ACULDADE DE CIÊNCIAS DO
RTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE DO PORTO

Igualdade de oportunidades no acesso ao lazer para as populações feminina e masculina

Maria da Guia Oliveira do Carmo

Outubro de 2000

Dissertação de Mestrado na área de especialização em Gestão Desportiva sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Oliveira Pereira

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
PORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE DO PORTO

Igualdade de oportunidades no acesso ao lazer para as populações feminina e masculina

Maria da Guia Oliveira do Carmo

Outubro de 2000

Dissertação de Mestrado na área de especialização em Gestão Desportiva sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Oliveira Pereira

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza nunca é fruto do trabalho de uma só pessoa. É antes um produto resultante da confluência de vontades, empenho, dedicação, abnegação mas sobretudo o triunfo da vontade de conhecer, crescer, progredir pessoal e colectivamente. O conhecimento é próprio de mentes inquietas que não se contentam com aquilo que já sabem, mas que antes desafiam aquilo que poderão vir a saber. Pensamos que este trabalho resulta dum conjunto dessas mentes inconformadas, que, não se furtando ao trabalho, a ele dedicaram o seu melhor.

Em primeira instância, cabe-me agradecer ao Professor Doutor Pedro Sarmento como Coordenador do primeiro mestrado da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Área de Especialização de Gestão Desportiva, área que se justificava de longa data existir na Universidade do Porto e que graças ao seu empenho e dedicação, se concretizou.

Em segunda instância, cabe-me agradecer à Professora Doutora Beatriz Oliveira Pereira por ter aceite a orientação desta dissertação. Mais do que uma orientadora foi inexcedível na amabilidade, atenção, no apoio e incentivo. Agradeço-lhe ainda publicamente o convite para ingressar na sua equipa de pesquisa sobre "Os espaços de lazer para a infância na Região Norte", equipa que chefia na Universidade do Minho e que proporcionou a minha primeira colaboração numa publicação.

Aos Conselhos Executivos das Escolas B 2,3 de Vila do Conde: Júlio - Saúl Dias, Frei João, D. Pedro IV, A Ribeirinha e Junqueira nas pessoas dos Professores Abílio Graça, António Ventura, Armando Coelho, Fernando Oliveira e José Henriques por autorizarem a realização deste estudo nas instituições a que presidem.

Aos colegas Professores de Educação Física das Escolas B 2,3 de Vila do Conde: Júlio - Saúl Dias, Frei João, D. Pedro IV, A Ribeirinha e Junqueira que acederam a participar na investigação. Sem a sua prestimosa colaboração este trabalho não seria possível.

À Câmara Municipal de Vila do Conde na pessoa da Drª Elisa Ferraz, que prontamente nos facilitou o contacto com a equipa do Ministério da Igualdade.

Ao (agora extinto) Ministério da Igualdade na pessoa do Assessor do Gabinete da Ministra para a Igualdade, Dr. Mário Pinho da Cruz, que prontamente acedeu às solicitações feitas. As obras oferecidas contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do nosso trabalho.

A todos os amigos que colaboraram e me incentivaram, em particular o Dr. Pedro Falé com quem partilhamos o saber e brio profissional desde a primeira experiência conjunta de gestão, nas Piscinas Municipais de Vila do Conde, nos longínquos anos de 1985 -1987. À Dr.ª Marisa Nogueira e ao Carlos Pontes, o carinho e a ajuda prestada no tratamento dos dados. Ao Eng.º António Martins e Nuno Martins pelo apoio informático. À Dr.ª Isabel do Carmo, pela tradução do resumo. À Eng.ª Fátima Eça Guimarães pela pertinência das observações, na preparação das entrevistas. À Dr.ª Constança Andrade pela revisão final do texto. A todos o nosso agradecimento. Sem este apoio o trabalho teria sido mais penoso.

À minha mãe, uma grande mulher!

À memória de meu pai, a quem devemos esta vontade férrea de defender causas nobres e justas.

À minha numerosa família, "um poço de virtudes", onde encontro sempre inspiração e orgulho. Às irmãs! Este trabalho é – lhes, em parte, dedicado.

A todos os familiares e amigos, que, no decurso de elaboração desta tese, nos ajudaram de uma ou outra forma a que as nossas filhas não perdessem a sua qualidade de vida.

Ao Pedro, "alma gémea", todo o afecto e apoio incondicional, mas, sobretudo, a compreensão pela exigência que colocamos no nosso relacionamento. A igualdade de oportunidades começa na família e ambos sabemos o quanto isso custa a todos, bem como o contributo que cada um pode dar para a felicidade dos outros.

À Joana e à Rita, por todo o amor, compreensão e inspiração. Todos os momentos que passamos juntas são um alento para a vida. As duas já suportaram dois mestrados nas suas curtas biografias, mas, se não agora, mais tarde perceberão a importância de terem pais realizados pessoal e profissionalmente.

RESUMO

Igualdade de oportunidades no acesso ao lazer para as populações feminina e masculina

É um estudo relacional sobre o lazer - práticas, oferta e procura - e o contexto social português, confirmando a desigualdade de oportunidades no acesso ao lazer entre raparigas e rapazes.

Esta investigação é um estudo de caso. Foi realizada em Vila do Conde, Norte de Portugal, com 533 crianças entre os 10 e os 15 anos, do 2º e 3º ciclos escolares.

Como metodologia foram usados inquéritos aplicados às crianças (que personificam a procura) e entrevistas guiadas, realizadas aos Presidentes das escolas (que representam a oferta escolar).

A desigualdade existe fundamentalmente na tradicional educação sexista e na limitada oferta de actividades e espaços desportivos. Estes são particularmente afectados aos rapazes e os espaços são, basicamente, espaços abertos (onde as raparigas não se sentem à vontade).

Palavras chave: Igualdade; oportunidades; lazer; feminino; masculino; escola; procura; oferta.

ABSTRACT

Equality of opportunities in leisure access for girls and boys

It is a relation study about leisure – practices, supply, demand – and Portuguese social context, confirming the non – equality of opportunities to the leisure access, between girls and boys.

This research is a case study. It was made in Vila do Conde, North of Portugal, with 533 children aged between 10 and 15 years old, from 5th to 9th grades of elementary school.

The methods were. Inquiries to children (representing the demand) and guided interviews to the schools Head teachers (representing the school supply).

The non – equality exists fundamentally in a traditional sexist education and limited supply of sports activities and spaces. These ones are particularly affected by boys. Spaces are, basically, open spaces (where the girls don't feel well).

Keywords: equality; opportunities; leisure; school; gender; demand; supply.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS 1

RESUMO 5

ABSTRACT 7

ÍNDICE GERAL 9

ÍNDICE DE QUADROS 16

INTRODUÇÃO 19

1. RAZÕES INICIAIS 20
2. MOTIVAÇÕES DO AUTOR 23

LITERATURA – Revisão 26

PARTE I - FACTORES DETERMINANTES DA PROCURA 27

1. PARIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES - CONTEXTUALIZAÇÃO 27

1.1. Breve introdução 27
1.2. A paridade na História 31
1.3. A paridade na sociedade 38
1.3.1. Emancipação 40
1.3.2. A conquista do trabalho remunerado 46

1.3.3. Carreira e família 51
1.3.4. Qualidade de vida: ausência de tempos livres e saúde; violência contra as mulheres; a importância do espaço 53
1.3.5. A violência contra as mulheres 55
1.3.6. A importância do espaço 58
1.4. A paridade na educação 61
1.5. A paridade na política 67
1.6. A paridade no desporto 69
1.6.1. Factores que condicionam a participação das mulheres no fenómeno desportivo 76
1.6.2. Intervenção da gestão desportiva na promoção da igualdade de oportunidades 85
1.7. Figuras femininas de destaque na história e nas artes 86
1.8. A paridade na lei 89
1.9. Enquadramento legal 90

2. A ESCOLA ACTUAL – CARACTERIZAÇÃO 96

2.1. Breve introdução 96
2.2. A coeducação - da lei à realidade 97
2.3. Igualdade aparente 101
2.4. A dimensão androcêntrica do currículo 103
2.5. Factores que caracterizam a dimensão androcêntrica do currículo 105
2.5.1. Estereótipos sexuais tradicionais 105
2.5.2. Omissão do contributo histórico das mulheres no desenvolvimento económico 106
2.5.3. Dimensão única do currículo - estritamente profissional 107
2.5.4. Ausência de aprendizagem de tarefas quotidianas 108
2.5.5. Os manuais escolares 109
2.6. Outros factores que condicionam a igualdade de oportunidades 109
2.6.1. O currículo escolar oculto 110
2.6.2. O contexto escolar: valores, recursos económicos e expectativas 113
2.6.3. O contexto social: meios de comunicação, valores dominantes e mercado de trabalho 120
2.6.4. Traços individuais: saber, concepção do mundo e da vida e conceito ou representação de si 122
2.7. As funções que a escola desempenha 124

3.- O LAZER NA ESCOLA: O TEMPO E O ESPAÇO – CONCEPTUALIZAÇÃO 127

3.1. O lazer 127
3.2. Lazer e tempo livre 130

3.3. A institucionalização do tempo livre 131
3.4. A importância do lazer espontâneo 134
3.4.1. Intimidade e cumplicidade 137

PARTE II - FACTORES DETERMINANTES DA OFERTA 139

1. BREVE INTRODUÇÃO 139
2. ESPAÇOS DE LAZER 140
3. OS ESPAÇOS DE LAZER ESCOLAR E BULLYING 142
4. TIPOLOGIA DOS ESPAÇOS DE LAZER 146
5. A LEGISLAÇÃO SOBRE OS ESPAÇOS DE LAZER 152
6. AS ESCOLAS – CENTROS DE INSTRUÇÃO, DESPORTO E LAZER 153
7. DISTRIBUIÇÃO GLOBAL DAS PRÁTICAS E DOS ESPAÇOS DE LAZER 156
8. A DINÂMICA E A ORGÂNICA DO LAZER NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR 158
9. VOCAÇÃO E MISSÃO DA ESCOLA 159
10. A PROMOÇÃO E O FINANCIAMENTO 161
11. MEDIDAS DE INCENTIVO À IGUALDADE DE OPORTUNIDADES 164
12. PLANEAMENTO ESTRATÉGICO DO LAZER 166
13. AS FORÇAS E FRAQUEZAS DAS ESCOLAS NA OFERTA DO LAZER 168
14. A QUALIDADE DAS INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS 171
15. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE LAZER – RESUMO DA REVISÃO DA LITERATURA 173

METODOLOGIA 175

1. INTRODUÇÃO 176

2. OBJECTIVO DO ESTUDO 179
2.1. Definição da problemática do estudo 179
2.2. Discriminação dos objectivos 181
2.2.1. Objectivos principais 181
2.2.2 Objectivos complementares 182
2.3. Formulação de hipóteses 182

3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS 184
3.1. Caracterização da amostra 185
3.1.1. Caracterização da amostra: principais referências 185

3.1.1.1. Estudo principal 185
3.1.1.2. Estudo complementar 186
3.1.1.3. Enquadramento geográfico e populacional 186
3.1.2. Caracterização do habitat rural, urbano e sub – urbano 189
3.1.3. Caracterização das instituições escolares 190
3.1.3.1. Organização 191
3.1.3.2. Funcionamento 191
3.1.3.3. Recursos humanos 192
3.1.3.4. Instalações 193
3.2. Definição das variáveis 194
3.2.1. O lazer na educação para a cidadania plena 194
3.2.2. Caracterização das variáveis independentes 195
3.2.2.1. Estudo principal 195
3.2.2.2. Estudo complementar 196
3.2.3. Caracterização das variáveis dependentes 198
3.2.3.1. Estudo principal 198
3.2.3.2. Estudo complementar 199
3.2.4. Estudos anteriores 200
3.2.5. Tipologias seguidas no estudo 201
3.2.6. Caracterização das tipologias seguidas no estudo 203

4. MATERIAL E MÉTODOS ESPECÍFICOS. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS 205
4.1. Técnicas utilizadas para a recolha de dados 205
4.2. Elaboração do questionário 206
4.3. Entrevista guiada 207
4.4. Classificação e codificação das variáveis independentes 208
4.5. Classificação e codificação das variáveis dependentes 212
4.6. Material e Método 213
4.6.1. Caracterização das variáveis para tratamento estatístico 213
4.6.2. Testes estatísticos aplicados 213

RESULTADOS 215

1. VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 216
1.1. Amostra 216
1.2. Por estabelecimento de ensino 217
1.3. O ano de escolaridade 217

1.4. Escalão etário 218
1.5. Irmãos 218
1.6 Número de reprovações 219
1.7. Posição social da família 220
1.8. Habilitações académicas dos pais 220
1.9. Freguesia de residência 221
1.10. Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola 222
1.11. Tempo gasto em cada trajecto casa/escola 223

2. OUTRAS VARIÁVEIS QUE PODERÃO INFLUENCIAR AS OPORTUNIDADES DE LAZER 224
2.1. Número de horas passadas na escola 224
2. 2. Permanência na escola enquanto aguarda o turno da tarde 225
2.3. Número de "feriados" 225
2.4. Ajuda nas tarefas do lar 227
2.5. Tarefas em que ajudam 228
2.6. Tempo gasto na execução das tarefas do lar 229

3. VARIÁVEIS CONDICIONANTES ASSOCIADAS AO "BULLYING" 231
3.1. Frequência com que os alunos foram impedidos de jogar 231
3.2. Pessoas que impediram o acesso ao jogo 233
3.3. Acesso limitado a espaços de lazer 235
3.4. Espaço onde o acesso foi limitado 237
3.5. Motivo por que foram impedidos de aceder aos espaços 239

4. VARIÁVEIS ASSOCIADAS ÀS PRÁTICAS DE LAZER (PROCURA) 244
4.1. Actividades de tempos livres orientadas fora da escola 244
4.2. Actividades de tempos livres orientadas fora da escola 245
4.3. Número de horas semanais despendidas em actividades orientadas fora da escola 246
4.4. Actividades de tempos livres orientadas na escola 247
4.5. Actividades de tempos livres orientadas na escola 248
4.6. Número de horas semanais despendidas em actividades orientadas na escola 249
4.7. Predominância de ocupação dos tempos livres ao longo do dia e fim de semana 251
4.8. Actividades espontâneas de ocupação de tempos livres mais frequentes na escola, segundo a primeira opção 252

4.9. Actividades espontâneas de ocupação de tempos livres mais frequentes fora da escola, segundo a primeira opção 253
4.10. Actividades de tempos livres desejadas na escola 256
4.11. Actividades de tempos livres desejadas fora da escola 259
4.12. Espaços escolares preferidos pelos alunos, segundo a 1ª opção 262
4.13. Sugestão de actividades para raparigas 263
4.14. Sugestão de actividades para rapazes 265

5. VARIÁVEIS ASSOCIADAS À AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DE LAZER (OFERTA) 268

5.1. Características dos espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes 268
5.2. A dinâmica 268
5.3. A orgânica 269
5.4. A promoção 269
5.5. O financiamento 270
5.6. Incentivo à igualdade de oportunidade 270

CONCLUSÕES 271

BIBLIOGRAFIA 280

ANEXOS 294

QUADROS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro A – Alunos por escola 192

Quadro B – Professores e funcionários por escola 193

Quadro 1 - Estabelecimento de ensino - Diferenciação do sexo 217

Quadro 2 - Escalão Etário 218

Quadro 3 - Número de reprovações - Diferenciação do sexo 220

Quadro 4 - Habilitações académicas dos pais 221

Quadro 5 - Freguesias de residência 222

Quadro 6 - Meio de transporte mais utilizado na deslocação para a escola 222

Quadro 7 - Tempo gasto em cada trajecto casa/ escola - Diferenciação do sexo 223

Quadro 8 - Número de horas que os alunos passaram na escola - Diferenciação do sexo 224

Quadro 9 - Permanência na escola enquanto aguarda o turno da tarde - Diferenciação do sexo 225

Quadro 10 - Número de "feriados" da semana anterior à aplicação do questionário 226

Quadro 11 - Número de feriados na semana anterior à aplicação do questionário - Número de horas passadas na escola, na semana anterior à aplicação do questionário 227

Quadro 12 - Ajuda nas tarefas do lar - Diferenciação do sexo 228

Quadro 13 - Tarefas em que participam, diferenciadas por sexo 229

Quadro 14 - Tempo gasto na execução das tarefas - Diferenciação do sexo 230

Quadro 15 - Frequência com que os alunos foram impedidos de jogar - Diferenciação do sexo 232

Quadro 16 - Frequência com que os alunos foram impedidos de jogar – Escola 233

Quadro 17 - Pessoas que impediram o acesso ao jogo - Diferenciação do sexo 234

Quadro 18 - Frequência de acesso limitado a espaços de lazer, na escola - Diferenciação do sexo 236

Quadro 19 - Frequência de acesso limitado a espaços de lazer, por escola 237

Quadro 20 - Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado - Diferenciação do sexo 238

Quadro 21 - Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado, por escola 239

Quadro 22 - O motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer - Diferenciação do sexo 240

Quadro 23 - O motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer - Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado 241

Quadro 24 - O motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer - Estabelecmento de ensino 243

Quadro 25 - Actividades de Tempos Livres orientadas fora da escola - Diferenciação do sexo 244

Quadro 26 - Actividades de Tempos Livres orientadas fora da escola - Diferenciação do sexo 245

Quadro 27 - Número de horas semanais despendido em actividades de Tempos Livres, fora da escola 246

Quadro 28 - Actividades de Tempos Livres orientadas na escola - Diferenciação do sexo 247

Quadro 29 - Actividades de Tempos Livres orientadas na escola - Diferenciação do sexo 248

Quadro 30 - Número de horas semanais em actividades orientadas na escola - Diferenciação do sexo 249

Quadro 31 - Número de horas semanais despendidas em actividades orientadas na escola - Número de horas passadas na escola na semana anterior à aplicação do questionário 250

Quadro 32 - Predominância de ocupação dos Tempos Livres. ao longo do dia e fim de semana - Diferenciação do sexo 251

Quadro 33 - Actividades espontâneas mais frequentes na escola - Diferenciação do sexo 253

Quadro 34 - Actividades espontâneas mais frequentes fora da escola - Diferenciação do sexo 255

Quadro 35 - Actividades desejadas na escola - Diferenciação do sexo 258

Quadro 36 - Actividades desejadas fora da escola - Diferenciação do sexo 260

Quadro 37 - Locais na escola onde passa os tempos livres - Diferenciação do sexo 263

Quadro 38 - Sugestões apresentadas para os raparigas - Diferenciação do sexo 264

Quadro 39 - Sugestões apresentadas para os rapazes - Diferenciação do sexo 266

INTRODUÇÃO

1. RAZÕES INICIAIS

O tema escolhido para dissertação da Tese de Mestrado em Gestão Desportiva surge da necessidade de conhecimento mais aprofundado da realidade das escolas, como fundamento das práticas em gestão e particularmente na gestão escolar. No que concerne ao conhecimento das práticas de lazer, nas quais se insere o Desporto Escolar, a escola tem ainda um longo percurso a percorrer. Apesar do grande trabalho desenvolvido nas escolas nesta área, o lazer infantil é ainda pouco conhecido.

Pensamos ser este trabalho original na medida em que aprofunda as razões de determinadas escolhas no campo do lazer. O óbvio está ao alcance do olhar e é certo que rapazes e raparigas têm diferentes expressões de acordo com o seu género. Mas até que ponto essas expressões são fruto de escolha voluntária ou fruto de condicionalismos vários, limitadores das oportunidades para os dois sexos ? Eis o mote para a investigação.

As escolas têm perdido o seu campo de acção para os sectores privados e públicos que comercializam as actividades de lazer, fazendo perigar o livre acesso às mesmas. Desenvolvendo inúmeras actividades de lazer espontâneas/organizadas e pontuais/permanentes de qualidade, nem sempre estas têm o impacto desejado junto da comunidade educativa. Tal facto deve-se,

a nosso ver, a falta de planeamento estratégico, carência de meios e dificuldades na comunicação interna, causas que podem ocorrer isoladas ou em simultâneo. Assim, na época em que vivemos, em que as técnicas de Marketing dominam o mercado, não basta ter um bom produto. É necessário que as pessoas o queiram "comprar".

É, pois, fundamental assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao lazer, e, neste sector, que as oportunidades se criem em igualdade para as populações feminina e masculina em idade escolar. É imprescindível, na educação das crianças, a presença do lazer, dando este um contributo importante para a aquisição da cidadania plena que se pretende conseguir neste início do século XXI. A escola não pode abster-se nesta questão, sendo a única oportunidade para muitos jovens de acesso a espaços e actividades que de outra forma lhe estariam vedados.

Em Portugal, o número de praticantes desportivos não tem aumentado, revelando-se mesmo uma fraca participação e aquisição de hábitos desportivos. O número de mulheres a beneficiarem dessa prática ainda é menor, ficando a participação feminina muito aquém da participação masculina segundo Almeida (1999). A participação da mulher no fenómeno desportivo é, ainda hoje, motivo de discussão na sociedade portuguesa, mas sobretudo motivo de discriminação se atendermos aos dados referidos anteriormente e os compararmos com a evolução da procura segundo o sexo. No artigo acima referido, Almeida indica a percentagem de 24% para a procura não satisfeita de desporto para as mulheres, em 1998.

Conhecedores do valor educativo do desporto (e conscientes do peso do desporto no lazer da sociedade contemporânea), da leitura, do teatro, da

música, das novas tecnologias, do contacto com a natureza, e considerando ainda o contributo que todas estas actividades de lazer podem dar para o desenvolvimento integral das crianças e para a igualdade entre os sexos, urge tratar o lazer com a seriedade que merece, também no contexto escolar.

O Desporto é reconhecido como uma das mais privilegiadas formas de lazer, mas o Desporto Escolar tem sido olhado como o parente pobre do sistema desportivo nacional, retomando nos últimos anos o fôlego contido na legislação, mas afastado da realidade prática das escolas e dos seus interesses. Todas as dificuldades e paradoxos em volta desta problemática, têm justificado o manancial de estudos realizados. Como refere Pina (1998, p. 151), "nunca se produziu tanta informação sobre o Desporto Escolar como na última década". Defendemos para o Desporto Escolar, o modelo preconizado por este mesmo autor,

"modelo organizacional estável, enraizado nas escolas e assumido pelos orgãos de gestão, defendido pelos professores que lhe deram corpo, participado pelos alunos e reconhecido pelos diferentes poderes políticos instituídos".

Segundo Drucker (1990) para que a missão das organizações sem fins lucrativos tenha êxito, são necessários três requisitos indispensáveis: a performance, as oportunidades e necessidades e ainda o comprometimento. Cada escola é um caso, a sua comunidade educativa e o meio físico onde se inserem são também únicos.

Concretizando, a gestão do desporto escolar terá que ser necessariamente centrada nas escolas e adequada às características de cada uma, às suas necessidades e oportunidades, à capacidade individual de

desempenho de cada escola (performance) e ainda ao seu grau de empenhamento.

A legislação em vigor (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio) – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré–Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, reconhece esta realidade, atribuindo às escolas a possibilidade de serem autónomas.

É neste contexto que pretendemos neste trabalho, melhor conhecer para melhor gerir o lazer nas escolas, em igualdade de oportunidades para as crianças de ambos os sexos.

Embora as nossas preocupações sejam direccionadas para a área desportiva, a análise será alargada a uma perspectiva mais abrangente considerando o lazer escolar duma forma integrada.

2. MOTIVAÇÕES DO AUTOR

A sociedade contemporânea caracterizada pela informação e pela mudança, resultante de toda a evolução tecnológica rege-se pelos valores do lazer em oposição aos valores do trabalho, da sociedade industrial.

As oportunidades de lazer resultam da simbiose existente entre a procura e a oferta. Se a procura reflecte toda a carga histórica e social

inerente às escolhas individuais; a oferta representa o entendimento e a acção das instituições na promoção desta actividade.

Torna-se, pois, urgente conhecer qual a oferta de lazer proporcionada pelas escolas, sendo o parque escolar o local de maior permanência diária dos jovens e o maior património desportivo nacional.

A par da oferta, conhecer a procura é fundamental para uma gestão que se pretende eficaz. Conhecer os gostos, preferências e necessidades das crianças e jovens permitirá definir o planeamento estratégico do lazer na escola, satisfazendo a razão e o coração dos nossos "clientes", oferecendo um serviço público de qualidade. As escolas têm que ser geridas por padrões de qualidade, qualidade das instalações e dos serviços prestados, pois são as escolas, nomeadamente as escolas públicas que garantem que a educação chegue a todos.

A sociedade portuguesa mudou. Está diferente mas também mais complexa. Cabe também à escola a difícil mas aliciante tarefa de ajudar a suprir as faltas de toda a ordem, fazendo diminuir o fosso que separa uns e outros, consoante a natureza das suas carências.

É também nesta escola que se pretende que a **educação tenha paridade para ambos os sexos**, e é essa a tónica dominante deste trabalho e mote para a investigação.

Como antiga praticante de desporto federado, como Professora de Educação Física do 3º Ciclo e Secundário, como Mãe de duas raparigas e sobretudo como Mulher, gostaríamos de contribuir para que a igualdade de oportunidades no acesso ao lazer seja uma realidade para os dois sexos.

Deixamos aqui a nossa esperança de que as raparigas portuguesas não se deixem manipular por preconceitos, assumam e exijam todos os seus direitos.

LITERATURA - Revisão

PARTE I

FACTORES DETERMINANTES DA PROCURA

1. PARIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES - CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Breve introdução

Elaborar um resumo histórico sobre a paridade e a igualdade de oportunidades resulta numa tarefa árdua e simultaneamente dolorosa.

Torna-se uma tarefa árdua em virtude de numerosos factores.

Primeiramente, a numerosa bibliografia existente sobre o tema da mulher, na sua maioria recente. Só o Centro de Documentação da Comissão para

a Igualdade e para os Direitos da Mulher (CIDM) possui um riquíssimo acervo distribuído pelos núcleos: fundo histórico, monografias nacionais e estrangeiras, publicações periódicas, actuais e antigas, arquivo de documentos internacionais, fotografias, fundo audiovisual, recortes de imprensa. Este Centro foi criado em 1975 como suporte documental e teórico às actividades da Comissão e aos Estudos sobre as Mulheres (Canço & Castro, 2000).

Em segundo lugar, a actualidade da temática. O fascínio causado por todas as obras consultadas facilmente nos arrasta para um dos erros que Quivy & Campenhoudt (1998, p.21) apontam como frequente: a "*gula livresca*". Tivemos, pois que voltar atrás reflectir e, como aconselham os autores citados:

"(...)*em vez de devorar, a ler em profundidade poucos textos cuidadosamente escolhidos e a interpretar judiciosamente alguns dados estatísticos particularmente eloquentes*".

Em terceiro lugar, a escassez de tempo e espaço previstos neste trabalho para esta temática, obrigou-nos a ter de seleccionar algumas obras, optando pelas mais representativas, que reunissem o máximo de informações e o mais actualizadas possível. É o caso da obra de Maria Regina Tavares da Silva (1999), *A Mulher - Bibliografia Portuguesa Anotada (Monografias, 1518-1998)*, prefaciada por Maria de Lurdes Pintasilgo. Maria Regina Tavares da Silva é uma figura destacada no conhecimento da problemática da Mulher, com uma vasta obra publicada e com trabalho reconhecido nas grandes instituições internacionais como o Conselho da Europa, a Comissão Europeia e a ONU. Maria de Lurdes Pintasilgo, primeira mulher nomeada para o cargo de Primeiro-Ministro de Portugal, no ano de 1979, outra personalidade com conhecimento e obra

excepcional nesta matéria deu-nos a garantia da escolha. A obra agora citada é um elemento fundamental de estudo desta problemática, já que reúne 1928 referências anotadas, do que foi escrito sobre a mulher, desde o século XVI até aos nossos dias. Pela riqueza do seu conteúdo aparece pois indicada ao longo deste trabalho, e, particularmente neste capítulo, torna-se uma referência obrigatória. A outra obra "chave" deste capítulo pelo teor e actualidade da obra, é *Portugal Situação da Mulher 99*, preparada por Canço & Castro (2000).

Em quarto lugar, a variedade dos campos de estudo e a sua delimitação dificultam as escolhas e o melhor enquadramento a dar aos dados. Como refere Pintasilgo, no Prefácio de Silva (1999, p.XIII), a delimitação da abordagem da problemática da mulher é necessariamente interdisciplinar e complexa :

"Não o é só no sentido de justaposição dos diversos modos de conhecimento que explicam e codificam os acontecimentos e os fenómenos sociais, mas sobretudo no verdadeiro sentido que hoje se atribui ao "entre-saberes", à interpretação de sinais e leituras, de leis e de metodologias, permitindo a fusão do conhecimento numa abordagem cada vez mais .próxima da complexidade infinita do real".

Esta pesquisa histórica tornou-se uma tarefa penosa, por um lado por pertencermos ao sexo feminino, cujo sofrimento e humilhação sobem à tona em cada página que se volta em direcção ao passado, por outro lado, porque fizemos um grande esforço para eliminar tanta informação e tanto conhecimento contidos nos escritos de Maria Lamas, Ana de Castro Osório, Carolina Micaëlis e Maria Amália Vaz de Carvalho. O número, o valor das obras e das figuras

históricas que as produziram e a actualidade que mantêm quase um século depois, por si só, seriam suficientes para elaborar uma tese e servirão por certo de motivação para estudos mais aprofundados.

Assim, adoptamos como metodologia, para a primeira parte da revisão da literatura, estabelecer uma relação directa entre as mulheres famosas do nosso país, os seus escritos e ainda o que sobre as mulheres se escreveu.

Os escritos reflectem com maior ou menor subtileza o pulsar, o sentir, mas sobretudo o pensamento e o discurso de cada época:

"Da Antiguidade até aos nossos dias, a escassez de informações concretas e circunstanciadas contrasta com a superabundância das imagens e dos discursos. As mulheres são representadas antes de serem descritas ou narradas, muito antes de terem elas próprias a palavra. Talvez que esta abundância de imagens seja proporcional ao seu efectivo recolhimento. As deusas povoam o olimpo das cidades sem cidadãs; a Virgem reina nos altares onde oficiam os padres; Mariana encarna a república Francesa, assunto de homens. A mulher imaginada, imaginária, ou mero fantasma, submerge tudo.(...) as imagens literárias têm mais profundidade de campo. A fluidez das palavras permite mais liberdade do que a iconografia, regida por códigos figurativos relativamente rígidos. A escrita, sem dúvida, emancipa-se e molda-se mais facilmente. No entanto, também aqui reina o desejo do Senhor. (...)" Duby & Perrot (1993, p.8).

1.2. A paridade na História

"O passado não existe. O que existe é o nosso olhar sobre o passado. A sua invocação tem sempre uma função legitimadora de 'um' presente. Por isso, ao longo dos séculos a função social e política da História foi-se avolumando e complexificando. A história 'científica' quis tornar-se oráculo de um determinismo histórico que 'determinou' a história mundial deste século XX. O comemorativismo tornou-se a liturgia laica dos Estados modernos, qualquer que fosse a natureza do seu regime, pois para qualquer um deles existia 'um' passado que o 'integrava' numa legitimidade".

Jorge Sampaio, Presidente da República Portuguesa, in *"UM SÉCULO REPUBLICANO"* (Cayatte, 1999)

"Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Votadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história? Elemento frio de um mundo imóvel, elas são a água estagnada, enquanto o homem resplandece e age: afirmavam-no os Antigos e todos o repetem. Testemunhas medíocres, afastadas do teatro em que se defrontam os heróis senhores dos destinos, auxiliares por vezes, raramente actrizes – e, neste caso, só por excepcional falha do poder – elas são quase sempre remetidas ao papel de súbditos, que aclamam os vencedores e choram as suas derrotas, eternas carpideiras cujos coros acompanham em surdina todas as tragédias.

*E afinal, que sabemos nós delas? Os ténues vestígios que elas nos deixaram provêm não tanto delas próprias – pois "rien ne sçay; oncques lettre ne lus" * - como do olhar dos homens que governam a cidade, constroem a sua memória e gerem os seus arquivos. O registo primário do que elas fazem e dizem é mediatizado pelos critérios de selecção dos escribas do poder. Indiferentes à vida privada, eles dedicam-se à vida pública, em que elas não participam. Se a invadem, eles alarmam-se, como se fora uma desordem que, de Heródoto a Taine, de Tito Lívio aos modernos comissários de polícia, suscita idênticos estereótipos.* (...)" *Em Francês arcaico no texto: "Nada sei; nunca li letras" (N.T.), Duby & Perrot (ibidem, p.7).

Historicamente as mulheres têm sido remetidas para segundo plano, sendo-lhes negada não só a participação mas até mesmo o direito à sua história, aparecendo esta sempre contada por mão masculina, quer em forma de desenho e escultura ou através da literatura e teatro (ibidem).

Na sua maioria sem instrução, às mulheres foi-lhes sempre negada a participação na vida pública, bem como, em função da sua alegada menoridade, lhes foi cortada toda a sua vivência, toda a sua história, sujeitando-se esta a interpretações várias consoante a pena do escriba.

No Ocidente, apenas no século XX, com o crescimento do movimento de emancipação das mulheres e o alargamento da escolaridade pública, se incrementou o número de publicações de mulheres, e também estudos sobre as mulheres realizados principalmente por mãos femininas. Até então este era um tema abordado com frequência, mas onde a mulher aparecia como objecto de estudo e não como sujeito. Quando assumiam o protagonismo na literatura

serviam de porta-voz do ideário masculino e das políticas vigentes sobre o que se esperava delas. Citando novamente Duby & Perrot (1993, p.10), percebemos melhor as ideias agora explicitadas:

"E elas o que dizem? A história das mulheres é de uma certa forma, a história do modo como tomam a palavra. Mediatizada, de início, ainda pelos homens que, por intermédio do teatro e, mais tarde do romance, se esforçam por fazê-las entrar em cena. Da tragédia antiga à comédia moderna elas são, muitas vezes, apenas porta-voz deles ou o eco das suas obsessões. Mais que a emancipação das mulheres, a Lisístrata de Aristófanes ou a Nora de Ibsen encarnam (com uma diferença que autoriza a comparação e proíbe a assimilação) o terror que os homens delas têm. No entanto, a exigência da verosimilhança leva os criadores a conhecer melhor as suas criaturas. Nas obras de Shakespeare ou de Racine, como nas de Balzac ou Henry James, proliferam mulheres de rosto individualizado. E as actrizes imprimem o seu cunho às suas personagens. Por meio desta profissão, e apesar de todas as excomunhões, as mulheres conseguiram ter acesso a uma identidade pessoal e a um reconhecimento público."

