar, de uma forma indirecta, as aulas de Educação Física das nossas escolas. Como já referimos, o programa da disciplina sobrevaloriza os desportos colectivos. Estes jogos possuem características tradicionalmente tidas como masculinas e como os meios de comunicação social também valorizam o desporto no masculino, as raparigas, provavelmente, terão mais dificuldade em se identificarem com os conteúdos das aulas. Todos os indicadores sugerem que o lugar das nossas alunas é na bancada ou fazendo de claque,

---

<sup>7</sup> COI – Comité Olímpico Internacional.

aplaudindo os companheiros, como se elas não pudessem gostar de jogar, gostar de vencer, gostar de ficar cansadas no fim de uma actividade vigorosa que nos faz sentir vivos/as...

**Metodologia**

### 3. Metodologia

#### 3.1. Campo de Estudo

Ao decidirmos qual a temática deste estudo, tivemos desde logo a percepção de que ele seria controverso e passível de diferentes abordagens. Deparámo-nos, então, com o que seria o nosso primeiro problema: traduzir num projecto de investigação o nosso foco de interesse. De facto, esta é a primeira questão que surge a qualquer investigador/a, como dar início a qualquer trabalho de investigação (Quivy e Campenhoudt, 1992). Seria então pertinente identificar qual o método de investigação mais adequado aos nossos propósitos.

De acordo com Sparkes (1992), o acto individual de investigação é realizado tendo um determinado contexto social de suporte, não acontecendo no vazio. Assim os diferentes paradigmas oferecem aos investigadores diferentes lentes para ver o mundo, diferentes formas de ver o contexto social onde se desenrola a investigação.

Não pretendemos ter a veleidade de tomar partido por um determinado paradigma de investigação, uma vez que cada um deles possui vantagens e desvantagens, adequando-se assim às realidades que procura apreender. Ainda de acordo com o mesmo autor, não se pretende deduzir que uma visão é melhor que a outra, mas sim aceitar que há muitas formas de conhecer, compreender e explicar o mundo.

Como refere Guedes “(...) *os problemas educativos constituem realidades fluídas e abertas, que não se podem conhecer exclusivamente através das interações circunstanciais observadas e mensuráveis, mas também pelas intenções e campos semânticos das suas acções.*” (2002, p.17).

Sendo propósito deste trabalho o de determinar as representações feminina e masculina das aulas de Educação Física dos/das alunos/alunas do 9º ano de escolaridade, bem como o seu entendimento desta disciplina, ou seja, perceber a realidade partindo da voz dos/das nossos/nossas ‘clientes’, teríamos então que decidir qual a abordagem mais adequada e encontrar o método ajustado a esta pretensão.

A abordagem qualitativa de investigação é a que se nos afigura como sendo a que melhor se enquadra com a temática que pretendemos estudar. Alguns há que defendem que esta abordagem “(...) *é a única que pode tornar possível um estudo sério de todos os cenários da vida social, simultaneamente fluída e aberta, que sem purismos ideológicos nem vaidades semânticas, aborde os problemas que as sociedades ignoram (...)*, [Guedes, 2002, p.18].



Este tipo de abordagem tem resultados essencialmente descritivos, podendo usar diferentes métodos de investigação (Cicciarella, 1997).

Deste modo, a opção por um método deve ser parte integrante de uma estratégia de pesquisa. Esta estratégia irá organizar de uma forma crítica as práticas de investigação, no sentido da melhor escolha (Costa, 1986).

Tendo presente a distância que habitualmente medeia entre as representações sociais e as práticas sociais efectivas, fizemos a opção de, no âmbito deste trabalho, apenas procurarmos as representações dos/das nossos/nossas alunos/alunas através do seu discurso, no sentido de lhes "(...) '*dar a palavra*' e de ver a perspectiva do '*cliente do acto de ensino*.'" (Queirós, 2002, p.141). Assim sendo, socorremo-nos de entrevistas para conhecermos as representações dos/das alunos/alunas.

Assumimos, desde já, o risco que pode estar inerente ao facto da recolha de dados estar limitada às entrevistas que realizámos aos/às discentes; mas, tal como referem De Ketele e Roegiers, "*As representações são tão importantes como os próprios factos*." (1999, p.170).

O corpus deste trabalho será, então, constituído pela transcrição das entrevistas efectuadas.

### 3. 2. Caracterização e condições de realização do estudo

A opção de se efectuar este estudo com alunos/alunas do 9º ano de escolaridade prende-se com o facto de ele significar o término do percurso escolar obrigatório. Tal significa que, para o Sistema Educativo, foram já vividas todas as experiências obrigatórias da Educação Física. Por outro lado, interessava-nos realizar o estudo no momento em que os/as alunos/alunas fossem já capazes de se pronunciar sobre a temática que nos preocupa.

Dado o carácter exploratório do estudo, optámos por realizá-lo numa única escola.

Pretendíamos que fosse uma Escola Básica do 2º, 3º Ciclo, onde a disciplina de Educação Física fosse leccionada a todos os anos de escolaridade com uma carga semanal de três tempos lectivos (máximo permitido por lei). Com a satisfação deste requisito, a escolha da escola prendeu-se com questões práticas de proximidade, e de disponibilidade da instituição para nos receber, o que se verificou com a Escola Básica 2º,3º Ciclos de Santiago (Concelho. de Matosinhos).

Após a apresentação do projecto, o Conselho Executivo autorizou a sua

realização informando os Directores/as de Turma do 9º ano e os Auxiliares de Acção Educativa, o que nos permitiu entrar na Escola durante o seu horário de funcionamento sem restrições, facilitando assim a nossa acção.

Obtivemos a concordância do Grupo disciplinar de Educação Física, em particular dos/as professores/as que leccionavam o 9º ano e que se manifestaram disponíveis para utilizarmos as suas aulas de acordo com as nossas necessidades.

Para interferir o menos possível no decorrer das aulas as nossas intervenções foram sempre acordadas previamente com o/a professor/a.

O projecto foi apresentado a todas as turmas do 9º ano. Nesta apresentação foi aberto um espaço de questões para que ao/as alunos/as pudessem esclarecer eventuais dúvidas. Foi também garantido o anonimato dos/das que participassem, assim como a confidencialidade dos dados.

Através de uma comunicação escrita foi solicitada a autorização dos/das Encarregados/as de Educação, para que os/as seus/suas educandos/educandas participassem neste estudo, informando-os/as dos nossos propósitos, bem como da gravação das entrevistas. Foi também solicitado aos/às alunos/alunas que na autorização assinalassem se estariam ou não interessados/as em participar.

As entrevistas foram realizadas no decorrer das aulas de Educação Física.

Acresce ainda informar que este facto não trouxe inconvenientes nem para os/as intervenientes nem para a escola.

### 3.2.1. Caracterização da escola do Estudo

A Escola EB 2,3º Ciclos de Santiago está situada na Rua Nova de S. Gens, na freguesia de Custóias, concelho de Matosinhos.

Esta escola iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1985/86, em Pavilhões pré-fabricados, com carácter provisório. As aulas de Educação Física tiveram o seu início no ano lectivo de 1988/89, apenas com um campo exterior.

Os diferentes pavilhões definitivos que constituem a escola foram sendo edificados aos poucos.

Em 1993/94 foi imposta à escola a utilização do Pavilhão Gimnodesportivo, pertença da Câmara Municipal, com oposição dos pais, dos/das docentes da disciplina e do Conselho Pedagógico, uma vez que os/as alunos/alunas eram obrigados/as a sair da Escola realizando a pé um trajecto perigoso de cerca de 800m. Esta situação manteve-se até Março de 2002, altura em que ficou concluída a construção do pavilhão Gimnodesportivo.

Para o desenvolvimento da aula de Educação Física, esta escola possuía até Março, campos exteriores vedados e com as marcações correspondentes às modalidades de Andebol e Basquetebol, com balneários de apoio. Possuía ainda um pequeno pavilhão pré-fabricado, também com balneários de apoio, onde as turmas do 2º ciclo desenvolviam as suas actividades.

As turmas do 3º ciclo deslocavam-se, nas aulas de dois tempos lectivos, ao Pavilhão Gimnodesportivo Municipal, pelo que nesta escola havia a preocupação de colocar estas aulas no fim ou no início dos turnos da manhã ou da tarde, para prejudicar o menos possível a restante actividade lectiva. Os/as professores/as destas turmas faziam este percurso nas suas viaturas durante o intervalo das aulas. As aulas correspondentes a um tempo lectivo realizavam-se ou nos campos exteriores, se as condições atmosféricas assim o permitissem, ou no pré-fabricado se não estivesse ocupado pelas turmas do 2º ciclo.

Embora esta situação já não se mantenha, uma vez que a construção do Pavilhão Gimnodesportivo está concluída, esta foi a realidade dos alunos/as desta escola até meados deste ano lectivo (2001/02). Este pavilhão é composto por dois espaços diferenciados, um espaço tradicional para a prática das diferentes modalidades desportivas e uma sala mais pequena que, em nosso entender, (dadas as suas dimensões) é mais apropriada para o desenvolvimento de actividades gímnicas, dança, ou até as novas modalidades de academia.

Esta escola possui na opinião do seu Vice Presidente o Dr. Serafim Silva, um corpo docente estável e empenhado, lutando com algumas dificuldades usuais nas nossas escolas. A Associação de Pais está em funcionamento, colaborando com os diferentes órgãos de gestão e direcção da escola.

Frequentam esta escola 342 alunas e 404 alunos.

De acordo com os dados constantes no Projecto Educativo da Escola, os/as Encarregados/as de Educação destes alunos são na maioria empregados/as de comércio e serviços. Uma significativa percentagem das mães destes/destas alunos/alunas são donas de casa.

Estes/as Encarregados/as de Educação possuem na sua maioria o 1º Ciclo (antiga 4ª classe), sendo que apenas uma pequena percentagem frequentou o ensino secundário ou possui um curso médio ou superior (segundo o mesmo documento).

### 3.2.2. Delimitação do Universo

De acordo com os objectivos deste estudo o nosso universo é constituído por

todos os/as alunos/alunas do 9º ano de escolaridade (n=122).

Estes alunos estão distribuídos por 5 turmas, têm como disciplina de opção o Francês. A turma mais pequena é composta por 21 elementos e a maior por 27. Estes/as alunos/alunas têm idades compreendidas entre 13 e 17 anos (à data da matrícula).

### 3.2.3. O Grupo de estudo

O nosso grupo de estudo é constituído por 12 alunos e 12 alunas, seleccionados de uma forma aleatória de entre aqueles/as que se disponibilizaram para participar.

As suas idades variam entre 13 e 17 anos. Oito destes/as 24 elementos repetiram um ou mais anos de escolaridade.

## 3.3. A entrevista

Uma das técnicas de recolha de dados na investigação qualitativa é a entrevista, que pode ser usada isoladamente ou em conjunto com outras técnicas (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). De acordo com estes autores ela é mesmo necessária quando se pretende, como é caso deste trabalho, “(...) *recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.*” (p.160).

A justificação do uso da entrevista prende-se com uma das suas funções: tentar atingir o que não é visto, procurando ir mais além das palavras ouvidas (Queirós, 2002).

Em investigação social a entrevista semi-estruturada é a mais utilizada (Quivy e Campenhoudt, 1992). Este tipo de entrevista identifica-se por duas características: o discurso do entrevistado não é linear e nem todas as intervenções do entrevistador foram previstas. Pode-se considerar que a entrevista semi-estruturada é simultaneamente directiva e não directiva. Ela é directiva ao nível dos temas, dos objectos sobre o quais se pretende obter informações; mas ela é não directiva no interior dos temas (De Ketele e Roegiers, 1999).

As entrevistas semi-estruturadas possuem as seguintes vantagens: o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; o menor tempo gasto na recolha das informações que na entrevista livre; a flexibilidade e fraca directividade do dispositivo, que permite ao entrevistado liberdade de expressão. (De Ketele e Roegiers, 1999; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Como principal inconveniente a própria flexibilidade do método que pode

induzir a crença numa total espontaneidade do entrevistado e numa neutralidade plena do investigador (Quivy e Campenhoudt, 1992). Por outro lado os dados que se recolhem consistem apenas em enunciados verbais mas que ilustram as representações destes/as alunos/alunas.

As metodologias qualitativas obedecem a critérios científicos de objectividade, fidelidade e validade. Estes critérios são normalmente utilizados na investigação «positivista» (experimental) ou quantitativa, mas, se coincidentes na designação, diferem ao nível dos procedimentos sugeridos ou aplicados para serem levados a efeito (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

Importa referir que neste tipo de investigação assume-se a rejeição da noção da independência de valores em termos de processo de investigação, uma vez que a investigação qualitativa não pode ser realizada 'à prova' de investigador/investigadora (Sparkes, 1992).

### 3.3.1. O processo de construção da entrevista

O guião da entrevista semi-estruturada foi elaborado com uma orientação para a resposta (Lessard-Hébert *et al.*, 1994), tendo como referência o quadro teórico, delineado pela revisão da literatura apresentada.

Depois de elaborado, foi discutido com a orientadora deste trabalho, sofrendo pequenas alterações. Foi então testado, realizando-se a sua aplicação a um aluno e a uma aluna dos que se disponibilizaram para participar. Após a audição e leitura atenta da transcrição destas entrevistas, efectuámos alguns ajustamentos quer nas questões, quer na nossa forma de actuar (Quivy e Campenhoudt, 1992). Este processo foi repetido com mais dois alunos e duas alunas. Elaborámos então o guião final da entrevista semi-estruturada. Os/as alunos intervenientes nesta fase do processo não fizeram parte do grupo de estudo como é aconselhado por Quivy e Campenhoudt (1992).

### 3.3.2. O processo de efectivação das entrevistas

As entrevistas realizaram-se entre 24 de Janeiro e 6 de Fevereiro de 2002, de uma forma individual, procurando a entrevistadora usar uma escuta activa, fitando e encorajando os/as entrevistados/as (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Pretendia-se desta forma vencer a resistência natural ou a inércia inicial dos/das interlocutores/as (Quivy e Campenhoudt, 1992).

As entrevistas individuais usualmente permitem obter melhores dados

decorrentes do contacto pessoal e da possibilidade de assegurarmos que os/as nossos/as interlocutores/as entendem as questões (Thomas *et al.*, 2001).

No sentido de obter a melhor colaboração dos/das entrevistados/das e em simultâneo diminuir a influência da investigadora sobre o campo, procuramos verificar que o nosso mandato (quem somos, o que estudamos, o porquê e o que iremos fazer com o estudo) fosse claro para os/as entrevistados/as antes de darmos início à entrevista (Maroy, 1979).

As entrevistas tiveram a duração média de cerca de 45 minutos, tendo sido gravadas com o acordo prévio do grupo a estudar, sendo transcritas à posteriori.

A gravação das entrevistas permite recolher na íntegra os discursos, incluindo as suas pausas e hesitações, não ficando quem investiga dependente da sua capacidade de memória (Quivy e Campenhoudt, 1992). Estas gravações constituem os dados em bruto. A informação real e de interesse terá que ser extraída a partir da sua transcrição (Cicciarella, 1997).

### 3.4. Análise e interpretação do material

#### 3.4.1. Entrevistas

Após a realização das entrevistas, desde logo surgiram questões que se prendem com o processo de análise que iríamos utilizar. Tínhamos os dados recolhidos; pretendíamos agora dar-lhe um tratamento pertinente, válido e fiável (De Ketele e Roegiers, 1999).

As informações recolhidas através de documentos (são disso exemplo as entrevistas), constituem-se como 'facto' sociais e não como simples textos, uma vez que se trata de representações, pelo que são complexas (Denzin e Lincoln, 2000). Apesar da sua complexidade, através do discurso dos/das entrevistados/das é possível inferir factos, sendo para isso necessário utilizar uma técnica de análise apropriada. Neste caso a análise de conteúdo servirá esse propósito.

Na tentativa de ver um pouco mais para além do que é manifesto no discurso, a técnica de tratamento da informação de que nos serviremos será, então, a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Denzin e Lincoln, 2000; Vala, 1986).

Os textos que resultaram da transcrição das entrevistas foram preparados e formatados para serem introduzidos no programa de análise de dados qualitativos NUD.IST (Richards & Richards, 1993). Foi este programa que utilizámos para codificar

os documentos do estudo. Este programa possibilita que os dados sejam manejados mais facilmente, já que o seu sistema de codificação está baseado em teorias que o suportam (Weitzman, 2000).

Decorrente dos objectivos desta pesquisa será necessário proceder à identificação de dois tipos de análise (Bardin, 1977; Vala, 1986):

- 1) a unidade de registo que consiste na unidade de significação a codificar. A nível semântico é possível considerar como unidade de registo o tema. A realização de uma análise temática, implica descobrir núcleos de sentido. Sendo o tema usualmente utilizado para estudar atitudes, valores, tendências, entre outros, a nossa unidade será conseqüentemente temática.
- 2) como unidade de contexto optamos pelos documentos integrais que desejávamos analisar. É esta unidade, que permite a compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde deste modo ao segmento de mensagem, cujas dimensões são óptimas para se compreender essa mesma unidade.

#### 3.4.2. Justificação do sistema de categorias

O processo de categorização possui na metodologia qualitativa um lugar de destaque uma vez que é através dele que o investigador procura desmontar o discurso produzido, no sentido de elaborar um novo discurso explicativo da realidade (Vala, 1986).

Deste modo, a categorização corresponde a uma operação de classificação dos elementos das entrevistas por nós realizadas, diferenciados entre si, que serão reagrupados segundo a sua analogia, com critérios previamente definidos (Bardin, 1977). O que permite colocar cada elemento numa categoria, é a parte comum que cada um deles possui (Ibid.).

O nosso ponto de partida para a elaboração das categorias de análise foi a revisão da literatura realizada, uma vez que foi a partir dela que se elaborou a entrevista.

O nosso sistema de categorias foi criado de uma forma híbrida: um conjunto inicial de categorias foi criado à priori, mas a leitura atenta, bem como uma primeira análise ao material, apontou para que esse sistema fosse alterado com a criação de novas categorias (Maroy, 1997; Vala, 1986).

A justificação do nosso sistema de categorias emana da literatura e da articulação que procurámos estabelecer com a nossa hipótese básica (As

representações feminina e masculina das aulas de Educação Física no 9º ano são divergentes). Deste modo, decidimos realizar uma análise separada das entrevistas realizadas às raparigas e aos rapazes, no sentido de procurar a perspectiva de cada um dos géneros. Sendo esta análise feita de uma forma distinta, obedeceu, no entanto, ao mesmo sistema de categorias. Consideramos esta divisão inicial pertinente uma vez que irá permitir comparar o discurso produzido por cada um dos géneros.

Tendo por base o nosso enquadramento teórico, construímos três grandes categorias que permitem expressar a perspectiva que os/as alunos possuem das aulas de Educação Física. A primeira, genericamente designada por Disciplina Curricular; a segunda, Currículo Oculto e, por fim, Representação Social do desporto.

### **Categoria A: Disciplina Curricular**

Esta categoria pretende agrupar a informação que se relaciona com a experiência vivida e verbalizada pelos/pelas alunos/alunas.

É constituída por três subcategorias: Aula, Modalidades e Professor.

#### **Subcategorias:**

##### **A1: Educação Física/Aula**

Nesta subcategoria procurámos agrupar a informação recolhida sobre a utilidade que os/as alunos/alunas percebem para a Educação Física, assim como as aprendizagens que consideram realizadas. Deste modo esta subcategoria possui também ela três subdivisões:

- A1.1.: Para que serve

Qual a utilidade que os/as alunos/alunas atribuem à aula de Educação Física no presente, no seu dia-a-dia escolar.

- A1.2.: Aprendizagem

O que os/as alunos/alunas consideram ser as suas aprendizagens realizadas na Educação Física.

- A1.3.: Utilidade futura da Educação Física

Qual a utilidade que os/as alunos/alunas consideram que a Educação Física terá na sua vida futura.

O papel a desempenhar pela Educação Física bem como as suas funções estão definidas pelos diferentes textos legais que enquadram o Sistema Educativo e a sua operacionalização e que foram já referenciados ao longo da revisão da literatura. O que pretendemos com esta categoria é verificar até que ponto isso foi conseguido para este grupo de alunos.



## A2: Modalidades

Nesta subcategoria agrupámos a informação que se relaciona com as modalidades/actividades da Educação Física.

O Programa da Disciplina, elaborado pelo Ministério da Educação, aponta para todo um conjunto de modalidades desportivas, bem como para outras actividades que constituem o elenco da Educação Física, umas com carácter obrigatório, outras com carácter opcional. Procurámos então descortinar quais as que foram significativas e experienciadas por este grupo de alunos/alunas. A forma como as actividades são abordadas e apresentadas aos/às alunos/alunas são, como verificámos na revisão da literatura, sintomáticas da importância ou não que lhes é atribuída. A informação relacionada com esta subcategoria seria classificada de acordo com seis subdivisões:

- A2.1.: Modalidades normalmente praticadas

Quais as modalidades que os/as alunos/alunas recordam como tendo sido realizadas nas aulas de Educação Física.

- A2.2.: Modalidades preferidas

Quais as modalidades eleitas como preferidas por este grupo.

- A2.3.: Modalidades menos apreciadas

Quais as modalidades de que este grupo não gosta.

- A2.4.: Modalidades adequadas aos rapazes

Agrupa-se aqui a informação respeitante ao que cada género considera ser as actividades apropriadas aos rapazes.

- A2.5.: Modalidades adequadas às raparigas

Agrupa-se aqui a informação respeitante ao que cada género considera ser as actividades apropriadas às raparigas.

- A2.6.: Modalidades adequadas a ambos os sexos

Agrupa-se aqui a informação respeitante ao que cada género considera ser as actividades apropriadas a ambos os géneros.

Através destas subdivisões no que se relaciona com as modalidades pretendíamos inferir se a aula é lugar de 'prazer ou de desprazer' para cada um dos géneros. Verificar se há correspondência entre o que se 'faz' e o que se 'gosta'. E, se a adequação das modalidades percebidas para cada e por cada um dos géneros poderá pôr em relevo se a aula de Educação Física está ou não a ser coeducativa.

## A3.: O/a professor/professora

A informação recolhida sobre o/a professor/professora teve como objectivo verificar se os alunos/alunas tinham ou não uma visão partilhada sobre o que é

um/uma bom/boa professor/professora de Educação Física, assim como sobre os comportamentos dos/das docentes face à indisciplina. Deste modo, esta subcategoria foi também ela sujeita a subdivisões:

- A3.1.: Bom/boa professor/professora

Tal como o nome indica, foi classificada aqui a informação recolhida que de acordo com este grupo de alunos/alunas caracteriza o/a bom/boa professor/professora.

- A3.2.: Mau/má professor/professora

Do mesmo modo, foi classificada aqui a informação recolhida que, de acordo com este grupo de alunos/alunas caracteriza, o/a mau/má professor/professora.

- A3.3.: Face à indisciplina

Nesta subdivisão foi classificada a informação que se relacionava com o comportamento do/da professor/professora face à indisciplina, ou seja, o que os/as alunos/alunas consideram sobre a actuação do/da professor/professora face a comportamentos menos adequados à aula de Educação Física, quando perpetrados por rapazes ou por raparigas.

### **Categoria B: Currículo Oculto**

Como verificámos na revisão da literatura, considera-se que o Currículo Oculto possui um conjunto de características que, quando analisadas, poderão fazer luz sobre a forma como esta disciplina contribui para a transmissão e reprodução dos estereótipos de género (Fernandez-Balboa, 1993; Botelho Gomes *et. al.*, 2000). Deste modo, considerámos as características apontadas por estes autores/autoras como sendo as seis subcategorias que integram esta categoria.

#### **B1.: Estratificação/Hierarquização**

Esta característica do Currículo oculto poderá ser observada pela forma como são organizadas as actividades. No entanto, como as actividades são analisadas também na forma como os/as alunos/alunas exprimem a vivência da aula de Educação Física, classificámos nesta categoria outras expressões dos/das alunos/alunas que se relacionem com esta característica.

#### **B2.: Elitismo**

Nesta subcategoria, tal como na anterior, deixámos de fora as modalidades que foram já objecto de análise, classificando aqui apenas as expressões dos/das alunos/alunas que se relacionem com as atitudes de domínio e superioridade.

#### **B3.: Discriminação**

De acordo com Fernandez-Balboa (1993), o facto das diferenças entre os

gêneros serem percebidas como 'naturais' contribui para perpetuar o mito da inferioridade feminina. O Currículo ao ser construído tendo por base a perspectiva masculina do mundo, é discriminatório para quem não tem essa perspectiva. Deste modo, procurámos classificar nesta subcategoria todas as expressões que denotem essa discriminação presente no dia-a-dia escolar dos/das alunos/alunas.

#### **B4.: Competitividade**

A competitividade é uma característica do desporto moderno, na sua busca incansável do resultado. Segundo Stigger (2001), esta característica importada para as aulas de Educação Física pode ser uma forma de exclusão de muitos/muitas alunos/alunas da prática desportiva. Existe na nossa disciplina uma sobrevalorização desta componente em particular no que diz respeito ao ensino dos jogos e das actividades desportivas (Botelho Gomes *et. al.*, 2000). Assim nesta subcategoria classificámos todas as expressões que se relacionem com a competitividade vivida na aula de Educação Física.

#### **B5.: Restritividade**

Nesta subcategoria classificou-se as expressões que se relacionem com o que é ou não visto como permitido pelo facto de se ser rapaz ou rapariga, assim como as expressões que se relacionem com a abertura, ou não, para experimentar novos padrões de movimento ou novas actividades.

A restrições que se impõem a cada um dos gêneros são muitas vezes inconscientes para quem as exerce assim como para quem as sofre (Fernandez-Balboa, 1993; Botelho Gomes *et. al.*, 2000).

#### **B6.: Estandarização e impessoalidade**

Sendo o Currículo estabelecido a nível nacional, ele não permite que se tenha em atenção a especificidade de cada contexto, sendo o/a aluno/aluna para o qual é criado uma abstracção, um ser estandarizado/a, ou seja o aluno médio. Nesta categoria foram, então, classificadas as expressões dos/das alunos/alunas que permitem observar esta característica do Currículo.

### **Categoria C: Representação Social do Desporto**

Nesta categoria foram classificadas as expressões dos/das alunos/alunas que se relacionam com opções que eles/elas realizam em relação ao desporto quando confrontados com uma situação problemática, mas nas quais se detecta a influência da socialização nos estereótipos de género.

Depois de estabelecido o Sistema Categorial, procedemos à leitura atenta das entrevistas, realizando a sua análise. Esta leitura/análise permitiu-nos seleccionar do discurso produzido 'falas' (que se ajustem ao objectivo da análise) e classificá-las, agrupando-as nas categorias definidas.

### 3.4.3. Acordo Intra- Observador

A selecção e classificação das 'falas' do discurso produzido, foi um processo que se repetiu com um intervalo de 15 dias. Com este método é pressuposta uma equivalência entre os dois momentos de registo. O seu processamento estatístico tem por base a percentagem de acordos, respeitando a seguinte fórmula (Van der Mars, 1989):

$$\frac{\text{Acordos}}{\text{Acordos} + \text{Desacordos}} \times 100\%$$

Relativamente à codificação das entrevistas das raparigas, obtivemos uma correspondência de 324 acordos e 11 desacordos. Para as entrevistas dos rapazes a correspondência foi de 292 acordos e 14 desacordos.

Estes resultados estabelecem níveis de acordo de 96,7% e 95,4% respectivamente, o que assegura a confiança na codificação efectuada.

## **Apresentação e Discussão dos resultados**

## **4. Apresentação dos Resultados**

### **4.1. Introdução**

Este trabalho tem como objectivo determinar qual as representações feminina e masculina das aulas de Educação Física, tendo por base o seu próprio discurso, ou seja partindo da voz dos/das 'clientes', captada através de entrevistas.

Sentimos necessidade de saber o que os/as alunos/alunas pensam, para os/as podermos perceber um pouco melhor, para sermos capazes de chegar até eles/elas de uma forma mais efectiva, já que como refere um dos entrevistados:

***'É uma aula diferente das outras' [4M: 3 – 3]<sup>8</sup>.***

É através das suas 'falas', já codificadas, de acordo com o nosso Sistema Categorical, que procurámos contribuir para tornar visível os discursos de género em Educação Física, bem como o significado que estes/as alunos/as atribuem a esta disciplina.

A tarefa que nos propomos levar a efeito possui um carácter descritivo/interpretativo. A redacção do relatório da investigação qualitativa coloca aos investigadores o problema de ter de traduzir de uma forma linear, um processo que na maior parte das vezes foi bastante circular (Lessar-Hébert *et. al.*, 1994). De uma forma implícita a sua redacção impõe um formato de pensamento (Ibid.). Ainda segundo estes autores o relatório da investigação não possui uma função meramente expositiva mas também uma função argumentativa, no sentido de levar o leitor a desempenhar o papel de 'co-analista' do seu trabalho de investigação. A leitura deste trabalho não proporciona ao leitor generalizações, mas sim pontos para reflexão (Queirós, 2002).

### **4.2. Tarefa descritiva/interpretativa**

#### **Categoria A: Disciplina Curricular**

Para efectuar a análise de algumas das subcategorias desta categoria, fizemos o registo do número de ocorrências. Este tipo de análise será ilustrado ao longo do texto com o gráfico respectivo. A ocorrência é registada sempre que o/a entrevistado/a se refere ao que estamos a analisar. Assim sendo, o número de ocorrências não é equivalente ao número de alunos/alunas que se referem a essa temática.

---

<sup>8</sup> Junto a cada recorte de fala encontra-se uma pequena sigla que significa a quem se refere, neste caso ao aluno identificado com o nº4 e de onde provém essa fala 3 – 3. A letra M refere-se a um rapaz, e a letra F a uma rapariga.

## A1. Educação Física/Aula

### **A1.1.: Para que serve**

Os alunos e as alunas apresentam um discurso que aponta estarem em consonância, no que se refere à utilidade presente da aula de Educação Física: contribui para o seu desenvolvimento físico e da sua aptidão física.

***‘Serve para, para nós nos desenvolvermos fisicamente, para manter a nossa forma física...’*** [10F: 3 – 4]

***‘Para aprender certas coisas que ainda não sabemos, para estarmos desenvolvidos fisicamente... e para a escola é importante porque nós temos de nos desenvolver não só psicologicamente mas também fisicamente.’*** [2M: 3 – 5]

No entanto as raparigas associam o desenvolvimento físico ao estético e os rapazes associam-no à saúde.

***‘... no meu caso também é para eu perder um bocadinho de calorias, dá para eu emagrecer um bocadinho.’*** [12F: 3 – 4]

***‘... fazer exercício físico para melhorar a nossa condição. Uma boa maneira de manter a saúde.’*** [3M: 3 – 6]

Ambos apontam a aula de Educação Física como um espaço de descontração e liberdade em relação às outras disciplinas. As raparigas referem mesmo que serve para motivar para a própria vida escolar:

***‘Na minha opinião, “num” sei, acho que é para descansar das outras.’***  
[18M: 3 -3]

***‘Sei lá. Para também “num” estar sempre naquele sistema das aulas teóricas é uma aula mais descontraída.’*** [20M: 3 – 5]

***‘Acho que é uma aula livre, “num” sei talvez para a gente descarregar as energias, eu penso na minha opinião...’*** [19F: 3 – 4]

***‘É assim ... não sei... é interessante aprendemos coisas novas, estamos mais intencionadas com o desporto. Serve para motivar para a escola.’*** [5F: 3 – 5]

### **A1.2.: Aprendizagem**

No que se refere às aprendizagens percebidas como realizadas, quer rapazes quer raparigas realçam essencialmente os Jogos Desportivos Colectivos e respectivas regras. Neste conjunto apenas eles se referem ao Atletismo, sendo a Ginástica também pouco referenciada. Parece-nos ainda importante salientar o facto das raparigas considerarem que a aula de Educação Física permite a aprendizagem de regras de convivência, facto que não é mencionado pelos rapazes.

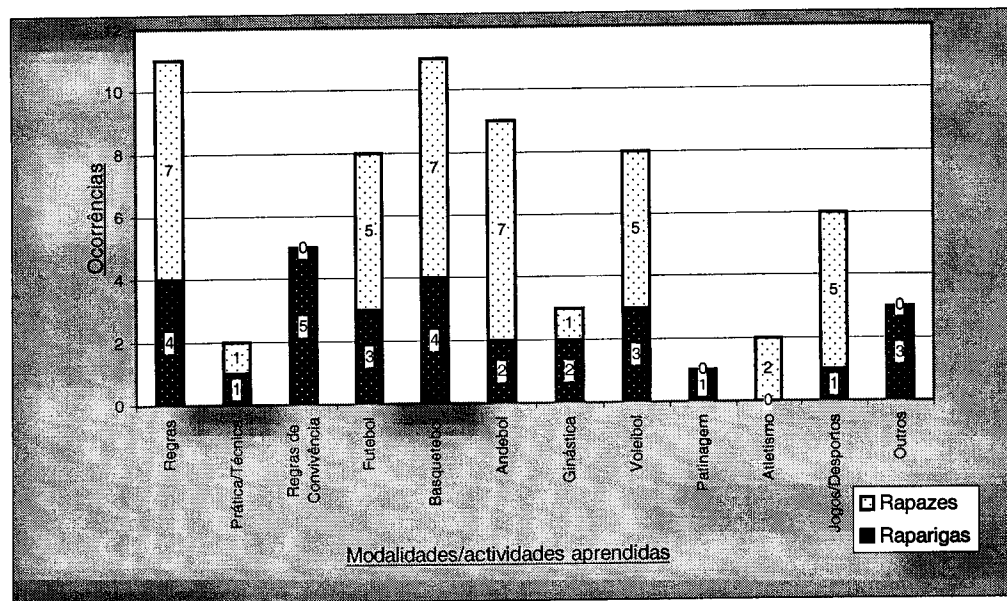
*'Aprendi a jogar, Basquete, Andebol, Volei, 'Bas' já disse, Futebol, a Patinagem.'* [23F: 8 – 8]

*'Tudo. Volei, Futebol, Basquete... as regras, o jogo, onde é que uma pessoa tem de estar, isso tudo.'* [6M: 8 – 9]

*'Aprendi a ter compreensão pelos meus amigos, respeito pelos "stores" e que é muito importante ter essa disciplina no nosso "coiso" escolar.'* [11F: 8 – 9]

*'Companheirismo, entre os colegas...'* [19F: 7 –7]

Gráfico 1 Modalidades/atividades percebidas como aprendidas



Pela leitura deste gráfico verifica-se que os rapazes afirmam realizar mais aprendizagens que as raparigas. Também se pode observar a importância que os Jogos Desportivos Colectivos têm em termos das aprendizagens do grupo estudado. Este facto aponta para a estratificação do Currículo, já que esta sobrevalorização acontece em detrimento de outras modalidades desportivas ou outro tipo de actividades, que também estão presentes no programa desta disciplina. Consta-se, em simultâneo, que as aprendizagens desta disciplina se confinam com a aprendizagem dos Jogos Desportivos Colectivos, o que aponta para a restritividade do Currículo.