A maior parte dos escritos femininos localiza-se, pois, já no século XX, acompanhando toda a evolução social e movimentos de emancipação da mulher.

A mesma ideia é confirmada por Silva (1999, 8):

"A mulher está presente na obra dos poetas, dos prosadores, dos dramaturgos e ficcionistas de todos os tempos. Presente na situação real e concreta, mas presente também, e mais fortemente ainda, nas imagens que dela têm sido dadas, sejam as imagens da mulher na literatura medieval, nas cantigas

de amigo e cantigas de amor ou nas histórias de amor cortês, seja a imagem da mulher na literatura romântica ou realista, etc.

A bibliografia agora recolhida e brevemente analisada não diz respeito a obras deste género, mas antes àquelas que, especificamente, sobre a situação e os problemas das mulheres se debruçam. São, por isso, essencialmente, ensaios e estudos de carácter diverso, por vezes diálogos, e muito esporadicamente, poesia, quando o tema é exclusivamente, a mulher – algumas antologias e uma ou outra obra individual."

Não obstante este parecer sobre a parca bibliografia escrita por mulheres, Silva (1999, p. 9), reúne mil quatrocentos e setenta referências, a que se juntam quatrocentos e cinquenta e oito comunicações apresentadas em congressos ou seminários:

"As obras são, umas de carácter mais geral sobre o seu lugar e papel na sociedade e factores condicionantes, bem como sobre a relação masculino-feminino, outras de âmbito específico sobre aspectos históricos, sobre questões legais relativas ao estatuto da mulher, sobre a educação das mulheres, sobre o trabalho feminino, sobre a maternidade, o amor e a sexualidade, sobre a mulher, o casamento e a família, sobre a violência exercida contra as mulheres, sobre a mulher e a religião, sobre a mulher nas letras, artes e ciências, etc.".

Desde a Grécia Antiga, passando pela Idade Média, Renascimento, séc. XVII, XVIII, XIX, as obras famosas que chegam aos nossos dias e aprendidas nos manuais escolares têm todas o cunho masculino, salvo raras excepções.

Não podemos pois esquecer este dado, que tem a maior importância para o nosso estudo. Ao lermos documentos que se referem a determinado período histórico, teremos necessariamente que manter um sentido crítico e juntar outros documentos que complementem as nossas análises e conclusões. Não podemos interpretar como formas de ser e de estar das mulheres aquilo que elas não disseram explicitamente e que outros trataram de explanar como sua vontade.

As interpretações feitas, quer por minorias, quer pelos grupos dominantes, reflectem os próprios emissores dessas interpretações. Wynants, citado por Albarello et al. (1997, p.89) propõe a distinção entre os níveis manifestos e latentes dos discursos, por um lado, e os níveis não consciente e consciente, por outro:

"O sentido manifesto designa o sentido captado por uma simples leitura, ao passo que o sentido latente remete para uma compreensão obtida após um trabalho sistemático sobre o texto".

Temos então historicamente discursos vários sobre as mulheres e o seu estatuto e papel na sociedade. Se inicialmente se louvavam as suas virtudes, mais tarde foram salientadas como heroínas, para no século XIX serem louvadas como mães, esposas e filhas. Este último discurso manteve-se no século XX, com particular incidência e destaque durante o regime do Estado Novo em Portugal, mantendo-se ainda nos nossos dias como ecos ainda não muito difusos deste período do nosso passado recente.

Outras obras se poderiam juntar a estas agora referidas, permanecendo esta literatura de exaltação ao longo dos tempos, até ao início do

século XIX. Mantém-se ainda no século XX o interesse pelas heroínas portuguesas, mas o elogio vai mudando de tonalidade consoante a época e a mão do escritor.

Apresentamos seguidamente, dois textos elucidativos dos vários discursos relativos aos diferentes períodos históricos.

Frei Luís dos Anjos em Jardim de Portugal, Coimbra 1626, citado por Maria de Lurdes Pintasilgo no Prefácio de Silva (1999, p.XI):

"muitos exeplos de virtude das molheres Portuguesas, que pode servir de edificação & exemplo ao pouo, & aos curiosos de occupar bem o tempo"; "para que os homens bons se alegrem, & os maos se confundam, vendo, que em todas as idades tem nosso Reyno molheres excellentes em todo o genero de virtudes, & assim as que viuem, como as vindouras achem facilmente a quem imitar" (1626).

Silva (1999, p.16) na introdução à sua obra:

"Um século decorrido e surgem novos repositórios de louvores a mulheres notáveis, agora por feitos mais mundanos do que os anteriores. É o caso de Portugal Ilustrado pelo Sexo Feminino, notícia histórica de muitas heroínas portuguesas que florescem em virtude, letras e artes...publicado em 1734 por Diogo Manuel Aires de Azevedo, pseudónimo do Padre Manuel Tavares, como propósito expresso de, através da descrição das vidas e feitos daquelas mulheres, propor a todas exemplos a serem seguidos, bem como de dar "testemunho irrefragavel da capacidade daquele sexo que sempre foi tão mal apreciado". Refere assim um grande número de portuguesas ilustres em virtudes (63 exemplos), em letras (55 exemplos) e em armas (49 exemplos). Quando se refere às heroinas, notáveis em armas, usa repetidamente uma expressão curiosa

e significativa. Diz ele que 'depondo a fraqueza do sexo'...(ou 'fraqueza natural') se revestiram de 'ânimo varonil' (ou 'varonil espírito' ou 'varonil alento') e, naturalmente, fizeram façanhas espantosas e menos apropriadas ao seu sexo".

(...) *"Enquanto em épocas mais recuadas se louvava a mulher em si própria, nos seus feitos, qualidades ou virtudes, principalmente a partir de meados do século XIX louva-se essencialmente a mulher na sua relação com o homem e com a família, a mulher-esposa, a mulher-filha, e, acima de tudo a mulher-mãe. É o louvor da maternidade que agora prevalece, louvor da sua grandeza, da sua dignidade, do seu significado..., com traduções em registos diferentes. É a maternidade como valor simbólico que se absolutiza, é a mulher como educadora natural e insubstituível que se propõe, é a sua missão na família que se considera como a determinante principal do seu estatuto social, etc.*

São inúmeras as obras que giram à roda desta temática e é certamente grande a sua influência na concepção que a sociedade tem hoje da mulher e do seu papel, não obstante as mudanças sociais em curso e o seu reflexo sobre as mentalidades.

(...) *Linha de pensamento que é também magnificamente ilustrada pela Filosofia da Obra das Mães pela Educação Nacional, de que a pequena publicação intitulada Glória às Mães de Portugal, editada em 1939, é um bom exemplo. É um louvor exaltado da mulher no lar, da mulher educadora, do anjo tutelar da família e o eco desta exaltação ressoa ainda nos ouvidos do nosso tempo."* (ibidem, p.19).

1.3. A paridade na sociedade

A existência de obras sobre a problemática da mulher a partir do século XVI demonstra que este tema esteve muito presente na nossa sociedade. Silva (1999) refere: obras de carácter didáctico e crítico já no século XVI e XVII, obras sobre os direitos e a acção das mulheres no século XVI e XVIII, e estudos sobre as mulheres e o feminismo, estes mais recentes com alguma incidência na primeira metade do século vinte mas sobretudo a partir dos anos 80.

O final do século XIX deu voz aos ecos difusos emitidos pelas mulheres anteriormente. Feito por mulheres para mulheres, o periódico feminista "A Voz Feminina" surge em 1869, não obstante vozes contrárias dos ilustres da época, como Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, em Uma Campanha Alegre e Crónicas Portuenses, respectivamente, ou ainda Oliveira Martins em alguns artigos, Silva (1999).

"Por outro lado, a necessidade de escrever e dar visibilidade à História das Mulheres parece começar a fazer-se sentir e, em 1878, J. A. Marques Gomes publica A Mulher Através dos Séculos: estudo histórico, sobre a condição política, civil, moral e religiosa da mulher, a que se seguirá em 1909 A Mulher Através os Tempos: via dolorosa. estudo sociológico por Luís de Mesquita, um conjunto de seis conferências publicadas, em que o autor dá realce à componente de opressão e de inferioridade, presentes nessa mesma história", Silva (1999, p. 31).

Esta época conturbada da história do país, ao virar do século XIX para o século XX, confirma o nosso atraso em relação ao resto da Europa, quer em desenvolvimento económico, quer em desenvolvimento cultural e educacional

(Portugal destaca-se no entanto pela positiva ao ser o primeiro país a abolir a Pena de Morte e a Escravatura).

Segundo Lamas (1952), as grandes transformações acabaram por favorecer a luta das mulheres. A Revolução Francesa (1789-1799), as Invasões Francesas (na primeira metade do século XIX), e a Revolução Industrial (segunda metade do século XIX), tornaram o feminismo cada vez mais forte.

Um resumo muito elucidativo desta época, intitulado O século XX vai começar integrado no catálogo da Exposição Liberdade e cidadania 100 anos portugueses, (Pinto et al., 1999, pp.18-20) caracteriza bem Portugal do início do século XX pelo que passamos a transcrevê-lo:

"Em Portugal, país pobre e atrasado, essencialmente rural, viviam, na viragem do século, cerca de cinco milhões de habitantes.

A taxa de analfabetos rondava os 70%.

Em média, 40 000 portugueses emigravam por ano (cerca de 8000 000 europeus emigram, sobretudo para as Américas).

Vivia-se em Monarquia Constitucional (no resto do mundo, a Monarquia era o sistema político dominante).

Dois grandes partidos preenchiam o espaço político: o Partido Progressista e o Partido Regenerador, chefiados, respectivamente, por José Luciano de Castro e Hintze Ribeiro.

Para trás ficava um século, cuja primeira metade fora marcada pelas Invasões Francesas (1807-1811), pela permanência da corte no Brasil (1807-1821) e pelas lutas entre Absolutistas e Liberais (1828-1834) que terminam com a vitória liberal.

Na segunda metade do século, assiste-se a um incipiente esforço de modernização que se traduz sobretudo pela incrementação do caminho-de-ferro e pelo desenvolvimento das indústrias. Portugal é o primeiro país a abolir a Pena de Morte em 1867. Dois anos depois, abolia-se também a escravatura.

Em África, os portugueses iniciam expedições científicas e de reconhecimento do território. No final do século, agudizam-se as tensões sociais e a instabilidade política.

Em 1890, o país é fortemente abalado pelo ultimato inglês, a que se segue a primeira tentativa gorada da Implantação da República (31 de Janeiro de 1891)."

A escritora Maria Lamas (1952), na obra A Mulher no Mundo. confirma a situação da mulher nos meios rurais (característica principal do Portugal de então). No capítulo, "A Conquista do Trabalho", pode ler-se:

"Mesmo no meio rural, a mulher era tratada pelos homens como serva. Em muitas regiões não comia à mesma mesa que o marido e os filhos, a quem servia primeiro" (idem, p.548).

1.3.1. Emancipação

O Feminismo, segundo Lamas (1952), foi uma ideia germinada e desenvolvida em França, e resume-se à luta das mulheres para atingirem o reconhecimento dos seus direitos e melhorarem a sua situação na sociedade. Embora o movimento tenha ganho incentivo com a Revolução Francesa, outros

países superaram a França na luta pela igualdade dos sexos, mantendo-se este país, no entanto na primeira linha (as percentagens de participação das mulheres na política, apresentadas mais adiante, confirmam esta afirmação). Mas a origem deste movimento é antiga (Silva, 1999; Lamas, 1952) e como nos indica ainda Lamas (1952, p.559), não se localiza apenas num espaço e num tempo, mas acompanha a mulher ao longo da sua existência:

"(...) *surgiu quando a mulher procurava subtrair-se à opressão do homem e defender-se das suas violências. Sozinha ou chamando em seu auxílio as ,outras mulheres, ela queria escapar à perseguição do homem, quando era raptada, quando suportava maus tratos brutais, quando era desumanamente escravizada. A única lei era a vontade do homem. O destino da mulher dependia , portanto, do carácter mais ou menos brutal daquele a quem ela pertencia – fosse o pai, o marido ou o senhor.*

A atitude das mulheres contra o sofrimento e os trabalhos que sobre elas pesavam, não tinha o valor de uma reivindicação consciente, não obedecia a um plano. Tratava-se apenas de uma reacção instintiva para se protegerem contra um ataque mais brutal ou para matarem a sua fome e a dos filhos. A princípio, a mulher viu-se completamente abandonada na luta. Depois, muito mais tarde, alguns homens inteligentes e generosos assumiram a sua defesa, no campo intelectual."

Em Portugal, foi significativa a realização de dois Congressos Feministas, um em 1924 e outro em 1928. O primeiro com documentação extensa e o segundo embora com sucesso, sem documentação. (Silva 1999). Havia sido instaurado o Estado Novo, de cariz autoritário, em 1926, tendo sido estabelecida

a Censura Prévia à imprensa. A edição de Novas Cartas Portuguesas, em 1972, de Maria Velho da Costa, Maria Isabel Barreno e Maria Teresa Horta, gerou muita polémica no país e no estrangeiro, sendo um marco importante no feminismo português (Silva 1999; Canço & Castro 2000).

*"A questão da igualdade de direitos das mulheres, já claramente presente (*1785), vai progressivamente tomando outras formas e expressões. Numa época que não foi generosa para com as mulheres, confinadas como estavam em pobreza e ignorância nas classes inferiores, em domesticidade de ocupações e de interesses nas classes superiores, a ideia da igualdade vai fazendo o seu caminho, embora os constrangimentos sociais sejam poderosos.*

Visitantes estrangeiros que estiveram em Portugal nesta época mostram claramente nos seus escritos a surpresa experimentada perante a realidade da situação de inferioridade da mulher, totalmente sugeita ao homem, fosse ele pai, marido ou irmão e perante o vazio e a futilidade do seu papel social. Um vazio e uma futilidade que transparecem igualmente um pouco mais tarde, nos periódicos femininos do século XIX, espelhos fiéis dos interesses e aspirações das mulheres." Silva (1999, p.26), (*Nota nossa).

Foi preciso esperar vinte séculos, para as mulheres poderem sair da sombra que as persegue, responsável pelo anonimato de muitas e sempre ameaçadora das mulheres valorosas que se destacam nas letras, na política, nas ciências, no desporto, nas várias facetas da vida.

A história da emancipação das mulheres é demasiado recente, remete-se a trinta anos atrás por alturas do movimento "Maio 68", e segundo os autores Duby & Perrot (1993), resulta da convergência de vários factores. Em primeiro

lugar, a partir do século XIX com a redescoberta da família como célula fundamental e evolutiva das sociedades, valorizou-se o papel atribuído à família, com todas as suas implicações relativas ao feminino, em segundo lugar, alargou-se progressivamente o campo histórico às práticas quotidianas, aos comportamentos vulgares; em terceiro lugar, valorizou-se a reflexão política sobre as minorias provocadas pela descolonização, que embora não tratassem directamente os problemas das mulheres acabaram por os relacionar, ligando-os à formulação das questões, pelas próprias mulheres: "*Quem somos? Donde vimos? Para onde vamos?*". A procura de respostas resultou num grande incentivo ao ensino e à investigação nas universidades, sobretudo inglesas e americanas, alargando-se progressivamente a todas as outras (ibidem, p.13).

Ainda Silva (1999, p.10) confirma que a maioria dos estudos universitários relativos à temática da mulher se situam nas duas últimas décadas:

"*Assim, dos 155 trabalhos referenciados, o que corresponde a cerca de 8 por cento do total de referências, sensivelmente 65 por cento são da década de 90, cerca de 28 por cento são dos anos 80 e apenas os restantes se situam em anos anteriores*".

Igualmente recentes e numerosos são os artigos publicados em revistas científicas da especialidade, que, por si só, merecem um tratamento particular:

"*Nesta mesma linha seria particularmente importante um compulsar dos artigos aparecidos em revistas científicas, mas tal não foi incluído, justificando-se uma recolha e análise autónomas, que seria importante prosseguir.*

De facto é através de artigos incluídos em revistas científicas que a investigação se tem diversificado e aprofundado." (ibidem).

Não sendo o objectivo do nosso estudo analisar a bibliografia portuguesa sobre a mulher, importa antes contextualizar o nosso estudo no tempo e no ambiente cultural que herdamos, facilitando a nossa compreensão do problema, com elementos menos evidentes mas não menos importantes.

"Ao olhar o que Portugal pensou e escreveu sobre as mulheres entre 1518 e 1998, esclarece-se toda uma herança que não pode deixar de estar ainda presente nas convicções, nos atavismos, nas reacções espontâneas da sociedade em que vivemos. E, ao lermos as citações que a autora judiciosamente escolheu para dar o tom exacto do documento que anota, perguntamo-nos com que detergente do espírito se limparão tão profundas e repetitivas marcas que atravessam incólumes estes quase cinco séculos de pensamentos sobre as mulheres.

E digo cinco séculos porque se, neste século, e sobretudo nas últimas décadas, poucos se atreveriam a escrever os exactos encómios e diatribes dos seus antepassados sobre as mulheres, os factos aí estão a revelar que, se houve progresso, talvez ele tenha mais a ver com a contenção das palavras e até, é justo dizê-lo, com a evolução das leis, do que com as práticas directa ou subtilmente discriminatórias que atingem ainda hoje as mulheres. O que não se é capaz de dizer porque se sabe não ser 'politicamente correcto', recalca-se e, na primeira ocasião, rebenta como violência física ou como displicência verbal, como discriminação social e económica ou como tentativa de remeter à invisibilidade as

mulheres que ousam viver a igualdade.", Pintasilgo prefaciando a obra citada de Silva (p. XII).

Maria Lamas (1952, p.629), sobre o feminismo em Portugal, escreveu:

"Por educação e influência do ambiente, a mulher portuguesa interessava-se mais pelas modas que vinham de Paris do que pelo movimento feminino francês e doutros países. Houve, no entanto, mulheres inteligentes e corajosas que, afrontando a incompreensão e até a hostilidade do meio, manifestaram o seu interesse pela conquista dos direitos do sexo feminino e procuraram despertar a consciência das outras mulheres para a importância dessa conquista. Tratava-se, porém, de atitudes pessoais e não dum movimento pròpriamente dito.

Em 1914, por iniciativa da Dr.ª Adelaide Cabette, cuja vida foi um exemplo de energia e persistência, fundou-se o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, com o fim de estudar os problemas da mulher e da criança e defender os seus direitos, tendo em vista a dignificação do sexo feminino na família e na sociedade. O Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, que foi encerrado em 1947, estava filiado, como os dos outros países, no Conselho Internacional das Mulheres, fundado em Washington, em 1888".

É, pois, muito breve a história da emancipação da mulher. A igualdade entre homens e mulheres é muito recente e foi conquistada arduamente pelas mulheres, que tiveram de aguardar o final do século XX pelo reconhecimento do seu papel na sociedade e para que os seus direitos fundamentais fossem reconhecidos pela lei.

1.3.2. A conquista do trabalho remunerado

A conquista da sua dignidade passou pela conquista do trabalho profissional e pelas novas condições criadas ao trabalho pela evolução da economia que passou a ser determinante na evolução do capitalismo. A economia passou a ser poder e passou a ser suportada pelo trabalho industrial e agrícola. A palavra "*labor*" ganha nesta época outras conotações, passando a abranger todas as actividades desde o trabalho manual até às actividades intelectuais e artísticas, Lamas (1952).

No início do século XX, embora tivesse havido uma valorização do trabalho profissional, as condições de trabalho continuavam a ser degradantes, sobretudo para as mulheres. As condições em que estas trabalhavam nas fábricas permaneceram difíceis, bem como as comodidades e salubridade das casas eram insuficientes. Nos campos a situação era igualmente degradante com trabalho de sol a sol, procurando-se trabalho onde este existisse, sendo as acomodações semelhantes à dos animais (Lamas, 1952). As famílias que trabalhavam em casa tinham igualmente tarefa difícil pois, embora trabalhassem por conta própria (tecendo ou costurando), o volume de trabalho era demasiado para poder responder às empreitadas, associado a casas pequenas e pouca luminosidade, onde no mesmo compartimento se criavam os numerosos filhos, se cozinhava, dormia, trabalhava. Quando o trabalho se fazia na casa de outras pessoas as tarefas eram igualmente excessivas, mal pagas e pouco dignificantes (era o exemplo das criadas e criados, quer servissem em casas na cidade quer

em quintas), (Ariès & Duby 1991). Nas classes trabalhadoras o trabalho era uma questão de sobrevivência.

Nas classes mais altas a situação era diferente. Vivendo dos rendimentos e possuindo habitações amplas e arejadas, as mulheres importantes recebiam pessoas em casa em dias marcados, em programas de animação variados (ibidem). Para os mesmos autores, durante várias gerações o ideal para as mulheres consistiu em permanecer em casa e ocupar-se da vida doméstica, enquanto trabalhar fora de casa era sinal de pobreza e desprezo. A inversão destes valores, constitui uma das principais mudanças do século XX, passando o trabalho doméstico a ser denunciado como alienação, uma subordinação ao homem, ao contrário do trabalho fora de casa que se tornou um sinal de independência . Os mesmos autores referem (ibidem, p.40):

"Assim, em 1970, a justificação maioritária do trabalho feminino é para os quadros, a independência da mulher, ao passo que entre os operários e os empregados dominam ainda as justificações de carácter económico" (ibidem, 40).

Mesmo quando as mulheres tinham estudos e emprego, com facilidade os abandonavam após o casamento (sempre que a situação económica o permitia), para se dedicarem ao lar (Lamas, 1952).

Ainda esta autora considerou que, em Portugal, a situação manteve-se semelhante aos outros países europeus, sendo que a situação de pobreza se mantinha quer nas cidades onde se concentraram as fábricas, quer nos campos (sendo que a nossa economia marcadamente rural nunca chegou a atravessar uma verdadeira revolução industrial).

Os níveis de pobreza e insalubridade das habitações mantiveram-se ao longo do século XX, como o confirmam o elevado número de casos de tuberculose que existiram no país, e a elevada existência de comunidades de imigrantes portugueses espalhadas por todo o mundo. Apesar de remunerado, o trabalho dificilmente conseguia sustentar a família.

Nos países europeus devastados pelas grandes guerras, a importância que o trabalho feminino alcançou na esfera pública de então (na indústria, nas comunicações, na saúde) não regrediu, recusando-se as mulheres, após a guerra, a regressarem às tarefas a que antes se dedicavam, fundamentalmente em casa.

Em Portugal, dependendo do estrato social, as mulheres não foram chamadas a estas tarefas fora do lar, salvo por necessidades económicas, pelo que os valores tradicionais se mantiveram até muito mais tarde (Lamas, 1952). Vários estudos indicam que o sistema de ditadura que vigorou no país durante 48 anos contribuiu determinantemente para a situação da mulher permanecer em desigualdade, pois o próprio regime defendia o ideal de mulher como pertença do marido e destinada ao espaço privado da casa.

Segundo Tavares (2000, p.23):

"Nos anos 30, em cada 100 mulheres, apenas 17 trabalhavam fora de casa. No início dos anos 60, as mulheres constituíam 18% da população activa total e cerca de 20% exercia uma profissão."

A censura prévia de toda a informação impediu que as ideias se propagassem com facilidade, e a polícia política impedia qualquer associação de pessoas. Os ecos emancipadores do "Maio de 68" eram abafados pelo regime

fascista que se vivia na época, e apenas após o movimento libertador do 25 de Abril de 1974 se alargou a discussão sobre os direitos das mulheres, o que torna este movimento ainda mais pueril (Silva 1999; Cayatte, 1999).

Não obstante a legislação existente, a desigualdade mantêm-se entre homens e mulheres, aproximando-se dos padrões europeus.

Segundo o jornal "Público"(2000, 8 de Março) citando o INE:

"Em Portugal, como no resto da União Europeia as mulheres são descriminadas no mercado de trabalho: no acesso a certas actividades, no tipo de horário e de contrato, no acesso a lugares de responsabilidade e em termos salariais. Em 1997, o ganho médio mensal de uma mulher ficava 37 por cento abaixo do auferido pelo trabalhador masculino (...) Apesar das mulheres estarem cada vez mais no mercado de trabalho....e de terem ganho posições entre os quadros superiores...o desemprego ainda pesa mais às mulheres...e têm perdido remunerações face aos homens".

Segundo Fonseca (1999, 4 de Março), em Portugal as mulheres constituíam:

"Em Portugal as mulheres constituem...a maioria da população – 52%; a maioria dos eleitores – 53%; quase metade da mão – de – obra – 48%; a maioria dos quadros intelectuais e científicos – 51,4%; a maioria dos quadros médios – 51%; a maioria dos quadros da função pública – 65,1%; a maioria dos professores – 73%; a maioria das pessoas, com menos de 30 anos, com uma licenciatura – 66%; metade dos contribuintes – 50%. Mas... Existe apenas uma mulher no conselho de estado; na Assembleia da República, por cada cem deputados, existem 12 mulheres; no Parlamento Europeu, em 25 deputados só

existem 2 mulheres; no poder local, por cada cem eleitos, existem apenas 6 mulheres; nos partidos políticos, por cada cem dirigentes, apenas 10 são mulheres; nas confederações sindicais, por cada cem dirigentes, só 16 são mulheres; na administração central, por cada cem directores-gerais, apenas 11 são mulheres".

Apesar dos avanços significativos da situação da mulher na sociedade portuguesa, a igualdade entre os dois sexos está longe de ser uma realidade.

A Mulher conquistou o direito ao trabalho (actualmente a taxa de feminização do emprego é de 44,5%, segundo os dados do INE (Inquérito ao Emprego – média anual, 1998) citado por Canço & Castro (2000), mas continua a ser descriminada no acesso a posições de chefia, em salários diferentes (Canço & Castro, 2000; Seager,1998) e quando assume a maternidade. Portugal tem a taxa mais elevada da Europa de mães trabalhadoras e a taxa mais baixa de cobertura de instituições de apoio à criança.

Ainda segundo Seager (1998), as remunerações das mulheres são inferiores às dos homens de 30 a 40% (nos países que apresentam dados estatísticos). Esta é uma marca de verdadeira discriminação conjuntamente com o facto de as mulheres estarem concentradas em sectores de actividade altamente feminizados, menos prestigiados, onde as remunerações são fracas e onde uma grande percentagem de mulheres trabalha a tempo parcial. Outro factor importante segundo este autor é o "Le budget temps" (idem) traduzido no tempo que as mulheres dedicam às tarefas domésticas informais e não remuneradas. A essência desse trabalho não aparece nas medidas económicas habituais, pelo que existe uma tentativa de quantificar esse valor, fazendo constar o tempo

consagrado pelas mulheres e pelos homens à vida produtiva, tanto nacional como familiar.

Portugal integra as estatísticas deste autor, apontando-se salários femininos inferiores aos masculinos em 24%, bem como a existência de profissões geralmente exercidas por mulheres, menos prestigiadas. No plano mundial (Seager, 1998) apresentando dados de 1994, indica as actividades associadas a tratar de crianças, enfermeiras e educadoras, assemelhando-se no plano nacional aos ramos de actividade marcadamente femininos: o emprego doméstico, saúde e acção social e ainda educação, com taxas de feminização, respectivamente de 98,8%, 80,6% e 75,6% (Canço & Castro 2000). De salientar nesta última obra, o facto de 62,3% dos trabalhadores não qualificados no nosso país serem mulheres.

1.3.3. Carreira e família

A mulher portuguesa continua dividida entre carreira e família, sendo os condicionalismos de ordem cultural os maiores entraves à sua afirmação pessoal. Os estereótipos sexuais implícitos e explícitos na sociedade marcam determinantemente gerações de mulheres. Já vimos em outros pontos deste estudo, como a sociedade sempre lhes determinou o seu estatuto e lhes definiu os papéis.

A partilha de tarefas dentro da família não se encontra generalizada, pelo que a mulher acumula com o trabalho profissional as tarefas domésticas, a educação dos filhos e muitas vezes ainda o cuidado dos idosos.

Socialmente pressionada para assumir o casamento e a maternidade, é mais tarde recriminada e penalizada nos postos de trabalho quando presta apoio à família. As reuniões escolares, vacinas, consultas médicas acompanhando as crianças e os idosos, fazem parte do conjunto de tarefas que habitualmente a mulher desempenha e que, apesar de estarem previstas na legislação, põem constantemente em causa prémios de produção e promoções no emprego, ou mesmo o próprio emprego, cada vez mais exigente e competitivo.

Em Portugal, segundo a ex-Ministra para a Igualdade, Maria de Belém Roseira, em entrevista a Almeida (1999):

"(...) *as representações sociais ainda consideram a existência de papéis sociais específicos e diferentes para homens e para mulheres quando quer homens quer mulheres têm direito à esfera pública, onde se insere o trabalho remunerado, e à esfera privada, onde se inscreve a família".*

Esta herança da tradicional distribuição de tarefas inerente aos géneros feminino e masculino tarda em mudar. A profissão de Doméstica, que ocupava a maior percentagem (82%, segundo Tavares, 2000) de mulheres durante a vigência do Estado Novo, respondia ao arquétipo preconizado pelo regime e defendido de modo particular pela Obra das Mães pela Educação Nacional (organização feminina de ideologia oficial, criada em 1937). Esta consubstanciava "(...) *a ideologia da maternidade como missão natural e essencial da mulher e do papel da mulher na família, e só aí, como «papel» da mulher*" (Silva 1999, p.37).

1.3.4. Qualidade de Vida: ausência de tempos livres e saúde; violência contra as mulheres; a importância do espaço

A conquista da escolaridade e do trabalho remunerado trouxe à mulher instrução, formação, independência económica, mas também uma sobrecarga desmesurada de trabalhos que lhe limita a liberdade efectiva.

Ao generalizarmos a nossa apreciação, estamos conscientes de que as realidades variam consoante o espaço e o tempo. Para além disso, factores como o estrato social, a cultura, a etnia são fundamentais na prossecução da igualdade e ainda mais determinantes na prossecução da igualdade de oportunidades.

Como vimos anteriormente os papéis desempenhados pela mulher multiplicaram-se. Na ânsia de conquistar os seus direitos ao trabalho, à família, à maternidade, a mulher tornou-se na "super mulher". Este conceito é bastante pernicioso pois continua a estar carregado de estereótipos. Ao aceitarmos como natural que a mulher desempenhe todas estas funções, fazemos perigar a sua integridade física e psicológica.

Sem tempo para si, a mulher praticamente não tem tempos livres, tempos de lazer, tempos de descontracção.

A literatura médica evidencia a relação existente entre o "stress" e os seus efeitos negativos na saúde do cidadão contemporâneo. Conhecendo as pressões a que a mulher está sujeita diariamente, parece poder estabelecer-se uma relação entre a forma de vida das mulheres, a principal causa da sua morte (os Acidentes Cardio-Vasculares e os Acidentes Vasculares Cerebrais, conhecidos como A.V.C.) e outras doenças que afectam a maioria das mulheres. Recentemente, a Organização Mundial de Saúde inclui estes factores como

situações de risco a serem alterados e junta ao conceito de "esperança de vida" o conceito de "esperança de vida com saúde".

De acordo com o Inquérito Nacional de Saúde (1995/1996), Ministério da Saúde (Departamento de Estudos e Planeamento da Saúde) citado por Canço & Castro (2000), as mulheres apresentam maior percentagem quanto à incidência de algumas doenças, nomeadamente e respectivamente para mulheres e homens: diabetes 55,8 - 44,2; epilepsia 57,3 – 42,7; asma 54,5 – 45,5; alergia 59,7 – 40,3; tensão alta 63,4 – 36,6; dores nas costas 60,6 – 39,4. Ainda o mesmo inquérito diz-nos que 73,7% mulheres da população inquirida tomaram medicamentos para dormir, nas duas últimas semanas antes da aplicação do mesmo. Segundo as autoras,

"(...) existe cada vez mais a percepção de que aspectos como a incidência das doenças (mesmo das que não são específicas do sexo feminino), as atitudes em relação à saúde e à doença, ou mesmo o acesso aos cuidados de saúde não são neutros em função do género ou de outras condições sociais.

Mesmo a esperança de vida, considerada como um indicador de qualidade de vida, e que é superior nas mulheres, é atravessada pelas diferenças decorrentes de pertença aos diferentes grupos sociais. Além disso, os anos que as mulheres vivem a mais que os homens não são necessariamente anos vividos com qualidade.

Segundo o Inquérito nacional de saúde (1995/ 1996), 25,4% das mulheres inquiridas consideram o seu estado de saúde Muito Bom ou Bom, contra 35,6% dos homens com a mesma percepção; quanto aos que consideram o seu estado de saúde Mau ou Muito Mau, representam 23,3% dos homens e 33,0% das mulheres." (idem, p.91).

Ainda conforme o estudo acima citado, as actividades de lazer das mulheres são:

"94,3% - leitura, fazer renda, ver televisão ou outras coisas deste tipo; 29,4% - passear a pé, andar de bicicleta ou outras coisas deste tipo; 6,7% - exercício físico regular para se manter em boas condições".

Da análise do estudo, ressalta a predominância de actividades sedentárias em detrimento das actividades físicas, com todo o conjunto de consequências que advêm para a saúde e que são sobejamente conhecidas.

Os vários estudos parecem apontar, pois, para uma relação evidente entre a sobrecarga de trabalho a que a mulher está submetida e as doenças de que padece. Por outro lado, evidenciam a falta de mecanismos de compensação do stress (falta de descanso, tempos livres e exercício físico) ou inadequação dos mesmos.

1.3.5. A violência contra as mulheres

A violência contra as mulheres é um dos factores limitativos da sua qualidade de vida. Para, Seager (1998), a violência doméstica confina as mulheres a uma relação de casal ou a uma estrutura familiar definida por critérios de autoridade masculina, sendo o lar um lugar de violência para milhares de mulheres. Ainda o mesmo autor retrata a situação mundial, referindo a violência

doméstica e a violação como dois dos factores a considerar, quando se questiona a problemática da mulher numa perspectiva de emancipação ou opressão.