Aparentemente estamos perante um modelo de 'Educação desportiva', modelo que considera o desporto matéria de ensino: o conhecimento das técnicas, táticas e regras específicas de cada modalidade, bem como a sua aplicação (Botelho Gomes, 2002). No entanto, como referem Jewett e Bain (1985), na prática, este modelo nunca é desenvolvido na totalidade pelo que a perspectiva mais comum em Educação Física é a de Desenvolvimento Educacional, no qual se diversificam ao máximo as



actividades (Steinhardt, 1992). Essa diversidade implica um tempo de prática diminuto para cada actividade, o que não permite uma aprendizagem sólida das matérias e consequente progressão na aprendizagem.

### **A1.3.: Utilidade Futura da Educação Física**

Ao analisarmos as falas codificadas nesta subcategoria verificamos que este grupo de alunos/alunas percebe que esta disciplina tem pouca utilidade no seu futuro. Só conseguem vislumbrar alguma utilidade se pretenderem frequentar um curso de formação de professores de Educação Física, ou seja, se quiserem ser professores/professoras. As raparigas são mais acutilantes nas suas respostas, verbalizando que não serve para nada; os rapazes, embora verbalizem que não serve para nada, também afirmam não saber para que é que serve no seu futuro. Apesar deste tipo de respostas, 3 raparigas e 3 rapazes afirmam que a Educação Física serve para a motivar para a prática futura de actividade física.

***'Não sei, não quero ser professora de Educação Física, acho que não vai servir para nada.'*** [8F: 10 – 11]

***'(silêncio) Nada!'*** [1F: 13 – 13]

***'Acho que para nada.'*** [20M: 11 – 11]

***'Acho que depende do curso que seguirmos, se não ...'*** [18M: 9 –9]

***'"Num" sei, talvez para, para eu saber depois manter a mesma linha o mesmo físico, saber manter o meu corpo sem fazer aquelas dietas tolas que muitas raparigas fazem'*** [17F: 12 – 13]

***'Se me serve agora servirá para sempre. Pelo menos continuarei a praticar desporto.'*** [3M: 10 – 10]

### **A1: Educação Física/Aula**

Em suma, poderemos dizer que em relação à aula de Educação Física verificamos que no nosso grupo de estudo os/as alunos/as apontam como função primária da Educação Física o desenvolvimento físico e aptidão física embora com perspectivas diferentes: as raparigas pensando na imagem e os rapazes na saúde.

No entanto, se não colocam em dúvida a utilidade presente da disciplina, a qual também serve como tempo de descontração nas suas actividades escolares, não deixa de ser curioso, nós diríamos mesmo preocupante que, na sua maioria, os/as alunos/alunas deste grupo não vislumbrem a utilidade desta disciplina no seu futuro, a não ser que venha a ser professor de Educação Física, polícia [11F:12–14] ou jornalista desportivo [2M:11 – 13].

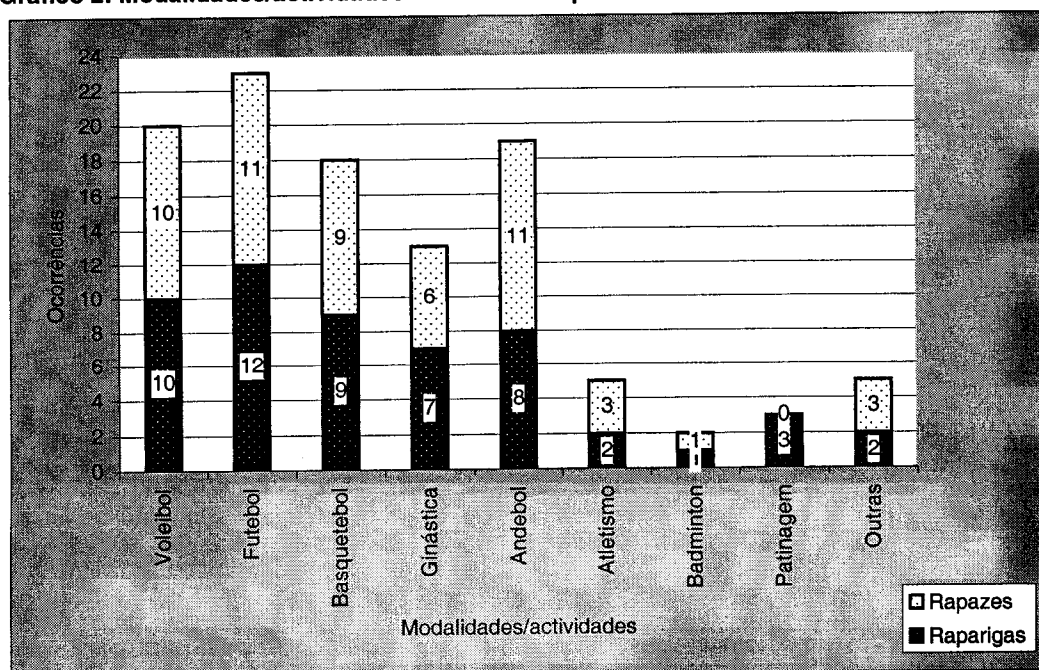
Se pensarmos que estes/estas alunos e alunas estão a terminar a sua escolaridade obrigatória, seremos obrigados/as a questionarmo-nos sobre se estaremos a cumprir o que determina a Lei de Bases do Sistema educativo, em particular nos seus Art.º 7º (Objectivos do Ensino Básico) e Art.º 8º (Organização do Ensino Básico), onde se defende a articulação entre os três níveis 1º, 2º e 3º Ciclos)

## A2.: Modalidades

### **A2.1.: Normalmente praticadas**

Ao realizarmos o registo das ocorrências, contabilizamos em 'outras', modalidades/actividades que eram referenciadas apenas uma vez

**Gráfico 2: Modalidades/actividades normalmente praticadas**



Pela análise deste gráfico, verificamos que não existem diferenças relevantes entre os géneros no que diz respeito às modalidades/actividades praticadas habitualmente na aula de Educação Física, na perspectiva deste grupo. Confirma-se a sobrevalorização dos Jogos Desportivos Colectivos. Parece-nos interessante salientar que a Ginástica, que se encontra aqui representada com um total de 13 ocorrências, ocupando o 4º lugar em termos de presença nas práticas destes/destas alunos/alunas, quase não foi mencionada na subcategoria A1.2. Aprendizagem (apenas 3 ocorrências), quando analisávamos as aprendizagens que este grupo manifestava ter realizado nas aulas de Educação Física.

Somos levados a questionarmo-nos sobre o que poderá significar o facto das modalidades normalmente praticadas não serem as mais aprendidas. No caso da

Ginástica, sendo uma das praticadas, é percebida por estes/as alunos/as como a menos aprendida; outra modalidade que sobressai neste contraste é o Futebol, o que faz com que esta modalidade sendo a mais praticada não seja das mais aprendidas. Será que a Escola não consegue contribuir para a aprendizagem desta modalidade tão popular no nosso país? Será sintomático do que nos refere (Brandão, 2002), que as modalidades abordadas na Educação Física se encontram sempre num estado de iniciação permanente?

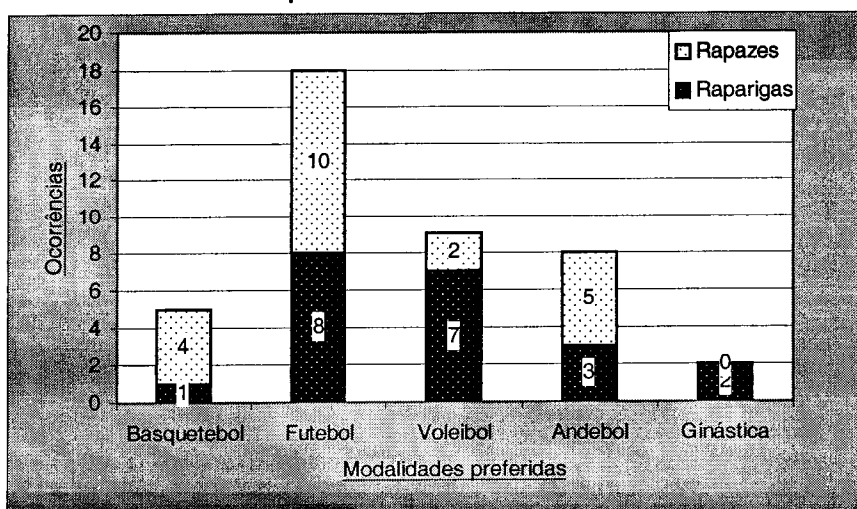
*'As actividades? Futebol, Basquete, Andebol, Volei, Patinagem, é aquela patinagem normal, corrida, velocidade, jogos que o professor é que tem as regras.'* [9F: 22 – 23]

*'Todas. Ginástica, Voleibol, Andebol, Futebol, Atletismo, Basquetebol.'* [15M: 17 – 17]

### A2.2.: Modalidades Preferidas

Iremos analisar quais as modalidades de eleição deste grupo de alunos/alunas.

Gráfico 3: Modalidades preferidas



Da observação do gráfico verificamos que a modalidade eleita, por ambos os sexos, como sendo a preferida é o Futebol. Não deixa de ser relevante o facto da contribuição das raparigas para este resultado não ser negligenciável. No entanto as raparigas elegem também o Voleibol com valores muito próximos, enquanto os rapazes se inclinam para o Andebol. Nenhum rapaz elegeu a Ginástica como modalidade da sua preferência.

O Futebol volta a estar em destaque. Qual será o motivo que faz com que esta modalidade, que é considerada uma das mais praticadas e uma das preferidas, seja,

em simultâneo, sentida como a menos aprendida?

As justificações apontadas para a eleição de uma modalidade como sendo a ou as preferidas prendem-se como o gosto individual, o êxito obtido ou o prazer sentido por parte das raparigas. Os rapazes apontam como justificação o estar habituado e o jeito para essa modalidade.

Estas justificações parecem estar congruentes com o carácter lúdico que foi atribuído pelo grupo em estudo à aula. A Educação Física foi referenciada como sendo um espaço de descontração e de liberdade.

O estudo de Brandão (2002), realizado em alunos/as do 12º Ano, no tocante a modalidades preferidas, encontra resultados idênticos ao nosso: os rapazes na modalidade mais cotada, que é o Futebol; nas raparigas, na colocação do Voleibol em segundo lugar. Divergem na modalidade que os rapazes colocam em segundo lugar. Os nossos escolhem o Andebol os de Brandão o Voleibol. Nas preferências femininas, os resultados divergem na primeira escolha, as nossas raparigas elegem o Futebol, as de Brandão a Ginástica.

**'Gosto de Futebol porque para mim é um desafio ter a bola na mão. Na mão? No pé, ter a bola comigo e marcar golos, sentir-me elogiada por causa disso, e toda a gente a fazer a festa por causa do golo, mas também gosto de jogar Volei, porque gosto de marcar pontos.'** [9F: 29 – 33]

**'Andebol, Futebol e Volei. Porquê? São as que dão mais prazer.'** [10F: 21 – 24]

**'Futebol. Porquê? Porque uma pessoa está mais habituado e fica a curtir mais.'** [18M: 18 – 20]

**'Basquete. Porquê? Não sei, se calhar é por ter mais jeito.'** [14M: 20 – 22]

Julgamos que o nível de jogo é evidenciado pelas 'falas' anteriores o 'estar habituado', o 'jeito', o 'ter a bola comigo', serão aspectos que permitem obter prazer na actividade, uma vez que prenunciam sucesso. Será que o gosto por esta modalidade decorre em grande parte da sua grande presença em todos os órgãos de Comunicação Social; presença essa que tem como motivo os contratos milionários dos jogadores, as acesas polémicas entre os diferentes actores, tornando a Comunicação Social a grande catalisadora da 'paixão' pelo Futebol?

A este propósito gostaríamos de deixar uma ideia de Giulianotti (2002): "a indústria do Futebol é perspicaz a atrair as mulheres para o negócio, por razões que não o pró-feminismo." (p.198). As mulheres representavam, de acordo com o autor, uma mais valia que não estava a ser explorada em termos de negócio; as mulheres

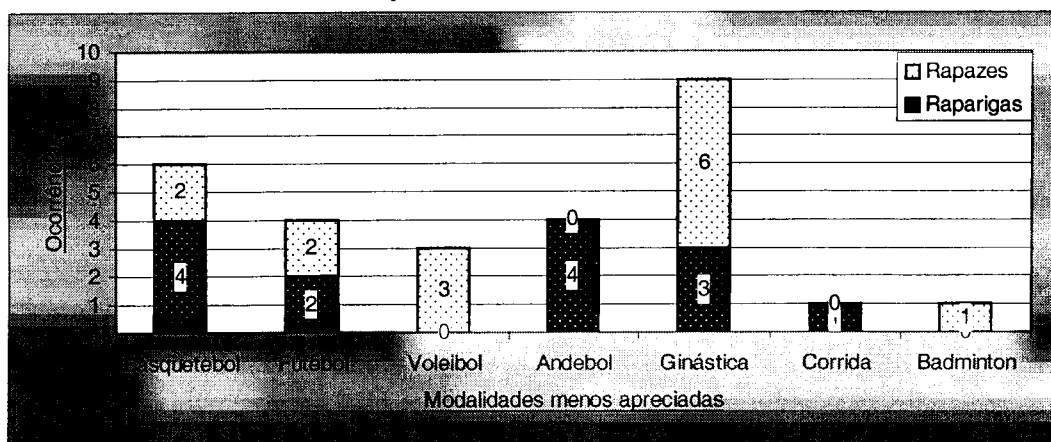
também encham estádios, também podem ser ‘consumidoras’ de Futebol. É ainda este autor que refere que: “As novas culturas futebolísticas do Ocidente (reconhecidamente com participação maior da classe média) favorecem mais o envolvimento da mulher.” (Ibidem)

Será que a Escola capitaliza este gosto que se está a fazer sentir, aproveitando a motivação que o Futebol parece dar aos/às jovens para a prática de actividade física?

### A2.3.: Modalidades menos apreciadas

As modalidades de que se gosta menos na escola não possuem como se verá no gráfico seguinte uma expressão tão acentuada como as preferidas.

Gráfico 4: Modalidades menos apreciadas



As raparigas elegem como modalidades menos apetecíveis o Basquetebol e o Andebol, enquanto os rapazes elegem a Ginástica. Esta modalidade é a que no total obtém um maior número de referências para a modalidade que os/as alunos/alunas menos gostam.

Comparando estas modalidades com as que os/as alunos/alunas consideram ser as que mais praticam (A2.1.), verificamos que as que os/as alunos/alunas menos gostam são, as que mais praticam.

O sentimento negativo deste grupo para com a Ginástica faz eco dos resultados obtidos por Brandão (2002).

O ‘desprazer’, a dificuldade e nível de exigência da modalidade, são as justificações apresentadas pelos elementos deste grupo quando seleccionam as actividades que menos apreciam.

**‘Andebol e Basquete, Basquete gosto mais ou menos. Porquê? Não sei. Temos que fazer muitos gestos para fazer bem e “num” sei, é...’ [12F: 28 – 03]**

*'Talvez Andebol. Porquê? Acho, acho que não tem muita piada. Temos que andar com a bola e "num" sei quê, não gosto muito disso.'* [7F: 28 – 32]

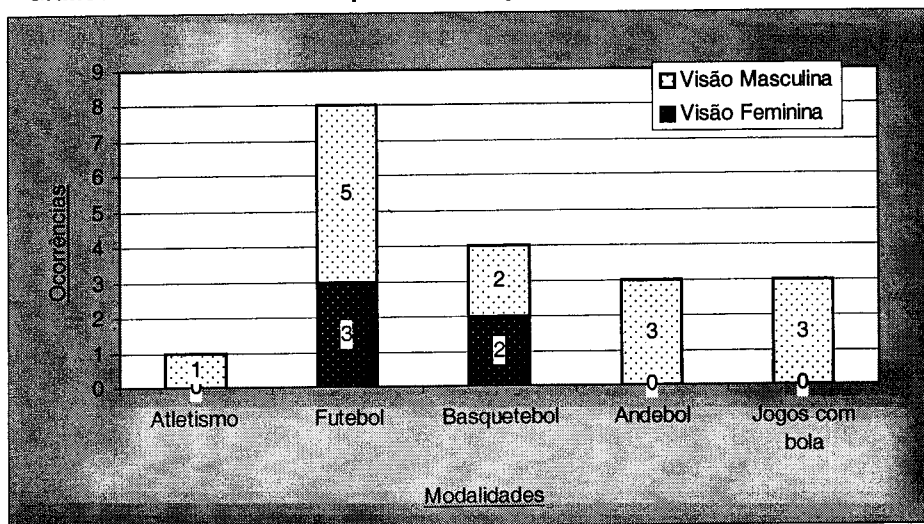
*'Basquete e Ginástica. Porquê? Não consigo fazer bem as mod... os... Os gestos? Os gestos de coisa e Basquete não tenho lá muita pontaria. Não gosto lá muito.'* [6M: 29 – 34]

*'Ginástica! Porquê? Porque tem de se "tar" ali a mexer, e fazer, tem de se ter boa condição física tem de se conseguir fazer vários exercícios, é muito difícil.'* [15M: 25 – 28]

#### A2.4.: Modalidades adequadas aos rapazes

São maioritariamente os rapazes (9) que vinculam a opinião de que existem modalidades adequadas a cada um dos géneros. Os/as que manifestam esta crença catalogam do seguinte modo as modalidades adequadas aos rapazes:

Gráfico 5: Modalidades adequadas aos rapazes



Ambos os sexos concordam que o Futebol e Basquetebol são modalidades apropriadas aos rapazes. Constatamos ainda que os rapazes consideram apropriados ao seu género o que designam de uma forma genérica 'jogos com bola'.

*'Futebol. Porquê? "Num" sei, ou é de eu "tar" habituada só ver os rapazes a jogar Futebol, mas acho "qu'eles" têm mesmo aquele instinto.'* [24F: 203 - 206]

*'Jogos com bola. Porquê? Porque é mais fácil, há uma certa competitividade pois há a avaliação e há uma competitividade e os rapazes acho que gostam mais disso.'* [15M: 187 – 190]

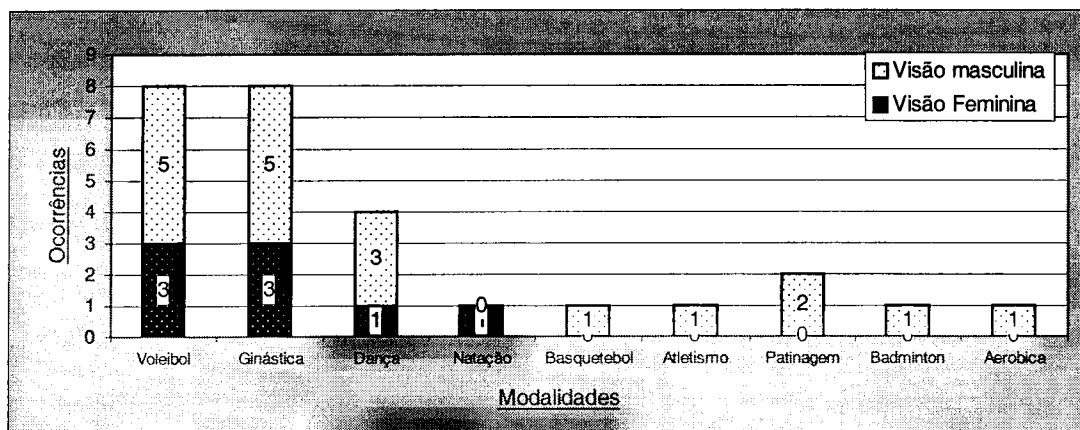
#### A2.5.: Modalidades adequadas às raparigas

Pelas respostas dos alunos verificámos que eles apontam uma maior variedade de modalidades como sendo apropriadas às raparigas. Interessante é

observar que alguma dessas modalidades não foram referidas como sendo praticadas nas aulas. Já as raparigas citam como apropriadas ao seu género apenas modalidades praticadas na aula, com excepção da Dança que é citada apenas por uma delas.

Dos/das alunos/as que acreditam que nem todas as modalidades são apropriadas a ambos os sexos, vejamos qual o figurino que atribuem como adequado para as raparigas:

Gráfico 6: Modalidades adequadas às raparigas



Atentemos em algumas justificações:

**'Dança ou patinagem.** Porquê? *A mesma situação que nos rapazes, acho que por causa do jeito.*' [14M: 206 – 208]

**'Ginástica.** Porquê? *Acho que foram montadas para isso.* Foram montadas porquê? *Não sei vem-lhes no sangue.*' [3M: 199 – 203]

**'Voleibol e Ginástica.** Porquê? *"Num" sei, não é preciso assim tanto esforço porque as raparigas...*' [12F: 202 – 204]

**'Talvez a Ginástica.** Porquê? *Sei lá, também porque há poucos rapazes que queiram ou Dança ou Aeróbica porque acham que, para eles não é ser rapaz.*' [17F: 202 – 204]

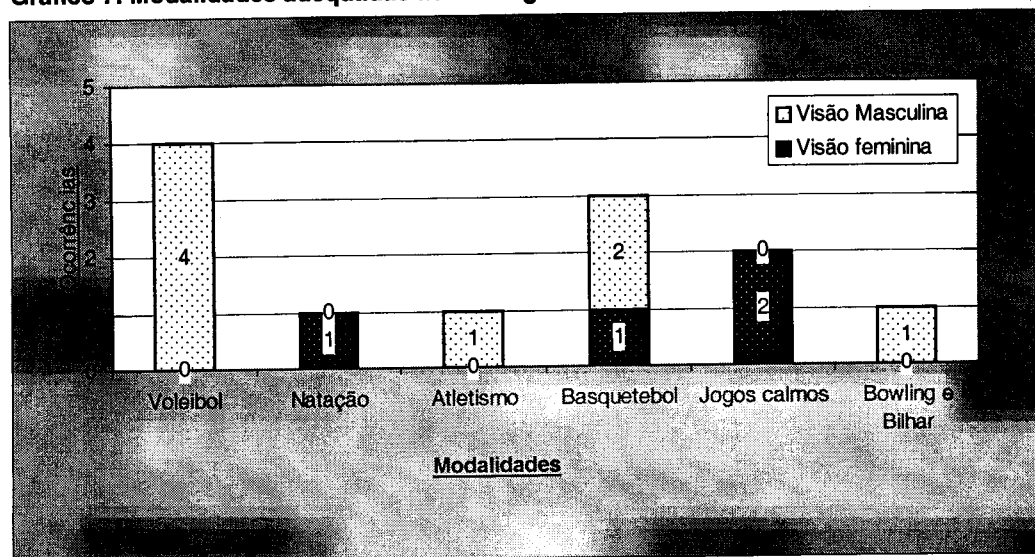
Constatamos que existem duas alunas [17F e 12F] que indicam o Futebol como sendo uma das suas modalidades preferidas, mas que não a referem como modalidade adequada ao seu sexo. Será que estamos perante o peso das tradições? Isto é, as alunas gostam de Futebol mas estão socializadas numa cultura androcêntrica, que não lhes permite perceber essa modalidade como adequada ao seu género. Tal como refere Ehrardh (2001) não é fácil romper com a ordem estabelecida; o facto de se enfrentar regras e convenções sociais pode ter implicações negativas.

### A2.6.: Modalidades adequadas a ambos os sexos

São maioritariamente as raparigas (8) que vinculam a opinião de que as modalidades não são catalogadas de acordo com o sexo dos indivíduos, pensando mesmo que elas podem praticar qualquer actividade. Já os rapazes embora na sua maioria pensem que há umas modalidades mais adequadas a cada género, quando questionados sobre as modalidades adequadas aos dois recuam dizendo que se elas quiserem até podem praticar todas.

No gráfico seguinte analisamos as ocorrências que se reportam ao grupo de alunos e alunas que acreditam existir apenas algumas modalidades adequadas aos dois géneros:

Gráfico 7: Modalidades adequadas aos dois géneros



Como observamos no gráfico 7, a representação feminina e a masculina da adequabilidade das modalidades a ambos os géneros não é coincidente. O Voleibol, sendo uma das modalidades tida como das mais adequadas às raparigas é também a que na perspectiva dos rapazes é mais adequadas a ambos os sexos. A opinião vinculada pelas raparigas dilui-se por diferentes modalidades, e apenas 4 alunas referem haver modalidades adequadas a cada um dos géneros.

Quais serão as características do Voleibol que fazem com que seja simultaneamente mais adequada às raparigas ou a ambos? Será porque o contacto físico não está presente? Resultados idênticos foram encontrados por Brandão (2002).

Não podemos deixar de realçar a 'fala' de um aluno que pensa que todas as modalidades são adequadas às raparigas excepto uma:

**'Todas menos o Futebol. Porquê? Não sei.'** [6M: 211 – 213]



As justificações:

**'São todas mas é o jeito.'** [15M: 198 – 198]

**Volei. Até o Futebol. Há equipas de Futebol feminino. Não acho muito apropriado, mas acho que elas têm o mesmo direito.'** [20M: 202 – 203]

Não resistimos a comentar esta frase de um aluno de 15 anos que, embora aceite o direito das suas colegas em praticar Futebol, não vê esse facto com bons olhos. Esta afirmação parece-nos ser sintomática do androcentrismo que caracteriza a nossa sociedade onde o discurso 'politicamente correcto' já se faz, mas talvez não se concretize.

**'Voleibol. Porquê? Porque ali já não medem forças. Tem uma rede a separar.'** [2M: 232 – 234]

**'Jogos mais calmos, talvez seja apropriado para rapazes e raparigas, não dá para se chatearem...'** [1F: 265 –266]

**'Não. Os rapazes também podem fazer tudo. Até Dança.'** [8F: 205 – 205]

**'Não, todos os jogos são para os dois sexos.'** [9F: 251 – 251]

#### A2: Modalidades

Em suma, ao analisarmos a forma como as diferentes modalidades estão presentes nas aulas (segundo a representação dos alunos e das alunas), verificámos que na opinião deste grupo existe convergência entre a modalidade mais praticada (Futebol) com a preferida. O voleibol adquire também um lugar de destaque, já que, sendo uma das modalidades preferidas das raparigas (muito próximo do Futebol), é também das mais praticadas e é na opinião dos alunos a que mais se apropria a ser praticada pelos dois géneros.

Os rapazes que maioritariamente perfilham a opinião de que nem todas modalidades/actividades são adequadas a ambos os géneros, apontam como adequadas às raparigas algumas que não são praticadas nas aulas: Natação, Dança, Aeróbica, Bowling e Bilhar. De certo modo, os rapazes, 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, 2001a). Por outro lado, o desvio a estereótipos de género pode causar aos/às jovens tumultos interiores (Gleitman, 1993).

Somos levadas a pensar que os elementos deste grupo possuem uma visão estereotipada das modalidades, sendo esta estereotipa 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, 2000).

A estratificação que foi observada nas modalidades que, na opinião deste grupo, são habitualmente praticadas na aula, parece condicionar as suas preferências.

A3.: O/a professor/professora

**A3.1.:** Bom/boa professor/professora

As alunas consideram que o/a bom/boa professor/professora é aquele/a que possui características que facilitem o relacionamento interpessoal: simpático/a, divertido/a, amigo/amiga e ser paciente. Valorizam também o ensinar/explicar bem e que o/a professor/professora seja exigente.

*'Deve ser exigente, deve de explicar bem os exercícios e... deve ser assim divertido.'* [10F: 31 – 31]

*'Dar bem as aulas; se a gente às vezes não perceber alguma coisa que nos explique e, outra coisa... amigo.'* [19F: 33 – 34]

Contrariamente às raparigas, os rapazes do grupo em análise não possuem uma perspectiva consensual sobre as características do que é o/a bom/boa professor/professora. Alguns consideram que ele/ela terá de ser exigente, mas outros, pelo contrário, consideram que deverá ser pouco exigente. No entanto valorizam, tal como as raparigas, os factores de relacionamento: simpatia, bom humor e saber estar com os/as alunos/alunas.

*'Que não, mande correr tanto; que deixe sempre fazer um jogo de Futebol por dia e... "num" sei.'* [18M: 28 – 28]

*'Que seja simpático e acho que deve ser exigente, deve-se dar bem com os alunos.'* [21M: 27 – 27]

Estes resultados parecem ir de encontro aos de Leal e Carreiro da Costa (1997), onde os comportamentos dos/das docentes mais valorizados pelos/pelas jovens relacionavam-se com a dimensão clima.

**A3.2.:** O/a mau/má professor/professora

O/a mau/má professor/professora é segundo as alunas aquele/aquela que falta muito e que não planifica as aulas deixando a turma a fazer o que lhe apetece. O facto do/da docente ser antipático/a e não compreender os/as alunos/alunas também é visto como uma característica negativa mas menos marcante que os factores de relacionamento para ser bom/boa docente.

*'Faltar muito e mandar fazer o que nos apetece...'* [10F: 34 – 34]

*A simpatia conta muito, que depois podemos não vir a gostar, faltar muitas vezes, e... não ser exigente andarmos ali à balda. Se andarmos ali só a fazer o que nos apetece não aprendemos mais nada.'* [8F: 37 – 40.]

Os rapazes apresentam respostas divergentes quando consideram o/a bom/boa o/a exigente, consideram o/a mau/má o/a pouco exigente. Pelo contrário quando o/a bom/boa é o/a pouco exigente, será o/a exigente considerado/a mau/má. Esta forma de ver a qualidade do/da docente revela duas maneiras diferentes de estar na disciplina.

*Sei lá, pôr-nos ali, não dar a aula para nós fazer o que quisermos, é o pior.'* [16M: 33 – 33]

*'Correr, que mande correr muito. O que é para ti correr muito, 5, 10, 15 minutos? Dez já é muito... Que dê uma aula muito puxada, e exigir muito.'* [18M: 31 – 33]

Qual será o motivo que faz com que as raparigas apreciem um/um docente que não falte e que organize as aulas? Será que sentem mais necessidade de ter um espaço mais favorável à aprendizagem, porque se sentem com menos capacidade? Ou será porque têm menos oportunidades de prática no exterior da escola? E os rapazes? Porque será que uns valorizam a exigência e outros, pelo contrário, valorizam o/a docente menos exigente? Esta diferença estará relacionada com as expectativas de cada um em relação à escola e/ou à Educação Física?

Parece-nos ainda pertinente salientar o facto das raparigas e dos rapazes valorizarem os factores de relacionamento humano com o/a professor/a de Educação Física. Na aula de Educação Física o espaço interpessoal é mais próximo, não só no seu aspecto cognitivo, como no espaço físico. Durante a aula os/as docentes estão muito próximos/as dos/das alunos/as. Questionámo-nos se será pelo facto de na nossa disciplina o 'corpo entrar em jogo' que os/as alunos/as têm necessidade desse relacionamento humano. O corpo e tudo o que com ele se relaciona está muitas vezes ausente da escola (Bento, 1995; Botelho Gomes 2002; Louro, 2000), mas, na Educação Física, ele fica exposto, ele reaparece.

### **A3.3.: Face à indisciplina**

Quando procuramos saber qual será a opinião quanto à atitude do/da professor/professora face a um comportamento agressivo de um rapaz a uma rapariga durante uma aula, verificamos que eles/elas estão de acordo no que consideram dever

ser o comportamento adoptado pelo/pela docente: a expulsão da aula (Falta disciplinar) ou o castigo.

**'Acho que lhe deve aplicar um castigo.'** [1F: 74 – 74]

**'la ficar chateado. Era capaz de lhe dar uma falta disciplinar.'** [7F: 57–58]

**'Manda-o de castigo.'** [23F: 52 – 52]

**'Deverá pôr o aluno de castigo.'** [13M: 49 –49]

**'Penso que com uma falta disciplina'r'** [14M: 55 - 55]

**'É capaz de marcar falta disciplinar ou metê-lo de castigo.'** [15M: 53 – 53]

Quando a situação se inverte, ou seja, quando o comportamento de agressividade parte da rapariga, as opiniões do grupo já não são tão consensuais, pois 2 raparigas e 4 rapazes referem que o/a docente não teria o mesmo tipo de atitude, sendo mais brando/a coma rapariga do que com o rapaz.