Entendida mais uma vez como natural e do foro privado, a violência doméstica que inclui vários abusos (desde a coacção psicológica, agressões verbais e físicas, violações) tem finalmente vindo a ser reconhecida como crime, apresentando mundialmente tratamentos divergentes. As organizações internacionais têm-se debruçado sobre esta questão, tendo o Conselho da Europa, as Nações Unidas e a União Europeia emitido vários documentos no sentido de minorar este problema (Canço & Castro 2000).

Enquanto a violação ganha foros de actualidade com a dimensão atingida nas guerras recentes da Bósnia e Kosovo, tornando as mulheres nas principais vítimas da guerra e os alvos mais vulneráveis, a violência doméstica ganha na actualidade a evidência há muito reconhecida, mas consentida.

Em Portugal, *"numerosos casos de violência, nomeadamente quando se trata de violência conjugal, não são objecto de queixa"* (Canço & Castro 2000, 105). Apesar disso existem numerosos casos registados. As autoras citam os resultados do primeiro Relatório Nacional sobre Violência Doméstica:

"(...) *de acordo com o primeiro Relatório Nacional sobre Violência Doméstica, do Ministério da Administração Interna (apresentado em 8 de Março de 1999), nos quatro meses que decorreram entre Outubro de 1998 e Janeiro de 1999, a GNR e a PSP registaram 2889 casos de violência doméstica".*

No mesmo estudo, 81% das vítimas eram mulheres e 19% eram homens, sendo os suspeitos 87% homens e 13% mulheres. Quanto ao grau de parentesco, 456 casos eram cônjuge ou companheiro/a, 53 casos ex-cônjuge ou

ex-companheiro/a, 50 casos filho/a, 49 casos pai/mãe/padrasto/madrasta, 33 casos irmão/irmã/cunhado/cunhada e 27 casos com outro grau de parentesco.

Um outro estudo citado pelas autoras (idem) diz-nos que a violência psicológica é a que apresenta valores mais elevados (50,7%), que os agressores são fundamentalmente pessoas do sexo masculino, e que o agressor é normalmente o marido/companheiro da vítima, quando a agressão ocorre nos espaços domésticos.

Se considerarmos ainda o número de arguidos em processos crime com vítimas do sexo feminino em 1988 (ibidem), citando os dados fornecidos pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça, o total dos arguidos para os diferentes crimes é de 4321. Ao compararmos com os valores apresentados no relatório citado sobre violência doméstica, de 1999, para um período apenas de quatro meses, o número de casos declarados é de 2889.

Os estudos sobre a violência revelam o espaço doméstico e o grau de parentesco próximo, como os mais perigosos para a mulher.

A inclusão da análise desta problemática neste trabalho, auto justifica-se. Pfister (1991) sublinha esta problemática. A violência psicológica e física a que estão sujeitas milhares de raparigas e mulheres justifica a procura dos espaços fechados para a prática das actividades de lazer, nomeadamente a prática do desporto. Os espaços fechados, protegidos, onde as mulheres se sentem mais seguras, parecem ser os eleitos. Apesar da flexibilidade e mobilidade ficarem substancialmente reduzidas, essa parece ser uma das estratégias utilizadas pelas mulheres para aumentar o grau de segurança.

1.3.6. A importância do espaço

O espaço é um factor indissociável da problemática da mulher e da igualdade de oportunidades. A forma como as raparigas e os rapazes se apropriam do espaço é diferente e está fortemente condicionada pelos estereótipos sexuais preconizados para cada um dos sexos, determinados pelo meio socioeconómico de origem ou onde se relacionam.

Temos vindo a analisar ao longo da bibliografia consultada a presença confirmada do espaço. Mais do que o tempo, o espaço é a palavra chave da contextualização deste trabalho. A oposição entre espaço privado e público é a principal ligação à problemática estudada. Para Duby & Perrot (1993), Ariès & Duby (1991) e Pfister (1991), o espaço da mulher sempre foi o espaço privado, enquanto o espaço público esteve sempre reservado aos homens. Os primeiros citam Heródoto (Duby & Perrot, 1993), historiador grego, para elucidarem a discordância de hábitos dos Egípcios com o mundo antigo e particularmente com os gregos, que encerravam as mulheres no Gineceu onde poucos homens entravam. Aí trabalhavam as mulheres da casa, a fiar, tecer e tratar dos filhos.

"Os Egípcios estabeleceram todos os seus costumes e leis ao contrário dos de todos os outros povos. Entre eles, são as mulheres que vão ao mercado e vendem, enquanto os homens ficam em casa a tecer", (idem, p.241).

A divisão entre interior e exterior correspondia à divisão masculino/ feminino. Esta divisão manteve-se ao longo dos tempos, tendo a sua sobreposição sofrido alterações e ajustamentos em função do estrato social a que nos referimos.

O espaço privado, interior, espaço da casa, espaço fechado, sempre foi atribuído à mulher, por questões de segurança e de recato das suas virtudes (Pfister, 1991). O espaço público, exterior, a rua, o espaço aberto onde tudo acontece esteve sempre reservado aos homens.

Ariès & Duby (1991) fazem uma análise muito aprofundada e interessante do espaço privado e do público nos domínios da fronteira entre os dois meios, a sua relação com o trabalho, a família e o indivíduo, as transições e interferências. Os autores introduzem aqui as noções de vida privada e vida pública, fazendo um paralelo entre estas noções e os espaços privados e públicos, respectivamente.

"A vida privada não é uma realidade natural, existente desde a origem dos tempos; é uma realidade histórica, construída de formas diferentes por sociedades determinadas. Não há uma vida privada, com limites definidos de uma vez por todas, mas uma sequência, ela própria mutante, da actividade humana entre a esfera privada e a esfera pública. (...) A questão é tanto mais importante quanto não é certo que a distinção vida privada /vida pública tenha o mesmo sentido em todos os meios sociais." (ibidem, p.15).

Ainda segundo os mesmos autores, em muitos meios sociais a vida privada coincide com a família, está protegida pelos muros das habitações, não representando estes apenas a separação do meio físico, mas também todo o isolamento e protecção proporcionado pelo muro, pelas paredes da casa. A vida pública não se intromete na vida privada, enquanto que para as classes desfavorecidas a vida privada torna-se pública, próxima dos vizinhos, carecendo da protecção e isolamento que os muros proporcionam.

A delimitação entre vida privada e pública é, pois, complexa, ténue ou evidente consoante o meio em que se aprecia a problemática e alterando-se de acordo com a evolução dos valores sociais dominantes.

As relações complexas apontadas pela literatura vêm fornecer elementos fundamentais para o nosso estudo na medida em que, ao pretendermos conhecer as práticas e a sua fundamentação, ajudam-nos a compreender:

- que a realidade é sempre mais complexa do que aparece aos nossos olhos;
- onde termina a vida privada e quais são os estereótipos sociais que prolongam o determinismo da família na vida pública;
- quais são as reais motivações dos actores (pessoais, familiares, sociais);
- em que medida a vida pública pode interferir e influenciar a vida privada;
- a real importância do espaço privado e do espaço público para o indivíduo e para a sociedade.

Como temos vindo a constatar na recolha bibliográfica, esta importância nem sempre parece coincidir para os diferentes actores da sociedade, nos seus diversos papéis. Acabamos de verificar que a mulher tem sido relegada para o espaço privado por questões de segurança, quando confirmamos que o seu principal agressor é o cônjuge e o espaço mais perigoso é o lar; os motivos éticos invocados para confirmar a mulher ao espaço fechado

parecem ocultar egoísmo e sentido de posse exacerbados mais próximos da escravatura do que de uma relação entre pares. Evocada a menoridade da mulher, comprova-se a sua superioridade nos estudos. Relegando-a para os espaços reservados da casa, contraria-se o seu desenvolvimento motor e intelectual, o que acarreta a sua fraca auto–estima, as suas performances inferiores, o seu desenvolvimento físico definhado ou obeso, a sua propensão para a doença. Submergida a mulher em tarefas que deveriam estar bem partilhadas, apregoa-se que a mulher é igual aos seus parceiros. Auferindo a mulher menor salário por igual trabalho, entende-se que a igualdade deveria ser uma realidade para todos os cidadãos.

1.4. A paridade na educação

Como já anteriormente referimos, a divisão que estipulamos para esta primeira parte da revisão da literatura é meramente um exercício de sistematização da problemática em estudo, pois todas as áreas se interligam numa trama complexa.

Após termos analisado outras componentes, a paridade na educação surge obviamente em consonância com as anteriores e como consequência delas, num círculo vicioso que se fecha encerrando nele as mulheres. Apartando as mulheres do conhecimento, elas são inevitavelmente excluídas do mundo do poder.

A literatura histórica confirma que o poder esteve sempre ligado, ao longo da história, ao conhecimento, e as civilizações mais evoluídas sempre valorizaram o conhecimento em detrimento da força. O obscurantismo esteve sempre ligado às trevas enquanto o conhecimento esteve sempre ligado à luz, luz oriunda da riqueza das ideias que conquistaram impérios e formaram civilizações pródigas que perduraram nos tempos e na memória, como as civilizações egípcia, grega e romana. As ciências e as artes sempre foram queridas de Imperadores, Reis e mais recentemente de Presidentes ou Chefes de Governo, que sempre se fizeram e fazem rodear das suas cortes ilustres. O estado de desenvolvimento das ciências e das artes foi e é um factor de apreço em todo o Mundo desde os tempos mais remotos até aos nossos dias. Não foi por acaso que a Igreja conquistou o poder que teve e ainda mantém. Durante séculos, os livros estiveram nas suas mãos, sendo os religiosos os seus guardiões.

Como vimos também anteriormente (Lamas; Silva; Canço & Castro e outros), apenas no século XX é reconhecido estatuto de maioridade à mulher. Até então, ela foi considerada mercadoria, serva, mão de obra barata (estatuto que hoje mantém), serviçal de pai, irmão ou marido (situação que ainda se verifica com frequência). O círculo vicioso criado à sua volta tinha todo o interesse em ser mantido, por todos a quem a mulher servia ou serve mesmo na actualidade. Ao não se atribuir valor aos elementos do sexo feminino, também não se lhes reconhecia capacidade nem necessidade de acesso ao ensino; ao não ser permitido o acesso ao ensino, as mulheres mantinham-se "ignorantes" e limitadas ao desempenho de funções menores; por serem ignorantes facilmente eram controladas por todas as forças (morais, religiosas, políticas e económicas); por serem frágeis, não se defendiam dos ataques físicos e morais e precisavam de

quem as protegesse; quem surgia para as defender era novamente o poder dominante que as escravizava e maltratava, não abrindo mão dos direitos pretensiosamente adquiridos sobre as mulheres...

Foi, portanto, demagógico o discurso associado à não escolarização das mulheres, a quem sistematicamente foi negado o acesso à instrução. Mesmo quando as escolas progressivamente iam sendo criadas, elas eram primeiro abertas aos homens e só mais tarde às mulheres com atraso e muitas renitências (Canço & Castro 2000; Rodrigues et al. 1996). Estes factos aconteceram em todos os níveis de escolaridade, desde os níveis mais baixos de ensino até às universidades (as mulheres começaram a frequentar as universidades em 1880), onde se tiveram que se disfarçar de homens para conseguirem a sua frequência, Lamas (1952).

Algumas datas relevantes para a educação em Portugal, segundo Canço & Castro (2000, pp.25-32):

"1768 – Instituição da Real Mesa Censória da qual passará a depender o ensino em 1771;

1790 – Criação das primeiras escolas para meninas e publicação do Tratado sobre a Igualdade dos Sexos ou Elogio do Merecimento das Mulheres, de Um Amigo da Razão;

1834 – Extinção das Ordens Religiosas;

1835 – Estabelecimento do princípio da obrigatoriedade da frequência escolar (ensino primário);

1884-1885 – Criação das primeiras escolas de ensino industrial e de desenho industrial abertas à frequência de crianças e adultos dos dois sexos;

1889 – Primeira mulher licenciada em medicina – Elisa Augusta da Conceição de Andrade (Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa);

1890 - 6 de Março de 1890, foi regulamentada a lei de 9 de Agosto de 1888, que autorizava o Governo a criar escolas femininas do ensino secundário;

1906 – Criação do primeiro liceu feminino – Liceu Maria Pia – que iria servir de modelo à criação de outros;

1911 – Criação das Universidades de Lisboa e do Porto pondo fim ao monopólio centenário da Universidade de Coimbra e Carolina Micaëlis (Filologia) é a primeira mulher a ser nomeada para uma Cátedra Universitária;

1912 - Carolina Micaëlis e Maria Amália Vaz de Carvalho são nomeadas sócias de mérito da Academia de Ciências de Lisboa, em 31 de Junho de 1912;

1913 – Primeira mulher licenciada em Direito – Regina Quintanilha;

1918 – Foi autorizado o exercício da advocacia às mulheres, pelo decreto n.º 4876, de 17 de Julho de 1918 (anteriormente esta profissão era-lhes proibida);

1920 – As raparigas são autorizadas a frequentar liceus masculinos;

1924 – Teresa Leitão de Barros publica Escritoras de Portugal: génio feminino revelado na Literatura Portuguesa;

1926 – As mulheres passam a poder leccionar em liceus masculinos;

1948 – Publicação do livro As Mulheres do Meu País, de Maria Lamas

1949 – Portugal subscreve nas Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos;

1974 – Revolução de 25 de Abril. Instauração da Democracia."

Com a Revolução de Abril de 1974, a igualdade entre os sexos fica estabelecida na lei, bem como o direito de todos à educação. O Sistema de Ensino sofreu uma grande evolução e reestruturação, sendo as principais características a coeducação e o currículo único no Ensino Básico, que se tornou obrigatório e gratuito até ao nono ano de escolaridade. O Ensino Secundário é facultativo, tem a duração de 3 anos e dois percursos opcionais: Cursos de Carácter Geral (orientados para o prosseguimento de estudos) e Cursos Tecnológicos (orientados para a vida activa). Como alternativa ao sistema regular, existem os cursos das Escolas Profissionais, que conferem um diploma de estudos secundários e viabilizam o prosseguimento de estudos superiores. O Ensino Superior é facultativo e sujeito a *numerus clausus,* para a primeira matrícula. Existe ainda a Educação extra-escolar, com o objectivo de complementar a formação escolar ou suprimir a sua falta (Canço & Castro 2000,).

A população escolarizada aumentou significativamente, tendo a percentagem de analfabetismo baixado de 70% no início do século XX para 11% nos nossos dias (em 1990), sendo ainda a segunda taxa mais elevada dos países europeus (logo a seguir à Albânia); em 1990, 13,7% da população tinha atingido o terceiro ciclo do ensino básico, contra 17,2% cinco anos mais tarde. Em meados da década de 90, a população com grau académico cresceu de 5,2 % para 8,9%, tendo proliferado as universidades privadas (Cayatte, 1999).

As taxas de feminização nos vários níveis de ensino eram, em 1998, para a população portuguesa com 15 e mais anos: no Ensino Básico de 47,8%, no Ensino Secundário 52,1%, no Ensino Superior 58,9%, possuidoras de Pós-Graduação 36,1%. Sem nenhum grau de instrução surgem-nos 67,0% (dados do INE, apresentados por Canço & Castro, 2000).

As mesmas autoras, citando agora as Estatísticas da Educação 1996/97, indicam como taxas de feminização (no Continente) nas matrículas, em cada nível de ensino: 48,6% na Educação Pré-Escolar, 48,3% no Ensino Básico, 51,9 % no Ensino secundário e 56,9% no Ensino Superior. Dão-nos ainda vários outros dados sobre a educação, salientando nós as taxas de progressão/conclusão determinadas pelo aproveitamento por corroborarem a demagogia do discurso acima citado (Estatísticas da Educação, 1994/95, continente): 4º Ano (87,4 % mulheres, 82,9 % homens), 6º Ano (91,5 % mulheres, 85,9 % homens), 9º Ano (88,0 % mulheres, 84,7 % homens), 12º-via ensino (64,1 % mulheres, 55,5 % homens), 12º-técnico-profissional (57,5 % mulheres, 50,5 % homens).

Apesar da educação apresentar índices elevados de alfabetização, o Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia (Outubro de 1995), elaborado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, e citado por Canço & Castro (idem, p.53), concluiu que *"existe uma acentuada diferença entre os sexos no uso de competências no quotidiano, independentemente do nível de instrução atingido"*. Sendo literacia *"as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana"*, as mesmas autoras referindo-se ao mesmo estudo, atribuem-lhe o valor de questionar o tipo de ensino que é facultado aos alunos e as competências que lhe são exigidas nos diferentes níveis de ensino. Os resultados evidenciados foram motivo de discussão e apreensão, confirmando-se que o acesso ao conhecimento continua a estar adiado para muitos dos portugueses.

"Mais de metade dos portugueses (cerca de 5,6 milhões), com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, revela dificuldades em interpretar aquilo

que lê. Grande parte tem ainda problemas em descodificar, quotidianamente, a informação escrita. Este foi o panorama detectado num estudo recente sobre a situação nacional da literacia" (Cayatte, 1999, p.145).

1.5. A paridade na política

Aos olhos das novas gerações, o passado recente parece absurdo ou saído de páginas de ficção, mas deixou marcas difíceis de apagar nas gerações contemporâneas, mesmo pelo "*discurso do politicamente correcto*", como refere Maria de Lurdes Pintasilgo (Silva, 1999).

Na sociedade portuguesa, debate-se ainda o percentual de quotas de representação feminina nos cargos políticos, o que demonstra bem o desfasamento existente entre o texto da Constituição Portuguesa e a realidade quotidiana de "brandos costumes", tão característica da nossa sociedade. Em Portugal, a revolução de mentalidades faz-se tão lentamente que nos mantemos afastados da realidade europeia, à mesma distância em que nos encontrávamos no século passado.

Enquanto que em França as formações políticas estão obrigadas a apresentar 50 por cento de candidatas a todas as eleições, excepto nas autárquicas com menos de 2500 habitantes e nas presidenciais, sendo que em caso de desobediência a lei prevê fortes sanções financeiras (in Jornal "Público", de 5 de Maio de 2000; Perrot, 2000), em Portugal a situação feminina na política

actual traduz-se nos dados estatísticos que se apresentam de seguida (Canço & Castro 2000, pp.95-97):

"*Nas eleições realizadas em 10 de Outubro de 1999 para a Assembleia da República, foi a seguinte a repartição dos deputados por sexos, e por partidos*"

♦ Assembleia da República, foram eleitos 230 deputados, sendo 40 mulheres numa percentagem de 17,4 %; das 14 Comissões Parlamentares Permanentes da Assembleia da República, 2 são presididas por mulheres (Economia, Finanças e Plano; e Paridade, Igualdade de oportunidades e Família).

♦ As Assembleias Regionais eleitas em 1996, têm percentagens de mulheres de 13,6 % e 9,6 % respectivamente na Madeira e Açores.

♦ O XIV Governo distribuiu 64 cargos governamentais, por 22 ministros e 42 secretários de estado, dos quais 6 (9,4 %) foram ocupados por mulheres, a saber: Ministério para a Igualdade - Maria de Belém Roseira, Ministério do Planeamento – Elisa Ferreira, Ministério da Saúde – Manuela Arcanjo, Secretaria de Estado da Educação – Ana Benavente, Secretaria de Estado da Cultura - Catarina Vaz Pinto, Secretaria de Estado da Habitação – Leonor Coutinho.

♦ Nos Governos Regionais dos Açores e Madeira, respectivamente com 9 e 6 cargos, nenhum é ocupado por mulheres, assim como não existe nenhuma mulher como Governador Civil, nem Presidente de Partido Político.

♦ A percentagem de mulheres nos partidos, em 1999 era de 27,3% no PSD, 25,0% no CDS/PP, 24,4% no PC e 21,4% no PS, sendo a percentagem de mulheres no total de orgãos de direcção de cada partido, a nível central e em 1999: 22,44% no PS, , 12,0% no PSD, 10,52% no PC e 6,25% no CDS/PP.

♦ Nas eleições autárquicas de 14 de Dezembro de 1997, dos 305 presidentes de câmara eleitos apenas 12 são mulheres (3,9%).

♦ Para o Parlamento Europeu foram eleitos 25 deputados portugueses, cinco dos quais mulheres (20%; a Finlândia tem a maior percentagem com 44%, logo seguida da Suécia e França, ambas com 41%), a saber: Helena Torres Marques, Maria Carrilho e Elisa Damião (PS); Maria Teresa Lucas Pires (PSD) e Ilda Figueiredo (CDU).

Ainda e apesar da situação política desfavorável às mulheres, as autoras (idem) destacam o papel das Ministras dos diferentes Governos, deputadas e Autarcas em geral, e em particular de: Maria Teresa lobo, em 1970, foi subsecretária de Estado da saúde e assistência, sendo a primeira mulher a ocupar um lugar no Governo; Maria de Lurdes Pintasilgo foi primeira ministra em 1979, Mariana calhau perdigão foi a primeira Governadora Civil, em 1980.

Sabendo que a política é o último reduto a ser conquistado pelas mulheres, a luz ao fundo do túnel parece estar cada vez mais próxima, mas ainda tão distante.

1.6. A paridade no desporto

"(...) le féminisme n´est autre chose qu´un des aspects du vaste mouvement d´emancipation qui transforme la société moderne et qui relâche e assouplit, un à un, les lieux séculaires par lesquels les sujects tenaient au souverain, les fidèles à l´Église, la famille à son chef, les ouvriers au patron (...)"

(...)" Coubertin P de (1901) in Notes sur l´éducation publique. Paris: Hachette, p 282 (Chapitre XVII L´éducation des femmes)". in *Sport...the third millenium* (Coubertin, 1990, p.431),

"(...) les femmes ont sans doute prouvé q´elles étaient à la hauteur de presque tous les exploits dont les hommes sont coutumiers, mais elles n´ont pas réussi à établir qu´ en ce faisant elles soient demeurées fidéles aux conditions nécessaire de leur existence et dociles aux prescriptions de la nature(...)"(...) "Coubertin P de (1902) Le tableau de l´educatio physique au XXe siècle. Revue Olympique, Octobre, p 61". (ibidem, p. 410)

"La question de l´admission des femmes aux Jeux Olympiques n´est pas réglée. Elle ne saurait l´être dans le sens négatif par le motif que l´antiquité l´avait ainsi résolue; elle ne l´est pas davantage dans le sens affirmatif du fait que des concurrents féminines ont été acceptées pour la natation et le tennis en 1908 et 1912. (...) On le voit donc, la discussion demeure ouverte. (...) Il est mieux qu´une discussion trop prompte ne soit pas intervenue et que l´affaire ait trainé. Elle se solutionnera tout naturellement lors de ce Congrès de Paris qui donnera aux Olympiades leurs physionomie définitive. Dans quel sens? Nous n´avons pas la qualité pour le prévoir mais nous ne craignons pas, quant à nous, de prendre parti du côté negatif. (...)" (...) "Coubertin P de (1912) Les femmes aux Jeux Olympiques. Revue Olympique, juillet, p 109". (ibidem, p.364).

O Desporto entendido como fenómeno socioeconómico é recente e surge como consequência do Movimento Olímpico iniciado no final do século XIX.

Inspirado nos feitos atléticos da Grécia Antiga, Pierre de Coubertin recupera o valor dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, formalmente, com a abertura dos primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna, em Atenas 1896.

Acompanhando o pensamento da época e baseando o seu discurso nos conhecimentos científicos do momento, Pierre de Coubertin era contrário à participação feminina nos jogos. Em vários documentos deixou expressa a sua oposição à feminização do desporto :

"Ce n´est pas un secret pour personne, parmi ceux qui touchent aux organisations olympiques, que le rénovateur des Jeux a toujours été un adversaire déclaré de la participation féminine et que, même limitée aux épreuves susindiquées, cette participation lui semblait une concession néfaste à laquelle il regrettait d´avoir dû consentir naguère. (...)

C´est en fin de compte l´opinion publique qui décidera. (...) L´expérience aménera l´opinion à départager adversaires e partisants. (...)" (...) "Coubertin P de (1930) La battaille continue...Bulletin du Bureau international de pédagogie sportive, nº5, p 6-7." (ibidem, p.383).

Mas apesar das contrariedades, as mulheres foram conquistando o direito ao desporto, facto indiscutível, se analisarmos a crescente participação feminina ao longo da história dos Jogos Olímpicos. Desde serem recusadas nos primeiros jogos, atingiram a participação de 34% em 1996 (Seager,1998).

Segundo o mesmo autor,

"la puissance athlétique, la force, la rapidité vont à l´encontre des critères traditionnels de féminité. Les femmes n´en ont pas fini d´affirmer leur droit à se forger un corps musclé et à cultiver des talents d´athlète."(idem, 48).

São muitos os exemplos de mulheres que se dedicaram ao desporto e no nosso país surgem vários nomes importantes. Campeãs olímpicas como Rosa Mota e Fernanda Ribeiro, campeã paralímpica Susana Barroso e outras grandes mulheres como Carla Sacramento, Manuela Machado, Albertina Dias, Ana Dias, Albertina Machado, Conceição Ferreira, Eduarda Coelho, Lucrécia Jardim, Susana Feitor, Sandra Barreiro, Teresa Machado, Florence Fernandes, Ana Barros, Diana Teixeira, Filipa Cavalleri, Ana Alegria, Ana Francisco, Joana Soutinho, Maria Carlos, Petra Chaves, Carla Ribeiro, Sara Antunes, Catarina Fagundes, Joana Pratas, todas participantes nos Jogos Olímpicos de Atlanta no ano de 1996 (CEFD, Anuário do Desporto 1996/98) e tantas outras campeãs europeias e mundiais em modalidades desportivas não aceites nos Jogos Olímpicos mas não menos importantes no contexto internacional.

Mas se analisarmos em que modalidades as mulheres portuguesas conseguiram obter os mais prestigiados resultados desportivos, nomeadamente nos Jogos Olímpicos, concluímos que efectivamente eles apenas surgiram no atletismo (ibidem), modalidade desportiva individual que exige grande capacidade de entrega e sofrimento.

Por outro lado, se temos grandes mulheres no desporto, elas não saem dum elevado número de praticantes, mas antes de um grupo restrito situado na alta competição, porque, realmente, o desporto no feminino, ligado ao modelo desportivo de competição, tem uma expressão reduzida, como veremos de seguida, ao analisarmos os dados apresentados por Almeida (1999), citando estudos da Secretaria de Estado do Desporto, onde se procurou conhecer os hábitos dos portugueses. Segundo a autora, em Portugal, o número de

praticantes não tem aumentado e verifica-se mesmo uma fraca participação e aquisição de hábitos desportivos, situando-se na percentagem de 27% para a população entre os 15 e os 60 anos. O número de mulheres a beneficiarem dessa prática ainda é menor (de 18% em 1988, baixa para 16% em 1998, enquanto para os homens os valores das percentagens e para os mesmos anos são de 37% e 39%, respectivamente). Quando se consideram os cidadãos até aos 74 anos, os índices de participação descem ainda mais (para os valores de 14% para as mulheres e 34% para os homens), ficando pois a participação feminina muito aquém da participação masculina.

Mas se constatamos que o modelo desportivo competitivo, conotado com a agressividade e o sacrifício e ainda com o seu resultado estético sobre o corpo (Kaufmann, 1995), não tem servido as e às mulheres por razões de vária ordem, assistimos a uma mudança de comportamentos resultantes da importância que o corpo tem assumido enquanto imagem de beleza, de saúde e sobretudo de juventude que é necessário preservar até o mais longe possível.

Segundo Hargreaves (1994), o corpo está na moda e é a expressão máxima da nossa contemporaneidade, associado à comunicação e ao prazer. Cunha e Silva (1999), respondendo a esta corrente, apresenta um conjunto de reflexões a que chama *"Elementos para uma cartografia fractal"* que ajudam a compreender o fenómeno e a mudança de atitude em relação ao corpo. Bento (1991a, p.125) refere que:

"O corpo parece estar a regressar de um exílio, a retomar o lugar de suporte da identidade e a ser valorizado como o grande capital individual; é a nova descoberta, a nova categoria psicológica, é a sede da individualidade e

subjectividade conquistadas por meio de todas as técnicas contemporâneas de expressão".

As mulheres têm vindo a incorporar esta nova ordem de valores e são as primeiras a procurar em vários locais a prática do exercício, assumindo finalmente os seus direitos ao desporto. Aos novos valores ligados à imagem e à saúde, associa–se outro dado fundamental: a oferta crescente de serviços e espaços, sobretudo privados e principalmente em áreas urbanas, criando novas oportunidades de desenvolvimento desportivo. Maioritariamente destinados às práticas preferidas pelas mulheres, os "Ginásios" ou "Academias" têm respondido às necessidades femininas. Segundo Pfister (1991, p.130):

"(...)As mulheres fecham-se em instalações desportivas construídas para o efeito. Por várias razões, as mulheres praticam menos frequentemente desportos em áreas públicas a isso destinadas (tais como parques, bosques, rios ou lagos), do que os homens."

O prazer proporcionado pela prática desportiva é agora conhecido e apreciado e dificilmente voltará à estaca zero. Pelo contrário, assumirá grande dimensão no século XXI (Bento, 1991a; 1991b), sobretudo nos países evoluídos. Se atendermos a que mais de metade da população pertence ao sexo feminino e que a esperança de vida das mulheres é superior à dos homens, teremos de assumir que todos os projectos na área da gestão desportiva deverão considerar o sector feminino como um segmento do mercado, um grande manancial de clientes que não pode ser negligenciado.

Ao analisarmos o mundo do desporto como duplo da sociedade, como sugere Costa (1997) em *À volta do Estádio*, veremos que o primeiro espelha o segundo, numa inter-relação dialéctica espacial e temporal. A conquista desportiva vai sucedendo à conquista política, mas o inverso também é verdadeiro. É reconhecido por todos o impacto sentido na sociedade portuguesa pela medalha de ouro olímpica conquistada por Rosa Mota na Maratona de Seul. Embora a proeza tivesse efeitos políticos, o maior resultado traduziu-se no facto de ter dado visibilidade ao desporto no feminino e ter confirmado as capacidades das mulheres, deitando por terra um grande número de preconceitos sem fundamento.

Ainda voltando à duplicidade que o desporto encerra (Costa, 1997), é possível detectar que, nesta actividade, a generalidade das mulheres só agora está a encontrar um sentido para a sua prática e uma identificação com o mesmo, sentimento este coincidente com a integração de novos modelos desportivos ligados à estética, longevidade e ocupação dos tempos de lazer. Só agora se nota uma adesão superior, completamente diferente da existente aquando da prevalência do modelo competitivo. Seria menosprezar a inteligência feminina pensar que as mulheres não praticam desporto apenas porque os homens se encarregam de lhes limitar os movimentos. Existe por um lado a questão da motivação (Nunes, 1995; Rego, 1998) e por outro a questão da discriminação.

A participação da mulher no fenómeno desportivo é ainda hoje, motivo de discussão na sociedade portuguesa, mas sobretudo motivo de discriminação se atendermos aos dados referidos anteriormente e os compararmos com a evolução da procura segundo o sexo. A procura não satisfeita para as mulheres em 1988 era da ordem dos 23% e em 1998 era de 24%. Estes valores somados

aos valores da participação efectiva, elevaria a participação feminina no desporto para valores próximos dos 50%, segundo o mesmo artigo de Almeida (1999,) acima referido (citando a fonte: ME/DGD, Carta da Procura da Prática Desportiva, Atlas Desportivo Nacional, 1991 e CEFD, integrando o Inquérito aos Hábitos Desportivos da População Portuguesa, 1998).

"Contudo, os últimos dez anos registam uma diminuição da participação das mulheres no desporto, enquanto a dos homens aumentou. A este facto não será alheia a contínua entrada da mulher no mercado de trabalho e a acumulação do trabalho fora de casa, com a responsabilidade pela administração doméstica e familiar. Embora o seu espaço de intervenção se tenha alargado, as tarefas domésticas e o acompanhamento dos filhos recaem regra geral nas mulheres, o que origina enormes condicionalismos de tempo para a prática desportiva.

Deste modo, se analisada a prática desportiva das mulheres segundo o estado civil, verifica-se que o casamento aparece como um motivo de abandono da prática desportiva.", (ibidem).

1.6.1. Factores que condicionam a participação das mulheres no fenómeno desportivo

Para além dos factores considerados anteriormente (motivação, oportunidades e segregação), podemos ainda referir, como factores condicionantes da participação das mulheres no fenómeno desportivo, os seguintes:

♦ A educação diferenciada consoante os sexos

Pfister (1991) considera que os pais são as primeiras referências na vida da criança e que estes têm uma influência decisiva nas suas actividades, tanto no que se refere aos jogos como ao movimento. Esta autora aponta alguns exemplos de comportamentos dos pais como passíveis de influenciar a capacidade motora dos filhos, nos desportos essenciais e nos jogos, bem como nas preferências desportivas dos rapazes e das raparigas:

- *"As raparigas recebem muito menos brinquedos que estimulam a actividade física e sua exploração do que os rapazes.*
- *As raparigas são mais protegidas que os rapazes. Fazem menos passeios à descoberta e em menor raio de acção, menor exploração, justificado pela sua segurança.*
- *As raparigas cumprem mais deveres desempenhados em casa, pelo que o seu lazer é qualitativa e quantitativamente diferente dos rapazes.*
- *Os dois sexos são encorajados a praticarem actividades "próprias" do seu sexo.*
- *A exemplo das mães, as raparigas aprendem a considerar os seus corpos e o meio envolvente de um modo especial".* (idem, pp.137-138).

♦ Áreas potenciais de jogo ocupadas pelos rapazes

Este factor é, ainda segundo Pfister (idem, p.138) um problema que as raparigas enfrentam diariamente, resumindo-se segundo a autora,

"(...) ao facto das áreas potenciais de jogo serem ocupadas por rapazes, muitos dos quais não querem que as raparigas participem nas suas

actividades. Mesmo se as raparigas encontrarem espaços para si próprias, muitas vezes não se poderão defender dum grupo "agressor" de rapazes. O resultado será a sua retirada para dentro das quatro paredes, estas admitem a exclusividade e intimidade, mas escondem as suas tentativas para se libertarem do controlo dos pais."

♦ Campos de jogo concebidos segundo as necessidades e os gostos masculinos

Na opinião da mesma autora este é um fenómeno frequente e em que não se atende às necessidades e aos gostos femininos. Esta tendência deve-se sobretudo à vontade dominante e manifesta dos rapazes por determinados espaços. A visibilidade que os rapazes apresentam, muitas vezes de forma negativa, levam a que os espaços sejam pensados para eles de forma a evitar distúrbios, enquanto que as raparigas, não forçando o reconhecimento, mantêm-se invisíveis e irrepreensíveis (Pfister, 1991).

♦ Ausência de Educação Física sistemática na maior parte das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, fazendo perdurar o determinismo familiar e social

Embora haja progressos neste nível de ensino, a prática da educação física no 1º ciclo é ainda resultado da iniciativa de algumas autarquias mais sensibilizadas, não sendo uma prática instituída e generalizada a todo o país (Pina, 1995). Assim o desenvolvimento motor e desportivo das crianças portuguesas até aos dez anos, está dependente das oportunidades de jogo e

desporto proporcionadas pelo meio familiar e social em que estão inseridas, sendo diferente para raparigas e rapazes.

Mota, citado por Botelho e Duarte (1999, p.7),

"afirma que a generalidade das actividades desportivo-motoras no domínio escolar, podem fornecer um conjunto de actividades físicas em sectores da comunidade mais carenciados, pois embora o estatuto socioeconómico e o apoio parental pareçam ser decisivos na participação em actividades extra-escolares, o mesmo não acontece para as actividades escolares. Assim, o papel dos pais na e para a motivação para as actividades físicas é fundamental, desempenhando, neste domínio, o seu próprio exemplo, uma das melhores garantias de sucesso."

♦ Currículo de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário tendencialmente androcêntrico

O currículo de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário contempla várias modalidades desportivas, diversificadas e complementares. As modalidades com bola, relativas aos jogos desportivos colectivos têm um peso significativo no conjunto do currículo e parecem ser as modalidades desportivas onde as raparigas encontram maiores dificuldades. Essas modalidades são aquelas que pressupõem maior vivência anterior com o objecto de jogo - a bola - e enquadramento de acções conjuntas e estratégicas com que a maior parte das raparigas não estão familiarizadas. Nestas modalidades as raparigas parecem encontrar-se em evidente desvantagem. Por limitações de ordem educacional não chegam a beneficiar dos valores lúdico e educativo das modalidades colectivas, apenas contactando com elas na disciplina de Educação Física. Pimentel (1995,

p.15) apresenta o recurso ao "*ensino personalizado*". Esta *"estratégia metodológica é fundamental,* e por ventura, *a única capaz de reduzir as diferenças de desempenho iniciais ou, pelo menos, impedir que se agravem durante o período de escolaridade."*

A limitação dos espaços de educação física e desporto na escola, a ausência frequente de equipamento próprio, ou ainda a carência de formação específica na formação básica dos professores, nas modalidades individuais como são a patinagem, a dança, o badminton e mesmo a ginástica (modalidades presentes na lista de preferências das raparigas, Pfister, 1991) associadas às preferências masculinas, parecem ser as razões que indiciam uma menor valorização das modalidades individuais, preteridas em favor dos jogos colectivos (sempre presentes na lista de preferências dos rapazes, segundo a mesma autora).

O factor identificado é merecedor de um estudo mais aprofundado que o nosso trabalho não pretende levar a cabo.

♦ A existência de turmas mistas na disciplina de Educação Física nos níveis de ensino - 3º Ciclo e Secundário

A existência de turmas mistas na disciplina de educação física para estes níveis de ensino parece contrariar toda a lógica da organização e planeamento do treino desportivo. Parecer-nos-ia inadmissível existirem treinos e campeonatos de iniciados, juvenis e juniores cada um deles misturando-se entre si e ainda com raparigas e rapazes, indistintamente. Nas aulas de educação

física, esta parece ser a realidade. A situação absurda passa a tacitamente aceite. Segundo Botelho & Duarte (1999, p.5):

"(...) as aulas de educação física abrangem todas as crianças, sendo as turmas compostas por alunos de diferentes grupos etários, com capacidades bem distintas e gostos igualmente distintos".

Existe aqui uma contradição. Qual das duas realidades deverá ser questionada? Será possível conseguirem-se objectivos de sucesso para um conjunto de alunos completamente díspares em género, morfologia, maturidade, desenvolvimento motor e desportivo?

Apesar das estratégias metodológicas propostas por Pimentel (1995) serem a solução que possivelmente os profissionais têm adoptado, o conjunto de variáveis é de tal modo grande que dificilmente se dará a satisfação às necessidades individuais ou se conseguirá, acima de tudo, despertar a alegria e o prazer pela acção e pelo movimento que referem Botelho e Duarte (1999, p.5):

"A educação física procura fornecer aos alunos uma formação desportiva de base, um aumento, programado, do seu repertório motor, fomentar o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, despertar alegria e prazer pela acção e pelo movimento".

Neste âmbito, coloca-se ainda a questão da intimidade que pressupõe a aprendizagem de determinados conteúdos e ainda o factor depreciativo a que parece estar sujeita, a maior parte das raparigas durante as aulas de Educação Física. Sendo em número reduzido as raparigas que beneficiam da prática regular do exercício físico ou do desporto extra-escolar, são também em número muito

reduzido as raparigas que conseguem igualar ou superar as performances masculinas. Os factores físicos (antropométricos, níveis de gordura corporal e capacidades físicas), os factores psicológicos (motivação, características da personalidade e preferências) e os factores educacionais já referidos determinam resultados que não é legítimo confrontar.

Na organização escolar parece existir um equívoco entre os conceitos de coeducação (educação conjunta), igualdade de oportunidades e diferenciação sexual. Os conceitos não se excluem uns aos outros, mas, pelo contrário, complementam-se. Será, pois, necessário que consigam coexistir no espaço da escola.

Questionar a educação física hoje é, segundo Pires (1995a, p.21), *"antes de mais, criar as condições para que tal como no passado ela possa renascer de novo (...)sem dogmas, sem preconceitos e sem ideias feitas".* Segundo este mesmo autor a educação física encontra-se *"entre os pontos A e B da sigmóide" de Charles Handy, na chamada "Zona de Turbulência". "As ideias ainda apresentam estruturas estáveis que transmitem seguranças",* mas notam-se já sinais de inconformidade e insatisfação trazidos pelos ventos da mudança (idem, 1995a; 1995b). Ainda Pires (1995a) considera que, face à situação actual da educação física, são possíveis três atitudes: uma primeira em que se acredita em dogmas ultrapassados, mas que se defendem com "*fundamentalismo*"; uma segunda atitude hipócrita, em que se convive com uma situação sabendo que não está bem enquanto não nos incomodar directamente; e ainda uma terceira atitude recomendada pelo autor que permite *"reequacionarmos tudo"*:

"(...) começarmos, sem preconceitos e sem saudosismos, a construir uma EF para o próximo milénio. O que se trata é de conseguir um novo produto,

um novo serviço ou até mesmo uma nova cultura. O que se trata é de iniciarmos uma reengenharia da EF, adaptando-a aos condicionalismos dos tempos que correm e às necessidades das crianças e dos jovens que vão viver a maioria dos anos da sua vida, no terceiro milénio, o milénio que será, certamente, o do tempo livre, do lazer, da cultura e do desporto." (ibidem, p.25).

♦ A limitada oferta de serviços, destinada ao segmento de mercado feminino

Apesar dos operadores privados estarem a alterar este panorama, a maior parte da oferta existente para o sector feminino é demasiado cara, confinada à área da Ginástica e apenas aos grandes centros urbanos.

♦ Limitados serviços de apoio, como *baby sitting* e actividades simultâneas para famílias

Os espaços disponíveis para o lazer parece não estarem preparados para fornecer serviços de apoio às famílias. Pensados para utilizadores individuais, quando existem actividades organizadas para as mulheres (normalmente em horário pós-laboral), não estão previstas actividades complementares de suporte das mesmas. Pequenos espaços com livros e brinquedos, parques infantis onde as crianças possam ficar em segurança ou mesmo actividades que façam participar vários elementos da família, são exemplos de soluções fáceis para esta problemática à semelhança do que acontece com espaços comerciais (Pereira e col., 2000) A tarefa de ocupação com os filhos, após o horário de trabalho, cabe ainda à maior parte das mulheres,

sendo para elas difícil, arranjar soluções para as crianças e para elas próprias praticarem desporto.

Estes equipamentos e actividades conjuntas dariam um grande incentivo às famílias na prática do lazer.

♦ As instalações desportivas e acessibilidades

As instalações desportivas têm vindo a ocupar um lugar importante no espaço urbano, revelando-se uma peça fundamental na oferta do lazer às populações, segundo a opinião de Cunha (1997a;1997b; 1998).

Estudioso desta problemática, este autor (1997b, p.52) considera que as instalações desportivas,

"(...)veiculam valores do desporto e da cultura própria de um povo. Pela sua localização, nas zonas nobres ou periféricas das cidades, pela sua envolvência e pela sua arquitectura, as instalações desportivas espelham o modo como um povo valoriza o seu corpo, o desporto e de como organiza no espaço e no tempo essa valorização".

A localização das instalações desportivas e o seu acesso por parte dos cidadãos são factores importantes para o desenvolvimento do desporto e constituem o primeiro obstáculo a ultrapassar pelas pessoas que o desejam praticar (Cunha, 1997b, p.54). Ainda este autor associa à distância física a distância económica, relacionando os *"custos de percorrer o espaço"* com os *"custos de utilização do espaço".*

1.6.2. Intervenção da gestão desportiva na promoção da igualdade de oportunidades

Nos grandes centros urbanos, fruto de maior informação, maior oferta e maior procura, meios de transporte facilitados e ainda condições socioeconómicas favoráveis, têm surgido vários operadores na área da prestação de serviços ligados ao desporto. Estes factores têm efectivamente contribuído para a divulgação do desporto, e, consequentemente, contribuído para aumentar o número de praticantes de exercício físico. A maior parte destes operadores são privados e a maior parte dos seus clientes são mulheres.

O Gestor Desportivo, encontrando-se nos orgãos de decisão (nas escolas, nos clubes, nas autarquias, nas academias) é detentor de uma situação privilegiada para minorar a fraca participação das mulheres na prática desportiva. Pires (1997, p.8) entende que:

"(...)a gestão do desporto tem vindo a provocar uma aproximação das ideias políticas ou estratégicas que devem orientar a vida do desporto em geral e das organizações desportivas em particular, da operacionalização das próprias práticas desportivas, de tal maneira que gerir em muitas circunstâncias, cada vez mais está a ser agir. Como nos diz Mintzberg 'O gestor é uma pessoa encarregada de uma organização ou de uma sub-unidade dessa organização'".

As intervenções poderão ser feitas em parceria com várias instituições, quer sejam outras escolas, clubes, operadores comerciais privados ou ainda as autarquias (com permuta de serviços ou cedência de instalações). A área de intervenção autárquica é das mais importantes, se não mesmo fundamental, na democratização do desporto. Situa-se próxima das pessoas, conhece os seus

anseios e as suas carências. Por outro lado, tem à sua disposição os meios próprios de financiamento para poder oferecer a todos o acesso a uma prática desportiva de qualidade (Constantino, 1994; 1997).

"(...) *poderemos definir o desporto como uma tecnologia do corpo, como uma forma, historicamente datada e social e culturalmente contextualizada, de lidar com a corporalidade. Como um sistema de comportamento corporal determinado por conceitos, finalidades, normas, regras e convenções sócio – culturais, assente nas potencialidades biomecânicas do corpo.*

Neste sentido o desporto celebra a festa do corpo, implica-se na sua construção, exaltação e espiritualização. Sublima-o e consagra-o, certificando que o homem e o seu destino de transcendência também se cumprem pelos desempenhos corporais, e tornando o corpo "espírito encarnado" pelos valores que o acto desportivo nele regista.

O desporto é, pois, um miradouro de contemplação, de criação e renascimento do corpo. Um sítio onde o corpo se levanta e ergue sobre a ruína, onde tem voz e fala com os seus órgãos, músculos, ossos, articulações e tendões, afirmando e protestando razões, necessidades, aspirações, respeitos e considerações" (Bento, 1998, p.67).

1.7. Figuras femininas de destaque na história e nas artes

Não obstante o panorama traçado anteriormente, foram muitas as figuras femininas que se notabilizaram no nosso país. Portugal é rico em

mulheres de grande valor. Começando pelas figuras históricas da realeza que iluminaram sobretudo o círculo restrito das suas Cortes. Matoso (1938), Canço & Castro (2000) e ainda Rodrigues et al. (1996) indicam nomes de figuras femininas e de acontecimentos a elas ligados que ajudaram a fazer a História de Portugal. Canço & Castro (2000) destacam: D. Leonor Teles (1383-Regência), D. Joana (1471-Regência), D. Leonor (1498 Criação das Misericórdias, 1518- Publicação do Espelho de Cristina, Tradução e adaptação do Livre des Trois Vertus de Christine de Pisan, um dos primeiros livros impressos em Portugal, por ordem de D. Leonor), D. Maria II, D. Catarina (1557-1562-Regência), D. Inês de Castro, D. Luísa de Gusmão (1656-1662-Regência), D. Catarina-Rainha de Inglaterra (1704-Regência), D. Maria I (1777-1799-Reinado), Infanta D. Isabel Maria (Presidência ao Conselho de Regência), D. Maria II (1834 a 1853-Reinado).

As figuras populares que se destacaram em episódios históricos foram a "Padeira de Aljubarrota" e "Maria da Fonte". Matoso (1938), sobre a bravura de "Maria da Fonte" escreveu:

"A este movimento seguiu-se, em breve, um outro de carácter popular, começado em Abril de 1846 na Póvoa de Lanhoso, e que se veio a denominar da 'Maria da Fonte', do nome duma mulher do Minho, que se distinguira pela sua audácia nos primeiros motins" (idem, p.698).

Na *História de Portugal em Datas* (Rodrigues et al.,1996), obra recente que intencionalmente se compara com Matoso, aparecem numerosas referências a figuras femininas. O conceito de figura de destaque alarga-se não só aos factos políticos mas também às outras áreas da vida portuguesa. Idêntica situação acontece em *Portugal Situação das Mulheres 99*, no capítulo "Datas e Factos

Significativos" (Canço & Castro 2000) e ainda em *20 Mulheres para o Século XX* (Pedrosa, 2000).

As artes são um campo interessante de acompanhar nesta temática. Enquanto alguns nomes fizeram história pelo impacto das suas obras e também pela época em que surgiram, recentemente os talentos proliferam em todas as áreas, sendo a literatura a mais próspera.

Na *História da Literatura Portuguesa* (Saraiva & Lopes, 1976), os autores incluem cerca de centena e meia de mulheres portuguesas no índice onomástico. Destacamos os nomes de: Ana de Castro Osório, Carolina Micaëlis, Maria Amália Vaz de Carvalho, Florbela Espanca, Irene Lisboa, Maria Lamas. Mais recentemente, Maria Isabel Barreno, Maria Velho da Costa, Maria Teresa Horta, Natália Correia, Sophia de Mello Breyner, Agustina Bessa Luís, Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, Lídia Jorge, Eduarda Dionísio, Ana Luísa Amaral. Muitas outras ficam por enumerar e que são figuras proeminentes no panorama nacional.

Na pintura, distinguem-se os nomes de Vieira da Silva, Graça Morais e Paula Rego.

No teatro, Palmira Bastos, Amélia Rey Colaço, Beatriz Costa, Eunice Muñoz e um numeroso conjunto de outras actrizes, que se afirmaram em todas as áreas da representação, incluindo a televisão e o cinema. Salientamos os nomes de Alexandra Lencastre e Catarina Furtado como os mais mediáticos.

No domínio da música, destaque para Luísa Todi, Guilhermina Suggia, Amália Rodrigues, Maria João, Teresa Salgueiro, Dulce Pontes, Maria João Pires,

nomes, que não sendo únicos no panorama nacional, obtiveram o reconhecimento internacional.

As ciências são outra área onde as mulheres têm vindo a destacar-se. Por este campo ser muito vasto, pecaríamos sempre pela insuficiência da enumeração. No entanto, citamos ao longo deste trabalho muitas especialistas em diferentes matérias. Pensamos que as publicações científicas dos diferentes ramos da ciência, associadas às Universidades, bem como várias publicações de divulgação das ciências (Jornalismo, Gestão, Economia, Educação, Sociologia, Desporto, Ambiente,...) dão bastante visibilidade às suas protagonistas.

Ressalve-se que o facto de não terem sido referenciados mais nomes e áreas não se fica a dever a falta de mérito mas a uma opção meramente pessoal.

1.8. A paridade na lei

No nosso país, as mais numerosas conquistas das mulheres reportam-se precisamente à Revolução do 25 de Abril de 1974, momento a partir do qual se registaram alterações significativas. Essas alterações abrangendo vários campos estão indicadas por Canço & Castro (2000) e foram reunidas em documento (sem data), intitulado "Abril 25 Anos, O estatuto legal das mulheres antes e depois de Abril", pelas Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (Anexo 1).

1.9. - Enquadramento legal

A igualdade entre os dois sexos e mais precisamente a igualdade de oportunidades para os dois sexos é claramente assumida no ordenamento jurídico nacional.

Consagrada na Lei Fundamental, Lei Constitucional n.º1/97, de 20 de Setembro, destacam-se os artigos 9.º, 13.º e 26.º (Anexo 2).

Na sequência desta consagração na Lei Fundamental, são muitos e variados os diplomas institucionais, directivas e instrumentos não normativos no ordenamento jurídico nacional e comunitário destinados a legislar, regulamentar e orientar as diferentes áreas de acção e intervenção: associações de mulheres, educação, protecção da maternidade e da paternidade, publicidade, segurança social, serviço militar, trabalho e emprego, violência contra as mulheres (Duarte, 1998).

De todas as normas nacionais e comunitárias, destacamos também o diploma institucional relativo à educação e à escola, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (alterada pela lei n.º115/97, de 19 de Setembro, dando nova redacção aos artigos 12º,13º, 31º e 33º), por ser o campo de intervenção em que este estudo se desenvolve. Neste diploma salientamos os três primeiros artigos (Anexo 2).

As selecções de Duarte (1988) e ainda de Canço & Castro (2000,) revelam que o conjunto da legislação existente determina o envolvimento do Estado nesta matéria, constituindo cada um dos diferentes diplomas, uma peça fundamental na compreensão da problemática do nosso estudo.

O Estado tem vindo a assumir medidas concretas relativamente à problemática das mulheres. Duarte (1988) organizou a compilação de Disposições Nacionais e Comunitárias sob o tema *A igualdade de Oportunidades entre Homens e mulheres na Lei*, e Canço & Castro (2000) prepararam a edição de *Portugal Situação das mulheres 1999*, onde se podem ler os compromissos assumidos na área da igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens decorrentes da participação de Portugal nas organizações internacionais. Nesta última obra encontramos: directivas, recomendações, resoluções, declarações, convenções, programas, estratégias, plataformas de suporte à intervenção do Estado nesta matéria e ainda datas e factos significativos do contexto político, económico, social e histórico português e que complementam os dados compilados por Duarte (1998).

Um conjunto das normas nacionais e comunitárias relativas a medidas que visam estabelecer a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres está em vigor no nosso país. Segundo a mesma autora,

"(...) constitui objectivo primeiro do Plano Global para a Igualdade de Oportunidades, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97, de 24 de Março, integrar o princípio da igualdade entre homens e mulheres em todas as políticas económicas, sociais e culturais." (Duarte 1998, p.5).

Os anos de 1999 e 2000 são marcos importantes no "palco" português. Aconteceram "mudanças de cenário" na panorâmica dos problemas das mulheres, ao ser assumida pelo XIV Governo Constitucional a necessidade de chamar ao Governo a responsabilização e a visibilidade que a problemática requeria.

Refira-se a criação de um novo Ministério, o Ministério para a igualdade, que veio a ser ocupado pela Dr.ª Maria de Belém Roseira, e que teve como tarefas fundamentais articular transversalmente todas as medidas tomadas pelos diferentes ministérios que visassem a igualdade entre os cidadãos:

"A Lei Orgânica do XIV Governo Constitucional (Decreto-Lei nº474-A/99, de 8 de novembro) conta, entre as suas maiores inovações, 'resultantes da vontade e do compromisso de valorizar a política de igualdade entre homens e mulheres', a criação do Ministro para a Igualdade. A Ministra para a Igualdade, Dr.ª Maria de Belém Roseira, tutela os mecanismos governamentais para a igualdade entre homens e mulheres (CIDM e CITE) (bem como o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas), por delegação do Primeiro Ministro (Despacho nº21 496-V799, 2ª Série)", (Canço & Castro, p.115).

O âmbito do nosso trabalho recai no alçada da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (*CIDM)* já existente anteriormente e que passa a ser integrada na Presidência do Conselho de Ministros, sob a tutela da Ministra para a Igualdade:

"Integrada na Presidência do Conselho de Ministros sob a tutela da Ministra para a Igualdade, é um dos mecanismos governamentais para a igualdade de direitos e oportunidades.

A CIDM, criada pelo Decreto-Lei nº 166/91, de 9 de Maio, sucede à Comissão da Condição Feminina, institucionalizada pelo Decreto-Lei nº 485/77, de 17 de Novembro, a qual, no entanto, já anteriormente se encontrava em actividade.

A Comissão para a Igualdade e para os Direitos das mulheres tem como objectivos fundamentais e permanentes:

- *Contribuir para que as mulheres e homens gozem das mesmas oportunidades, direitos e dignidade;*

- *Alcançar a corresponsabilidade efectiva das mulheres e dos homens em todos os níveis da vida familiar, profissional, social, cultural, económica e política;*

- *Contribuir para que a sociedade reconheça a maternidade e a paternidade como funções sociais e assuma as responsabilidades que daí decorrem."* (ibidem, pp.115-116).

A visibilidade do problema foi imediata, tendo o assunto vindo à discussão pública como nunca havia acontecido anteriormente, desencadeando um conjunto de medidas, intervenções, debates nos diversos sectores da sociedade com particular interesse na política e na divulgação feita pelos meios de comunicação social.

Expressando o sentir do Governo ao nomear um Ministro para a Igualdade, a Dr.ª Maria de Belém Roseira, em entrevista Almeida (1999, pp.4-5), explica:

"(jn) *A criação do Ministério para a Igualdade no dealbar do terceiro milénio significa que há um acentuar das desigualdades ou uma maior consciência do Governo em relação a esta questão?*

(Ministra Maria de Belém) *Significa que há uma consciência nacional e internacional cada vez maior relativamente à importância desta matéria. Não só é hoje cada vez mais assumida a importância da igualdade de oportunidades, como pilar de sustentação da democracia e do desenvolvimento, como também o surgimento de novas desigualdades proporcionado pelos actuais modelos de desenvolvimento económico tem que ser combatido através de medidas que atravessam transversalmente todos os sectores.*

A prioridade política atribuída a este tema está hoje vertida a nível de instrumentos jurídicos nacionais e internacionais, e em relação a estes últimos, Portugal, a exemplo dos outros países subscritores, tem mesmo que prestar contas relativamente ao estádio do seu cumprimento.

Por isso o programa do Governo refere a integração da dimensão da igualdade numa perspectiva transversal às diversas políticas e um reforço da prioridade desta área no desenvolvimento da revisão constitucional 1997 que incluiu a promoção da igualdade nas tarefas fundamentais do Estado (...)".

Nunca se publicou tanta informação sobre a mulher, a sua situação, os seus problemas, os seus direitos, nos contextos nacional e internacional. Destaca-se aqui, pelo volume de dados publicados sobre a Mulher, a edição da imprensa diária portuguesa relativa ao dia 8 de Março de 2000, Dia Internacional da Mulher, e dentro desta salienta-se o jornal "*Público*", com uma edição quase

exclusivamente dedicada a este tema e ainda a distribuição acrescida da obra *Os Direitos das Mulheres* (Parker, 2000).

A presidência portuguesa da União Europeia, "*Portugal 2000*", integrou esta problemática, tendo promovido as seguintes iniciativas: publicação *Portugal – Status of Women 1999* (Portugal 2000) (das mesmas autoras da versão portuguesa já referida anteriormente) e a conferência "*Violência contra as mulheres: Tolerância Zero – encerramento do ano europeu*", em Lisboa (Maio de 2000), tendo sido, nesta conferência, proposta a criação de um observatório para as questões das mulheres (in Jornal *Público*, 2000, 5 de Maio).

Todas as áreas de intervenção para a igualdade entre os dois sexos, estão ligadas entre si directa ou indirectamente. Não podemos dissociar a igualdade de oportunidades nas escolas, da igualdade de oportunidades no trabalho e emprego ou da violência contra as mulheres, citando apenas alguns exemplos.

Esta é uma época histórica para o nosso país, em que todos os jovens em idade escolar (até aos quinze anos) se encontram na escola. A escola reflecte toda a sociedade portuguesa e esta projecta-se nela no seu melhor ou, pelo contrário, no seu pior. A escola será também o espelho da situação das raparigas e dos rapazes face à igualdade de oportunidades.

2. A ESCOLA ACTUAL - CARACTERIZAÇÃO

2.1. Breve introdução

" A Educação é a arte de fazer falhar o sistema educativo a que se foi sujeito", Sampaio, citando João dos Santos (1996a, p.224).

Esta afirmação aparentemente contraditória, é, segundo Sampaio, (ibidem):

"(...) a expressão da ambiguidade a que a escola está sempre sujeita dada a sua dupla função: instruir e veicular a ideologia dominante na sociedade. Neste último aspecto a escola torna-se o local privilegiado da expressão dos conflitos que atravessam a sociedade."

Um dos conflitos que atravessam a sociedade é a igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes garantida como direito fundamental previsto na nossa legislação e que a sociedade dominante resiste em tornar realidade.

A Escola não é uma excepção. Sendo um dos pilares da sociedade, está sujeita às mesmas influências e vicissitudes. A fundamentação da sua acção deverá ser permanentemente questionada de forma a não se deixar submergir por ideologias que contrariem os princípios da igualdade de oportunidades, a democraticidade da escola pública e a cidadania plena no século XXI.

"A sociedade do conhecimento e da aprendizagem está a constituir-se num processo que obriga: à melhoria da qualidade da educação básica, na lógica da criação de uma cultura de iniciativa, de responsabilidade e de cidadania activa, apostando na qualificação, na produtividade e elevada empregabilidade de novas gerações; à promoção de uma autêntica aprendizagem ao longo da vida, na lógica da educação permanente e do reconhecimento das aprendizagens adquiridas, bem como à criação de condições para o desenvolvimento da sociedade da informação." (In Mensagem do Ministro da Educação, Oliveira Martins, http://www.gme, em 14-4-2000).

2.2. A coeducação - da lei à realidade

"Na vida quotidiana, frequentemente, comprovamos existirem concepções de ser mulher e de ser homem; é opinião generalizada que a mulher é - procriação, beleza, débil fisicamente, dependente, emotiva, sentimental...e homem é – ser forte, corajoso, aventureiro, viril, independente, superior...(...) Estes saberes comuns sobre o homem e a mulher constituem representações sociais acerca do valor e do carácter das mulheres e dos homens; são imagens, são ideias feitas sobre o que é homem e mulher. Estas representações alimentam-se de valores, crenças e ideologias dominantes e obtêm sentido através da objectivação das diferenças biológicas entre os sexos" (Martelo, citando Amâncio, 1999, p.14).

Na transposição da nossa temática para a escola, questionamos se existe de facto igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes nas instituições educativas.

Vários autores (Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995; Henriques, 1996; Martelo, 1999) confirmam nos seus estudos que a igualdade nas escolas é apenas aparente, apesar das aprendizagens e dos espaços de aprendizagem serem os mesmos para os dois sexos e de existir uma preocupação manifesta nos princípios do sistema educativo no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, com a introdução da coeducação.

No entanto, a escola, inserindo-se num contexto social determinado, acompanha a sua evolução ao mesmo tempo que reflecte essa mesma sociedade.

Segundo Martelo (1999, p.18),

"É então, a sociedade que prescreve a diferenciação de papéis em função da diferenciação das posições e das funções desempenhadas pelos seus membros. No entanto, a divisão de tarefas, na sociedade, não é arbitrária, obedece a uma estrutura e organização. É a sua organização que estabelece as diferentes posições ou funções e, consequentemente, diferentes papéis que cada um dos membros irá ocupar e desempenhar."

Para Henriques (1996, p.21),

"A igualdade de oportunidades entre os sexos supõe profundas mudanças sociais e culturais ao mesmo tempo que as condiciona".

A mesma autora, citando Vogel-Polsky , esclarece o conceito de igualdade:

"Aliás, a própria evolução do conceito de igualdade – que progride de uma noção estática e formal de igualdade perante a lei, até uma perspectiva dinâmica e fortemente inserida no real, de igualdade de resultados - dá conta dessa situação" (ibidem).

Como verificamos em pontos anteriores, a sociedade portuguesa encontra-se ainda muito condicionada pelos papéis tradicionais atribuídos a mulheres e homens, melhor dizendo, pelos estereótipos sexuais tradicionais. A Escola, integrando essa sociedade, funciona como um segmento, um prolongamento da família (onde tudo se inicia), uma amostra real dessa aparente igualdade existente na sociedade portuguesa.

No entanto, Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995, p.42) concluem:

"(...) *que se verificam algumas indicações no sentido de que as atitudes masculinas a favor da igualdade são mais afirmadas, tendencialmente, pelos mais velhos. Poder-se-á levantar a hipótese de que é sobretudo na família que se reproduz a diferenciação sexual em estatutos e papéis complementares e que a escola contribui, ainda que de forma insuficiente, para uma maior aceitação da igualdade de estatuto e, portanto, de acesso aos papéis sociais."*

A este propósito, Martelo (1999, p.42) refere que :

"(...) *a escola tem uma quota parte de responsabilidade no reforço das desigualdades do género; que o sistema educativo não assumiu a promoção da igualdade de oportunidades de ambos os sexos como metas educativas".*

Ainda a mesma autora, citando Henriques (ibidem) reforça esta ideia:

"Dizia-se num FORUM EDUCATIVO, realizado na Argentina, em 1992, que a situação das raparigas no interior do espaço escolar criava uma ilusão de igualdade e escamoteava o problema real do mercado de trabalho e da segregação que aí é feita, porque o êxito escolar induz as raparigas a pensar que estão a produzir as credenciais com que poderão resolver os problemas profissionais, retardando-lhes a consciência dos mecanismos de discriminação que ainda persistem no interior da sociedade".

A ideia agora expressa confirma o *"baixo nível de consciência deste tipo de questões"* referido também por Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995, p.11), bem como compromete os projectos de aprendizagem das raparigas.

Segundo Henriques (1996), os projectos de aprendizagem e a construção do futuro relacionam-se intimamente com o conceito ou a representação de si e as finalidades de vida. Assim, esta autora considera que:

"(...) *é lícito reconhecer que os contextos de definição dos projectos de aprendizagem, do ponto de vista das raparigas, não favorecem grandemente a organização de projectos criativos e inovadores e, pelo contrário, certamente favorecem o aparecimento de um conceito de si e de finalidade de vida que reproduzem os valores sociais dominantes"* (idem, p. 21).

Os conceitos expressos pela autora serão retomados mais adiante, ao abordarmos a questão das expectativas da vida e da profissão. Ainda Henriques, citando Sunny Sundal num guia regional da ONU, destinado aos educadores da

América do Norte e da Europa Ocidental sobre a eliminação dos estereótipos sexuais na escola, identifica vários indicadores de discriminação:

"(...) uma série de aspectos discriminadores - nos manuais escolares, nos conteúdos disciplinares, no processo de inter-acção entre docentes e discentes, etc." (ibidem, p.20).

Henriques refere ainda o *Seminário de 1993*, do Conselho da Europa sobre "o papel dos media para a promoção da igualdade das mulheres e dos homens". Segundo a autora, este seminário evidenciou o papel dos *media* e da publicidade como meios transmissores duma imagem da mulher ligada ao espaço privado, à sedução, à passividade, aparecendo como mãe, dona de casa, frívola ou coquete. Igualmente determinantes da diferenciação psíquica dos dois géneros, a autora, de acordo com outros autores, considera ainda a importância dos brinquedos e do jogo na estruturação da personalidade do homem e da mulher.

2.3. Igualdade aparente

Os próprios intervenientes do sistema educativo (alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e ainda responsáveis pela formação de professores, administradores e políticos) não se apercebem da realidade discriminatória das suas atitudes e comportamentos, marcada fundamentalmente pelo peso dos estereótipos sexuais tradicionais. Silva, Alves, Garcia & Henriques

(1995) confirmam existir discrepância entre o discurso apriorístico de alunos e professores e as manifestações de desagrado dos alunos por determinado comportamento em função do género, e a alteração do discurso de todos, após reflexão sobre o assunto:

"(...) *apesar de quase todos/as declararem - em resposta às perguntas do tipo fechado – não se sentirem diferentemente tratados consoante são rapazes ou raparigas, podemos perceber, através das respostas de tipo aberto, que diferenças de tratamento são percepcionadas por uns e outras.*

É assim que encontramos os rapazes a queixarem-se de serem menos ouvidos, menos acarinhados, mais castigados do que as raparigas, quer por parte dos professores/as, quer por parte de empregados/as, diferença de tratamento que as raparigas também reconhecem" (Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995, p. 38).

Assim, ainda as mesmas autoras dizem-nos que:

" (...) *um olhar mais atento denuncia várias formas subtis pelas quais a ideologia ainda dominante no aparelho ideológico colectivo sobre as representações de homens e de mulheres se infiltra nos diversos instrumentos e processos educativos"* (ibidem, p.10).

E ainda Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995, p.10) citando Subirats, referem que:

"(...) *a organização da sala de aula e a distribuição de tarefas, dão continuidade à representação social que atribui estatutos e papéis diferentes às mulheres e aos homens na sociedade".*

As mesmas autoras, citando agora Romão e ainda Henriques, referem que as situações indicadas surgem ainda nos dias de hoje, à semelhança do que acontece com os manuais escolares portugueses.

Segundo as autoras, vários estudos indicam que os manuais escolares ainda tendem a:

"(...)*reproduzir nas mentalidades de quem os usa os papéis sexuais convencionais de discriminação social, da mulher que é remetida para o espaço exclusivo da casa e a família"* (ibidem).