**'Não, se calhar até se ria e chamava á atenção mas não era da mesma maneira que chamou a ele. Então como era? Era diferente. Como é essa diferença? Os rapazes estão mais habituados a fazer asneiras. As raparigas já não. E tu achas que o professor ia ser mais benevolente com a rapariga? Acho que sim, são mais sempre. Pelo menos é o que parece.'** [16M: 61-69]

**'Acho que não, "num" sei. Os "stores" tem sempre mania de defender mais as raparigas.'** [18M: 60-60]

**'Não. Então? Porque se calhar pensava que era o Samuel que se atirava para o chão.'** [20M: 68-71]

**'Não. Porquê? Acho que é diferente com as colegas. Não sei, as raparigas não fazem isto, mas se calhar ou mandava-a estar calada e quieta num sítio.'** [6M: 66-69]

**'Acho que não. Podia ser ele a fazer-lhe qualquer coisa e ela pregou-lhe uma rasteira, e ás vezes nos rapazes é a mesma coisa.'** [23F: 56-58]

**'Se for professor não, quer dizer ralhava na mesma, talvez também a repreendesse mas de uma forma mais levezinha. A não ser, depende também do temperamento do professor pode ser um professor que não faça diferença. De um modo geral fazem? É. E se for uma professora? Se for uma professora já é capaz de dizer aos dois de igual modo.'** [9F: 87-94]

Estes resultados vão de encontro ao que se encontrou na revisão da literatura, segundo a qual os/as docentes têm comportamentos diferenciados para com os rapazes e raparigas (Quadro II; pág.29 Napper-Owen *et al.*, 1999). É interessante verificar que são principalmente os rapazes que sentem essa diferença de

comportamento. Sentir-se-ão injustiçados, por considerarem que são negativamente discriminados?

A3.: O/a professor/professora

No que se refere a esta subcategoria, rapazes e raparigas diferem um pouco no que é ser um/uma bom/boa ou mau/má professor/professora. No entanto ambos consideram que o/a professor/professora deve ser um facilitador da relação pedagógica.

Em relação a comportamentos de indisciplina por parte dos rapazes o grupo é consensual na previsão da atitude que o/a docente tomará. O mesmo já não se verifica se esse comportamento for perpetrado por uma rapariga.

Como se referiu na revisão de literatura, os/as docentes reforçam, de uma forma inconsciente, a dicotomia tradicional dos papéis de género. Não só através da linguagem mas também através da sua forma de actuar (Hutchinson, 1995; Bonal, 1997; Monge & Álvarez, 1997; Napper-Owen, 1999; Neto *et al.*, 2000)

**Categoria B: Currículo Oculto**

B1. Estratificação/Hierarquização

Ao realizarmos a análise referente à subcategoria estratificação verificamos que as 'falas' são escassas. Esta escassez não nos permite tecer muitas considerações sobre esta característica do Currículo Oculto.

Apesar de as 'falas' serem em número reduzido fazem-nos reflectir sobre a nossa prática, enquanto docentes.

*'Pensas que as actividades de Educação Física estão mais adaptadas para os rapazes? É, algumas é. Eu acho que devia ser fácil para os dois sexos.'* [21M: 2000 – 201]

*'Bem como nós abordamos mais desportos com bola são os rapazes. Os rapazes são beneficiados pelas modalidades abordadas? Sim, mas há excepções.'* [3M: 152 – 154]

*'Talvez porque é raro um professor de "Física", fazer uma aula de Dança, principalmente a uma turma que tem rapazes e raparigas.'* [17F: 52 – 53]

*'Os rapazes. Porquê? Porque... são os que têm melhores notas se calhar que as raparigas, porque tem mais jeito que as raparigas, ou gostam mais da disciplina, se calhar porque há Futebol que eles adoram... Achas que as actividades estão mais adequadas aos rapazes? A maior parte acho que sim, Volei já não mas o resto a maior parte é para os rapazes.'* [7F: 158 – 164]

Observamos nestas 'falas' que os/as alunos/alunas são conscientes de que as

actividades se adequam mais ao gosto dos rapazes e que existem outras actividades, mas que não são habituais na aula de Educação Física.

## B2. Elitismo

Ao analisarmos as 'falas' codificadas nesta subcategoria, observamos alguns elementos de interesse. O elitismo verifica-se essencialmente na consideração de que os rapazes são superiores às raparigas:

'Na tua opinião, quem normalmente são melhores alunos em Educação Física, os rapazes ou as raparigas? **Os rapazes.** Porquê? **Eles tem, tem um, tem, deve ter, tem um melhor corpo, tem mais força, nalguns casos há rapazes piores "c'ás" raparigas.** Mas no geral? **No geral é os rapazes.'** [12F: 148 – 155]

**Equipas de rapazes a jogarem entre si.** Porquê? **Porque dá mais gosto jogar, se for com raparigas só "tão" ali à atrapalhar.'** [20M: 88 – 90]

O desporto é ainda considerado por alguns/algumas como uma área masculina:

'Não é isso que acontece na escola, as meninas estarem no melhor campo? **Não, acho que os rapazes ficam sempre.'** [1F: 190 – 192]

'**Na minha opinião há certos professores que dão mais atenção aos rapazes do que às raparigas.** Porque pensas que isso acontece? **Os rapazes se calhar tem mais futuro no desporto que as raparigas.** É por isso? **É.'** [2M: 141 – 146]

De uma forma geral, quer os alunos, quer as alunas, consideram que, por um ou outro motivo, os rapazes são superiores, mas também há quem se aperceba de que não é bem assim, em particular as raparigas:

'**Eu acho igual, os rapazes é que têm assim a mania que são melhores.'** [10F: 137 – 137]

Eles até consideram que as raparigas podem ser melhores alunas mas:

'**Os rapazes. Não as raparigas, as raparigas.** Porque pensas que isso acontece? **Porque elas querem saber mais. Os rapazes não nós já sabemos tudo.'** [20M: 176 – 178]

Pelas 'falas' codificadas nesta subcategoria observamos como a construção social de masculinidade está já marcada pelo sexismo, de uma forma mais vincada que a feminilidade. Estes resultados estão de acordo com o que foi encontrado na revisão da literatura, onde verificámos que os estereótipos de género tem a sua

gênese em idades muito baixas e que o estereótipo masculino é mais rígido que o feminino.

Encontrámos um aluno que refere que as raparigas são melhores alunas que os rapazes porque eles já não têm nada a aprender. Novamente se coloca a questão das aprendizagens na aula de Educação Física. Sendo o modelo curricular mais comum nos Currículos de Educação Física o 'Desenvolvimento Educacional'. Este facto, em associação com a perspectiva androcêntrica de que os rapazes são 'naturalmente dotados' (Louro, 2000) para a actividade física, poderá levar a que os rapazes percepcionem como não tendo nada a aprender na aula. Deste modo, a aula de Educação Física transforma-se, na perspectiva destes alunos, num espaço de lazer e recreação onde quem aprende e se aplica são as raparigas 'menos dotadas' para estas lides do desporto. A identidade masculina e o desporto estão fortemente associados (Willis, 1994).

### B3.: Discriminação

Foi nesta subcategoria que codificamos um maior número de 'falas' (98F e 87M). De certo modo este número é o espelho da sociedade de pertença destes/as alunos/as. Como temos vindo a referir, ao longo deste trabalho, a Igualdade de Acesso não é sinónimo de Igualdade de Oportunidades.

Verificamos que esta característica do Currículo Oculto está presente em várias situações do dia a dia dos/as alunos/as.

#### Na organização das equipas:

**'Rapazes contra raparigas.** Porquê? **Porque acho que devem jogar todos juntos.** Mas se forem equipas mistas também jogam juntos? **Pois mas, nas equipas mistas, os rapazes não passam a bola às raparigas.'** [10F: 72 – 76]

**'Talvez as mistas.** Porquê? **Porque acho que os rapazes têm de começar a pôr na cabeça que as raparigas têm de ser incluídas nas actividades. É muito raro eles pensarem assim. Os rapazes pensam em incluir as raparigas em alguma coisa, por exemplo a nossa escola faz torneios de Futebol todos os anos, eles só levam as raparigas porque diz lá que têm que levar se não dispensavam.'** [17F: 83 - 88]

**'Rapazes contra rapazes ou mistas.** Porquê? **Contra raparigas não tem ar de dar assim muita emoção.'** [18M: 78 – 80]

**'Eu se gostar de um desafio é altura penso que seja mesmo rapazes contra rapazes, para um divertimento rapazes contra raparigas e ou mesmo misto. Quando é a sério é rapazes contra rapazes.'** [3M: 82 – 84]

Quando têm que decidir algo:

*'Porque eles têm aquele, coisa de mais autoridade, pensam-se mais autoritários que as raparigas e talvez nós nos caemos um bocado de receio e eles levam a melhor.'* [11F: 195 – 197]

Quem julgam ser mais indisciplinado/a:

*'Os rapazes. Qual será a razão? Não sei são mais indisciplinados. Não têm tanta capacidade de controlar, e despertam mais vontade de explodir muito mais rápido que as raparigas têm mais controle.'* [12F: 59 – 62]

*'Os rapazes. Qual será a razão? Os rapazes tem sempre aquela, aquela mania de ser mais travessos.'* [24F: 64 – 66]

*'São os rapazes. Qual será a razão? Talvez por serem do sexo mais forte.'* [14M: 63 – 65]

*'Acho que, se calhar mais com os rapazes... Porque os rapazes são mais rebeldes e as raparigas são mais "certinhas". Algumas...'* [15M: 160 – 162]

*'Maus são os rapazes. Qual será a razão? Sei lá. "num" sei mas... porque as raparigas fazem tudo certinho, sei lá os rapazes não, os rapazes querem fazer o que lhes apetece.'* [20M: 74 – 77]

*'São os rapazes. Qual será a razão? Talvez os rapazes por ser o sexo forte, sentem-se mais fortes a assim fazem mais asneiras.'* [22M: 66 – 69]

*'Qual será a razão? Não sei... Noto que os rapazes são diferentes, as raparigas são mais calmas, nós estamos mais à vontade.'* [4M: 62 – 64]

Nas questões de organização da aula:

*'Talvez não, em certas situações não, porque as raparigas também costumam pô-las atrás, ou aos cantos, e ou também vais para o banco e esperas pela tua vez, os rapazes se calhar pensam assim eles querem é jogar e marcar golos.'* [5F: 103 – 105]

*'O "stor" mandar os rapazes buscar por exemplo, as tabelas de Basquete, as bolas aqui em baixo, deviam ser as raparigas elas podem com as bolas. Porque pensas ser incorrecto? Porque elas também deviam ajudar a guardar o material.'* [6M: 192 – 194]

Comentários relacionados com as falhas do sexo oposto:

*'Uiii... é uma festa, riem-se, dizem que não temos jeito nenhum. Que é mesmo sexo fraco, e essas piadas...'* [7F: 137 – 138]

*'Às vezes também dizem, então que mal, mas da experiência que eu tenho os rapazes reclamam mais com as raparigas do que elas com eles.'* [9F: 181 – 182]



Durante a entrevista apresentámos uma situação fictícia de uma professora que elogia uma rapariga com a expressão “Maria rapaz” e que corrige um aluno usando a expressão “pareces uma menina”.

Confrontados com esta linguagem, marcadamente sexista, as reacções não são consensuais: a expressão “Maria rapaz” nem sempre é tida como um elogio quer por rapazes quer por raparigas. No entanto, o facto de se comparar um rapaz com uma ‘menina’ é percebido de uma forma imediata como uma observação negativa. Ou seja chamar “menina” a um rapaz é percebido quer por eles, quer por elas como sendo uma observação depreciativa:

**“Tá” mal, ela “num” devia ter dito isso, p’ra dizer que era uma menina isso não se diz a um rapaz.”** [15M: 121 – 123]

**‘(riso) Isso, se foi com, junto dos rapazes estava a humilhá-lo.’** [2M: 128 – 128]

**‘Isso já é um bocado complicado porque acho que a “stora” não tem o direito de dizer isso, porque cada um esforça-se como pode.’** [11F: 104 – 105]

**‘Acho mal, ela não devia ter dito que ele parecia uma menina, mas queria dizer que ele devia melhorar a sua actividade.’** [23F: 99 – 101]

Mesmo quando rapazes e raparigas percebem a expressão “Maria rapaz” como um elogio, vêem-na mesmo assim como desadequada. Apesar disso não possui uma carga tão negativa, quanto a expressão “pareces uma menina”.

**“Tá” a tentar elogiar. Achas correcto? Não porque as raparigas também têm orgulho de ser raparigas e “num” devem gostar de ouvir isso.’** [18M: 94 – 98]

**‘Que jogava muito bem Futebol.’** [20M: 104 – 104]

**‘Reagia bem então se tinha jeito para a modalidade como os rapazes jogam, reagia bem, não é ofensa nenhuma.’** [11F: 99 – 100]

**‘Gostava. Porque assim estavam, estavam, além a dizer que eu joga bem, normalmente os rapazes jogam bem eu não era assim tão má.’** [5F: 120 – 122]

É interessante notar como alunos e alunas já percebem o carácter sexista destas expressões:

**‘Porque ela ao chamar “Maria Rapaz” está a falar no sexo masculino como algo, que, faça bem as coisas e está a inferiorizar o sexo feminino.’** [3M: 105 – 106]

**‘Acho que não devia ter feito esse comentário. Porquê? Porque são como são não tinha de chamar rapaz...’** [4M: 97 – 98]

**‘(Silêncio) Gostavas de um elogio destes? Não. Porquê? Porque a professora está a dizer que quem é bom é os rapazes.’** [10F: 90 – 91]

**“Num” sei, só se ela “tiver” a jogar com os rapazes...** Mas achas correcto elogiá-la desta forma? **Depende pode ela gostar mas...** E se fosses tu a Sandra gostavas? **Não. Porque gosto de ser rapariga, 100% rapariga.** [19F: 95 – 98]

Como vimos anteriormente, a linguagem é um poderoso sistema simbólico (Vicente, 1997), não surgindo num vazio social. A linguagem é muitas vezes usada de uma forma subtil (Nogueira, 2001). No entanto como pudemos observar, alguns dos elementos deste grupo percebem o carácter sexista destas expressões, como refere Abranches e Carvalho (1999), modificar o modo como comunicamos é neste prisma uma acção de grande valor político.

A discriminação na aula já foi sentida em relação às atitudes do/da docente perante o comportamento de indisciplina (A3.3), mas como pudemos observar ela é aqui profusamente verbalizada:

Quando se questiona sobre o/a melhor aluno/a:

**‘São os rapazes.** Qual será a razão? **“Num” sei, acho que hoje em dia, como antigamente, os homens acham-se melhores que as mulheres, não é?... Eles acham que são os maiores e assim...**’ [21M: 53 – 57]

**‘Pensam que as raparigas não jogam tão bem, são, não, digo falhadas mas, e talvez as raparigas se calhar não correm, não se esforçam tanto, e pensou ele parece uma menina a jogar.’** [5F: 125 – 127]

Sobre a organização de equipas:

**“Pós” professores as raparigas não jogam tão bem como os rapazes, parece que o Futebol já foi um jogo, um desporto destinado para os rapazes, não para as raparigas.**’ [24F: 103 – 104]

**‘Misto.** Porquê? **Talvez porque devemos dar oportunidade às raparigas de mostrar aquilo que valem.** E isso só acontece com as equipas mistas? **Sim, sim.** [22M: 80 – 83]

Referindo-se à utilização de um campo de jogo improvisado:

**‘Porque como já disse somos discriminadas, devia ser muito mais pequeno para ser marcado com cones e tudo.’** [8F: 100 – 102]

Pelas diferentes ‘falas’ verificamos que o contexto da aula de Educação Física é um ambiente em que a discriminação em relação ao género ainda se verifica. Apraz-nos no entanto verificar que alguns alunos e alunas já vêm essa discriminação como algo impróprio para acontecer numa aula.

Estas discriminação presente na aula de Educação Física e na escola não lhes é exclusiva, pois como verificamos ao longo da revisão bibliográfica ela está presente em qualquer âmbito da vida em sociedade.

A discriminação que acontece na aula de Educação Física prende-se com as características do sexismo - o facto de ele ser invisível, inconsciente e subtil (Bonal, 1997) - pelo que não é percebido como um problema. Apesar disso, são várias as pesquisas que demonstram como o comportamento dos e das docentes transmitem mensagens encobertas que contribuem para a construção e reprodução dos estereótipos de género (Napper-Owen, 1999).

#### B4.: Competitividade

A competitividade é uma característica do Currículo Oculto, observada de uma forma indirecta na subcategoria A2. Modalidade, quando constámos o lugar de destaque dos Jogos Desportivos Colectivos.

Se a estes jogos se encontra associada a ideia de competição, a atitude dos/das alunos/as face ao carácter competitivo das actividades é bem diferente. Quando perguntámos aos/às alunos/alunas se preferiam actividades com ou sem competição, enquanto a maioria dos rapazes (75,0%) preferem actividades com competição, as raparigas, na sua maioria (66,6...%), preferem actividades sem competição. Dos restantes elementos deste grupo apenas uma rapariga afirma preferir actividades com competição, situado-se todos os restantes na posição do 'tanto faz'.

**'Competição.** Porquê? *Porque acho que dá mais incentivo, mais ânimo para o desporto.'* [14M: 182 – 184]

**'Em que há competição.** Porquê? *Dá mais emoção, apetece mais fazer isso.'* [18M: 177 – 179]

**'Adoro competição.** Porquê? *Porque sou muito competitivo, ninguém gosta de perder esforço-me mais.'* [21M: 163 – 165]

**'Aqueles em que há competição.** Porquê? *Porque temos um objectivo a cumprir, motiva mais. Tenho mais vontade.'* [2M: 203 – 205]

**'Eu gosto de actividades sem competição.** Porquê? *Porque gosto de praticar desporto só pelo prazer.'* [17F: 179 – 181]

**'Sem competir.** Porquê? *Porque quando estou a competir estou mais nervosa.'* [23F: 157 – 160]

Através das 'falas' dos rapazes fica bem claro que a competição "condimenta" a actividade, enquanto que as raparigas valorizam mais outros aspectos para além

dela: a cooperação, o prazer a superação delas próprias. A literatura confirma o sentido destas 'falas' (Bredemeir, 1992; Lirgg 1993).

As falas que se seguem possuem particularidades interessantes. Uma porque o medo do confronto parece estar presente, o que é consentâneo com o que se espera do feminino, delas se espera um papel passivo (Scraton, 1995); a outra porque é uma aluna que não demonstra ter medo de se expor, de ser avaliada em situação de competição, o que de acordo com Lirgg (1993), não é usual uma vez que as raparigas definem o sucesso pela superação delas e não pelo confronto com o/a outro/a.

**'Normalmente é melhor sem competir. Porquê? Porque pensam logo se nós vamos competir somos contra eles e... às vezes sem competição é melhor.'** [5F: 215 – 218]

Apenas uma aluna valoriza a competição, considerando que quando a competição está ausente a actividade torna-se mais lúdica, enquanto que a competição permite a superação no confronto com o/a outro/a

**'As duas sem competir é mais uma brincadeira, competição é mesmo para ver o que valemós.'** [8F: 191 – 192]

#### B5.: Restritividade

Esta característica do Currículo Oculto é perceptível no discurso deste grupo de alunos e alunas. Consideramos, após a análise das suas 'falas', que os rapazes possuem uma visão mais restrita do que as raparigas, pois nem põem a hipótese de que a Dança possa ser uma actividade agradável, na aula de Educação Física. Observemos as suas 'falas' quando são confrontados com essa hipótese:

**'Eu penso que com vergonha. Não gostava de dançar.'** [14M: 44 – 44] Tu, há pouco, disseste-me que também não gostavas de Futebol. Também tens vergonha quando jogas Futebol? **Não é diferente, Futebol, Futebol é um desporto de rapazes. Dança acho que é um desporto de raparigas.'** [14M: 47 – 51]

**'Porque a turma não queria ter aula de Dança. A turma não queria? Sim. Toda a turma? Os rapazes, isso é para meninas.'** [20M: 46 – 50]

**'Porque alguns até gostavam mas outros não. Quem é que gostava? As raparigas, os rapazes não.'** [16M: 40 – 42]

As raparigas, por seu lado, não têm uma visão tão restrita, pois elas normalmente não se inibem de praticar modalidades tidas como masculinas, como o é o caso do Futebol, mas têm a noção que os seus colegas não têm à-vontade para experimentar modalidades tidas como femininas, por exemplo a dança.

De facto, elas não têm opção, pois quando observamos as actividades desportivas que se encontram no âmago dos programas da disciplina constatámos que possuem o traço histórico dos modelos sociais masculinos (Davisse e Louveau, 1998). Estes resquícios sexistas infiltrados são procedentes dos programas segregados que originaram os actuais (Bain, 1990).

***'Da parte das raparigas até nem pode ter surgido muito, mas dos rapazes , os rapazes são um bocado complexados com as danças e com a parte da Ginástica, por isso é que surgiu o burburinho.'*** [11F: 42 – 44]

***'Se calhar gostam mais de praticar desporto e essas coisas, as raparigas gostam das artes.'*** [17F: 160 – 160]

***'Talvez porque pensassem que a Dança não tivesse muito a ver com a aula principalmente se calhar os rapazes porque pensam que isso é mais para as raparigas.'***[5F: 51 – 53]

***'Dança também é um desporto, não é? Acho que era giro nós aprendermos a dançar ainda para mais que há muitos tipos de música, agora os rapazes...'*** [8F: 54 – 55]

***'Ficava chateada, ficava aborrecida porque quando nós raparigas alinhamos com eles a jogar Futebol, eles deviam alinhar connosco a dançar.'*** [9F: 65 – 66]

O discurso destes alunos e alunas está em consonância com o que encontramos na revisão da literatura: a Educação Física contribui para uma visão restritiva em relação a novas formas de movimento (Garcia e Queirós, 2001).

Esta restritividade é mais presente no discurso dos rapazes, pois o facto de praticarem Dança é motivo de vergonha. Como temos vindo a ver ao longo deste trabalho, o estereótipo masculino possui fronteiras mais rígidas do que o feminino.

***'Ficava chateada, ficava aborrecida porque quando nós raparigas alinhamos com eles a jogar Futebol, eles deviam alinhar connosco a dançar.'*** [9F: 65 – 66]

Não deixa de ser interessante verificar como esta rapariga percepciona a falta de solidariedade dos seus companheiros, pois pressente que se uma aula de Dança tivesse lugar os rapazes provavelmente tentariam boicotá-la, enquanto elas 'alinham' com eles a jogar Futebol.

#### B6.: Estandardização/Impessoalidade

Não encontramos no discurso deste grupo de alunos/as 'falas' que nos permitam analisar esta característica do Currículo Oculto.

Julgamos que a escassez de 'falas' se deve ao facto de no nosso país o Currículo das Escolas ser definido a nível central. Os/as docentes e os/as discentes estão habituados a lidar com um Currículo que é igual para todos/todas, excepto em casos particulares (Alunos/as que se encontrem ao abrigo do Decreto-lei nº319/91<sup>9</sup>). As programações são padronizadas e repetidas ano após ano, sendo muito semelhantes. A programação e planificação fazem-se normalmente com uma perspectiva redutora, mantendo-se o núcleo duro das modalidades constante (A Dança é disso exemplo. Fazendo parte do programa ela raramente é abordada), assiste-se a um afunilamento das modalidades abordadas. No sentido de contrariar o imobilismo característico da nossa sociedade, seria talvez pertinente que questionássemos o que se faz de uma forma rotineira, permitindo que algumas 'modas', as actividades ditas 'radicais' entrem na aula de Educação Física e nos espaços de lazer da escola (Garcia e Queirós, 2001).

Apesar de termos apenas três unidades aqui codificadas, não queremos deixar uma referência que nos parece sugestiva:

***'Porque as raparigas não ligam muito à Educação Física. A não ser quando é um desporto que elas gostam.'*** [24F: 187 – 188]

Pelo que temos observado ao longo deste trabalho não nos parece que elas tenham muitas oportunidades para 'ligar' à Educação Física.

### **Subcategoria B: Currículo Oculto**

Em síntese, o discurso deste grupo de alunos e alunas permite detectar, de uma forma bastante relevante, a presença do Currículo Oculto; permite por a descoberto as características que promovem a construção e reprodução dos estereótipos de género na Escola, e neste caso em particular, na aula de Educação Física.

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, 2001a). A escola é coeducativa por força da Lei, mas não o é na sua vivência.

---

<sup>9</sup> Este Decreto-lei permite que se façam adaptações curriculares para alunos/as com necessidades educativas especiais.

Por um lado, a Escola não é uma ilha, interage de uma forma dialéctica com a comunidade onde está inserida, sofre constrangimentos vários; por outro, todos e todas fomos e continuamos a ser socializados numa sociedade patriarcal, com uma cultura androcêntrica ainda muito marcada (Nogueira, 1999). A Escola continua a funcionar como uma caixa de ressonância (Houel, 1999).

Não será por isso de estranhar que os alunos e alunas deste grupo identifiquem o desporto com masculinidade e que, principalmente os rapazes, ainda mostrem nas suas 'falas' o traço histórico da superioridade masculina.

Este grupo também percebe os comportamentos dos rapazes como sendo diferentes dos das raparigas, associando muitos desses comportamentos ao que de uma forma usual é tido como adequado ao feminino e ao masculino. Os rapazes parecem estar mais "formatados" para o papel masculino do que as raparigas para o feminino. Não será por acaso que eles encaram a possibilidade de praticar Dança com vergonha e considerem que a competição é o sal das actividades.

Elas podem pensar que existem modalidades mais apropriadas para cada um dos géneros mas, por norma, não rejeitam a participação nelas. Já os rapazes, por seu lado, para além de catalogarem mais as modalidades de acordo com o sexo, não vêem como plausível a sua participação em modalidades 'inapropriadas' ao masculino.

As características do Currículo Oculto encontram-se de uma forma latente na análise que elaborámos na subcategoria Educação Física/Aula, na subdivisão Modalidades, e parece que aqui se confirmam.

As 'falas' deste grupo, no que concerne aos comportamentos dos/das docentes, demonstram como através deles são favorecidos os estereótipos de género.

Constatámos duas particularidades que nos parecem positivas: a consciência por parte de alguns elementos de que o desenho das actividades da aula é mais adequado aos rapazes, e a percepção de que a linguagem com traços sexistas não é a mais adequada.

### **Categoria C: Representação Social do Desporto**

A Escola não existe isolada da sociedade. Neste sentido procurámos identificar nos discursos o peso das convenções sociais, na sua forma de ver o desporto.

No final da entrevista colocámos os/as nossos/nossas perante um dilema:

Imagina agora a seguinte situação:

Aqui, na tua escola, vai ser criada uma equipa mista que irá participar numa prova desportiva que engloba muitas modalidades. Para essa equipa só são escolhidos aqueles ou aquelas que são mesmo muito bons. Para participar na prova “os e as” escolhidas vão ter que treinar muito no final das aulas e aos sábados de manhã.

Da turma do 9ºY foram escolhidos 2, um rapaz e uma rapariga que são irmãos gémeos. Eles são mesmo bons, mas os pais não autorizam a participação dos dois, pois como o horário de treinos é muito alargado eles necessitam que um deles fique em casa.

Qual deles deve ir para a equipa. O rapaz ou a rapariga? Porquê?

Considerámos que esta não seria uma questão fácil, mas a nossa intenção era a de ‘provocar’ o/a nosso/a interlocutor/a.

Passamos a transcrever as suas ‘falas’ pois consideramos que são muito expressivas:

**‘Porque de certeza que vai muitos mais rapazes para a equipa mista, acho que devia ser a rapariga, é tão boa como o irmão, ele depois tem mais oportunidades. Achas que os rapazes têm mais oportunidades? Sim, sim, têm muito mais oportunidades do que as raparigas. Então já que neste caso a oportunidade é para os dois?... É a rapariga. [12F: 225 – 231]**

**‘A equipa é de vários desportos... então vai a rapariga, por mim ia a rapariga. Porquê? Porque os rapazes, já têm onde jogar, vai a rapariga, a rapariga também tem de ter hipótese de jogar. Acha que ela tem menos hipóteses? É, como o rapaz tem mais hipóteses...’ [23F: 184 – 189]**

**‘(Silêncio) Não sei, para a equipa devia ir a rapariga claro. Mas quem os pais deviam deixar ir mesmo era o rapaz. [8F: 215 – 216]**

Parece-nos muito relevante que as raparigas justifiquem a sua opção de escolha pelo facto de normalmente terem menos oportunidades para participar no desporto. Esta posição encontra eco na literatura, que mostra que mais de 50% da população (correspondente à população feminina) depende ou dependeu da Educação Física para adquirir vivência em actividades físicas e desportivas (Marivoet, 2001).



**'É assim, se eles são os dois bons, acho que qualquer um deles serve, mas talvez o rapaz, porque se faz a rapariga mais falta em casa, os rapazes normalmente em casa estão sempre a ver televisão, não ajudam tanto, acho que era melhor a rapariga ficar em casa. E achas justo ela ser boa, tão boa como o irmão e ficar em casa? Não acho justo, porque é assim se um rapaz consegue jogar por exemplo Futebol a rapariga também consegue, se uma rapariga consegue lavar a louça em casa penso que o rapaz também. Acho que eles pensam naquela ideia, arrumar a casa ou as tarefas domésticas é só para raparigas, acho que essa opinião está formada e fica assim.'** [5F: 246 – 254]

**'Talvez o rapaz esteja mais preparado fisicamente. Não eles são iguais, são os dois bons. Então "num" sei. Talvez deve ser a rapariga que deve ficar em casa a arrumar ou assim. Não pode ser ele a ficar a ajudar? Talvez não. Porquê? Porque as limpezas não tem nada a ver com os homens, nem com os rapazes. Achas? Acho. E porque é que não tem nada a ver? "Num" sei. (Sorriso).'** [22M: 221 – 232]

As posições assumidas nesta duas entrevista são muito ilustrativas da socialização dicotómica nos papéis de género. Mas o que verdadeiramente nos atrai a atenção é o facto de se 'ver' a injustiça e ao mesmo tempo se vê a conformidade desta jovem "...**acho que essa opinião esta formada e fica assim.**". A posição de "num" sei é muito utilizada pelos rapazes, o que também nos parece relevante, para mais sendo seguida de um sorriso; julgamos que está cheia de sentido, como nos diz Bordieu: "A força de ordem masculina deixa-se ver pelo facto de dispensar justificação..." (1999, p.9)

**'A minha maneira de pensar é que os rapazes a nível de desporto acho que têm mais jeito do que as raparigas. Mas eles são bons os dois. Acho que deve ser o rapaz, não sei porquê mas acho que deve ir o rapaz.** [14M: 228 – 234]

Mesmo quando à partida se diz que, em termos de aptidão, o rapaz e a rapariga são equivalentes eles continuam a pensar que têm mais jeito.

**'O rapaz. Porquê? Não sei. E porque é que deve ser a rapariga a ficar? Porque eles são os dois iguais tem a mesma preparação física, prefiro o rapaz, não sei porquê...'** [6M: 230 – 235]

**'O rapaz. Porquê? Os rapazes são rapazes. E uma rapariga é uma rapariga! Ora nem mais, mas os rapazes devem ter a preferência... (Riso)'** [16M: 210 – 217]

Consideramos as 'falas' transcritas muito significativas, na forma como as raparigas percebem a desigualdade em termos de oportunidades, assim como nas diferenças de comportamento exigidas por parte dos pais aos rapazes e às raparigas. Já os rapazes, embora não sendo tão explícitos como as raparigas, demonstram a

perspectiva sexista da sociedade, uma vez que consideram que os trabalhos domésticos são competência das mulheres. As expectativas diferentes, consoante o género a que se pertence, têm como consequência que, à partida, as oportunidades criadas sejam diferentes.

Estes resultados corroboram os de Carmo (2000). A autora verificou que a percentagem de raparigas que realizam tarefas domésticas complexas era muito superior à dos rapazes, e que elas despendiam, em média, muito mais tempo em ajudas do lar.

Julgámos que, de acordo com estes dados, podemos afirmar que a iniquidade não começa na Escola. Em algum local tem que se dar início à derrocada do muro invisível que separa e afasta dois mundos: o feminino e o masculino. E como já referimos, o arco-íris só é belo porque abrange todas as matizes de cor.

### **Somos Iguais!...**

Quando lemos e relemos as entrevistas realizadas, verificámos que, em várias situações, aparecia a expressão 'somos iguais' ou outras semelhantes (20 ocorrências).

Decidimos então analisar de novo as entrevistas face às ocorrências repetidas.

Verificamos que mais de 50% dos elementos do grupo de estudo (nove alunas e seis alunos) se referem ao longo do seu discurso à igualdade de direitos, sendo o número de ocorrências (14) no discurso das raparigas bastante superior ao discurso dos rapazes.

*'Porque os alunos têm direitos iguais.'* [13M: 77 – 77]

*'Porque somos todos iguais.'* [15M: 137 – 137]

*'Não é bem o caso. Acho que não. Nas regras da cidadania os direitos são iguais para todos.'* [1F: 181 – 181]

*'Porque acho que todos têm de ter os direitos iguais.'* [24F: 148 – 148]

*'Porque as raparigas são iguais aos homens. Têm os mesmos direitos.'*  
[6M: 100 – 100]

É interessante notar que o discurso da Igualdade parte principalmente das raparigas.

Mas se nos parece importante que a noção de igualdade se manifeste, quando confrontamos com discursos relativos à Representação Social do Desporto, notamos que existem algumas incongruências.

Mas, mesmo perante o dilema colocado, há quem tenha uma perspectiva menos estereotipada, sobre a forma de decidir a favor do rapaz ou da rapariga.

***'Oh, se os pais acham que o horário é muito forçado, tanto para um como o outro não iam os dois ficavam em casa. Nem um nem o outro é mais que o outro. Não pode um não vão os dois.'*** [11F: 213 – 215]

***'É deitar a escolher tanto faz se eles têm equivalências iguais, tanto faz, um como o outro. Não pode um, não vão os dois.'*** [15M: 209 – 211]

***'Deixava ser eles a decidir. E se eles não chegassem a conclusão nenhuma? Não ia nenhum.'*** [18M: 225 – 227]

O discurso de Igualdade já faz parte dos discurso deste grupo, o que não deixa de ter o seu significado. No entanto, pelos resultados encontrados ao longo deste trabalho, estamos em crer que ainda falta um longo caminho a percorrer no sentido da Cidadania plena para ambos os géneros.