Martelo (1999) corrobora esta opinião apresentando um estudo elucidativo. Esta autora dá a conhecer que "(...) *o Sistema Educativo na sua caracterização pedagógica, em particular nos manuais escolares não contribui realmente, para a igualdade de oportunidades entre os sexos.*"(idem, p.109).

2.4. A dimensão androcêntrica do currículo

A escola portuguesa caracteriza-se então e ainda por uma tendência sexista, favorável ao género masculino, que apenas um olhar mais atento e aprofundado consegue identificar. Habitualmente ludibriado pelo facto de raparigas e rapazes se encontrarem no mesmo espaço e aprenderem o mesmo currículo expresso, ou mesmo pelo facto das raparigas conseguirem atingir os melhores resultados (Canço & Castro, 2000), o observador comum dirá que os dois géneros beneficiam das mesmas oportunidades.

Este sucesso efectivo das raparigas é conseguido à custa do maior trabalho produzido (Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995) e apesar das agressões sistemáticas à sua auto – estima (Martelo, 1999).

A igualdade aparente faz perigar a real igualdade de oportunidades, criando falsas expectativas com base no sucesso escolar, quando a situação real do mercado de trabalho e de todos os índices de participação na sociedade traduzem o contrário (Martelo, 1999; Canço & Castro, 2000).

A mensagem que a escola quer transmitir é que o conhecimento e as oportunidades estão lá para todos, de igual modo (Martelo, 1999).

A lição que as raparigas colhem é que é natural terem uma auto-estima baixa, terem que trabalhar mais que os rapazes que são naturalmente mais distraídos, perturbadores e imaturos do que elas. Lendo e estudando afincadamente pensam conseguir as melhores classificações (Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995) e posteriormente os melhores lugares na sociedade; o que vêm a verificar anos depois, tardiamente, não corresponder à verdade (Henriques 1996; Canço & Castro, 2000).

Os rapazes colhem a lição de que podem estudar menos, serem imaturos, divertidos, praticar mais desporto, pois os melhores lugares estarão sempre à sua espera (ibidem). Os melhores lugares exigem criatividade, liderança, relações públicas, situações em que se sentem perfeitamente á vontade.

2.5. Factores que caracterizam a dimensão androcêntrica do currículo

São vários os factores que caracterizam a dimensão androcêntrica do currículo e que intervêm na construção da identidade do género em vários domínios da vida escolar. Os mais significativos são: os estereótipos sexuais tradicionais, a omissão do contributo histórico das mulheres no desenvolvimento económico, a dimensão única do currículo (estritamente profissional), ausência de aprendizagem de tarefas quotidianas e os manuais escolares.

2.5.1. Estereótipos sexuais tradicionais

Vários autores têm estudado a dimensão androcêntrica do currículo como factor discriminatório nas escola portuguesas, entre os quais, Henriques (1994), Barreno (citada por Martelo, 1999) e Martelo (1999).

Para estas autoras o currículo escolar veicula um conjunto de estereótipos sexuais tradicionais que implícita ou explicitamente constróem a identidade do género. Esta reprodução da diferenciação dos géneros surge em função das características biológicas dos sexos, e dos papéis sexuais. À mulher associa-se o papel de mãe, dona de casa reservada ao espaço íntimo e privado, acompanhada de uma atitude submissa e dedicada, enquanto que o homem aparece como o trabalhador, activo, rebelde, reservado ao espaço público onde intervém de forma natural.

2.5.2. Omissão do contributo histórico das mulheres no desenvolvimento económico

Esta problemática já foi também por nós abordada com maior desenvolvimento, onde se refere que, ao longo da história, o papel da mulher no desenvolvimento socioeconómico do país em particular e da humanidade em geral foi sendo omitido. Foi esse facto, e a indignação por ele motivado, que levou Isabel Barreno a escrever no seu livro *A morte da mãe*:

" Ensinavam-me e eu aprendia:

O homo faber; o homo sapiens, o homem é um animal racional, os homens descobriram o fogo; os homens da pré-história; o homem é um animal religioso; os patriarcas; Deus é pai; os faraós; o homem é um animal social; os filósofos gregos; os imperadores romanos; as eternas aspirações do homem; os guerreiros, os cavaleiros, os soldados, os marinheiros; os descobridores, os aventureiros, o homem da renascença; o homem tem sede de conhecimento; os físicos, os matemáticos; os homens lutam pela sua liberdade; os homens e a sua angústia vivencial; os operários, os capitalistas; os homens fazem o progresso técnico; os homens do Governo; a declaração dos direitos do homem; os homens da Imprensa; os homens lutam pelo poder; a exploração do homem pelo homem; milhões de homens morreram na guerra, os homens de boa vontade; a arte é uma necessidade do homem; o homem face à natureza...

Um dia perguntei:

- ONDE ESTÃO AS MULHERES (in Martelo, 1999, citando Fina D´Armada).

Para Barreno (citada por Martelo, 1999), Martelo (1999) e Silva (1999), esta omissão não é casual, nem resultado da neutralidade e universalidade da linguagem. Para Martelo, citando Barreno (1999, p.36), *"o Universal não é neutro, é sempre um falso neutro"*.

2.5.3. Dimensão única do currículo - estritamente profissional

O currículo escolar continua centrado em fornecer ensinamentos para um futuro profissional incerto. Centrado ainda nos valores que dominaram a era pós industrial, os valores associados ao lucro (Martelo 1999), à competição, à supremacia, ao bélico vão mais de encontro às características e perspectivas masculinas. Por oposição, os valores associados à ecologia (Martelo 1999), à cooperação, aos sentimentos, à vida, característicos da época da informação em que vivemos, vão mais de encontro às características e expectativas femininas. Henriques (1996) confirma que as raparigas representam o feminino ligado ao trabalho, mas também à família, ao afecto, ao bem estar, à felicidade e ao sonho enquanto os rapazes representam o masculino ligado ao trabalho, conjuntamente com o prestígio e a diversão. Formas diferenciadas de sentir e pensar a vida.

"É necessário, então, que os conteúdos programáticos introduzam saberes e práticas que explicitem e valorizem a actividade humana na diversidade das suas realizações quer elas se materializem num produto economicamente rentável quer a sua rentabilidade provenha de outros aspectos da vida e do viver", (Martelo, 1999, p.43).

2.5.4. Ausência de aprendizagem de tarefas quotidianas

As tarefas da vida quotidiana continuam a ser menosprezadas pela escola.

Por um lado, as tarefas elementares domésticas, estereotipadas como sendo do foro feminino, são remetidas para a responsabilidade da família que segue os padrões tradicionais, como indicam Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995), Henriques (1996) e Martelo (1999). Ana Benavente, citada por Martelo (idem, p.40), sublinha que "*a partilha das tarefas domésticas nas famílias é um dos obstáculos que marcam a desigualdade dos estatutos profissionais de homens e mulheres*".

Por outro lado, os arranjos domésticos, antes atribuídos aos homens (tarefas que vinham a perspectivar algumas saídas profissionais), já não são do domínio escolar, bem como o conhecimento inerente ao desempenho de tarefas indispensáveis ao dia a dia relacionadas com as novas tecnologias, preenchimento de documentos, e outras exigências da vida urbana.

Martelo (1999, p. 43) propõe como "*elementos para o desenvolvimento de uma real coeducação*":

♦ a transformação do currículo (que terá que passar a incluir: "*o contributo histórico das mulheres no desenvolvimento socioeconómico e cultural da humanidade*" – uma imagem mais realista e diversificada dos acontecimentos históricos, do debate crítico sobre a relação sexo versus género; "*outras dimensões da vida*" que contemplem todos os valores da actividade humana; "*a*

aprendizagem de diversas competências", no âmbito das necessidades quotidianas; a formação inicial e contínua)

- o papel decisivo dos manuais escolares na promoção da auto-estima das raparigas e consequentemente na promoção da igualdade de oportunidades.

2.5.5. Os manuais escolares

Os manuais escolares são segundo vários autores (Brandão; Leal; Romão; Fonseca); citados em Martelo (1999) um dos meios que mais tem veiculado a discriminação do género feminino. A linguagem (Barreno, também citada por Martelo), os estereótipos sexuais representados nos textos e imagens e ainda a omissão da participação feminina na construção do conhecimento e na história são segundo Martelo (1999), factores a corrigir nos manuais escolares a par da transformação do currículo.

2.6. Outros factores que condicionam a igualdade de oportunidades

Há outros factores que condicionam a igualdade de oportunidades, para além dos já citados anteriormente. Não se poderá estabelecer entre eles uma relação de prioridade Teremos que os enumerar a todos, já que no seu

conjunto irão influenciar os projectos individuais de aprendizagem (Henriques, 1996).

Seguindo as orientações desta autora, consideramos para análise:

- currículo escolar oculto;
- contexto familiar: valores, recursos económicos e expectativas;
- contexto social: meios de comunicação, valores dominantes e mercado de trabalho;
- traços individuais: saber, concepção do mundo e da vida e conceito ou representação de si.

Sobre esta temática, Formosinho (1987a) valoriza a educação informal da família, a influência dos factores sociais (1987b) e ainda conjuntamente com Fernandes (1987) a influência dos factores escolares no sucesso educativo dos alunos.

2.6.1. O currículo escolar oculto

O contexto escolar é um factor fundamental na construção dos projectos individuais de aprendizagem. O ambiente que suporta essas aprendizagens pode ser estruturante ou pelo contrário promover formas menos correctas e menos válidas de desenvolvimento pessoal, não favorecendo ou mesmo impedindo a implementação da cidadania plena.

O contexto escolar é complexo, à semelhança da sociedade em que está inserido. Quanto mais complexa é a comunidade educativa, mais complexo é

o contexto escolar. O aumento da complexidade enriquece e dificulta as interacções que se processam na escola.

O conjunto de interacções que se processam na escola pode agrupar-se em duas partes distintas, mas complementares e indissociáveis e que vários autores consideram como currículo expresso (Henriques 1996) ou currículo explícito (Martelo 1999) e currículo oculto (Torres, citado por Martelo 1999; Henriques 1996).

Segundo Martelo (1999, p.24) o currículo explícito é:

" (...) *o conjunto de objectivos e directrizes expressos nos programas oficializados para os distintos anos de escolaridade e graus de ensino; ou seja, tudo o que sendo oficialmente instituído é formal e institucionalmente aplicado".*

Ainda a mesma autora e, citando Torres, faz as seguintes considerações sobre o currículo oculto:

"*...hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquirem mediante la participación en processos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza*" (ibidem).

Pode dizer-se que o currículo explícito reúne todo o conhecimento, normas e relações oficialmente institucionalizadas, comuns a todo o país, enquanto que o currículo oculto reúne todo o envolvimento que escapa à caracterização anterior, desde a cultura (dominante e sub–culturas) até à participação ou exclusão dos seus intervenientes evidenciadas na dinâmica assumida pelas diferentes escolas.

Desta tomada de consciência surgiram os conceitos e projectos designados por *Escola Multicultural*, *Escola Inclusa*, *Ensino Integrado*, entre outros.

Fazem parte integrante do currículo oculto o Projecto Educativo, o Regulamentos Interno, o Plano Anual de Actividades, previstos no segundo ponto do artigo 3.º do Decreto Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio, que rege a "(...) *autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário*". No capítulo I (Disposições gerais) no primeiro ponto do Artigo 3.º pode ler-se:

"*1- Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.*"

Como o texto indica, estes documentos de suporte e de orientação da vida escolar, devem estar de acordo e serem uma consequência da vivência própria de cada comunidade escolar. As duas componentes (currículo explícito e currículo oculto) são fundamentais para a relação ensino/aprendizagem e para o sucesso educativo. Menosprezar uma ou outra manifesta-se um erro crasso, difícil de ultrapassar.

Ao analisar a dimensão androcêntrica do currículo já tivemos oportunidade de constatar que esta dimensão se estende não só ao currículo explícito, mas também ao currículo oculto, onde se processam as relações entre as pessoas e onde se identificam os diferentes papéis desempenhados e se estabelecem os futuros papéis a desempenhar. O elevado peso dos estereótipos

sexuais tradicionais aparece evidenciado na formação dos grupos, nas preferências, nas práticas ou actividades, nas expectativas (Silva, Alves, Garcia & Henriques 1995; Henriques 1996; Lopes 1997).

Em escolas integradas em ambientes degradados (Cabaço, 1991), o currículo oculto ganha um valor transcendente. A necessidade da escola ser a âncora, por vezes o único local seguro (por oposição à marginalidade do bairro), ou, pelo contrário, poder ser também um local inseguro (prolongamento do bairro) demonstra o determinismo desta componente no desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem, no desenvolvimento dos projectos individuais e colectivos e em particular na construção da identidade do género feminino.

Quanto mais degradado e instável é o meio em que a escola se insere, mais organizada a escola tem que estar, garantindo simultaneamente uma grande capacidade de adaptação à mudança. A adaptação do currículo explícito como forma alternativa ao *"currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único"* (Formosinho, 1987c, p.41), o controle do currículo oculto em trabalho concertado com as estruturas de psicologia, assistência social e de solidariedade social da escola e do meio são fundamentais para o sucesso educativo.

2.6.2. O contexto escolar: valores, recursos económicos e expectativas

O contexto familiar é outro dos factores fundamentais que condiciona ou promove o desenvolvimento integral do jovem rapaz e da jovem rapariga. Sampaio (1997) refere que a família surge em primeiro lugar na influência sobre

os jovens. Num estudo coordenado por si, junto de 9608 estudantes de Portugal Continental, pode ler-se;

"60,6% dos alunos respondem que o grupo de amigos nunca é mais importante que a família e 43,5% dos estudantes declaram que a família os influencia muito, mais do que os amigos, os namorados, os professores ou a televisão. A família é assim um sistema emocional da maior importância e a comunicação pais - filhos, ao longo das etapas do desenvolvimento, é essencial para a formação da identidade e para a conquista de autonomia dos adolescentes (ibidem, p.12)."

Como já referimos anteriormente, é no seio da família, no espaço privado, que tudo acontece. Antes de serem alunas e alunos, as jovens e os jovens já são filhas e filhos e transportam o peso destes papéis. Eles foram sendo estruturados com valores, práticas, exemplos. A família é a primeira referência, a primeira fonte onde se vai beber (Formosinho, 1987a; Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995). Só mais tarde a criança se confronta com o espaço próximo - a rua, o bairro, outros adultos - os vizinhos. Com a entrada na escola a criança é confrontada com novos valores, nova ordem, novos conhecimentos, novos adultos – os professores. Se a escola conseguir abrir novos horizontes, novas perspectivas, transmitir aprendizagens com significado, fugir aos estereótipos (que, como vimos, prolongam indeterminadamente as desigualdades de tratamento entre raparigas e rapazes), então a família de origem deixa de ser determinante, para passar a ser uma referência. Ainda Silva, Alves, Garcia & Henriques (idem) confirmam a diferença de atitudes entre alunos mais novos (6º ano) e mais velhos (11º ano), sendo os mais velhos mais favoráveis à igualdade.

Um dos aspectos que tem sido mais estudado neste âmbito é a participação na vida doméstica, através da repartição das tarefas quotidianas. Por ser um dos factores que melhor espelha o papel tradicionalmente atribuído às mulheres, mais nos fornece a indicação se existe ou não evolução de mentalidade:

"Noutras famílias, a violência é mais subtil. O pai, apesar de apoiar um partido de esquerda, continua a ler o jornal enquanto a mãe apronta o jantar. Às vezes diz 'lavei-te a loiça' ou 'tirei-te a roupa da corda', num favor explicitado (às vezes mais tarde cobrado), como se a loiça e a roupa fossem pertença exclusiva da mulher. Há casas em que os rapazes são poupados nas tarefas domésticas por mães que pensam que esses trabalhos prejudicam a virilidade, enquanto as irmãs se juntam às mães num ciclo de disponibilidade doméstica permanente." In A Cinza do Tempo, Sampaio (1997, p.159).

Vários estudos confirmam que tudo se mantém como antes. Segundo Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995, p.39):

"(...) *nas famílias a separação sexual das tarefas de acordo com a complementaridade de papéis de pai-mãe é claramente dominante, impondo-se também aos filhos/filhas como é visível nas respostas que mostram que quem ajuda nos trabalhos domésticos são quase exclusivamente as raparigas.*

(...) *Limpar a casa é tarefa do elemento feminino na quase totalidade das famílias (92,4%), sendo em 69,2% das famílias tarefa da mãe e em 23,2% de outra pessoa do sexo feminino. Apenas 0,2% dos pais limpam a casa e 3,6% colaboram na limpeza. Cozinhar é, da mesma forma, tarefa das mulheres (em*

84,3% dos casos), sendo que só em 3,1% dos casos é tarefa de homens; e em 12% dos casos é realizada pelos pais em conjunto.

Em mais de metade das respostas (62%) é a mãe ou outra pessoa do sexo feminino que faz as compras da casa. Apenas 12% diz ser o pai ou outro elemento do sexo masculino. É tarefa de ambos em 25% dos casos.

Estas tendências invertem-se quando se trata de 'levar o carro à oficina'. Esta é tarefa dos homens em 72,2% dos casos e das mulheres apenas em 6,4% dos casos. Existe colaboração entre os dois em 5,2% dos casos.

'Fazer reparações em casa' é tarefa do pai ou outra pessoa do sexo masculino na maior parte dos casos (75,4%). Em 12,9% dos casos é tarefa da mãe ou de outra pessoa do sexo feminino.

No que se refere à 'educação dos filhos', ela está a cargo, em mais de metade dos casos (56,1%) dos elementos do sexo feminino e em 26,1% dos do sexo masculino. Os restantes (11,7%) dizem ser ambos os responsáveis por esta tarefa."

Da rapariga continua-se a esperar que se ocupe do espaço da casa e das tarefas domésticas *(19,8% do 6ºano e 14,7% das do 11º ano)* enquanto pouquíssimos rapazes o fazem *(2,9% do 6ºano e 2,5% do 11º ano)*, segundo ainda o mesmo estudo.

Os recursos económicos e expectativas estão intimamente ligados (Formosinho, 1987a), já que meios económicos mais elevados apontam para objectivos e profissões mais prestigiadas.

Os recursos económicos das famílias, por sua vez, estão intimamente ligados à formação académica dos pais (as habilitações académicas mais elevadas correspondem às posições socioeconómicas mais elevadas, segundo a caracterização feita pela Universidade do Minho, em documento intitulado *Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (Formosinho, 1987b). Nesta classificação, as habilitações literárias dos dois cônjuges relacionam-se com os cargos ocupados, com a residência e com a profissão. Deduz-se desta classificação que cargos mais elevados pressupõem remunerações mais elevadas. Os profissionais liberais (médico, advogado, engenheiro e arquitecto), os grandes industriais e grandes comerciantes, os altos funcionários (magistrados judiciais, altos funcionários administrativos – Directores Gerais, Directores de Serviço, Gerentes bancários, os Gestores de empresas, os Professores Universitários e os Militares de alta patente correspondem à posição social 1 – classe superior.

No estudo que tem vindo a ser referido de Silva, Alves, Garcia & Henriques sobre as perspectivas de futuro, apesar de apenas 12% dos pais e 8% das mães terem uma licenciatura, mais de metade dos jovens (63,7%) escolheram profissões que exigem curso superior. Parece não existir uma relação directa entre as expectativas e a formação académica dos pais.

No entanto, pode afirmar-se haver uma certa discriminação não tanto a favor do estrato social, mas sobretudo em função do sexo, já que as raparigas continuam a preferir as profissões associadas às humanidades, à educação, a dedicação aos outros, enquanto os rapazes continuam a preferir as ciências, as engenharias e arquitectura (Martelo 1999; Canço & Castro 2000).

Mais uma vez os estereótipos sexuais tradicionais parecem dominar, ao constatarmos a contradição existente entre os resultados académicos, em que as raparigas se superiorizam em relação aos rapazes e o facto das raparigas continuarem a preferir profissões menos prestigiadas (82,5% em Ciências da Educação e Formação de Professores, contra 30,8% em Ciências da Engenharia - taxa de feminização em percentagem, entre diplomados no ensino superior, segundo Canço & Castro (2000).

A resposta a esta contradição poderá, segundo Henriques (1996), ser uma deslocação para o plano simbólico, do imaginário, dos desejos que as raparigas têm consciência profunda de não poderem realmente concretizar. Este dado relaciona-o a autora com os resultados obtidos por Stoer e Araújo, sobre a falta de horizonte das raparigas em relação aos rapazes quando tomam consciência de que determinada aspiração é "*dificilmente realizável, quase impalpável*":

"A forma frequente como elas preenchem algumas das suas horas livres com a leitura de romances de aventuras, e outros, parece apontar para uma realização simbólica dessa aspiração...Não se passará o mesmo com os projectos profissionais? Não haverá, também aí, uma inibição de desejos, resultante da consciência de que grandes aspirações não seriam razoáveis?" (idem, p.16)

Ainda a mesma autora, ao estudar as representações que raparigas e rapazes têm do seu género constatou que os rapazes representam o género masculino ligado a prestígio, trabalho e diversão, enquanto as raparigas o ligam a independência, trabalho e prazer. Por outro lado e relativamente ao género

feminino, as raparigas identificam-no com família, trabalho, afecto, bem-estar, felicidade e sonho, enquanto os rapazes o identificam com trabalho, sensualidade, qualidades físicas e não actividade.

Estas diferenças pressupõem funções sociais diferentes e consequentemente, escolhas profissionais também diferentes. Segundo Henriques (1996) e de acordo com as investigações gerais, as raparigas dissociam o desporto da sua imagem.

Aliás as mulheres são fortemente discriminadas no desporto e na maior parte das profissões.

Neste estudo ainda, a mesma autora constatou que as jovens deram especial relevo à maternidade e às crianças, em concordância com vários estudos citados, confirmando que o que é mais importante na vida dos portugueses é primeiramente a família, seguida do trabalho e dos amigos:

"(...) *84,3% dos homens e 81,9% das mulheres também consideram que a família é o mais importante do mundo",* (idem, p.69).

Para Ehrhardt (2000), a razão por que tantas mulheres preferem renunciar aos seus objectivos pessoais e permanecer na sombra,

"*deve-se à conjugação de uma fraca auto-estima e atavismos adquiridos na infância, traduzidos em dois modelos explicativos deste estado de coisas: uma passividade que se exprime até na postura física e um autocondicionamento resultante de modelos mentais ultrapassados."*

2.6.3. O contexto social: meios de comunicação, valores dominantes e mercado de trabalho

Como temos vindo a apresentar, a realidade escolar não é uma ilha isolada, onde se concretizam procedimentos pedagógicos utópicos e invariáveis.

Não é suficiente dizer que existe coeducação para que esta efectivamente se verifique e a realidade é bem diferente para raparigas e para rapazes.

Na era em que nos encontramos -a era da comunicação e da imagem- os meios de comunicação e particularmente a televisão e a internet ganham foros de grande expansão da informação. Quer através da palavra , quer através da imagem, a informação chega democraticamente a todos, transportando mensagens que implícita ou explicitamente se pretendem transmitir. Este é pois um meio poderoso de influência e persuasão, bem como uma fuga à realidade e refúgio no simbólico. Tal como referimos anteriormente (Henriques, 1996) o refúgio no simbólico é sempre uma tentativa de apaziguamento, de diminuição de tensões, que permite coexistir com as contradições e contrariedades impostas pelos indivíduos e pela sociedade. Não serão pois inocentes as transmissões televisivas onde predominam as telenovelas e os desafios de futebol. Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995, p.30) dizem-nos que, no seu estudo, as escolhas dos rapazes relativamente às profissões, foram as seguintes: "*Jogador de futebol, Polícia ou Piloto, Advogado, Engenheiro, Mecânico, Sapateiro, Bombeiro, Economista, Trolha, Arquitecto, Empresário, Marinheiro, Cirurgião, Taxista, Director de informática,* Juiz...". No concernente às raparigas, as escolhas recaíram sobre: "*Professora, Hospedeira, Médica, Cantora ou bailarina,*

Cabeleireira, Educadora de infância, Arquitecta, Advogada, Tradutora, Jornalista, Enfermeira, Psicóloga, Assistente social...". A mesma autora refere uma grande variedade de opções profissionais para elas e para eles, ressalvando o aparecimento de novos campos profissionais: "*Desporto, Jornalismo e Teatro para os rapazes e Teatro e Moda (modelo) para as raparigas*". As raparigas optaram pela Educação como o ramo profissional mais escolhido para si.

As imagens da mulher e do homem transmitidas pelos meios de comunicação influenciam as expectativas e ajudam a criar a identidade sexual e profissional dos jovens, ora transmitindo imagens sensuais, coquetes, maternais associadas às mulheres (Henriques, 1996), ora transmitindo imagens dinâmicas, desportivas e másculas de homens bem sucedidos nos negócios.

Ao mesmo tempo, o mercado de trabalho igualmente exigente para os dois sexos a nível de competências profissionais (e cada vez mais se pede aos trabalhadores domínio de conhecimentos, das novas tecnologias, actualização, auto-formação e capacidade de adaptação a novos postos de trabalho), é mais tolerante com o homem do que com a mulher a nível de imagem. Os níveis de desemprego, a diferença de remunerações e a limitada ascensão das mulheres a lugares de chefia (Canço & Castro 2000) confirmam a dificuldade que se coloca às jovens na escolha da futura profissão.

"A competitividade nas empresas aumentou e trouxe à tona da água o problema da falta de preparação dos trabalhadores. Meio mundo passou a aliar ao trabalho uma sobrecarga de esforço em múltiplas reuniões, cursos de formação, etc. Os pais passaram a chegar a casa mais tarde, mais cansados, menos disponíveis – e os meninos ficaram mais abandonados" Sampaio (1997, p.225).

2.6.4. Traços individuais: saber, concepção do mundo e da vida e conceito ou representação de si

Os traços individuais são também fundamentais na determinação dos projectos de aprendizagem e consequentemente nos projectos de vida. As raparigas têm demonstrado maior maturidade, maior determinação em atingir sucesso nos estudos, maior capacidade de trabalho, maior introspecção, melhor conhecimento de si e dos outros. Estas são performances conseguidas com êxito por jovens raparigas (Silva, Alves, Garcia & Henriques 1995; Henriques 1996 e Canço & Castro 2000). As mulheres têm demonstrado igualmente serem mais sensíveis, sonhadoras, terem grande capacidade de amar, de serem solidárias e de se sacrificarem por causas que considerem nobres. São maioritariamente as mulheres que têm dedicado a vida aos outros: na família (cuidando dos filhos e também dos idosos), nos serviços de apoio à família, na educação, na saúde.

Vários autores, entre os quais Burke com *Valeurs féminines, le pouvoir demain*, Lipovetsky em *La troisième femme* e Cathelat et al. em *L´Alternative des valeurs féminines* indicam os valores femininos como os valores a serem privilegiados no século XXI, como alternativas aos valores tradicionais característicos do homem. A supremacia das nações, o recurso ao consumismo desenfreado, a guerra, o tráfico de drogas, a poluição do meio ambiente são o resultado de políticas centradas nos mesmos princípios da competitividade e domínio, criando o mais elevado índice de excluídos, fome e pobreza de toda a história da humanidade, à escala global.

A visão feminina da vida parece estar mais próxima da visão ecológica que se pretende como filosofia para salvar a vida na terra, em oposição à ordem anterior que quase a destruiu. As mulheres surgem, assim, como réstia de esperança de que finalmente no próximo século possam ser o advir da mudança e o garante da vida. Elas que têm sabido transportar essa vida, ao longo destes vinte séculos cheios de vicissitudes, saberão fazer as mudanças necessárias.

"Si les valeurs féminines sont capables d'apporter des réponses à l´instabilité d´une part, et à l´imprévisibilité des événements d'autre part, alors elles vont engendrer à leur tour de nouvelles valeurs dites matri-harmoniques.

Valeurs féminines, valeurs d´harmonie, marions-les, marions-les..." (Burke, 1998, p.139).

Passando para outra dimensão - o conceito de si – este, é segundo René L´Ecuyer, citado por Henriques (1996, p.19):

"(...) *o conjunto de traços, de imagens, de sentimentos, que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si mesmo, influenciado pelo meio e organizado de maneira mais ou menos consciente".*

Este conceito é fundamental na construção do género, seleccionando e incorporando aspectos relevantes e com significado para cada pessoa. Num ambiente semelhante, duas pessoas diferentes terão uma visão diferente da realidade consoante as suas características pessoais. Duas pessoas diferentes encontrarão o mesmo copo meio cheio de água, ora meio cheio ora meio vazio. Apesar deste conceito ser fortemente influenciado pelo meio, ser muito variável na sua dimensão e ser personalizado, ele pressupõe uma permanência, mas

também é passível de ser alterado (ibidem). A auto-estima faz parte deste conceito, influencia-o e é influenciada por si.

2.7. As funções que a escola desempenha

A escola tem vindo a transformar-se e segundo Sampaio (1997, p.199):

"(...) *a educação tem que ter cada vez mais três vertentes: a instrução (aquisição de conhecimentos), a estimulação (desenvolvimento da personalidade do aluno) e a socialização (interiorização de condutas e valores para a vida em sociedade). (...) O insucesso escolar de muitos estudantes não é devido, em muitos casos, a carências individuais, mas ao nível cultural da sua família, à organização da escola e à estrutura social no seu conjunto.*"

Já nos debruçámos sobre estas componentes ao referirmos o valor do currículo explícito para uma instrução paritária (e os trabalhos fundamentais de Formosinho, 1987), abordámos o desenvolvimento da personalidade do aluno e também da socialização, ao reflectirmos sobre o currículo oculto, mas interessa agora focar a nossa atenção nestes dois últimos aspectos: a estimulação e a socialização.

A escola actual, por oposição à escola tradicional que valorizava essencialmente a instrução (a aquisição de conhecimentos), valoriza também a estimulação e a socialização. Hoje a escola básica democratizou-se, chegou a todos os cidadãos até aos quinze anos. Estes vêm de todos os estratos sociais e encontram-se na escola pública.

Esta nova instituição escolar (outro público alvo, outro contexto) teve que se adaptar à mudança e à complexidade (que já referimos anteriormente), criou nova orgânica e nova dinâmica. Esta adaptação é necessariamente permanente e tenta ajustar-se à realidade.

Às actividades lectivas curriculares juntaram-se os trabalhos de campo e as visitas de estudo, as actividades extra–curriculares passaram a ser organizadas por Clubes e Desporto Escolar que dinamizam torneios desportivos, passeios, convívios, dias festivos, etc. Ou seja, a estimulação individual e a socialização passaram a ser consideradas tão importantes como a instrução, deixando esta vertente muitas vezes o seu espaço primitivo - a sala de aula - para se desenvolver num outro espaço, consoante a natureza dos objectivos da actividade.

Esta mudança de espaços e de tempos, associada à valorização do lazer como estimulante da personalidade e meio privilegiado de socialização, exige das escolas grande capacidade de programar a vida escolar, associada a uma flexibilidade orçamental e capacidade financeira interessante de acompanhar.

Interessa-nos neste momento destacar o lazer escolar como forma de contribuir para a formação global dos alunos e em particular para a igualdade de acesso ao lazer para raparigas e rapazes.

Muitos dos alunos que frequentam as escolas públicas não terão outras oportunidades de viver situações gratificantes de lazer, como, por exemplo, participar num acampamento, frequentar uma piscina, visitar uma quinta, fazer um vídeo ou ver um espectáculo, entre os possíveis cenários que anualmente as

escolas criam e que permitem de forma personalizada responder aos gostos e a algumas ambições dos alunos.

Não resistimos à tentação de seleccionar e citar *"Alguns Direitos e Muitas Ingenuidades"*, que Strecht (1998, pp.29-32) nos deixa para reflexão:

"Todas as crianças com mais de cinco anos têm direito a desabafar.

Todas as crianças até aos onze ou doze anos têm direito a andar grátis no Carrocel quando estão de férias.

Todas as crianças que andam na Escola têm direito a serem alegres, terem amigos e a brincarem com os outros. Têm o direito a ter uma Professora que não grite com elas.

Todas as crianças têm direito a ver o mar verdadeiro, especialmente em dia de maré vazia. (...)

Todas as crianças têm direito a terem orgulho na sua existência.

Todas as crianças têm direito a pensar e a sentir como lhes manda o coração, até serem velhas, aí com uns vinte anos. (...)

Todas as crianças têm direito a deitarem-se no chão para ver as nuvens passar, imaginando formas de todos os bichos do Mundo combinadas com as coisas que quiserem (por exemplo, um cão a andar de patins ou uma girafa de orelhas compridas).

Todas as crianças têm direito a começarem uma colecção não interessa de quê.(...)

Todas as crianças têm direito a ouvir um adulto contar pelo menos uma destas histórias: Peter Pan, O Principezinho ou O Príncipe Feliz..."

Estas oportunidades criadas pela escola favorecem uma cultura de valorização da infância. Strecht (1998, p.29) diz-nos que:

"(...) *a prevenção de vários problemas muito graves que têm invadido as nossas sociedades – toxicodependência, delinquência, criminalidade, prostituição, desemprego, loucura – devia fazer-se desde cedo por uma verdadeira cultura de protecção à infância".*

3. O LAZER NA ESCOLA: O TEMPO E O ESPAÇO - CONCEPTUALIZAÇÃO

3.1. O lazer

Os significados da palavra lazer, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (Porto Editora, 8ª edição), são: "*vagar; ócio; descanso; repouso" (Do lat. Licére, «ser permitido»).*

Na mesma fonte, a palavra ócio, aparece com os seguintes sentidos: "*folga do trabalho; descanso; vagar; lazer; preguiça; repouso; inacção; desocupação; quietação; ocupação muito leve; trabalho ligeiro".*

A sociedade contemporânea caracterizada pela informação e pela mudança resultante de toda a evolução tecnológica, rege-se pelos valores do lazer em oposição aos valores do trabalho da sociedade industrial (Bento 1991a; Pires 1995a;1995b).