## Conclusões

## 5. Conclusões

O tema do nosso estudo centrou-se na forma como as questões de género estão presentes na aula de Educação Física e são percebidas pelos/as alunos e alunas. Partindo da voz dos/das 'clientes', analisando as suas 'falas', procuramos descortinar qual a sua representação da aula de Educação Física, tendo como hipótese básica:

- **As representações feminina e masculina das aulas de Educação Física no 9º ano são divergentes.**

Evidencia-se e confirma-se que a hipótese não é totalmente corroborada pelo discurso dos/das jovens participantes neste estudo, já que a representação que possuem das aulas tem pontos convergentes e outros que o não são.

### Categoria A: Disciplina Curricular

Nesta categoria encontramos como pontos de convergência:

- O grupo percebe a função primária da Educação Física o desenvolvimento físico e da aptidão física.
- Não colocam em dúvida a utilidade presente da aula de Educação Física mas não vislumbram nenhuma utilidade futura, excepto se ambicionarem ser docentes da disciplina.
- Nas aprendizagens percebidas como realizadas, ambos os sexos realçam essencialmente os Jogos Desportivos Colectivos e respectivas regras.
- Consideram o Futebol como modalidade mais praticada nas aulas.
- Consideram que o/a docente deve ser um facilitador da aprendizagem.
- O grupo tem uma posição consensual sobre a atitude que o/a docente terá no caso de um rapaz perpetrar um comportamento de indisciplina grave.

As divergências encontradas são:

- Somente as raparigas referem a aprendizagem de regras de convivência nas aulas de Educação Física.
- Maioritariamente os rapazes perfilham da opinião de que nem todas as modalidades são adequadas às raparigas. As raparigas, pelo contrário, na sua maioria, não catalogam as modalidades de acordo com o sexo.

- As raparigas possuem uma visão consensual sobre o que é um/uma bom/boa professor/a, enquanto que os rapazes não.
- O grupo não tem uma posição consensual sobre a atitude que o/a docente terá no caso de uma rapariga evidenciar um comportamento de indisciplina grave. As raparigas na sua maioria consideram que o comportamento do/da docentes será idêntico quer se trate de um rapaz quer se trate de uma rapariga. Os rapazes na sua maioria dão a entender que os/as professores/as são mais benevolentes com elas.

### Categoria B: Currículo Oculto

Em relação a esta categoria o discurso dos rapazes e das raparigas é similar nos seguintes pontos:

- Consideram inapropriada a linguagem sexista que por vezes é utilizada pelos/as docentes. Afigura-se-lhes como mais grave chamar menina a um rapaz do que 'Maria rapaz' a uma rapariga.
- Pelo seu discurso pudemos verificar que a discriminação acontece na aula de Educação Física, na forma como as aulas e as equipas se organizam; na tomada de decisão, os rapazes impoem mais a sua vontade; eles são tidos como sendo melhores alunos nesta disciplina; são também considerados como sendo habitualmente mais indisciplinados.
- Através do seu discurso é possível detectar as diferentes características do Currículo Oculto (Estratificação/Hierarquização; Elitismo; Discriminação; Competitividade; Restritividade; Estandardização/impessoalidade)
- O grupo de estudo identifica o desporto com a masculinidade.

Ao longo das entrevistas foi possível constatar a socialização em papéis de género bem diferenciados. Verificámos também que o estereótipo masculino é mais restritivo que o feminino. A construção da masculinidade está marcada pelo sexismo.

Através do discurso dos alunos e das alunas percebemos que a discriminação está presente de diferentes formas no dia à dia deste grupo.

O modelo curricular que se percebe pelo discurso é o de 'Desenvolvimento Curricular'.

O Voleibol é apresentado, pelas suas características (a existência de uma rede, ausência de contacto físico, os deslocamentos curtos), como sendo uma modalidade

adequada a ambos os sexos.

#### Categoria C: Representação Social do Desporto

Constatámos nesta categoria que a maioria das alunas tem consciência da desigualdade de oportunidades ao nível desportivo entre rapazes e raparigas.

Verifica-se que a socialização familiar destes jovens apoia os tradicionais papéis de género no que se relaciona com as tarefas domésticas. Verificou-se também que os pais levantam mais obstáculos às raparigas para saírem de casa para a prática desportiva.

Constatámos ainda que a maioria das alunas tem consciência da desigualdade de oportunidades ao nível desportivo entre rapazes e raparigas.

#### Somos Iguais!...

Esta categoria, criada à posteriori, permitiu constatar que o discurso da igualdade de Direitos está presente nas 'falas' deste grupo em particular do das raparigas. Mas se este discurso já está presente, ele é em simultâneo contrariado pelas 'falas' encontradas noutras categorias. Constata-se, deste modo, o peso que a tradição familiar (divisão dicotómica dos papéis de género) e o eco que a Escola faz dessa socialização é muito marcante, condicionando as experiências dos alunos e das alunas, não permitindo que sejam equitativas.

Este trabalho pela sua natureza não permite generalizações. Julgamos no entanto, que não estaremos a ser pretensiosas se dissermos que pelas conclusões encontradas é necessário que façamos uma reflexão sobre a nossa prática para podermos contribuir de uma forma activa para a desconstrução dos estereótipos de género; para que a aula de Educação Física e a Escola em geral não seja geradora de dinâmicas que, pelas suas características, sejam caixa de ressonância das aprendizagens estereotipadas iniciadas na família e nos círculos sociais de pertença dos/das nossos/nossas jovens. Talvez deste modo sejamos capazes de contribuir para um futuro mais equitativo.

A conclusão é um marco, significa o fim de um caminho, mas permite em simultâneo retirar ilações.

Quando escolhemos esta temática, sabíamos que esta seria controversa. O que nunca pensamos, foi que ela nos abalasse de uma forma tão marcante, quer

como profissional, quer como pessoa. Enquanto profissional, a realização deste trabalho permitiu uma reflexão profunda sobre a nossa prática, o nosso próprio comportamento, e as nossas atitudes, enquanto promotoras da construção dos estereótipos de género. Enquanto pessoa, este trabalho fez-nos reflectir sobre muitas situações do dia a dia, abalou algumas das nossas convicções, mas também permitiu um outro olhar em relação à sociedade em que vivemos.



## **Bibliografia**

## 6. Bibliografia

Abranches, Graça; Carvalho, Eduarda. (1999). Linguagem, Poder, Educação: O Sexo dos B, A, Bas. Cadernos de Coeducação. CIDM. Lisboa.

Álvarez, Lucio M.; Monge, Alfonso G.; González, José I. B. (1998). El Género en la Education Fisica In: Teresa Trigueros; Carmen Trigueros; Carmen Colmenares, Hacia una pedagogia de la igualdad - Em busca de uma pedagogia da igualdade, Actas de la II Universidad de Verano, 1ª Ed., Amarú Ediciones, Salamanca, pp.335-343.

Álvarez, Lucio; Monge, Alfonso. (1997). Educación Física Y Género. Una mirada al cuerpo en la escuela, in: Teresa A. Trigueros, Carmen Colmares, Persona, género y educación. Amarú Ediciones, 1ª Edición. Salamanca, pp.32-71.

Alves-Pinto, Conceição. (1999). Sociologia da escola. Editora McGraw-Hill de Portugal, Alfragide.

Amâncio, Lígia. (1994). Masculino e Feminino. A construção social da diferença. Edições Afrontamento, Porto.

Bain, Linda. (1990). Phisical Education Teacher Education In: W. Robert Houston Editor; Martin Haberman & Jonh Sikula Associate Editors, Handbook of Research on Teacher Education. Macmillan Publishing Company, New York. pp.758-781.

Benavente, Ana. (1995). Escola e Democracia, as desigualdades entre rapazes e raparigas uma questão social. Cadernos da Condição feminina, Actas da Universidade de Verão. CIDM, Lisboa.

Bento, Jorge O. (1995). O outro lado do desporto. Campo das Letras Editores, Porto.

Bento, Jorge O. (1998). Desporto e Humanismo. Editora da Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Bento, Jorge O. (1999). Contextos e perspectivas In: Bento, Jorge O.; Garcia, Rui; Graça, Amândio; Contextos da Pedagogia do Desporto. Livros Horizonte, Lisboa.

Bertrand, Yves; Guillement, Patrick. (1994). Organizações: uma abordagem sistémica. Instituto Piaget, Lisboa.

Bonal, Xavier. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación – Propuestas de intervención. Editorial GRAÓ, Barcelona.

Botelho Gomes, Paula. (2001). Género, coeducação, e Educação Física - Implicações pedagógico-didáticas. Ex-aequo, 4. Celta Editora, Oeiras. pp.13-26.

Botelho Gomes, Paula. (2001a). Educação Física e Desporto na escola. Prata da Casa, 11. S. Luís. pp.53-79.

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.

Botelho Gomes, Paula. (2002). Corpo categoria central em Educação Física: encruzilhadas e desafios. Conferência proferida na Semana Internacional em Ciências da Actividade Física e Desporto. Moçambique, Maputo, 22 e 26 Abril. Policopiado.

Bourdieu, Pierre. (1999). A Dominação Masculina. Celta Editora, Oeiras.

Bourdieu, Pierre. (1995). Observações sobre A história das Mulheres In: Duby, Georges; Perrot, Michelle, As mulheres e a História, 1ªEd. Publicações D. Quixote, Lisboa. pp.57-59.

Brandão, Dulce. (2002). Expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física. Dissertação de Mestrado. FCDEF, Universidade do Porto, Porto.

Bredemeier, Brenda. (1992). And Ain't a Woman? Toward a Multicultural Approach to Gender and Morality. Quest, 44. pp.179-209.

Brunet, Luc. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola In: António Nóvoa (Coord.), Para uma análise das instituições escolares. Col. Temas de análise da Educação. Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. pp.123-140.

Cachadinha, Manuela. (1992). Processos de socialização e Educação formal e informal In: 1ª Parte das Actas do 2º Congresso Português de Sociologia – Estruturas Sociais e Desenvolvimento. Editorial Pregaminho Lda., Lisboa. pp.265-274.

Camps, Victoria. (2001). O século das mulheres. Editorial Presença, 1ª Edição. Lisboa.

Canço, Dina; Castro, Isabel. (2001). Portugal Situação das Mulheres 2001. CIDM, Lisboa.

Carlson, Teresa B.; Hastie, Peter A. (1997). The student social system within sport education. Journal of Teaching In Physical Education, 16. Human Kinetics Publishers Inc. pp.176-195.

Carmo, Maria da Guia. (2000). Igualdade de oportunidades no acesso ao lazer para as populações feminina e masculina. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Gestão Desportiva. Universidade do Porto. FCDEF. Porto.

Chen, Ang; Ennis, Catherine D. (1996). Teaching Value-Laden Curricula in Physical Education. Journal of Teaching In Physical Education, 15. Human Kinetics Publishers Inc. pp.338-354.

Chepyator-Thomson, Jepkorir; Ennis, Catherine D. (1997). Reproduction and Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education. Research Quarterly for Exercise and Sport, Vol.68, 1, March. pp.89-99.

Chepyator-Thomson, Jepkorir; You, JeongAe; Hardin, Brent. (2000). Issues and Perspectives on Gender in Physical Education. Women in Sport & Physical Activity Journal, Vol.9, 2, Fall.

Cicciarella, Charles F. (1997). Research in Physical Education exercise science, and sport – an introduction. Gorsuch Scarisbrick Publishers, Arizona.

Corbin, Charles B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educators Should Know About Proting Liflong Physical Activity. Journal of Teaching in

Physical Education, Vol.21, 2, January. Human kinetics Publishers. pp.128-144.

Costa, António F. (1986). A pesquisa de Terreno em Sociologia In: A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Org.), Metodologia das Ciências Sociais. Edições Afrontamento, Porto. pp129-148.

Davisse, Annick; Louveau, Catherine. (1998). Sports, École, Société: La Différence Des Sexes – Féminin, masculin et activités sportives. Espaces et Temps du Sport. L'Harmattan, Paris.

De Ketele, Jean- Marie; Roegiers, Xavier. (1999). Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas, e de Documentos. Coleção Epistemologia e Sociedade, 98. Instituto Piaget, Lisboa.

Denzin, Norman & Lincoln , Yvonna. (2000). Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research In: Norma Denzin & Yvonna (Eds.), Handbook of Qualitative Research (2ªEd.). California, Sage Publications. pp.1-19.

Duarte, Ana Maria. (1992). Contributo para o estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de EF - O caso da região do Grande Porto. Dissertação Apresentada às Provas de Doutoramento no Ramo de Ciências do Desporto. FCDEF, Universidade do Porto.

Ehrhardt, U. (2001). As boas raparigas vão para o Céu, as más vão para todo o lado. (3ª Ed.) Editorial Presença, Lisboa.

Erickson, Frederick; Shultz, Jeffrey. (1992). Student's experience of the curriculum In: Philip W. Jackson (Ed.), Handbook of Research on Curriculum. MacMillan W. Jackson, New York. pp.465-485.

Étienne, Jean; Bloess, Françoise; Noreck, Jean-Pierre; Roux, Jean-Pierre. (1998). Socialização In: Dicionário de Sociologia (1ªEd.). Plátano Edições Técnicas, Lisboa. pp.265-273.

Fernández-Balboa, Juan. (1993). Sociocultural Characteristics of The Hidden Curriculum in Physical Education In: Quest, 43. pp.230- 254.

Ferreira, Maria Luísa. (1999). Ética e coeducação In: Coeducação: do Princípio ao desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional, CIDM, Lisboa.

Garcia, Rui P.; Queirós, Paula. (2001). Compreensão da Educação Física à luz das mutações axiológicas deste final de milénio In: Paula Botelho Gomes e Amândio Graça (eds.), Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções. Faculdade de Ciências do desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto. pp.38-42.

Garcia, Rui. (1999). Da Desportivização à Somatização da Sociedade In: Bento, Jorge O.; Garcia, Rui; Graça, Amândio, Contextos da Pedagogia do Desporto. Coleção Horizontes da Cultura Física. Livros Horizonte, Lisboa.

Garcia, Rui; Queirós, Paula. (2001). A Educação Física perante os novos valores sociais. no prelo, policopiado.

Gleitman, Henry. (1993). Psicologia. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Graça, Amândio. (1997). Os valores na educação física In: Patrício, Manuel F., A escola cultural e os valores. Porto Editora, Porto.

Grácio, Sérgio (1997). Dinâmica da escolarização e das oportunidades individuais. Editora Educa, Lisboa.

Graydon, Jan. (1997). Self-confidence and self-esteem in Physical Education and Sport In: Gill Clarke and Barbara Umberstone (Ed.), Researching Women and Sport pp.68-79.

Greenleaf, Christy; Collins, Karen. (2001). In Search of Our Place: An experimental Look at the Struggles of Young Sport and Exercise Psychology Feminists In: The Sport Psychologist, Vol.15, 4. Human Kinetics. pp.431-437.

Griffin, Pat. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. Socializing into Physical Education: Learning to Teach In: Templin, T., & Shemp, P. (Ed.). Benchmark Press Inc., Indiana. pp.219-223.

Guedes, Luís A. (2002). A investigação qualitativa e a realidade existencial da escola In: L. A. Guedes (Org.) A escola e os actores – Políticas e práticas. Edição do centro de formação do SPZN, Porto.

Giulianotti, Richard.(2002). Sociologia do Futebol – Dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. Editora Nova Alexandria. S. Paulo.

Heyn, Dalma. (2001). O silêncio erótico das mulheres casadas (3ª Ed.). Col. Temas de Hoje 4. Publicações Dom Quixote Lda, Lisboa.

Houel, Annik. (1999). Contextes Scolaires et Problematique de Genre: Les Enjeux de la Mixite In: Coeducação: do Princípio ao desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional, CIDM, Lisboa. pp.75-82.

Hutchinson, Gayle E. (1995). Gender – fair Teaching in Physical Education In: JOPERD, January. pp.42-47.

Hutmacher, Walo. (1992). A escola em todos os seus estados das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento In: António Nóvoa, Para uma análise das instituições escolares. Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. pp.45-76.

Jewett, Ann; Bain, Linda. (1985). Translating Theory into Physical Education Curriculum Models In: The curriculum process in physical education. Wm. C. Brown Publishers. Dubuque, Iowa. pp. 41-133.

Jewett, Ann. (1994). Curriculum Theory and Research in Sport Pedagogy. Sport Science Review, Vol. 3, 1. pp.56-72.

Krane, Vikki. (2001a). We Can be Athletic and feminine, But Do We Want To? Challenging hegemonic Feminity in Women's Sport. Quest, 53. pp.115-133.

Leal, João; Carreiro da Costa, Francisco. (1997). A atitude dos alunos face à escola e à Educação Física e alguns comportamentos de Ensino do professor In: Boletim da Sociedade portuguesa de Educação Física, 15/16 (2ª Série). SPEF. pp.113-125.

Lee, Amelia M.; Fredenburg, Karen; Bolcher, Don; Cleveland, Nancy. (1999b). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in Physical Education In: Sport, Education and Society, Vol. 4, 2. pp.161-174.