No *Dicionário do século XXI* (Attali 1999, p.192), encontramos um significado já conotado com a evolução tecnológica, para a mesma palavra. A sua definição contém as perspectivas virtuais que as tendências contemporâneas já evidenciam também no campo do lazer, sendo um dos elementos de sucesso, sobretudo em parques temáticos destinados ao lazer familiar. Para este autor, lazer significa:

«*Ocupação principal dos habitantes do Norte*, reagrupa distracção, divertimento, desporto, jogo, espectáculo, turismo. Fora das suas formas clássicas, o lazer organizar-se-á em torno do nomadismo virtual*" (p.162) – "*Norte* Metáfora da riqueza, constitui hoje um grupo muito fechado que possui os seus clubes (o G-8, o G-10, a OCDE) e a sua estratégia*". (idem, p.192)

A evolução tecnológica faz com que a fronteira entre o real e o virtual se torne cada vez mais ténue, sendo o corpo, o espaço e o tempo variáveis cada vez mais questionáveis. Qual corpo? Qual espaço? Qual tempo? Cunha e Silva (1999, p.71) fala-nos do corpo virtual como "*o último corpo*" habitante do "*não-lugar*". Os "*campos virtuais*" surgem para este autor como "*outros lugares*" abrindo uma multiplicidade de possibilidades criativas sobre os "*lugares preexistentes.*"

Segundo Dumazedier & Ripert (1966), os modelos de lazer tendem cada vez mais a penetrar os modelos de trabalho e não a oporem-se a estes.

A democratização do conhecimento que as novas tecnologias proporcionaram, fez reduzir a barreira entre os saberes formais e não formais, atribuindo cada vez mais valor às denominadas culturas paralelas.

A escola de hoje não poderá manter-se indiferente ao valor dos conhecimentos adquiridos fora dos tempos lectivos, onde os alunos ganham competências importantes e principalmente personalizadas, com significado.

Contrariamente aos conhecimentos adquiridos nos tempos lectivos onde a informação chega a todos de igual modo (*modelo tamanho único pronto a vestir* ironizado por Formosinho), o que cada um procura nos seus tempos livres é um saber individualizado, descomprometido, altamente motivado, fonte de prazer. O prazer é gerador de nova procura de prazer, novo conhecimento.

A ocupação que cada um de nós faz dos tempos livres valoriza-nos, identifica-nos e permite transportar para os conhecimentos académicos e para a vida, o nosso cunho pessoal.

Dumazedier & Ripert (1966), atribuem como valores culturais intrínsecos ao lazer:

- *o seu carácter libertador – livre de obrigações e livre escolha de actividades;*
- *o seu carácter gratuito – livre de qualquer interesse material e social;*
- *o seu carácter hedonístico – o lazer sempre ligado à procura da alegria e boa disposição, resultantes da satisfação;*
- *o seu carácter pessoal, personalizado.*

O carácter hedonístico do lazer, segundo os mesmos autores, responde a três necessidades do indivíduo, face às obrigações sociais primárias:

♦ está directamente ligado à defesa da integridade do ser humano, oferecendo a possibilidade de se libertar das fadigas que contrariam o seu ritmo biológico;

♦ é força de recuperação relativamente a todos os atentados da sociedade – através do universo real ou imaginário do divertimento, permite ao indivíduo libertar-se do quotidiano;

♦ permite a realização do "Homem Total, como fim, uma livre cultura de si mesmo, independentemente de toda a obrigação primária.

O lazer completo, segundo o mesmo autor, será aquele que conseguir satisfazer estas três necessidades básicas.

3.2. Lazer e tempo livre

O lazer está associado ao tempo livre. Para a população estudantil o tempo livre é uma questão que deve ser clarificada, pois as obrigações sociais são variadas e não terminam com o final das aulas.

Por oposição aos tempos lectivos, o estudante tem como tempos livres os intervalos (entre os diferentes tempos lectivos, e entre os diferentes turnos), os tempos em que os professores faltam (conhecidos na gíria juvenil por *feriados* ou *furos*) e ainda os períodos de férias. Lopes (1997) sublinha a importância atribuída pelos jovens aos "furos" como escape da "saturação face às aulas" e a preferência de ambos os sexos pelos "furos" e intervalos.

Mas este tempo livre está condicionado ainda, deixando de ser livre, pelos trabalhos de casa marcados pelos professores, pelas tarefas que a criança ou jovem tem no âmbito familiar, quer se trate de tarefas domésticas ou outras, pelo tempo necessário às refeições, pelos limites biológicos (sono e vigília) (Serrano & Neto, 1997), pelos transportes e ainda por outras ocupações inerentes à família. A frequência da catequese (sobretudo no meio rural), os passeios com a família, as idas ao cinema ou a espectáculos desportivos, ou ainda a prática regular de actividades desportivas e artísticas estruturadas, constituem rotinas frequentes nos hábitos da criança (Neto, 1997a).

Este é um tempo com horários, regras, e uma ordem exterior à criança. O tempo para o lazer é escasso, havendo uma sobrecarga de obrigações que limitam efectivamente a sua prática. O lazer não é, pois, coincidente com o tempo livre. Os dois conceitos interligam-se sendo umas vezes coincidentes, outras vezes discordantes.

3.3. A institucionalização do tempo livre

Outro factor importante a considerar, quando estudamos a problemática do lazer infantil e juvenil é a institucionalização do tempo livre.

Segundo Neto (1997a, p.13):

"Durante as duas últimas décadas temos vindo a assistir a significativas mudanças na estrutura familiar e uma progressiva necessidade de institucionalizar o tempo livre das crianças. Muitas delas, experimentando as

consequências de uma família dividida ou vivendo com pais trabalhadores, passam muito tempo sós ou em espaços previamente organizados".

Esta prática frequente nos dias de hoje deve-se à dificuldade que os pais têm em gerir o tempo da criança e do jovem (Neto, 1997a; Dishhman e Sallis citados por Mota e Rodrigues, 1999). Os pais têm necessidade de deixar as crianças e jovens ao cuidado de alguém, de instituições privadas ou públicas dedicadas à organização dos tempos livres, em virtude dos horários de trabalho e de férias não serem coincidentes com os escolares.

Por outro lado os pais entendem que as crianças e jovens devem dominar competências que a escola não proporciona ou proporciona de forma insuficiente (é o caso das línguas, informática, música, dança ou desporto, actividades tradicionalmente procuradas fora da escola) e:

"*assumem o lazer como jogo, acreditando que as actividades recreativas, desportivas ou artísticas organizadas pelos adultos são boas alternativas ao jogo livre e espontâneo"* (Neto, 1997a, p.13).

O mesmo autor refere que são vários os factores que influenciam os pais na escolha de actividades para ocupação dos tempos livres das crianças: a habilitação académica, a classe social, a constituição da família, as experiências anteriores, o local de habitação, a distância do local de trabalho, os horários referentes à prática de actividades e as dificuldades económicas.

Segundo Pereira e Neto (1994), na maioria dos casos, não há coincidência entre as práticas realizadas pelas crianças e as suas preferências.

Os estudos de Neto (1997a), permitem evidenciar aspectos importantes nas actividades organizadas (orientadas), que interessam particularmente para o nosso estudo, nomeadamente as actividades orientadas desportivas e artísticas: 1- a escolha de actividade e nível de decisão; 2- o tipo de actividade(s) seleccionada(s); 3- o número de actividades praticadas, 4- a frequência e duração semanal da(s) actividade(s). Enquanto no primeiro ponto é questionada a escolha ou selecção da actividade, sendo que a escolha tende a ser manipulada, quer pelos pais quer pelos "média", no segundo ponto questiona-se as exigências das diferentes actividades e o conhecimento dos pais acerca das mesmas: nível de exigência, tempo semanal, qualidade de orientação e o risco. No terceiro ponto, questiona-se a quantidade de actividades que as crianças frequentam semanalmente, sobretudo nos grandes centros urbanos, causadores de "*stress provocado*"; no quarto ponto, questiona-se o número de horas semanais que algumas crianças passam em actividades de aperfeiçoamento, quer se tratem de actividades artísticas ou desportivas.

A institucionalização do tempo livre pode aparentar ser uma boa solução de gestão dos tempos livres da criança ou jovem. No entanto, pode também fazer perigar os princípios defendidos por Dumazedier para o lazer, citados anteriormente, havendo necessidade de reservar também tempo disponível para o lazer espontâneo. Assistimos frequentemente a crianças serem empurradas de actividade para actividade, com uma agenda demasiado preenchida, sem tempo efectivamente livre de obrigações na sua vida quotidiana (Van Gils citado por Neto, 1997a). Quando isto acontece o lazer espontâneo não existe, dizendo a criança e bem que "*não tem tempo para brincar*".

Parece-nos pois evidente a necessidade de diferenciar e equilibrar as actividades de tempos livres orientadas e espontâneas das criança e dos jovens.

3.4. A importância do lazer espontâneo

Os comportamentos lúdicos infantil e lúdico juvenil entendem-se da maior importância na sociedade contemporânea, enquadrando-se na valorização universal da cultura infanto-juvenil, iniciada formalmente com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, subscrita por um elevado número de países, e em que se consagra no seu artigo 31.º o Direito de Brincar.

Traduzindo formas de pensar, sentir e reagir das novas gerações em resposta aos estímulos a que estão sujeitas, "*O jogo é um fenómeno indissociável da condição humana*", refere Leitão (1997, p.57) "*de acordo com as abordagens clássicas*" e citando os autores Stanley Hall e Gross, Kooij e Meyjes.

Segundo o mesmo autor,

"Num clima de libertação de tensões e conflitos o jogo oferece à criança renovadas oportunidades de explorar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social" (idem).

Neto (1997b, p.7) chama a nossa atenção para a necessidade de compreender a complexidade do jogo,

"Trata-se portanto, de equacionar o estudo do desenvolvimento do jogo na criança como um processo de auto-organização e auto-controlo progressivo, atendendo às percepções e experiências com o meio exterior".

Ainda Leitão (1997, p.58) afirma que:

"Mais recentemente, um número bem alargado de estudos tem centrado a sua atenção na análise qualitativa dos comportamentos lúdicos, relacionando-os com factores tão diversos como o sexo da criança, o estatuto socioeconómico da família, a novidade, a familiaridade e o tipo de brinquedos, o grau de participação dos pais, os parceiros de jogo, o quadro social em que ocorre, o desenvolvimento infantil".

A análise qualitativa dos comportamentos lúdicos parece ser hoje um factor considerável no estudo do lazer infantil e juvenil.

Consoante refere Neto (1997b) o reconhecimento de que os comportamentos lúdicos/jogo são observáveis, são uma necessidade intrínseca à criança e ao jovem podendo ser identificados os processos e as dinâmicas, quer sejam de natureza energética, morfológica, nervosa ou simbólica, estando os mesmos condicionados pelo contexto em que se inserem, quer se trate de modelos culturais ou características do envolvimento físico. A consciência destes factores obriga a racionalizar a gestão dos tempos livres das crianças e jovens embora a sua gestão não seja fácil (Neto,1997a; Mota & Rodrigues, 1999).

Mota & Rodrigues (1999, p.8), citando Sallis e col., apresentam os conceitos de movimento e ludismo interligados, fundidos e até confundidos num só, *o brincar:*

"O brincar e o jogar, são manifestações motoras conducentes ao prazer, reflectindo a necessidade intrínseca de movimento da criança. Sendo actividades normais e fundamentais na vida infantil, elas são procuradas e realizadas de livre vontade e de forma espontânea".

Os mesmos autores (ibidem) agora citando Barnett e Kane, afirmam:

"O movimento, um dos pilares de todo o processo de maturação biológica e psicológica, assume um papel relevante nos primeiros anos de existência, com intervenção decisiva nas aquisições relacionadas, com o pensamento, emoções, sentimentos e capacidades."

Mota e Rodrigues fazem uma apreciação mais aprofundada desta problemática, citando vários autores:

- Ferran e col., reportando-se à necessidade da criança usufruir do mundo imaginário livre, que a criança faz, modifica a seu gosto e coloca ao seu serviço;
- Wilkinson, debruçando-se sobre a forma total e entusiasta como a criança se entrega às actividades lúdicas (de acordo com a sua natureza primária), pondo em prática toda a imaginação, criatividade, sentimentos e emoções;
- Bowers, referindo-se à actividade física como encontro com o prazer de brincar, onde faz a sua aprendizagem social, utilizando a energia própria da sua condição infantil, frequentemente reprimida;
- Bengtsson, considerando a actividade lúdica como factor socializante, revelando-se um meio privilegiado de educação e formação, prazer

de descoberta, aventura e de exploração, exploração do *"Eu e do Mundo, aprendendo a viver, a construir-se e a relacionar-se"*.

3.4.1. Intimidade e cumplicidade

O lazer é uma actividade intrínseca ao homem, sendo o seu carácter íntimo, factor fundamental a respeitar na gestão do lazer.

A actividade lúdica/jogo de cada criança e de cada jovem possui uma intimidade legitimada pelo tempo individual – o tempo próprio e ainda o espaço próprio e próximo (íntimo), personalizado, o corpo de cada um.

As cumplicidades criadas dentro do mesmo género, feminino ou masculino são evidenciadas em vários estudos, ao verificarmos uma aproximação de preferências por idênticas actividades, espaços e mesmo por idêntica companhia, segundo o sexo (Henriques 1996; Neto 1997a; Neto & Pomar, 1997 ; Lopes 1997; Pereira 1997; Pereira e Neto, 1997, 1999; Marques 1998).

Intimidade e cumplicidade são, pois, características fundamentais do lazer.

Existe uma dualidade física e psíquica complexa a envolver o lazer.

A dualidade cartesiana corpo/espírito ajudam aqui a entender melhor esta realidade indissociável. O lazer individual está condicionado, em primeira instância, por um corpo físico com características próprias (quer se considerem aptidões ou limitações) e por uma mente ou espírito (quer se considerem motivações, tradições ou outras).

Os dois grupos, crianças e jovens e os dois géneros, feminino e masculino necessitam de tempo, tempo que designamos por tempo descomprometido.

Livre de compromissos e submissões é esse o tempo necessário para descobrir os ritmos e as pausas do seu próprio tempo, as vozes e os silêncios do seu próprio corpo.

PARTE II

FACTORES DETERMINANTES DA OFERTA

1. BREVE INTRODUÇÃO

Considerando o conjunto das oportunidades de lazer como uma "moeda", a oferta surge como uma das suas faces. Determinante e mais visível, condiciona e influencia a outra face – a da procura - esta nem sempre obvia . As duas interagem influenciando e sendo influenciadas, caracterizando o mercado.

O estudo dos vários factores determinantes desta vertente da problemática – a oferta - permitirá uma leitura mais completa do objecto de estudo.

2. ESPAÇOS DE LAZER

Já confirmamos a presença do tempo e do espaço no lazer. Pretendemos colocar uma tónica ainda mais acentuada nos espaços de lazer, pois estes determinam significativamente a oferta.

O espaço do lazer é também um espaço interno, individualizado, de acordo com as características de cada um, como acabamos de registar, mas desenvolve-se em espaços públicos ou privados, interiores ou exteriores, consoante se encontram cobertos ou ao ar livre.

Larraz (1988, p. 4) apresenta três citações elucidativas da importância do espaço no desenvolvimento humano:

- *"O espaço é para o homem a condição real de tudo o que existe; toda a realidade é espacial"* segundo Wallon;
- *"A personalidade estrutura-se no espaço, entidade onde se vão fundir e organizar os aspectos motores, afectivos e intelectuais da personalidade"*, segundo Opal;
- *"A espacialidade é vivida com uma coloração emotiva particular"*, segundo Quilghini.

Estudos recentes têm demonstrado "*uma situação preocupante quanto à planificação do espaço urbano*" (Serrano & Neto 1997, p.209), onde se concentra numerosa população, e onde segundo Neto (1997a, p.15):

"*As oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas(...). A densidade habitacional e de tráfego, os estilos de vida da família e a gestão do tempo das crianças, impedem que estas tenham facilidades de*

acesso ao espaço da rua e dos grandes espaços verdes. Os nossos dados demonstram uma progressiva restrição no espaço habitacional e uma progressiva dificuldade em a criança fazer amigos."

Ainda o mesmo autor considera a situação dos recreios escolares como preocupante atendendo a que a qualidade dos mesmos bem como dos equipamentos "(...) *é pobre e pouco considerada no seu impacto nas actividades de jogo livre nos intervalos do tempo escolar*" (ibidem).

Existem, pois, alterações profundas nas rotinas de vida das crianças e jovens, evidenciadas também pelas suas actividades lúdicas/jogos, consoante habitam meios rurais ou urbanos. As crianças e jovens dos meios urbanos parecem ser mais influenciados pela comunicação e publicidade na escolha das suas brincadeiras, actividades orientadas e expectativas de praticarem actividades desportivas ou outras (Neto 1997a). Parece ser também neste espaço que as brincadeiras de rua e a conquista do espaço envolvente se faz com mais dificuldade, sendo poucas as crianças que brincam na rua ou se deslocam para a escola sozinhas e a pé, quer por questão de tráfego intenso, quer por questão de segurança (Serrano & Neto, 1997).

No entanto, nos bairros degradados das grandes cidades e por evidente falta de capacidade de intervenção familiar e social do meio envolvente, a rua toma uma dimensão completamente contrária à exposta anteriormente, sendo o local de encontros e jogos, juntando-se autênticos "bandos" de jovens e crianças. Este ambiente muito singular (Cabaço, 1991) está muitas vezes na origem de situações de violência juvenil e de situações que se prolongam na escola sob a forma de bullying, referindo-se este termo *aos "(...) comportamentos*

anti-sociais entre os alunos" (Pereira, 1997; Pereira, Neto e Smith, 1997; Pereira e Pinto, 1999; Marques, 1998).

Silva (2000, p. 50) apresenta no artigo intitulado "Os maus costumes" uma imagem bastante elucidativa desta realidade nas escolas portuguesas, sendo *"na zona da Grande Lisboa, em Setúbal e no distrito do Porto que se situam as escolas com mais problemas de segurança".*

3. OS ESPAÇOS DE LAZER ESCOLAR E BULLYING

Segundo Marques (1998), o problema da violência na escola é uma realidade importante e não sendo uma situação recente é agora mais facilmente divulgada pela comunicação social. Ainda segundo a mesma autora, a idade dos agressores é cada vez menor e os incidentes mais graves. O *bullying* caracteriza-se por "*bater, insultar, gritar, chatear (...) quase sempre fora da sala de aula (no recreio)*"(idem, p.57):

"Os agressores são referidos mais vezes como chefes e provocadores de lutas (são quase sempre os mais fortes da turma com os quais os outros procuram evitar os conflitos); as crianças não implicadas são mais vezes mencionadas como cooperativas; as vítimas são entendidas como as que frequentemente procuram ajuda dos outros (falta-lhes a confiança e/ou capacidade para lidar com as situações), são as menos populares." (idem, p.59).

Ainda Marques (idem, p.72), referindo vários autores (Maines; Olweus; Fred & Fried ; Pereira), acrescenta:

"O bullying é definido como a exposição de um aluno ou grupo repetidamente e ao longo do tempo a acções negativas por parte de um ou mais alunos. As acções negativas caracterizam-se pela intencionalidade de magoar ou provocar desconforto (comportamento agressivo) e podem ser verbais, físicas ou emocionais – maus tratos, exibição de armas, extorsão, roubo, actividade em gang, tentativa de assassinato e assassínio".

Marques (idem, pp.72-73), citando os autores Sharp & Smith, Olweus, Galen & Underwood:

"É possível distinguir bullying directo – facilmente observável porque os ataques são visíveis para todos – e o bullying indirecto – menos visível visto que os ataques são dissimulados, como por exemplo, a exclusão e o isolamento social. O segundo tipo no qual se inclui a agressão social parece ser mais utilizado pelas raparigas e menos reconhecido pelos professores e outros adultos, embora os seus efeitos a curto e a longo prazo sejam igualmente graves".

Segundo vários autores (Pereira 1997; Neto 1997a; Pereira, Neto e Smith 1997; Pereira e Pinto 1999), a existência ou não de espaços para o lazer nas escolas, interfere directa, positiva ou negativamente no número de situações de *bullying* registados nas nossas escolas, à semelhança do que acontece em todo o mundo. Estes autores consideram que este factor associado à supervisão e animação dos recreios, favorecem a mudança de atitudes menos adequadas tornando os recreios mais apelativos, alegres, educativos e seguros. O recreio é

um local privilegiado de desenvolvimento físico e emocional da criança e tem a maior importância no contexto escolar.

Pereira (1997), refere-se ainda aos recreios como "*áridos e sem nada para fazer*", sendo o local na escola com maior incidência de situações de *bullying*. Sobre os recreios escolares, Neto (1997a, p.15) refere que estes pouco interferem nas actividades lúdicas das crianças, devido à pobreza dos mesmos. O mesmo autor considera a situação dos recreios escolares como *preocupante,* atendendo a que a qualidade dos mesmos bem como dos equipamentos "*é pobre e pouco considerada no seu impacto nas actividades de jogo livre nos intervalos do tempo escolar*" (idem, p.15). Larraz (1998, p.3) constata igualmente a "*tristeza e pobreza dos espaços exteriores das nossas escolas, parques e zonas de jogo para crianças*".

Segundo Pérez (1988, p.7), indicando os autores *Gadner, Rozenwieg, Spitz, Dennis, White:*

"En este espacio la existencia de equipamientos y materiales se convierte en factor de primer orden a la hora de considerar su desarrollo motor. El espacio puede ser fuente de acción y desarrollo como algunos autores exponen, (Chombart y otros, 1983) provocador de patologias (agressividad, depresión, inseguridad, etc). Ya han sido suficientemente tratados, tanto a nivel animal como humano, los efectos perniciosos y dramáticos que tiene, sobre el desarrollo infantil, los espacios empobrecidos e faltos de estimulación".

Todos os numerosos e diferenciados estudos efectuados fornecem elementos fundamentais para a gestão do lazer e consequentemente para a

gestão dos espaços onde as crianças e jovens passam os seus tempos livres. A gestão dos espaços escolares de lazer tem que considerar o conhecimento existente como fundamento da sua acção.

Numerosos estudos têm fornecido um conhecimento importante sobre os espaços de jogo (incluindo o seu apetrechamento e supervisionamento), as práticas lúdicas das crianças nestes espaços e a mudança de comportamentos que saem enriquecidos.

Pela sua importância, destacam-se os estudos de vários autores:

- jogo (Neto et al., 1997),
- *bullying* (Neto, Pereira e Smith, 1997; Pereira 1997; Pereira e Pinto, 1999; Marques, 1998),
- espaços de jogo (Ruiz, 1988; Larraz, 1988; Pérez, 1988; Barreiros e Brito, 1991; Pereira, 1993; Rodrigues, 1999; Mota e Rodrigues, 1999 e ainda os estudos de Barnett e Kane, Bammel e Bammel, Dishman e Sallis, Sallis e col., Stratton, Bowers, Bonel, Beckwith, Hudson e col., Mack e col, Cordeiro, Thompson e Hudson, Briss e col, Tinsworth e Kramer, Serra, Frost, Wilinson, Miller, Tanon citados por Mota e Rodrigues 1999),
- actividades lúdico/desportivas (Pereira e Neto, 1994, 1997, 1999), a Carta da Procura da Prática Desportiva (ME/DGD, 1991); e o Inquérito aos hábitos desportivos da População Portuguesa (CEFD, 1998), citados por Almeida (1999) e
- espaços de prática (Pereira e col., 1999 a, 1999 b, 2000; Pereira, Malta e Laranjeiro, 1999), o Atlas Desportivo Nacional (desde 1988 com sucessivas actualizações, M.E., D.G.D.), a Carta das Instalações Desportivas Artificiais (ME/DGD, 1996).

O enriquecimento físico e humano dos recreios e outros espaços lúdicos dá um contributo importante para uma verdadeira cultura infantil e juvenil (a que se referem Strech, 1998 e Neto, 1997) favorecendo comportamentos que se pretendem incentivar junto de crianças e jovens, como são a amizade, a cooperação, estilos de vida activos, sentido para a vida, sentido de pertença.

4. TIPOLOGIA DOS ESPAÇOS DE LAZER

Têm surgido algumas dificuldades no enquadramento e na tipificação dos espaços destinados ao lazer. Essas dificuldades surgem das novas formas de entendimento do lazer e do aumento da oferta desses espaços.

Por um lado, as práticas de lazer, e sobretudo as desportivas, deixaram os seus espaços tradicionais e exclusivos para se apropriarem de outros espaços mais próximos dos cidadãos. A generalização do desporto levou–o para áreas não convencionais sejam elas de carácter marcadamente urbano (praças, passeios, ruas, estradas) ou natural (praias, rios, mar, montanha). Ruiz (1988) considera a existência de um amplo leque de equipamentos urbanos, que, embora não de forma contínua, são cada vez mais um marco habitual para a prática de actividades físicas no tempo livre. Todos eles, pelo seu carácter polivalente, são difíceis de registar como equipamento de índole exclusivamente desportivo ou recreativo. O mesmo autor (idem), citando Rossi, indica que o meio natural é o maior equipamento desportivo não convencional e que nenhum município pode viver de costas voltadas para o seu meio natural. *"El mar y sus*

grandes extensiones de playa, la montaña y sus largos senderos y caminos, la nieve, los rios, los lagos deben ser siempre marcos en los que se puedan colocar los equipamientos mas interessantes para el esparcimiento del ciudadano." (idem, p.2).

Por outro lado, a valorização do lazer criou oportunidades de comercialização para as empresas privadas e oportunidades de valorização das instituições públicas, ditando a necessidade de se criarem mais infra – estruturas.

Os espaços destinados ao lazer podem ser agrupados consoante as actividades neles desenvolvidas (Pereira e col. 1999a, 1999b, 2000). A sua classificação, consoante a finalidade que se propõe, é menos precisa e gera alguma controvérsia. O Decreto - Lei n.º317/97, que "*estabelece o regime de instalação e funcionamento das instalações desportivas de uso público, independentemente de a sua titularidade ser pública ou privada e visar ou não fins lucrativos*", ao organizar as instalações desportivas em: "*desportivas de base, recreativas e formativas*", "*especializadas ou monodisciplinares*", e "*especiais para o espectáculo desportivo*", torna-se ambígua e conota-se com a ideia de que as instalações desportivas cumprem apenas um determinado fim, quer seja a recreação, a formação ou a competição. Esta ideia fundamenta-se apenas num tipo de oferta, a nosso ver redutora, parecendo ignorar também a procura.

Julgamos que o decreto-lei em análise preconiza os centros *"mono-estruturais"*, contrariando a tendência actual dos *"centros polivalentes de desporto-lazer"*, estes mais flexíveis e polivalentes, defendidos por Gaebel (1997). Este autor evidencia o valor da polivalência das instalações de lazer segundo dois níveis de significância: as polivalências horizontal e vertical.

A polivalência surge, assim, como uma mais valia no planeamento e gestão das instalações:

" (...) *a polivalência horizontal diz respeito a uma série de ofertas em termos de produtos e serviços concentrados numa única instalação, por exemplo de ténis, squash e badminton a vários tipos de ginástica: musculação, fitness, etc. Em última análise, não há limite para a concepção e combinação, tal como demonstra claramente o mercado alemão, desde que o objectivo básico do conceito empresarial esteja assegurado.*

A polivalência vertical é o resultado da utilização de uma e a mesma área para diferentes actividades em diferentes momentos do dia.

A posição de destaque da instalação de lazer polivalente no âmbito das instalações e empreendimentos de lazer resulta da própria polivalência e flexibilidade. Por outro lado, a possibilidade de combinar desportos activos com actividades de lazer passivas recreativas e comunicativas, actividades de interior e de exterior, é a única forma de se tomar o polo de atracção dos habitantes de uma dada região." (idem, p.283).

Ainda sobre a gestão dos centros desportivos e de lazer, parece-nos interessante a perspectiva de Perés (1997, p.229) ao considerar o conceito de "uso prioritário mais adequado". Este conceito torna-se fundamental na aplicação de dois critérios que devem reger a gestão: a vocação de um equipamento e a sua polivalência.

Este autor apresenta a seguinte definição de vocação de um equipamento:

"Ulilidad o uso prioritário más adequado a que se puede dedicar una edificación de esta clase atendendo a su características arquitectónicas, físicas y dimensionales. Esta pre-disposición o configuración para servir de um determinado modo, puede ser la que prevalezca o no, y se utilice entonces de un modo irracional o menos lógico. También podía darse el caso de pretender dar un servicio múltiple a varias necessidades o enfoques, en cuyo caso suele hablarse de la "prioridad de servicio". Las más corrientes son las prioridades para la docencia, la recreación, la competición, el espectáculo o el entrenamiento de ciertos grupos. En el fondo para usos comunitarios o especiales".

E define assim, polivalência:

"Características de uma instalación que la posibilidad de utilizarse para muy diversos usos; ciertos espectáculos, prácticas físico-desportivas, entrenamiento y competiciones, reuniones sociales, etc." (idem).

A tipologia desenvolvida por Pereira e col. (1999a; 1999b; 2000) para descrever os espaços de lazer agrupa-os em quatro grandes categorias: espaços lúdicos, espaços desportivos, espaços culturais e espaços verdes, correspondendo cada espaço às actividades que aí se desenvolvem.

Esta tipologia foi utilizada para inventariar e caracterizar os espaços destinados ao lazer, quer se tratem de instalações construídas artificialmente ou de espaços naturais. A tipologia apresentada por esta autora considera as categorias:

"1. Espaços lúdicos:

- parques infantis

- parques aquáticos

- parques de diversões

- salões de jogos

2. Espaços desportivos:

- grandes campos de jogos

- pequenos campos de jogos, polidesportivos

- pavilhões desportivos

- ginásios e salas

- pistas e circuitos

- piscinas

- espaços especiais

3. Espaços culturais:

- bibliotecas

- ludotecas (e hemerotecas, videotecas, mediatecas, fonotecas)

- salas de espectáculos (cinemas, teatros, auditórios)

- espaços para ateliers/workshops/oficinas de pintura, teatro, música, escultura, artesanato

4. Espaços verdes

4.1.Estrutura verde urbana e suburbana

- Espaços próximos e adjacentes à habitação – praça ou alameda arborizada, jardins de quarteirão (praça/jardim)

- Parques urbanos, parques da cidade e parques suburbanos (parques)

4.2. Estrutura verde nacional e regional/local

- Rede nacional de áreas protegidas (áreas protegidas)

- Áreas especiais de protecção – Reserva Ecológica Nacional (REN)

4.3. Outros elementos da paisagem (outros habitats naturais ou semi-naturais não descriminados nas categorias anteriores)", (idem, 1999a, p.4-5).

Para cada categoria (espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes) a autora aponta, respectivamente, as seguintes definições:

"(...) *a categoria dos espaços lúdicos inclui todos e quaisquer espaços de jogo e recreio que visem a actividade lúdica e a diversão e que não sejam considerados de desporto.*

(...) *a categoria dos espaços desportivos engloba espaços muito diversificados visando a prática desportiva. O desporto é entendido como o exercício fixo regulado por normas mais ou menos definidas, praticado individualmente ou em grupo. Nos espaços desportivos recreativos, as normas são menos rígidas; nos espaços desportivos de formação/competição as normas são mais rígidas.*

(...) *aqui* [nos espaços culturais] *se incluem aqueles espaços, geralmente fechados, supervisionados, com horário de funcionamento e que podem ser orientados. Remetem para actividades de interior, intelectuais ou artísticas.*

(...) *correspondem* [os espaços verdes] *a espaços abertos, públicos, que incluem espaços verdes e habitats naturais e semi-naturais, de dimensões extremamente variadas, configurados como espaços de uso múltiplo, contendo valências no domínio das motivações de lazer, nomeadamente, actividades de estar, encontro, passeio, contemplação (valor estético), repouso mas, também,*

lúdicas e desportivas (no sentido das actividades enquadradas nas categorias I e II – Espaços lúdicos e desportivos) e formação.

Com esta categoria pretende-se valorizar a importância dos elementos naturais e naturalizados no contexto das diferentes tipologias de espaços apropriados pelas crianças nos seus tempos livres." (ibidem, p.5-8).

A tipologia apresentada pela Secretaria de Estado do Desporto, na Carta das Instalações Desportivas Artificiais (1998) e pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Administração do Território (1990) apresenta uma tipologia das instalações desportivas.

A tipologia pioneira, desenvolvida por Pereira e col., procura incluir todos os espaços de lazer, uma vez que o próprio conceito de lazer se expandiu englobando espaços muito diversificados (Pereira e col.,1999a).

5. A LEGISLAÇÃO SOBRE OS ESPAÇOS DE LAZER

A legislação sobre os espaços de lazer surge com o objectivo de regulamentar mas sobretudo de zelar pela segurança dos utentes. O ano de 1997 foi particularmente fértil em matéria de legislação, tendo-se produzido três documentos importantes. Os três documentos assumem uma importância fundamental no entendimento destes espaços destinados às práticas infantis e juvenis, até então completamente esquecidas. O Decreto-Lei nº 317/97 de 25 de Novembro "estabelece o regime de instalação e funcionamento das instalações desportivas de uso público". O Decreto-Lei nº 379/97 de 27 de Dezembro

"estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, concepção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respectivo equipamento e superfícies de impacto". O Decreto-Lei nº 65/97 de 31 de Março regulamenta os recintos com diversões aquáticas.

Embora o segundo decreto indicado tenha aplicação nas escolas, a inspecção não parece intervir ainda nos recintos escolares, onde os recreios não têm qualquer critério de qualidade, quer no respeitante a piso de impacte, quer em relação aos materiais utilizados ou mesmo aos equipamentos com que são apetrechados. Os trabalhos aprofundados sobre a segurança dos recreios escolares são escassos, sendo fundamental desenvolver investigação na área escolar à semelhança do que já acontece em outros espaços de lazer (Pereira e col. e ainda Rodrigues, já citados anteriormente).

6. AS ESCOLAS – CENTROS DE INSTRUÇÃO, DESPORTO E LAZER

Andrés (1997, p.12) ao considerar os conceitos básicos sobre a gestão de serviços e centros desportivos, apresenta a definição de Centro desportivo e de lazer, como:

"*Lugar donde se asientan normalmente este tipo de actividades, se facilitan servicios de esta naturaleza, o se reúnen los aficionados a las mismas. También establecimiento que ofrece servicios desportivos o posibilita el uso libre de sus instalaciones y locales al público. Hoy en día tiende a hablarse*

mejor de "Centros de Ocio" o "Centros de Ocio y Deporte" atendiendo a la posible diversidad de actividades que en ellos se celebran."

Esta definição parece-nos adequada à situação das escolas, relativamente ao lazer. A variedade de serviços que a escola oferece, complementares à função da instrução, permite-nos considerá-la também um centro de desporto e lazer ao serviço da comunidade.

Ao considerarmos o lazer escolar como um todo, onde o desporto é já sua parte integrante, poderemos considerar as escolas como Centros de Instrução, Desporto e Lazer ou simplesmente Centros de Instrução e Lazer. Poderemos também considerar as instalações escolares disponíveis para o lazer, como Complexo Desportivo e de Lazer, ao transpor para as escolas de forma que reputamos de pertinente esta designação de Andrés (idem, p.15):

"(...) *conjunto de instalaciones deportivas y recreativas de diversos tipos y usos unidas en un conjunto. Se utiliza esta denominación sobre todo en el lenguaje técnico, pero es bien admitida por todo el mundo. Podia entenderse como el soporte físico de un Centro Deportivo y de Ocio."*

Salientamos a necessidade das escolas – Centros de Instrução e Lazer - estarem abertas à comunidade, como fundamento da sua própria existência. Larraz (1988, p.3) defende que a escola deve abrir os seus espaços de recreio à sociedade que serve, e complementa esta ideia citando Danancher,

"Una escuela abierta a la vida, es una escuela que abre sus espacios a los niños del barrio" (ibidem).

Não só entendemos que estes centros estejam abertos à comunidade como devam servir a comunidade.

Neste sentido destacamos ainda, a definição apresentada por Andrés (idem, p.12) a propósito dos serviços públicos, no qual se inserem as instituições escolares:

"Servicio Público:

Organización pública que tiene por objecto la prestación directa e inmediata de utilidades a los particulares para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la Comunidad Vecinal. Puede hacerlo bajo la formula y forma de gestión que estime más adecuada para atender los fines públicos y el interes general".

E ainda o mesmo autor (idem, p.18), sobre a classificação dos beneficiários do serviço público em utentes ou clientes, explicita:

"Algunos opinam que la palabra usuarios es más válida para el sector público dado que es conveniente remarcar el concepto de igualdad y su carácter social. Otros entienden que hablar de clientes presupone una necesidad de lograr la calidad en los servicios producidos y en el trato a ellos dispensado, imprescindibles en cualquier situación sea esta pública o privada. (...)'lo público' tiende cada vez más al lenguage y las técnicas de lo privado, y 'lo privado', si quiere desarrollarse, necesita presentar también resultados sociales que son la esencia de lo público."

7. DISTRIBUIÇÃO GLOBAL DAS PRÁTICAS E DOS ESPAÇOS DE LAZER

Ao estudarmos o lazer, teremos necessariamente de associar as práticas aos espaços, uma vez que estas duas variáveis se determinam mutuamente. A existência ou não de espaços destinados ao lazer fomenta ou condiciona o desenvolvimento de actividades (Cunha, 1997a; 1997b; 1998), sobretudo as que exigem meios técnicos para se produzirem (por exemplo a informática), mas também o espaço reservado e preparado para as actividades recreativas, desportivas, culturais e de contacto com a natureza (passaremos a designar estas últimas por actividades ecológicas), limitam ou criam oportunidades de jogo, criam uma menor ou maior oferta de lazer.

A existência do espaço disponibiliza a possibilidade de existir prática, potencializa essa actividade. Nas modalidades mais técnicas, é impossível haver práticas sem estruturas ou equipamentos. Por outro lado, também é verdade que a forma criativa como as pessoas se apropriam dos espaços, sobretudo os jovens, ultrapassa muitas vezes as expectativas dos seus próprios criadores. A comprovar esta perspectiva observe-se a utilização que é feita pelos patinadores (patins e skates) do mobiliário urbano. Nesta perspectiva, as escolas têm muitos espaços que não estão aproveitados, degradados ou simplesmente esquecidos.

Pereira (1993) apresenta o estudo das práticas realizadas pela criança, consoante estas se relacionam: com as actividades espontâneas da criança nos seus tempos livres; as actividades sistematizadas e orientadas, culturais ou desportivo–recreativas (definidas pela criança com ou sem interferência do adulto,

práticas só possíveis com determinadas infra–estruturas e influenciadas pelo contexto) e, ainda, as preferências da criança a nível dos tempos livres em geral.

Lopes (1997) analisando as *Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, considerou várias variáveis, relacionando-as com as razões da resposta e a área de estudo dos alunos. Deste trabalho consideramos pertinentes as variáveis relativas a: preferências da criança a nível de actividades e do espaço escolar e não escolar, durante os tempos livres; o grau de interesse pelas iniciativas culturais organizadas na escola; o tempo escolar preferido pelos alunos; os espaços escolares mais utilizados quando não há aulas; as actividades mais frequentes quando não há aulas e ainda sugestões para uma melhor ocupação dos tempos livres na escola. A investigação feita por este autor centrou-se em duas escolas do Ensino Secundário da cidade do Porto.

Ainda deste estudo, destacamos a valorização da avaliação das actividades organizadas pela escola (segundo o grau de interesse), das preferências dos alunos e a possibilidade destes apresentarem sugestões. Estes três factores contribuem fortemente para a avaliação da qualidade dos serviços prestados pela instituição, bem como salientam a necessidade de centrar a oferta de actividades na pessoa do aluno, "cliente" prioritário das instituições escolares.

Poderemos dividir os "clientes" das instituições escolares em internos e externos, consoante se situam dentro da instituição ou fora dela. São clientes externos da escola não só os alunos, mas também os pais (uma vez que os filhos são menores) e, de uma forma mais abrangente, possíveis empregadores, outras escolas e outras instituições públicas e privadas. São clientes internos o próprio Ministério da Educação, os professores e os funcionários.

8. A DINÂMICA E A ORGÂNICA DO LAZER NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Os espaços e actividades (apreciados anteriormente) e ainda a dinâmica e a orgânica, têm-se mostrado componentes fundamentais do desenvolvimento do lazer. Este pressupõe espaços, segurança, mas também a existência de actividades que se traduzem por uma menor ou maior dinâmica. A dinâmica produzida na área do lazer depende de vários factores. Cunha (1997a), tem estudado este conjunto de factores associados ao desenvolvimento desportivo. Este autor (idem), considerou as modalidades desportivas, o número de actividades organizadas por ano e ainda as horas de desporto escolar como os indicadores das actividades, sendo estas para o autor, "*o aspecto mais importante em desporto*".

Ainda Cunha (idem, p.208) entende a orgânica como uma variável importante a ser estudada entendendo-a como:

"(...) *instituições com desempenhos específicos no domínio das actividades desportivas e que movimentam praticantes*".

Este autor considerou como integrantes da orgânica: os clubes desportivos, os escuteiros, os clubes de ar livre e ainda as escolas dos segundo e terceiro ciclos e secundárias com Educação Física e Desporto Escolar, estas "(...) *cumprindo a sua vocação, de iniciarem os cidadãos no desporto*"(idem).

As actividades, a dinâmica e a orgânica encontram-se indissociáveis, já que as actividades existentes dependem da dinâmica que é criada. Esta, por sua vez, depende do tipo de orgânica que lhe está subjacente: individual, associação de alunos ou clube, livre ou vinculativa.

Nas escolas, as actividades surgem normalmente incentivadas pela dinâmica de uma ou várias pessoas, com carisma muito pessoal e próprio. Se essas pessoas não existem no quadro de professores efectivos, a dinâmica que se cria é extemporânea, sem continuidade, e não envolve a comunidade educativa.

A orgânica do lazer em meio escolar, muito embora obedeça a critérios estabelecidos por lei, beneficia de alguma flexibilidade proporcionada pelo regime de autonomia das escolas. Essa flexibilidade permite às escolas uma interpretação diferente consoante o seu entendimento do lazer, nem sempre favorável ao seu desenvolvimento. A sua orgânica depende também e, em primeira instância, das estrutura e da dinâmica da própria instituição escolar enquanto organização (Mintzberg, 1995).

9. VOCAÇÃO E MISSÃO DA ESCOLA

A perspectiva de escola como organização fechada em si própria contraria toda a estrutura em rede característica das organizações dinâmicas, de resposta rápida à mudança, próprias do nosso tempo (Pires, 1995). Cada instituição não é um fim em si mesma, mas apenas um dos elos da cadeia educacional. A escola é uma instituição integrada numa comunidade. Toda a problemática no âmbito educacional e do lazer deve ser avaliada no seu conjunto. Cada instituição deve determinar qual a sua responsabilidade, qual o contributo que pode dar à comunidade.

Shanker, em entrevista a Drucker (1997), entende ser necessário avaliar os êxitos escolares num prazo longo e não imediato, de forma a dar sentido às aprendizagens e prolongá-las no tempo. Os êxitos escolares são para ele, o *"rendimento"* na educação. Este:

"(...) *verifica-se fundamentalmente em três dimensões e, obviamente, uma delas é o conhecimento. Eu diria que a segunda é a capacidade de entrar no mundo como um cidadão participante e desempenhar-se bem em termos económicos. A terceira tem a ver com o desenvolvimento do indivíduo e a sua participação na vida cultural da sociedade"* (idem, p.142).

Atendendo ao carácter educativo de todas as manifestações escolares, inerentes à vocação destas instituições, poderão surgir algumas dificuldades de entendimento na definição da missão da componente lazer. Segundo Drucker (1997), as instituições sem fins lucrativos têm dificuldades em definir a sua missão. Este autor considera que ela deve estar clara e enunciar-se de forma operativa (ibidem, p. 20):

"Uma missão deve enunciar-se de maneira operativa – de contrário, será uma mera declaração de boas intenções. A enunciação deve centrar-se no que essa entidade realmente tenciona fazer e, portanto, executar-se de forma tal que todos os seus membros possam dizer: 'Esta é a minha contribuição para a obtenção do objectivo."

Estas questões são importantes quando consideramos a gestão do lazer e a gestão das instalações pois permitem delinear um planeamento

transversal e vertical, dar coerência e intencionalidade aos projectos. Segundo Pires (1995, p.130):

"O planeamento dum projecto significa colocar numa dada lógica temporal e relacional, um conjunto de tarefas, afectar-lhe recursos humanos, materiais e financeiros, de forma a serem executadas, com a maior eficiência e eficácia possíveis."

Identificado qual o contributo que cada instituição pode dar para a promoção do lazer será possível criar "Join Ventures", partilhando com os seus parceiros sociais ou mesmo concorrenciais, aventuras comuns. As actuais associações de escolas, estão a dar os primeiros passos nesta nova organização. No entanto esses passos são ainda pouco determinados, inseguros e pouco ambiciosos. Parece-nos ser esta uma solução a explorar para uma oferta de lazer completa: organização conjunta do lazer e a parceria entre escolas, autarquias e clubes já defendida por Constantino (1994) e outros mas com o entendimento mais actualizado do papel de cada um nessa parceria. A escola já tem os "clientes", o "know-how", os recursos; terá que beneficiar da maior parte dos proveitos.

10. A PROMOÇÃO E O FINANCIAMENTO

Estas duas componentes envolvem–se num círculo vicioso, tanto mais fechado, quanto mais mesquinho e limitado é o meio envolvente.

Quanto menos valorizado pelas escolas for o lazer, menos os jovens cidadãos terão a ele acesso. O lazer é um dos negócios que se prevê venha a ter maior sucesso nos próximos anos e está a tornar-se caro para a maioria dos cidadãos portugueses. Não tendo acesso ao lazer, as opções disponíveis estão limitadas e reduzidas para a maior parte dos jovens. Estão limitados à oferta proporcionada pela escola. Consoante a importância que as escolas atribuem ao lazer, maior ou menor o financiamento, maior ou menor número de actividades (que só por si já são o melhor meio de promoção), beneficiando de maior ou menor publicidade.

Cunha (1997), entendeu a orgânica como variável também importante para o desenvolvimento desportivo, considerando a existência de páginas desportivas nos jornais regionais e as rádios locais, como factores influentes no seu estudo:

"*A promoção ao desporto local é importante como divulgador das oportunidades existentes e como galvanizadora das respectivas dinâmicas . (...) os meios de comunicação social local , por serem o instrumento escrito e oral de promoção, debate de ideias, de divulgação de novas técnicas, etc. constitui-se também para o desporto, como um veículo fundamental da sua promoção a nível local.*" (idem, p. 210).

Cunha parece salientar a promoção das actividades no exterior - comunicação externa - enquanto Bilhim (1996) se refere à comunicação interna como contributo para a inovação. Segundo este autor (idem, pp.301-302), Peters e Waterman, admitem que utilizam "*várias técnicas para estimular a comunicação*" nas companhias consideradas excelentes: a informalidade dos

sistemas de comunicação, a intensidade de comunicação e o "*suporte*" material dado à comunicação.

Parece-nos igualmente importante considerar esta variável no estudo do lazer escolar. A existência ou não de fontes de informação promocionais facilitam a comunicação interna e externa da instituição, promovendo as iniciativas escolares. A existência de reuniões, circulares (internas), jornais de parede, jornal da escola, emissões de rádio escolar, colaboração da escola nas emissões das rádios locais, os próprios eventos desenvolvidos pelas escolas parecem ser os melhores meios promocionais do lazer escolar, quer dentro da escola, quer no exterior. A comunicação interna e externa, devidamente preparada e incentivada, é factor de sucesso nas organizações e promovem a inovação.

Relativamente ao financiamento do lazer, a legislação existente na gestão escolar não permite diferenciar orçamentos próprios para este sector, havendo necessidade de encarar esta problemática de uma outra forma. O financiamento do lazer escolar resulta de várias rubricas do orçamento da escola, de orçamento próprio para o Desporto Escolar, e ainda de eventuais financiamentos de instituições públicas ou privadas para projectos especiais aos quais os estabelecimentos de ensino concorrem, sendo o próprio Ministério da Educação uma das instituições a promover alguns desses projectos.

A variável – financiamento – foi igualmente considerada por Cunha (idem, p. 211), que a entendeu subdividida em:

"1. Orçamento Municipal em Desporto – englobando todas as verbas gastas em desporto. Esta variável resulta também do somatório das duas outras que se seguem;

2. Orçamento Municipal em actividades desportivas – nele se incluem todas as despesas efectuadas no apoio directo às actividades desportivas. O serviço de apoio de viaturas através de autocarro é também incluído nesta alínea.

3. Orçamento Municipal de Instalações desportivas – são registados os montantes relativos às despesas efectuadas quer com a construção, a manutenção e o apetrechamento de instalações desportivas."

Pensamos ser igualmente possível considerar estes factores como fundamentais, transferindo o carácter municipal para escolar. Assim, no financiamento do lazer escolar poderá considerar-se o orçamento escolar para o lazer como englobando todas as verbas despendidas nesta área, quer se tratem de actividades quer de instalações.

11. MEDIDAS DE INCENTIVO À IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Relativamente a esta problemática, a União Europeia (1999, p.12) em "*O modelo europeu do desporto*", tendo em conta o parecer sobre a "*Igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes nas actividades de lazer e particularmente nos programas comunitários para a juventude e o desporto*", faz observar na especialidade, o seguinte :

"O Comité das Regiões gostaria de frisar que uma política de 'desporto para todos', assente no princípio da igualdade de oportunidades, deve fazer parte integrante do modelo desportivo europeu e ser, como tal, apoiada e fomentada. Isso equivale a garantir a todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência e independentemente da sua idade, sexo, etnia, meio social ou económico, o acesso às actividades desportivas. Inserem-se nesta abordagem medidas que criem condições incentivadoras da participação das adolescentes e das mulheres nas actividades desportivas e na direcção das instâncias de decisão e gestão, levando em conta as suas necessidades específicas, tal como foi salientado no parecer do CR sobre a 'Igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes nas actividades de lazer e particularmente nos programas comunitários para a juventude e o desporto' (CdR 182/97 fin) (relatora: SUNDBACK). Esta acessibilidade às actividades desportivas pressupõe o desenvolvimento de instalações desportivas. Em certos estados da União Europeia, onde actualmente se debate o ajustamento dos ritmos escolares, esse ajustamento implicará uma utilização mais harmónica das infra – estruturas e, por conseguinte, também investimentos a prever pelas autarquias locais e regionais, responsáveis pelas instalações desportivas que dependem de estruturas escolares".

Pelo que registamos ao longo deste trabalho, parece-nos justificar-se uma intervenção mais activa na promoção da igualdade entre raparigas e rapazes em idade escolar e em particular no acesso ao lazer. A existência de oferta não chega a ser suficiente para a promoção das actividades e sobretudo para incutir nas raparigas o gosto por actividades de lazer activas, consonantes com a melhoria da qualidade de vida. Parece-nos haver espaço aberto quer para a

organização deliberada dos espaços de lazer, como defendem Pereira (1993;1997), Pereira e Neto (1997) e Marques (1998) quer para uma campanha de Marketing mais agressiva dirigida ao segmento de mercado feminino. Segundo Pires & Santos (1996, p.98):

"A estratégia de marketing de qualquer organização, tenha ela fins lucrativos ou não, inclui a definição dos seguintes elementos relacionados entre si:

- *Os mercados a atingir e os produtos ou serviços a oferecer.*
- *As vantagens competitivas a utilizar para ganhar as preferências dos clientes.*
- *Os objectivos a atingir.*
- *Os recursos a investir.*
- *As sinergias que se podem utilizar.*

A avaliação da satisfação dos clientes pode contribuir significativamente para definir pelo menos os quatro primeiros elementos citados de uma estratégia de marketing".

12. PLANEAMENTO ESTRATÉGICO DO LAZER

Todas as instituições públicas ou privadas têm necessidade de promover o planeamento estratégico da sua actividade, do serviço que oferecem.

O planeamento estratégico é comum nas empresas, mas não tanto nas instituições escolares. Transpondo para a escola a experiência das empresas,

consideramos como pertinente e muito completo o entendimento que Cruz (1993) faz do planeamento estratégico. Este autor considera:

"(...) *se as empresas têm mais que um negócio, encontrando-se definidas as principais decisões quanto ao seu planeamento estratégico (definir a missão da empresa, identificar as áreas estratégicas da empresa, analisar e avaliar os negócios actuais e identificar novas áreas de negócio a explorar), a tarefa seguinte consiste na formulação e implementação das estratégias para cada Área Estratégica de Negócio*" (idem, p.16).

Ainda Cruz discrimina um conjunto de passos a serem seguidos no "*processo de gestão estratégica*", constituído pela "*formulação estratégica*" e pela sua "*implementação*", para cada área estratégica de negócios. Na "*formulação estratégica*", considera: a avaliação do ambiente, as oportunidades, as ameaças, a análise da indústria, outros sectores, a avaliação da organização, as forças e fraquezas, as vantagens concorrenciais sustentáveis (VCS), a competência distintiva, as áreas funcionais, o processo da tomada de decisão. Segundo este autor, todos estes passos ajudarão a definir *a missão e as metas* (resposta à pergunta: o que fazer). A formulação estratégica levará a um *plano estratégico e definição de objectivos* (como fazer), que, por sua vez, implicará *um desenho organizacional adequado* (obter resultados) de "*implementação estratégica*", constituído e questionado pelos seguintes passos: a estrutura, os departamentos, as dependências, a coordenação, os sistemas de controlo, as recompensas, os orçamentos, os relatórios, a tecnologia, os recursos humanos, a cultura, os valores, os símbolos e a liderança. Cruz defende ainda que o processo de tomada

de decisão influencia e é influenciado pelo processamento da informação, o mesmo sucedendo com o processo de mudança.

13. AS FORÇAS E FRAQUEZAS DAS ESCOLAS NA OFERTA DO LAZER

Na escola, poderemos identificar como pontos fortes:

- a existência de espaços já construídos e apetrechados
- a existência de recursos humanos com formação elevada (quadros especializados nas diferentes áreas – "know-how" - nomeadamente em desporto, expressão plástica, literatura, ciências)
- a existência de alunos com tempo livre
- a existência de parceiros de jogo
- a confiança dos pais nos recursos humanos e na segurança que a escola oferece

Como fraquezas podemos assinalar:

- a disponibilidade de espaços (limitada, atendendo à sobrelotação das escolas)
- a qualidade dos espaços disponíveis
- a motivação dos alunos para permanecerem na escola

" A Escola, em termos de construção, não pode ser encarada como um espaço neutro nem avaliada simplesmente quanto à sua capacidade de

acolhimento dos alunos que a procuram, devendo a sua concepção concretizar os objectivos educacionais expressos por cada país.

A concretização desses objectivos educacionais dependem evidentemente do modo como foi concebida, da organização e proporção dos diferentes espaços, da sua articulação e adequação às diferentes funções que deve desempenhar." (Ministério da Educação, 1990, p. 13)

O documento citado pretende conhecer os actuais índices de dimensionamento do edifício escolar nos países da Comunidade Europeia. Comparando os indicadores: área média de pavimento por aluno (área de ensino e área global), área média de terreno livre por aluno e área média de terreno total por aluno incluindo campo de jogos. Estes indicadores baseiam-se nos seguintes conceitos:

"Por área de pavimento por aluno entende-se o somatório da área de pavimento de todos os pisos, medida à face interior das paredes exteriores.

A área média de terreno total por aluno corresponde ao somatório da área média de pavimento e da área média de terreno.

Relativamente à área de terreno livre por aluno, ela corresponde à diferença entre a área de terreno total e a área construída" (idem, p.7).

Nestes indicadores, Portugal aparecia, à data do documento, com os índices mais baixos de área global pavimentada (4,5 metros quadrados em média por aluno em oposição ao valor mais elevado na Bélgica Neerlandófona com 9,81 e com os valores mais altos em área de terreno total).

A existência deste relatório, os estudos de Lima (1998) e outros documentos (Carta das instalações desportivas artificiais, SED/CEFD, 1998, Palla, 1991), que registam o espaço disponível por aluno quer se trate de área construída ou área de terreno total (como foi apresentado) ou ainda de área desportiva por habitante demonstram a necessidade e o interesse do conhecimento dos edifícios escolares. Estes estudos evidenciam a relação existente entre aqueles e a concretização dos objectivos da educação. ao mesmo tempo que são reconhecidas as múltiplas facetas que lhe estão destinadas nos dias de hoje.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao nono ano, as escolas portuguesas encheram-se de jovens, muito para além da sua capacidade física. O investimento em infra – estruturas não acompanhou a evolução cultural, deixando de corresponder às necessidades e expectativas de um leque alargado de jovens agora provenientes de todo o espectro social. A complexa realidade escolar é hoje o espelho da sociedade portuguesa, e a escola como espaço físico é o local de encontro ou desencontro com a instrução, com a cultura, com a afectividade, com a solidariedade, consoante o conjunto de cenários e memórias que cada um transporta e cria.

A este propósito Lopes (1997, p.59), refere:

"Assim, a utilização quotidiana que os alunos fazem do espaço escolar deve ser entendida como uma forma de fazer e usar a escola, reproduzindo activamente uma ordem pré – existente de acordo com os seus projectos, interesses e estratégias. A espacialidade associa-se, então, a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção mas também de repulsa; locais familiares e

próximos, mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação, locais que se 'conquistam' e locais que se 'defendem'; locais de 'repressão' e locais de 'emancipação'; locais de presença obrigatória e locais 'facultativos' ou 'optativos', locais de 'desejo' e locais que não se desejam; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruente e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias)..."

O espaço físico destinado à escola terá, pois, que obedecer a critérios vários, entre os quais: a qualidade, a quantidade, a variedade, a versatilidade e a segurança das instalações e equipamentos.

14. A QUALIDADE DAS INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

A qualidade é, actualmente, um dos indicadores dos serviços privados mas também, cada vez mais, das instituições públicas.

Portugal é, hoje, mais informado, mais conhecedor de outras realidades, economicamente mais avançada e, consequentemente, mais exigente. Tem referência de outras infra–estruturas sociais como são as salas de cinema, os auditórios, os pavilhões desportivos, o próprio conforto dos lares. O conforto, a higiene, os edifícios correctamente dimensionados, bem equipados e esteticamente equilibrados proporcionam de imediato sensações favoráveis, comportamentos afáveis. Pelo contrário, escolas sobrelotadas, frias,

desumanizadas, onde se vê apenas betão e degradação, provocam sensações de desagrado, apatia e destruição. Torna-se pois necessário inverter o caos instalado na maior parte das escolas que, ao longo dos anos, foram deixando de se preocupar com o conforto, a higiene, a aparência das suas instalações.

Sampaio (1997) confirma o desleixo a que foram votadas algumas escolas portuguesas. Dos vários textos do autor sobre esta temática, salientamos:

"Tudo isto é difícil quando as escolas são em regra mastodontes degradados ou edifícios pré-fabricados de má qualidade, onde alunos em excesso andam de um lado para o outro como quem vai a um emprego aos 50 anos" (idem, p.58).

"(...) *das 10000 escolas básicas e secundárias, apenas cerca de 500 têm instalações desportivas dignas desse nome"* (idem, p.38).

"Se não conseguirmos algum tempo para actividades juvenis e um espaço mais agradável para as realizar (ou para apenas alegremente não fazer nada) será muito difícil fazer com que os estudantes possam gostar do sítio onde passam grande parte do seu tempo" (idem, p.78).

Parece ser urgente mudar a imagem das instalações escolares e – passe a personificação – que elas adquiram auto-estima. Que as escolas possam ser um local onde apeteça estar, e permanecer, mas sobretudo voltar...

15. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE LAZER – RESUMO DA REVISÃO DA LITERATURA

Da análise da literatura, fomos constatando a variedade de factores que condicionam os projectos individuais de raparigas e rapazes. Todos eles determinantes no seu conjunto ajudam a perceber a realidade do nosso país relativamente ao lazer, podendo ser sintetizados em: as características individuais, o tempo livre, o contexto histórico, familiar, escolar e social. A pesquisa efectuada parece indiciar que o lazer está por conquistar pelas raparigas. Podendo estas práticas dar um contributo importante para a sua valorização pessoal, sobretudo no que se refere a auto – estima e qualidade de vida, as suas opções mantêm-se nos estereótipos sexuais tradicionais, como confirmam vários autores (Pereira, Neto, Lopes, Henriques) em vários estudos sobre as rotinas, actividade lúdica/jogos preferidos e praticados por crianças e preferências de actividades de tempos livres de um grupo etário infanto-juvenil.

Não obstante as oportunidades criadas por grande parte das escolas, autarquias e clubes, a adesão a actividades de maior exposição pública, maior actividade e mobilidade como é o desporto, parece difícil. Parece igualmente difícil a quebra de preconceitos, sobretudo à medida em que as raparigas crescem e os papéis sociais ficam definidos. O casamento e a maternidade parecem ser marcos determinantes no condicionamento das práticas de lazer, principalmente nas desportivas.

As oportunidades criadas pelas escolas são também influenciadas por vários factores que determinam essas mesmas oportunidades, proporcionando alternativas diferentes.

METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO

A investigação realizada no âmbito da gestão do lazer e no que concerne concretamente ao objecto deste estudo - igualdade de oportunidades de acesso para as populações jovens de ambos os sexos em contexto escolar - situa-se num campo interdisciplinar que toca a Sociologia, a Psicologia, o Desenvolvimento Intelectual e Motor e ainda a Política e a Cultura. Trata-se de um estudo de caso circunscrito ao concelho de Vila do Conde.

A integração deste objecto de estudo na área da Gestão e em particular da Gestão Desportiva justifica-se, uma vez que o Desporto é a forma de lazer preferida das sociedades contemporâneas e um dos fenómenos sociais e económicos mais importantes dos nossos dias.

As escolas não podem ficar alheadas deste fenómeno, devendo preparar-se e preparar as gerações futuras para aquilo a que se convencionou chamar a sociedade do lazer. Na sociedade contemporânea, o trabalho não é mais a motivação para o empenhamento na acção, mas sim a forma oposta ao tempo livre, ao tempo de lazer.

Neste contexto, a igualdade de oportunidades entre os sexos tem que ser incentivada e não apenas reconhecida.

A escola parece ser o lugar ideal para promover estes dois valores essenciais ao desenvolvimento da cidadania plena: a conquista do lazer e a igualdade de oportunidades.

Atendendo à sua importância crescente nas sociedades contemporâneas, o lazer tem vindo a ser estudado nas várias vertentes do conhecimento, mas especificamente na área do lazer escolar pouca investigação tem sido produzida.

O objectivo deste estudo é conhecer a perspectiva dos alunos, saber se são alvo de discriminação ou não. Conhecendo as suas preferências, será feita a caracterização do lazer juvenil, no concelho de Vila do Conde.

É também objectivo deste estudo conhecer a forma como as escolas do nosso país e mais concretamente as Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos do concelho de Vila do Conde, encaram esta problemática e fundamentam as suas decisões, quando se trata de garantir a igualdade de oportunidades relativamente às práticas de lazer, pelos dois sexos. A forma como as escolas organizam e dinamizam os espaços disponíveis para o lazer determina e fomenta determinados comportamentos nos alunos.

Esta parte do trabalho começa com a formulação clara do problema, a formulação das hipóteses, seguida da apresentação dos métodos utilizados para a pesquisa no terreno. Que tipo de amostra foi seleccionada e porquê, que informação foi recolhida e as técnicas utilizadas para a recolha: questionários e entrevistas, observação directa, recolha e análise de dados em documentação existente. Após a definição da metodologia, passa-se à recolha, análise e interpretação dos dados. Estes últimos procedimentos serão apresentados em separado, na quarta parte desta investigação.

A sistematização da II parte da investigação é a seguinte, conforme se passa a apresentar:

1. Definição do objectivo do estudo. Foram discriminados os objectivos do estudo, foi apresentado o problema, foram formuladas as hipóteses.

2. Métodos e procedimentos. Neste capítulo, foram tratadas duas questões fundamentais: a primeira procura caracterizar a amostra e a segunda definir as variáveis. Para definir a amostra, recorremos à caracterização do habitat rural, urbano e suburbano e das instituições escolares. Para definir as variáveis, recorremos à caracterização das variáveis independentes e dependentes e à organização dos espaços e das práticas segundo uma tipologia.

3. Material e métodos específicos. Neste capítulo, foram analisados, num primeiro ponto, as técnicas utilizadas para a recolha dos dados, elaboração do questionário, fichas de registo, classificação e codificação dos resultados. Num segundo ponto, foram analisados os testes estatísticos a aplicar e a caracterização das variáveis para efeitos estatísticos.

Todos os instrumentos utilizados são apresentados em capítulo próprio (Anexos) e concretizam o estudo teórico realizado para o efeito.

2. OBJECTIVO DO ESTUDO

2.1. Definição da problemática do estudo

O objectivo do presente estudo é proceder ao levantamento e análise da situação relativa à igualdade de oportunidades de acesso ao lazer juvenil em contexto escolar, tendo em vista a concepção de um quadro teórico de referência que possibilite, em termos de futuro, a construção de um instrumento de avaliação das necessidades/oportunidades de lazer na escola e ainda formular um conjunto de sugestões que possam ser úteis para "*informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição*" (Bell, 1997, p.159). A mesma autora (idem, p.158) destaca o valor dos estudos descritivos e avaliativos de acontecimentos pedagógicos únicos, para concluir citando Bassey:

"*(...) um critério importante para o julgamento do mérito de um estudo de caso consiste em verificar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para que um professor que trabalhe numa situação semelhante possa relacionar as suas tomadas de decisão com as descritas na pesquisa. A fiabilidade de um estudo de caso é mais importante do que a possibilidade de generalização*".

As crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo na escola. No período em que permanecem na escola têm actividades curriculares obrigatórias e tempos livres. A carga lectiva semanal para cada um dos anos de escolaridade é de trinta e uma horas, à excepção do nono ano que é de

trinta e duas horas. Os tempos livres na escola variam entre os intervalos das aulas curriculares, os intitulados "feriados" relativos às faltas dos professores, os tempos em que os alunos permanecem na escola aguardando o turno da tarde ou manhã ou ainda os tempos em que os alunos se encontram na escola, sem aulas, deliberadamente. Neste tempo livre realizam actividades recreativas espontâneas ou participam em actividades organizadas pela escola, sendo algumas permanentes e outras temporárias. Os períodos de férias escolares, embora sendo tempo livre, não foram considerados neste estudo por merecerem um tratamento especial diferenciado, não coincidente com os objectivos do presente estudo.

Todas estas actividades desenvolvem-se em ambiente escolar com características de espaço e dinâmica peculiares. Os espaços escolares e a dinâmica que lhes é imposta ou sugerida favorecem determinados comportamentos e atitudes, mais ou menos educativos. Para muitas crianças e jovens a escola não é apenas o local onde passam a maior parte do seu tempo, mas também o único espaço onde podem aceder às práticas de lazer.

O estudo desta temática nas escolas públicas revela-se da maior importância, sendo a igualdade um dos direitos fundamentais consagrado no 13.º artigo da Constituição da República Portuguesa, levando mesmo o actual Governo à criação de um Ministério da Igualdade, entretanto extinto.

A forma como os rapazes e as raparigas se apropriam do espaço da escola e beneficiam deste nas suas actividades de tempos livres ajudam-nos a compreender estas questões e a melhor decidir sobre elas.

2.2. Discriminação dos objectivos

Os objectivos do presente estudo podem separar-se em principais e complementares, consoante se referem ao estudo principal ou ao estudo complementar, respectivamente.

O estudo principal e consequentemente os objectivos principais visam verificar se existe igualdade de oportunidades para as populações feminina e masculina no acesso ao lazer, relacionando-os com a procura do lazer pelos alunos.

O estudo complementar e consequentemente os objectivos complementares visam identificar outros factores que, interagindo com as variáveis independentes, possam influenciar as escolhas e as decisões, relacionando-as com a oferta feita pelas instituições escolares.

2.2.1. Objectivos principais

a) descrever o tipo de práticas no âmbito do lazer, realizadas pelas crianças nas escolas e fora delas, nos seus tempos livres, consoante os sexos o que permite comparar a sua variedade e a sua concentração em determinadas práticas, consoante os sexos;

b) descrever o tipo de práticas desejadas no âmbito do lazer, nas escolas e fora delas, nos seus tempos livres, consoante os sexos, o que permite avaliar a sua variedade e a sua concentração em determinadas práticas;

c) identificar o espaço escolar usado para ocupação dos tempos livres, consoante os sexos, o que permite localizar no espaço o lazer;

d) identificar quais são as oportunidades relativamente ao lazer orientado fora da escola, o que permite conhecer as alternativas;

2.2.2 Objectivos complementares

a) identificar os espaços disponíveis na escola para o lazer, o que permite avaliar a sua dimensão, variedade, capacidade e qualidade;

b) identificar o tipo de práticas oferecidas pela escola, o que permite avaliar a sua variedade, frequência e distribuição ao longo do ano lectivo;

c) identificar a dinâmica privilegiada pela instituição;

d) identificar a organização escolar responsável pelo lazer, o que permite caracterizar o regime, e o perfil do organizador;

e) identificar a promoção privilegiada pela instituição; e

f) identificar os incentivos escolares à igualdade de oportunidades.