Lee, Han J.; Kang, Sang-Jo; Hume, Don. (1999). Student's Attitudes Toward Physical Education in a Junior High School In: Research Quarterly for Exercise and Sport, Vol. 70, 1. Supplement, A-94.

Lessar-Hebert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérard. (1994). Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas. Coleção Epistemologia e Sociedade, 21. Instituto Piaget, Lisboa.

Lirgg, Cathy D. (1993). Effects of same –sex versus coeducational Physical education on the self-perceptions on middle and high school students In: Research Quarterly for Exercise and Sport, Vol.64, 3. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. pp.324-334.

Lock, R.; Minarik, L.; Omata, J. (1999). Gender and the Problem of Diversity: Action Research in Physical Education In: Quest, Vol.51, 4. pp.393-407.

Louro, Guacira L. (2000). Currículo, Género e Sexualidade. Porto Editora, Porto.

Marivoet, Salomé. (2001). O género e o desporto: hábitos e tendências. Ex-aequo, 4. Celta Editora, Oeiras. pp.115-131.

Maroy, Christian. (1997). A análise qualitativa de entrevistas In: Luc Albarello et al., Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. Gradiva Publicações, Lisboa. pp.117-155.



Matos, Zélia; Graça, Amândio. (1993). Para uma Concepção de Educação Desportiva na Escola In: Jorge O. Bento & António Marques (Eds.), A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem. FCDEF - Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto, Porto. pp.525-534.

Ministério de Educação. (1991). Organização Curricular e programas, Vol. I. Ed. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa.

Monge, A.; Álvares, L. (1997). Education Física y Género. Una mirada al cuerpo en la escuela In: Trigeros, T.; Colemares, C., Persona, género y educación. Amarú Ediciones, Salamanca. pp.32-71.

Mosconi, Nicole. (2000). La mixite scolaire:socialisation differentielle ou education a l'egalité? In: Coeducar para uma sociedade inclusiva. Actas do Seminário Internacional, CIDM, Lisboa.

Napper-Owen, G.; kovar, S. (1999). Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education In: Journal of Teaching in Physical Education, 19. Human Kinetics Publishers, Inc. pp.2-21.

Neto, Antonio; Cid, Marília; Pomar, Clarinda; Peças, Américo; Chaleta, Elisa; Folque, Assunção. (2000). Estereótipos de Género. Cadernos de Coeducação, (2ª Ed). CIDM, Lisboa.

Neto, Félix M. (1997). Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças Portuguesas: efeitos da idade, do género e do estatuto sócio-económico In: Estudos de Psicologia Inter-Cultural – Nós e outros. Fundação Calouste de Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, Lisboa. pp.217-233.

Noddings, Nel. (1992). Gender and the Curriculum In: Philip W. Jackson (Ed.), Handbook of Research on Curriculum. Macmillan Publishing Company, New York. pp.659-684.

Nogueira, Conceição. (1999). Psicologia e construção social do género In: Coeducação: do Princípio ao desenvolvimento de uma Prática. Actas do Seminário Internacional, CIDM, Lisboa. pp.169-185.

Nogueira, Conceição. (2001). Um novo olhar sobre as relações sociais de género – Femininismo e perspectivas críticas na psicologia social. Fundação Calouste Gulbekian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa.

Nóvoa, António. (1992). Para uma análise das instituições escolares In: António Nóvoa (Coord.), As organizações escolares em análise. Col. Temas de Educação. Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. pp.13-43.

Pais, José M. (1987). Sexualidade e História In: Gomes, Francisco A. et al., Sexologia em Portugal, Vol.II -Sexualidade e Cultura. Texto Editora, Lisboa.

Pinto, Teresa; Henriques, Fernanda. (1999). Coeducação e Igualdade de Oportunidades. Cadernos de Coeducação, CIDM, Lisboa.

Portman, Penelope. (1995). Who is having fun in Physical Education classes? Experiences of Sixth-Grade students in Elementary and Middle schools. Journal of Teaching in Physical Education, Vol.14. Human Kinetics Publishers, Inc. pp.445-453.

Portugal, Assembleia da República. (1986). “Lei nº46/86 de 14 de outubro”: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Prost, Antoine. (1991). Fronteiras e espaços do privado In: Ariès, Philippe; Duby, Georges, História da vida privada, Vol.5. Edições Afrontamento, Porto. pp.13-19.

Queirós, Paula. (2001). Para uma renovação de educação física – o corpo como categoria central In: Paula Botelho Gomes e Amândio Graça (Eds.), Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto. pp.31-35.

Queirós, Paula. (2002). O corpo na Educação Física – Leitura axiológica à luz de práticas e discursos. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no Ramo de Ciências do Desporto. Universidade do Porto, FCDEF, Porto.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (1ª Ed.) Gradiva.

Relatório Final de actividades do Grupo de especialistas para uma Abordagem Integrada Da Igualdade. (1999). Abordagem Integrada da Igualdade de Género (Mainstreaming). CIDM, Lisboa.

Ribeiro, Paula F. (1995). Os conceitos de Corpo no Programa de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto.

Richards, L. & Richards, T. (1993). Nudist User Guide: Version 3.0 for Macintosh. Victoria: Qualitative Solutions & Research Pty. La Trobe University.

Romero, Eleine. (1992). Educação Física – O masculino e o feminino. Revista Horizonte, Vol. IX, 52, Nov./dez. Lisboa. pp.141-144.

Sameroff, Arnold. (1995). Influências sociais e familiares nas experiências infantis precoces In: João Gomes Pedro (Coord.), Bebé XXI – Criança e família na viragem do século. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. pp.419-429.

Santos, Madalena. (2001). A desporto igual, prémio igual! Ex-aequo, 4. Celta Editora, Oeiras. pp.103-112.

Saraiva, Maria Carmo. (1999). Co-Educação Física e Esportes – Quando a Diferença é Mito. Colecção Fronteiras da Educação. Editora UNIJUÍ, Ijuí, Brasil.

Schell, Lea; Rodriguez, Stephanie. (2000). Our Sporting Sisters: How Male Hegemony Stratifies Woman in Sport. Women in Sport & Physical Activity Journal, Vol.9, 1, Spring.

Scraton, Sheila. (1995). Educación física de las niñas: un enfoque Feminista. Ediciones Morata. Madrid.

Siedentop, Daryl. (1991). Developing teaching skills in Physical Education. (3ªEd.) Mayfield Publishing Company, Mountain View.

Silva, Augusto. (s/d). Socialização In: Enciclopédia Verbo. Editorial Verbo, Lisboa. pp.904-908.

Silva, Luísa; Alves, Fátima; Garcia, Adelina; Henriques, Fernanda (1995). Rosa cor de Azul. Projecto «Em busca de uma pedagogia da igualdade». Col. Mudar atitudes, 12. CIDM, Lisboa.

Silva, Manuela. (1999). A igualdade de Género – Caminhos e atalhos para uma sociedade Inclusiva. Cadernos Condição Feminina, CIDM, Lisboa.

Silva, Paula; Queirós, Paula; Botelho Gomes, Paula. (2001). Leitura sobre o corpo e as práticas escolares In: Paula Botelho Gomes e Amândio Graça (eds.), Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções. Faculdade de Ciências do desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto. pp.23-35.

Sissa, Giulia. (2001). A alma é um corpo de mulher. (1ª Ed.) Col. Desejos. Notícias Editorial, Lisboa.

Sparkes, A. (1992). The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference In: Andrew C. Sparkes (ed.), Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions. Falmer Press, London. pp.9-60.

Speer, Susan. (2001). Sports Media and Gender Inequality. Body and Society, Vol.7, 1, March. Sage Publications, London. pp.109-114.

Sprinthall, Norman; Collins, W. Andrews. (1999). Psicologia do Adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista. (2ªEd.) Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Steinhardt, Mary A. (1992). Physical Education In: Philip W. Jackson (Ed.), Handbook of Research on Curriculum. MacMillan Publishing Company. pp.964-1001.

Stigger, Marco P. (2001). Desporto e Educação Física no contexto da globalização entre monocultura ou multiculturalidade In: Paula Botelho Gomes e Amândio Graça (Eds.), Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções. Faculdade de Ciências do desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto. pp.49-58.

Subirats, Marina. (1997). Prólogo de Bonal, Xavier. Las actitudes del profesorado ante la coeducación – Propuestas de intervención. Editorial GRAÓ, Barcelona.

Talbot, Margaret. (2001). Sem limites; com excepção dos limites impostos pelos outros? Ex-aequo, 4. Celta Editora, Oeiras. pp.27-40.

Tannehill, Deborah; Romar, Jan-Erick; O'Sullivan, Mary; England, Kathy; Rsenberg, Daniel. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Teachers Make Sense of Their Work. Journal of Teaching in Physical Education, Vol.13. Human Kinetics Publishers, Inc. pp.406-420.

Thomas, Jerry R.; Nelson, Jack K. (2001). Research Methods in Physical Activity. (4<sup>a</sup> Ed.) Human Kinetics, USA.

Treanor, Laura; Graber, Kim; Wiegand, Lynn. (1998). Middle School Students Perceptions of Coeducational and same-Sex Physical Education Classes. Journal of Teaching in Physical Education, 18. Human Kinetics Publishers, Inc. pp.43-56.

Trigueros, M. Carmen. (1995). La Coeducation en el pensamiento del profesorado In: Cadernos da Condição feminina, Actas da Universidade de Verão. CIDM, Lisboa.

Trigueros, Teresa; Trigueros, Carmen, Martínez; R., Cepeda; M. J., Colmenares C.; Monge, A.; Álvarez, L. (1999). Identidade e Género Na Prática Educativa In: Cadernos de Coeducação. CIDM, Lisboa.

Vala, Jorge. (1986). A análise de conteúdo In: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), Col. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, Porto. pp.101-128.

Vertinsky, Patricia. (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest For Gender-Sensitive Physical Education. Quest, 44. pp.373-396.

Vicente, Ana. (1997). Género Feminino/Género Masculino – Valores, Vivências, Poderes. CIDM, Lisboa.

Vicente, Ana. (2000). Direitos das Mulheres / Direitos dos Homens In: Cadernos da Condição Feminina. CIDM, Lisboa.

Van-der-Mars, H. (1989). Observer reliability: Issues and Procedures. In, Darst, P.; Zakrajsek, D.; Mancini, V. . Analyzing Physical Education and Sport Instruction (2<sup>a</sup> Ed.). Champaign, Ill. Human Kinetics Books.

Walling, Mary; Duda, Joan. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purpose of Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, Vol.14, Human kinetics Publisher, Inc., (140-156).

Willis, Paul. (1994). Woman in Sport in Ideology In: Susan Birrell & Cheryl L. Cole (Ed.), Women, Sport, and Culture. Human Kinetics, Champaign, USA.

Weitzman, Eben (2000). Software and Qualitative research. In: Norma Denzin & Yvonna (Eds.), Handbook of Qualitative Research (2<sup>o</sup>Ed.). California, Sage Publications. pp. 803-820.

Wright, Jan. (1999). Changing gendered practices in Physical education: working with teachers. European Physical Education Review, Vol.5, 3. Sage Publications. pp.181-197.

**ANEXOS A**

Entrevista Nº \_\_\_\_

Data de realização \_\_/\_\_/\_\_

- 1.1. Na tua opinião para que serve a aula de EF?
- 1.2. O que aprendeste na aula de EF desde o 5º ano até agora?
- 1.3. De que te servirá esta disciplina no futuro?
  
2. Diz-me muito rapidamente três coisas que a aula de EF te sugira?
  
3. Quais são as actividades que normalmente praticas nas aulas de EF?
  - 4.1. Quais são as que gostas mais?
    - 4.1.1 Porquê?
  - 4.2. Quais são as que gostas menos?
    - 4.2.1 Porquê?
  
5. 1. Diz-me três características de um bom professor/professora de EF?
  5. 2. Diz-me três características que tu consideres más num professor/professora de EF?
  
6. Hoje, o professor João planeou para o 9ºY uma aula de dança. Quando o disse à sua turma levantou-se logo burburinho.
  - 6.1. Porque achas que surgiu o burburinho?

O professor não desistiu e todos os estudantes participaram na aula.
  - 6.2. E tu como reagirias a uma aula destas?
    - 6.2.1 Porquê?
  
7. O 9ºy hoje está a praticar Ginástica. Quando a Margarida está a fazer a corrida de balanço para fazer o Salto ao Eixo, o Samuel faz-lhe uma rasteira. A Margarida cai.
  - 7.1. Como reagirá o professor João?
  - 7.2. E se em vez do Samuel, fosse a Margarida a fazer-lhe a rasteira. Pensas que o professor reagiria do mesmo modo?
  - 7.3. De um modo geral, são os rapazes ou as raparigas que provocam mais comportamentos de indisciplina?
    - 7.3.1 Qual será a razão?
  
8. A turma do 9ºX tem, tem igual número de raparigas e de rapazes.

Na aula de futebol a professora Celeste diz: - Hoje vamos jogar Futebol. Façam quatro equipas, duas de rapazes e duas de raparigas.



**Depois das equipas feitas: - Os rapazes vão jogar para o campo, as raparigas vão para aquele espaço ao canto. Façam as balizas com os cones.**

8.1 Qual das situações é que tu preferes:

- A) Equipas mistas.
- B) Equipas de rapazes a jogarem entre si e as de raparigas também entre si.
- C) Equipas de rapazes a jogarem contra as equipas de raparigas.

8.1.1. Porquê?

8.2. Concordas com a forma como foi feita a distribuição do espaço?

8.2.1. Porquê?

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

8.3.1. Porquê?

Quando a aula terminou a professora elogiou a Sandra dizendo:

- Muito bem pareces mesmo uma "Maria rapaz".!

8.4. O que pensas sobre este comentário da professora?

- Ao Vasco a professora disse: Tens que te esforçar mais, pareces mesmo uma menina a jogar!

8.5. O que pensas sobre este comentário da professora?

9. Na tua opinião os/as Professores/as estão mais tempo, ajudam mais, dão mais atenção, aos rapazes ou às raparigas?

(Se houver diferença) Porque pensas que isso acontece?

10. Refere algo que tenha acontecido nas aulas de EF, desde o 5º ano até agora, que julgues incorrecto. Porque pensas ser incorrecto?

11.1. Como são os comentários dos rapazes quando um rapaz falha?

11.2. Como são os comentários das raparigas quando uma rapariga falha?

11.3. Como são os comentários dos rapazes quando uma rapariga falha?

11.4. Como são os comentários das raparigas quando um rapaz falha?

**12. O 9ºX hoje vai jogar Voleibol. Como a raparigas desta turma são melhores do que os rapazes a professora Celeste mandou-as para o campo melhor. Os rapazes, como jogam pior, foram treinar para a rede que não tem marcações.**

12.1. Concordas com esta distribuição dos campos?

12.1.1. Porquê?

12.2. Pensas que as alunas ou os alunos por serem melhores têm mais direitos?

12.2.1. Porquê?

13. Na tua opinião, quem normalmente são melhores alunos a EF, os rapazes ou as raparigas?

13.1. Porquê?

14. Achas que os professores se preocupam em levar os alunos com mais dificuldades a obter melhores resultados?

14.1. Porquê?

15. [raparigas] Quais são as tuas “queixas” em relação aos rapazes nas aulas de EF?

15. [rapazes] Quais são as tuas “queixas” em relação às raparigas nas aulas de EF?

16. O ou A professora de EF fica mais aborrecido(a) com os rapazes ou com as raparigas quando não cumprem as tarefas?

16.1. Porque dizes isso?

17. Preferes actividades em que podes participar sem competir ou aquelas em que há competição?

17.1. Porquê?

18. Na tua opinião quem se “esforça” mais nas aulas de EF.

18.1. Porque pensas que isso acontece?

19. Imagina uma situação de aula, em que o professor não intervém, e na qual os alunos e alunas vão ter que se pôr de acordo. Quem achas que geralmente leva a melhor?

20.1. Na tua opinião existem umas actividades mais apropriadas para rapazes e outras actividades mais apropriadas para raparigas?

Se sim:

20.2. Quais as actividades mais apropriadas para rapazes?

20.2.1. Porquê?

20.3. Quais as actividades mais apropriadas para raparigas?

20.3.1. Porquê?

20.4. Será que existem actividades apropriadas para rapazes e raparigas?

20.4.1. Quais?

20.4.2. Porquê?

21. Imagina agora a seguinte situação:

**Aqui na tua escola vai ser criada uma equipa mista que irá participar numa prova desportiva que engloba muitas modalidades. Para essa equipa só são escolhidos aqueles ou aquelas que são mesmo muito bons. Para participar na prova “os e as” escolhidas vão ter que treinar muito no final das aulas e aos sábados de manhã.**

**Da turma do 9ºY foram escolhidos 2, um rapaz e uma rapariga que são irmãos gémeos. Eles são mesmo bons, mas os pais não autorizam a participação dos dois, pois como o horário de treinos é muito alargado eles necessitam que um deles fique em casa.**

21.1. Qual deles deve ir para a equipa. O rapaz ou a rapariga?

21.2. Porquê?

22. Se achares que há algum assunto acerca do comportamento dos rapazes e das raparigas na aula de EF que não foi abordado, podes agora referi-lo.