2.3. Formulação de hipóteses:

As hipóteses são respostas possíveis e provisórias à situação problemática, tendo em vista determinar a sua validade.

Hipótese nº 1

As práticas de lazer realizadas são diferentes para raparigas e rapazes.

Hipótese nº 2

As preferências (actividades desejadas) de lazer são diferentes para raparigas e rapazes.

Hipótese nº 3

Os espaços preferidos para o lazer são diferentes para os dois sexos.

Hipótese nº 4

A escolas diferentes correspondem espaços (área, variedade, capacidade e qualidade) diferentes.

Hipótese nº 5

A escolas diferentes correspondem actividades (variedade, frequência e distribuição ao longo do ano lectivo) diferentes.

Hipótese nº 6

A escolas diferentes correspondem diferentes formas de incentivo à igualdade de acesso ao lazer.

3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

O método utilizado foi o estudo de caso, por se pretender estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo. Este método é indicado por Bell (1997) para o efeito pretendido. Segundo esta autora, citando Adelman et al., o estudo de caso tem sido definido como:

"*termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso*". Ainda segundo Bell (idem, p.23), o estudo de caso: "*É muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente. Um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos e como Nisbet e Watt (1980, 5) salientam, 'por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção'. (...) A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações*".

3.1. Caracterização da amostra

A definição e escolha dos terrenos foi baseada no estudo cuidado de cada espaço de actividade. Os terrenos foram escolhidos pelas características que os tipificam: quadro sócio – geográfico e quadro institucional.

3.1.1. Caracterização da amostra: principais referências

3.1.1.1. Estudo principal

A amostra A relativa ao estudo principal, é constituída por um grupo de aproximadamente 625 alunos (n=625), organizado em dois subgrupos, o do 2º Ciclo, com 250 crianças, e o do 3ºCiclo, com 375 crianças.

A amostra é constituída por alunos provenientes de cinco turmas completas, aleatoriamente seleccionadas de cada um dos quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono anos de cada uma das cinco Escolas Básicas 2,3 do Concelho de Vila do Conde: "Júlio – Saúl Dias" de Vila do Conde, "Frei João" de Vila do Conde, "D. Pedro IV" de Mindelo, "A Ribeirinha" de Macieira e "Junqueira" de Junqueira. Não foram incluídos neste estudo 217 alunos do 3º ciclo da Escola Secundária José Régio em virtude de se tratar de uma escola predominantemente secundária, com uma população diferenciada em relação a todas as Básicas 2,3. Os elementos recolhidos seriam influenciados por outros factores que não teriam padrões de comparação. Foi incluída a Escola B 1,2,3 da Junqueira pois apesar de se tratar de um agrupamento de escolas, tal facto não interfere com a

população escolar para os factores em estudo, possuindo o primeiro ciclo instalações próprias, separadas.

Ambos os subgrupos são constituídos por indivíduos do meio urbano, sub - urbano e rural e pertencem a diversos estatutos socioeconómicos e a ambos os sexos.

Quanto à idade dos inquiridos, esta oscila predominantemente entre os dez e os quinze anos.

É uma amostragem sem reposição, cada indivíduo só pode aparecer uma vez. Depois de definidos os locais onde a amostra deveria ser recolhida, a selecção dos indivíduos foi aleatória, de forma a representar a população desses locais.

3.1.1.2. Estudo complementar

A amostra B, relativa ao estudo complementar destinado à recolha de dados sobre a oferta de lazer nas escolas, é constituída por cinco indivíduos, professores, Presidentes do Conselho Executivo de cada uma das escolas.

3.1.1.3. Enquadramento geográfico e populacional

"Vila do Conde, espraiada

Entre pinhais, rio e mar...

- Lembra-me Vila do Conde,

Já me ponho a suspirar."

in Poema de Vila do Conde, José Régio

"É talvez a menos frequentada pelos banhistas, o que não obsta a que seja uma das mais pitorescas e mais belas povoações marítimas de Portugal.

A uma hora do Porto pelo caminho de ferro da Póvoa, cuja linha é cortada por entre espessos pinheirais, Vila do Conde descobre-se repentinamente, numa volta de estrada, no meio de uma vasta paisagem, ampla, descoberta, de larga respiração.

Ao penetrar na ponte que une duas colinas, ao nascente da vila, o viajante vê diante de si, ao longe, as montanhas de Rates, aos seus pés ondula o rio Ave por entre viçosas margens cobertas pela verdura suave dos pinhais. Ao meio do rio, entre a ponte de ferro e a vila, um açude. Em cada uma das margens, um velho moinho, musgoso, move lentamente a sua grande roda denegrida e gotejante. Assente sobre a rocha, na margem esquerda do rio, sobranceiro à vila, o convento, grande edifício da Renascença francesa, tem um artístico aspecto dominativo, senhorial, ostentando ao largo sol, sobre a cimalha, junto de uma monja com o hábito de Santa Clara, o grande elefante branco, símbolo da castidade, que constitui o brasão do convento." In As Praias de Portugal, Ramalho Ortigão (1966, p.153).

"Lá, onde o Ave se abandona, enfim, ao abraço imenso do Atlântico, aninhada na encosta do monte, Vila do Conde contempla, orgulhosa, a sua rara beleza reflectida nas águas do rio. Cedo sentiu o apelo sedutor do vasto oceano que se espraia na linha do horizonte, e os seus filhos partiram a desvendar-lhe os mistérios.

A época de Quinhentos, com a Expansão Marítima, foi o período áureo desta cidade em que se construíram alguns dos barcos que chegaram ao Brasil e

à Índia, e o esplendor desses tempos conferiu a Vila do Conde um carácter nobre e aristocrático que sobreviveu até aos dias de hoje e pode ser admirado nas suas numerosas jóias arquitectónicas. (...)" in Vila do Conde, Marta Miranda (1998).

O estudo localiza-se no concelho de Vila do Conde.

Quanto ao espaço geográfico, o concelho de Vila do Conde pertencente ao distrito do Porto, ocupa uma área de 149.3 Km^2 e agrega 30 freguesias. Em termos de área geográfica é o segundo maior concelho da Área Metropolitana do Porto (AMP). Confina a Norte com o concelho da Póvoa de Varzim e a Sul com os concelhos de Matosinhos e Maia, a Este com os concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso, a Oeste com o oceano Atlântico (INE, 2000).

A população residente em 31 de Dezembro de 1997, segundo o Anuário Estatístico de 1998 (INE, 1998) é de 67 300 indivíduos, dos quais 33 220 são homens. Segundo a mesma fonte, residem no concelho 13 240 crianças dos 0 aos 14 anos, sendo 6 930 do sexo masculino. A densidade populacional é de 434.3 indivíduos por Km^2 sendo o terceiro concelho com menos população da AMP (INE, 2000).

A população estudantil a frequentar o 2º e 3º ciclos no conjunto das escolas do concelho, no ano lectivo de 1999/2000, é de 4910 alunos, sendo 2514 do sexo masculino e 2396 do sexo feminino.

Vila do Conde é conhecida pela sua beleza física, como atestam os escritores, mas também pelo carácter das suas gentes. A confirmar estes atributos estão os numerosos livros escritos sobre a cidade e os recentes prémios

"Imagem Cidade" e "Cidade Limpa" atribuídos à autarquia pelo Ministério do Ambiente nos anos de 1999 e 2000, respectivamente.

É uma cidade antiga, situada no litoral norte a cerca de 30 Km da cidade do Porto, com um grande património cultural e histórico patente no elevado e importante património monumental. Vários monumentos da época manuelina, o forte de S. João Baptista e o Convento de Santa Clara testemunham a importância histórica da cidade, visitada por um número crescente de turistas.

Vila do Conde tem uma sede de concelho, com centro histórico preservado e desenvolvimento urbanístico controlado e ainda espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes de qualidade reconhecida. Promove um conjunto de actividades variadas nas diferentes áreas do lazer, desde a recreação ao desporto, passando pelo cinema (tem lugar anualmente, um dos mais importantes festivais internacionais de curtas metragens), música, teatro, dança, exposições, etc.

3.1.2. Caracterização do habitat rural, urbano e sub - urbano

Com um número elevado de freguesias (INE, 2000), a sua caracterização varia consoante a proximidade ou afastamento da orla marítima. A proximidade do mar e do rio marcou profundamente as suas gentes fazendo com que Vila do Conde possua um dos maiores centros piscatórios do país, mas onde as *zonas rurais são predominantes*, segundo a tipologia indicada na *Tipologia Socioeconómica da Área Metropolitana do Porto* (INE, 2000). Segundo a mesma fonte, Vila do Conde é o único concelho da AMP que possui uma freguesia

predominantemente rural – Parada e também o concelho que abrange mais freguesias medianamente urbanas (14), (INE 2000, p.157). Ainda segundo a mesma fonte:

"A análise realizada sugere algum contraste entre o litoral e o interior do concelho. É no litoral que se concentra a população com maior nível de escolarização, pertencente a grupos socioeconómicos de maior qualificação e empregada no sector terciário. Nestas freguesias, registam-se os graus mais elevados de densidade populacional e de alojamentos.

Por seu turno, o interior do concelho é claramente dominado pela população pertencente a grupos socioeconómicos de menor qualificação. (...) A freguesia de Vila do Conde denota, porém, algumas particularidades. Assim, na parte Sul da freguesia e a Oeste da ponte sobre o Rio Ave – onde se encontra o centro histórico do concelho, é claro o domínio do sector terciário e da população com níveis de escolarização e socioeconómicos elevados. Na zona Norte e no interior da freguesia, prevalecem os grupos socioeconómicos de menor qualificação bem como a população empregada no sector secundário, com destaque para a forte presença de uma comunidade piscatória.", INE (2000, p. 166).

3.1.3. Caracterização das instituições escolares

As escolas que colaboraram no estudo são estatais, não existindo no concelho qualquer escola privada deste nível de ensino.

A sede do concelho possui duas Escolas Básicas 2,3, as quais se situam uma mais próxima do centro histórico e a outra próximo do centro piscatório. As restantes três escolas consideradas no estudo, localizam-se nas freguesias de Mindelo, Macieira da Maia e Junqueira e recebem as crianças das freguesias próximas.

3.1.3.1. Organização

As diferentes escolas têm uma organização comum, que seguem a *configuração estrutural da Burocracia Profissional* apontada por Mintzberg (1995, p.380), em que o centro operacional, constituído pelos professores tem *o poder da competência (que é de natureza profissional)* e *o vértice estratégico* é ocupado pelo Conselho Executivo, existindo uma descentralização horizontal e vertical para o centro operacional.

Nas escolas estudadas existem duas hierarquias paralelas, uma para profissionais, no sentido ascendente e que é de natureza democrática, e a outra para as funções de apoio logístico, o pessoal de apoio, no sentido descendente, cujo número varia consoante a escola. Existe a diferenciação dos profissionais e dos não profissionais nas cinco escolas do estudo e a tecnoestrutura é reduzida.

3.1.3.2. Funcionamento

Todas as instituições funcionam segundo a orientação legal do Ministério da Educação com particular destaque para o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, que orienta toda a vida escolar e para o Código Administrativo.

O horário lectivo é semelhante, nas diferentes escolas variando entre as 8.30 horas e as 18.30 horas. O regime de funcionamento das turmas faz-se em regime de desdobramento, com um turno da parte da manhã e outro da parte da tarde, havendo algumas aulas no turno contrário pela extensão do currículo (três tardes ou três manhãs).

3.1.3.3. Recursos humanos

Os recursos humanos variam consoante as escolas. O número de alunos por escola é apresentada no quadro síntese A, sendo o total de alunos do 2º e 3º ciclos de 4910, dos quais 2396 são do sexo feminino e 2514 do sexo masculino.

Os professores e funcionários são apresentados no quadro síntese B, sendo do sexo feminino a maior parte dos quadros, em cada escola.

Quadro A – Alunos por escola

	TOTAL			SEXO FEMININO			SEXO MASCULINO		
ESCOLA	2º ciclo	3º ciclo	**Total**	2º ciclo	3º ciclo	**Total**	2º ciclo	3º ciclo	**Total**
Saúl Dias	341	533	874	141	263	404	200	270	470
Frei João	733	697	1430	339	370	709	394	327	721
D. Pedro IV	362	529	891	177	274	456	185	250	435
Ribeirinha	317	496	813	161	250	411	156	246	402
Junqueira	278	407	685	119	195	314	159	212	371
José Régio *		217	217		102	102		115	115

* A Escola José Régio foi considerada apenas para o estudo do universo

Quadro B – Professores e funcionários por escola

Professores Funcionários	Prof. F	Prof. M	**Total**	Func. F	Func. M	**Total**	Lazer F	Lazer M	Prof. com activ. de lazer
Saúl Dias	65	29	94	30	5	35	8	4	12
Frei João	90	35	125	28	16	44	3	5	8
D. Pedro IV	67	21	88	23	13	36	4	3	7
Ribeirinha	64	21	85	31	3	34	8	4	12
Junqueira	54	22	76	22	5	27	2	3	5

3.1.3.4. Instalações

Das escolas estudadas, quatro possuem espaços próprios típicos das várias épocas em que foram construídos. A escola Frei João é a mais antiga, construída nos anos setenta com as salas de aula distribuídas por pavilhões de um só piso, espaço coberto polivalente e instalações desportivas do tipo tradicional: um pavilhão desportivo (solução base – standard - preconizada pelo INDESP, no âmbito do Programa Desporto Escolar 2000) e campos desportivos exteriores. As escolas D. Pedro IV e Ribeirinha possuem instalações mais recentes, com as salas de aula em blocos de 2 pisos, polivalente coberto e instalações desportivas diferenciadas entre si. Com maior dimensão do que os pavilhões desportivos tradicionais são igualmente acompanhadas por campos desportivos ao ar livre. A escola da Junqueira é nova, com as salas de aula e polivalente num bloco só e instalações desportivas diferenciadas das anteriores. Possui um pavilhão desportivo de dimensões mais reduzidas do que os anteriores, um ginásio (solução intermédia preconizada pelo INDESP, idem) e campos desportivos ao ar livre. A escola Saúl Dias aguarda instalações novas

previstas para breve, permanecendo em instalações pré-fabricadas da antiga escola José Régio, desactivadas anteriormente e adaptadas para o efeito. Possui um pequeno espaço coberto que funciona como polivalente e utiliza as instalações desportivas do Parque de Jogos Municipal (pavilhão desportivo com dimensão reduzida, ringue, circuito de manutenção e quatro campos de ténis).

Quanto à qualidade e ao estado de conservação, a escola Saúl Dias funciona em condições deploráveis, sem espaços de jogo, abrigo da chuva e vento. A escola Frei João encontra-se sobrelotada, com espaços de jogo limitados e aspecto degradado na zona desportiva e de recreio ao ar livre (área menos visível). A área frontal tem um aspecto cuidado. As restantes escolas têm um aspecto cuidado e aparentam uma boa conservação e qualidade.

3.2. Definição das variáveis

3.2.1. O lazer na educação para a cidadania plena

Um estado de direito considera os seus cidadãos de igual modo, mas reconhece os grupos especiais da população como merecedores de um tratamento próprio personalizado. Só conhecendo bem a sociedade que pretendemos estudar, poderemos responder às suas necessidades e expectativas.

Não vai longe o tempo em que as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, se entendiam os pais como proprietários dos filhos ou se considerava inclusivé, a violência doméstica infligida pelo chefe de família como um procedimento normal e até recomendável. Até então todas estas verdades eram incontestadas sobretudo pelos seus actores. Em relação à igualdade de oportunidades de acesso ao lazer, a situação é semelhante. Não se conhecendo os gostos e as expectativas de rapazes e raparigas, ficaremos sempre dependentes da vontade dominante, que no caso particular do desporto favoreceu predominantemente o género masculino. Historicamente, o desporto esteve sempre mais disponível para os homens. Naturalmente os seus gostos impuseram-se até hoje.

Certos de que a igualdade de oportunidades não representa dar o mesmo a toda a gente, factores como a idade, o sexo, o estatuto sócioeconómico, o nível de ensino, o ano de escolaridade, o habitat, as características da escola, o atraso escolar são variáveis a considerar neste estudo.

3.2.2. Caracterização das variáveis independentes

3.2.2.1. Estudo principal

No estudo principal, foram estudadas as seguintes variáveis independentes:

- o sexo
- a idade
- estatuto socioeconómico

- o nível de ensino
- o ano de escolaridade
- a escola
- o habitat
- o atraso escolar
- o acesso à escola (tempo e meio de tansporte)

Segundo Ferreira (1999, p.175), pretende-se através das variáveis independentes captar "*características pessoais, elementos de identificação de pessoas ligadas ao inquirido ou ainda o meio em que vive ou trabalha*".

3.2.2.2. Estudo Complementar

As variáveis independentes estudadas no estudo complementar, foram:

- área
- variedade
- capacidade
- disponibilidade
- qualidade
- segurança e estado de conservação
- equipamentos

Estas variáveis são relativas às características dos espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes.

- Número de actividades por ano
- Tipo de actividades

- Número de horas por actividade por semana e por ano
- Horário (disposição ao longo dos 10 tempos lectivos)
- Número de participantes
- Frequência dos participantes
- Sexo dos participantes
- Idade dos participantes

Estas variáveis são relativas à dinâmica das actividades.

- Número de organizadores
- Sexo dos organizadores
- Idade dos organizadores
- Estatuto dos organizadores na comunidade educativa (professor, aluno, funcionário, encarregado de educação, outro)
- Organização interna/ externa à escola

Estas variáveis são relativas à orgânica das actividades.

- Existência de jornal de parede
- Existência de jornal escolar
- Existência de jornal escolar, com suplementos recreativos, culturais e desportivos
- Existência de emissão de rádio escolar
- Existência de tempo de antena dedicado à divulgação das actividades escolares, nas rádios locais.

Estas variáveis são inerentes à promoção.

♦ Valor do orçamento escolar para os espaços de lazer (manutenção, renovação, apetrechamento)

♦ Valor do orçamento escolar para as actividades de lazer (organização, material de desgaste, equipamento especial, prémios, pagamento a funcionários, pagamento de serviços a outras instituições particulares ou privadas, deslocações e estadias, outros)

♦ Valores provenientes de outras entidades dependentes do Ministério da Educação

♦ Valores provenientes de outras entidades (autarquias, IPJ, outros),

Estas variáveis são relativas ao financiamento.

♦ Acções de incentivo à igualdade de oportunidades de acesso,

Estas variáveis são relativas ao incentivo à igualdade de oportunidades de acesso ao lazer.

3.2.3. Caracterização das variáveis dependentes

3.2.3.1. Estudo principal

Para o estudo principal consideraram-se:

♦ a caracterização dos tempos livres passados na escola

♦ a caracterização da participação nas tarefas do lar

♦ a caracterização do *bullying* nos espaços de jogo

- a caracterização das práticas espontâneas que a criança desenvolve nos seus tempos livres
- a caracterização das práticas realizadas pelas crianças: actividades sistematizadas e orientadas, culturais ou desportivo – recreativas e ecológicas
- a caracterização das práticas desejadas pela criança nos seus tempos livres
- a caracterização das preferências da criança a nível do espaço escolar, durante os tempos livres
- a avaliação dos serviços de lazer

3.2.3.2. Estudo Complementar

Para o estudo complementar foram consideradas como variáveis dependentes:

- a caracterização dos espaços de lazer
- a caracterização das actividades realizadas no âmbito do lazer
- a caracterização da organização do lazer
- o perfil do organizador
- o perfil do utilizador
- a caracterização da promoção
- a caracterização do financiamento
- a caracterização das medidas de incentivo à igualdade de oportunidades

3.2.4. Estudos anteriores

As variáveis independentes a estudar no estudo principal já foram utilizadas em diversos trabalhos de investigação, nomeadamente por Pereira & Neto (1994, 1997, 1999) e Pereira (1997), sendo reconhecidos os seus valores de garantia e fidelidade.

As variáveis dependentes foram também estudadas por Pereira (1993; 1997) e Lopes (1997).

Dos resultados apresentados nestes estudos e ainda do questionário de actividades (2/3º Ciclos) apresentado em Pereira (1997) - Questionário J1, Questionário bullying e melhoramento de recreios, segunda versão, Bloco IV - retirámos o quadro de referência para o questionário utilizado no estudo principal, que integrou ainda questões relacionadas com a avaliação dos serviços de lazer prestados pela instituição e a discriminação sexual nesta área.

No estudo complementar, as variáveis independentes seleccionadas já foram também estudadas com sucesso por diversos autores. Destaquemos: Pereira, Malta e Laranjeiro (1999); Pereira (1993, 1997, 1999); Pereira e col. (1999 a, 1999 b, 2000); Pereira, Neto & Smith (1997); Pereira & Neto (1994, 1999); Pereira e Pinto (1999); Marques (1998); Rodrigues (1998) e ainda Cunha (1997).

Dos estudos de Pereira e col.(1999 a, 1999 b, 2000); de Cunha (1997); de Pires (1993) e das recomendações apresentadas pelo União Europeia (1999), retirámos o quadro de referência para o questionário utilizado no estudo complementar.

Sintetizando: as opções feitas no presente estudo partiram da análise dos estudos realizados pelos vários autores citados. Atendendo ao carácter ímpar do nosso estudo em ambiente escolar, foi ainda necessário fazer um "transfer" para esta realidade, adaptando, recriando ou completando conceitos e tipologias que entendemos pertinentes.

3.2.5. Tipologias seguidas no estudo

A partir dos estudos citados anteriormente, foram definidas tipologias próprias, adaptadas ao contexto escolar, que, pela sua complexidade, foram segmentadas facilitando o estudo das mesmas.

A - Espaços de lazer

Os espaços foram agrupados consoante as suas características.

1. Espaços lúdicos

1.1. Interiores (sala de convívio e sala de jogos)

1.2. Exteriores (recreios)

2. Espaços desportivos

3. Espaços culturais (bibliotecas, ludotecas, videotecas...)

4. Espaços verdes (jardins interiores à escola – função estética e humanizante)

B - Práticas

As práticas foram agrupadas:

1. Em permanentes ou pontuais, espontâneas ou orientadas

2. Segundo o período do dia em que são realizadas

3. Segundo o tipo de actividades realizadas

4. Segundo o local das práticas

C - Dinâmica:

A dinâmica das práticas foi agrupada:

1. Segundo o tempo disponível (nº de horas, em que horário, quantas vezes por semana)

2. Segundo o perfil do participante

D - Orgânica

Agrupadas segundo o perfil do organizador e o tipo de organização do lazer.

E – Promoção

Agrupadas consoante são promovidas:

1. Dentro da escola

2. Fora da escola

F. Financiamento

Agrupado segundo a proveniência das verbas

G. Incentivos à igualdade

Agrupados consoante o género de incentivos

3.2.6. Caracterização das tipologias seguidas no estudo

A tipologia encontrada para os espaços de lazer para a infância no meio escolar foi a utilizada nos estudos de Pereira e colaboradores. Pareceu-nos haver um interesse de complementaridade de estudos, uma vez que o nosso se enquadra precisamente na área que é excluída dos estudos referidos:

"Excluem-se os espaços lúdicos e desportivos escolares (exceptuando aqueles que são usados também pela comunidade) – pavilhões, recreios, campos de jogos e parques infantis situados no interior de escolas ou infantários – devido à sua especialidade e imensidão e por serem usados pelos alunos apenas nos tempos livres escolares." (Pereira e col. 1999 a, p.3).

A afinidade com estes estudos e a aplicação imediata à situação escolar pareceram-nos evidentes. Impõe-se, no entanto, o devido ajuste à realidade escolar, sobretudo no respeitante aos espaços verdes, que exigiam uma redefinição. Também os espaços lúdicos, sofreram uma adaptação. Nas escolas podemos considerá-los interiores e exteriores. Os exteriores habitualmente confinam-se ao recreio e os interiores à sala de convívio, onde, por vezes, se integram bilhares de "matrecos" e mesas de ténis de mesa, correspondendo aos salões de jogos.

Os espaços verdes, entendidos agora como espaços ajardinados interiores à escola, têm como principais funções a humanização do espaço, anulando o impacto visual da vedação associada a prisão e, ainda, valor estético, valorizando o conjunto do edifício. Por vezes, surgem pequenos pinhais próximos, que também poderiam ser integrados nos espaços verdes. Estes espaços são

normalmente desvalorizados, mas poderão tornar-se locais bem aprazíveis e úteis, como sugere Pereira (1997) e serem transformados em áreas de convívio ou espaço aventura.

Na tipologia B - "Práticas", consideraram-se as práticas como permanentes ou pontuais consoante se desenvolvem ao longo do ano lectivo ou em dias particulares (eventos). Ainda consoante o tipo de actividade (recreativa, desportiva, cultural ou ecológica); o período do dia e da semana em que se desenvolvem (durante o dia, fim do dia – depois das 18.30 horas - ou fim de semana); o local das práticas (dentro e fora da escola).

Nas tipologias C – "Dinâmica", D – "Orgânica", E – "Promoção" e F – "Financiamento", optou-se por adaptar algumas das tipologias utilizadas por Cunha (1997). Assim, na dinâmica considera-se o tempo disponibilizado (número de horas, em que horário, quantas vezes por semana). Na orgânica, consideram-se: os organizadores - os professores - responsáveis pelas diferentes actividades de lazer e o tipo de organização do lazer (a forma como as actividades estão organizadas na escola). Na promoção optou-se por considerar a comunicação interna, externa e a realização de eventos. Relativamente ao financiamento, este refere-se a verbas respeitantes a todas as actividades escolares integradas no lazer.

A Tipologia G – "Incentivos à igualdade", é proposta por nós atendendo à especificidade do tema em estudo.

4. MATERIAL E MÉTODOS ESPECÍFICOS. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS.

4.1. Técnicas utilizadas para a recolha de dados

A recolha de dados foi feita através de questionário e entrevista guiada. Foram ainda utilizadas como fonte de recolha de dados o registo fotográfico das instalações e consultados documentos facultados pelas diferentes escolas, nomeadamente, o Plano Anual de Actividades e programação específica de Clubes e Desporto Escolar.

A selecção das técnicas baseou-se nos seguintes factos:

1 - Os questionários permitem obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, possibilitando ao investigador descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características (Bell, 1997). A autora considera que a "(...) *ênfase principal consiste na descoberta de factos, e, se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação*" (idem, pp.26-27). Ao pretender-se auscultar um elevado número de alunos, este foi o instrumento que melhor se adaptou à situação pretendida e que se aplicou com maior rapidez.

2 - A entrevista guiada permitiu, através da selecção de tópicos, conduzir a entrevista ao mesmo tempo que se permitiu uma margem considerável de movimentos dentro da estrutura pré concebida, e ainda explorar ideias, testar

respostas, investigar motivos e sentimentos, como argumenta Bell (1997), que não seriam possíveis apenas com um questionário;

3 – O registo fotográfico e a consulta de outros documentos existentes, permitiu complementar os dados recolhidos pelo questionário e entrevista guiada.

4.2. Elaboração do questionário

O Questionário A (Anexo 3) foi elaborado com base noutros questionários já existentes, utilizados como suporte de recolha de informação, sobre ocupação de tempos livres e lazer sobretudo, Pereira (1993) e seguiram-se as indicações de Reis e Moreira (1993) e Bell (1997) na sua elaboração. Foi feito um pré-teste e re-teste com duas turmas de alunos (uma do quinto ano e outra do nono ano), como indica Bell (1997) com o intuito de se verificar "*a coerência interna do mesmo*" (Reis e Moreira,1993, p.100), e ainda Bell: "*tempo de aplicação e eliminar questões que não conduzam a dados relevantes*" (idem, p.110). Foram corrigidas pontualmente perguntas em que se registaram dificuldades de interpretação. Foram contactados antecipadamente os Conselhos Executivos e os Professores de Educação Física de cada uma das escolas, para se garantir autorização e colaboração na aplicação do questionário.

Os questionários foram aplicados nas aulas de Educação Física de cada uma das turmas, em sala de aula, durante um tempo lectivo (para cada turma). O Questionário A foi aplicado por nós em cada uma das turmas isoladamente, com a presença do professor da turma, que colaborou sobretudo com os alunos mais novos. Foram inicialmente esclarecidas todas as dúvidas, e

lidas as questões uma a uma, seguidas de um período apropriado de tempo para que os alunos pudessem escolher as respostas e responder. Este procedimento mostrou-se fundamental, sobretudo junto dos alunos mais novos, pela extensão do questionário, e por demonstrarem não estarem habituados a tarefas deste género. O tema em estudo originava por vezes que os alunos precisassem de comentar ou esclarecer em voz alta dúvidas, pelo que se verificou ser da maior importância ser a mesma pessoa a aplicar o inquérito e que apenas um guião não resolveria este problema. O acompanhamento do professor da turma foi também fundamental, minorando esta questão.

4.3. Entrevista guiada

A entrevista guiada, teve como suporte um guião comum às cinco entrevistas e um Questionário B (ambos em Anexo 3), preenchido por nós, no momento, relativo aos espaços escolares disponíveis para o lazer. Este questionário, foi construído à semelhança de um outro já utilizado para o levantamento dos espaços destinados ao lazer para a infância, na Região Norte e coordenado por Pereira (2000, 1999, 1999 a, 1995), destinado a espaços de lazer não escolares para a infância, foi adaptado para o estudo dos espaços escolares, campo de estudo onde se situa a presente investigação. A entrevista foi testada antes de ser aplicada a cada um dos cinco Presidentes dos Conselhos Executivos e seguidas as indicações de Bell (1997) para este instrumento.

Anteriormente contactados pessoalmente e esclarecidos da finalidade do estudo, a entrevista foi previamente autorizada. Após terem sido relembrados

os objectivos da entrevista e eliminadas todas as dúvidas. A entrevista foi executada por nós, individualmente, sendo registadas em síntese confirmada pelo próprio, as respostas atribuídas a cada uma das questões. O guião das entrevistas, as entrevistas e os inquéritos correspondentes encontram-se em Anexos. O conjunto das respostas organizou-se de forma a proceder-se à sua apreciação.

Os Presidentes forneceram ainda outros documentos que complementaram as entrevistas, relativas às actividades desenvolvidas pela escola e sobre os recursos humanos.

4.4. Classificação e codificação das variáveis independentes

Após a recolha de dados, foi necessário codificá-los, o que facilitou o processamento e tratamento dos dados.

Para o estudo principal, o conjunto de variáveis independentes foi identificado como bloco 1, no tratamento dos inquéritos.

Para as variáveis dicotómicas foram utilizados os números um e dois, sem qualquer conotação, ou zero e um, como exemplo temos a variável - sexo (Feminino – 1; Masculino – 2).

Para as variáveis que apresentam mais alternativas, foram utilizados números crescentes, sem qualquer conotação de valorização, por exemplo a variável - idade (11 anos – 11; 12 anos – 12; 13 anos – 13; 14 anos – 14; 15 anos – 15; ...)

Para o estatuto sócio-profissional da família, foi utilizado o quadro das posições sociais da Área de Análise Social e Organizacional da Universidade do Minho, Formosinho (1987). As posições sociais definidas são quatro (Posição social 1 - classe superior – engloba as profissões liberais, grande industrial ou grande comerciante, altos funcionários, gestores de empresas, professores universitários e militares de alta patente; Posição social 2 – classe média mais instruída – engloba professores do ensino secundário, 1º, 2º e 3º Ciclos, educadores de infância, médio comerciante e industrial, funcionários médios (quadros técnicos, empregados bancários, de seguros, empregados de escritório com pelo menos o 9º ano, solicitador, enfermeiro, assistente social, técnicos); Posição social 3 – classe média menos instruída – engloba pequenos comerciantes e industriais, caixeiros viajantes, funcionários médios, empregados de escritório sem o 9º ano, agentes da P.S.P. e outras forças militarizadas, sargentos, cabeleireiros, capatazes e encarregados de obras; Posição 4 – estrato operário e rural (trabalhadores manuais) – engloba trabalhadores rurais, pescadores, funcionários auxiliares (pessoal da limpeza, contínuos, porteiros, motoristas, varredores, etc) vendedores ambulantes e feirantes. A cada posição social correspondem os números de 1 a 4.

Foi considerada ainda uma quinta categoria – outros, para que todas as profissões ficassem contempladas bem como para situações especiais.

Para o estudo complementar, as variáveis independentes, serão identificadas como bloco 1, 2, 3, consoante a tipologia adoptada.

Assim no bloco 1, teremos as variáveis relativas aos espaços, e para cada espaço, consoante se tratem de espaços lúdico-recreativos, desportivos, culturais ou verdes:

- Área (dimensões apresentadas)
- Variedade (modelo apresentado)
- Capacidade (número de pessoas em simultâneo)
- Disponibilidade (está disponivel; não está disponível, acesso condicionado)
- Qualidade (condições de funcionamento - isolamento de som, apetrechamento, variedade, número de pessoas em simultâneo, etc) – fraca, média, boa, muito boa.
- Segurança e estado de conservação (mau, razoável, bom, muito bom).
- Número de obras ou equipamentos (insuficiente, suficiente, bom, muito bom).

No bloco 2, o conjunto das actividades/dinâmica/orgânica:

- Quais as práticas/actividades (Lúdico-recreativas; desportivas; culturais; ecológicas (de contacto com a natureza ligadas aos espaços verdes e ar livre);
- Tipo de actividades (permanentes; pontuais);
- Número de actividades /ano (total e por período);
- Número de horas/actividade/semana/ano;
- Horário (disposição ao longo dos 10 tempos lectivos);
- Número de participantes (total);
- Frequência com que participam;
- Sexo dos participantes;

- Ciclo de estudos dos participantes;
- Número de organizadores;
- Sexo dos organizadores
- Idade dos organizadores;
- Estatuto dos organizadores (aluno; professor; funcionário; encarregado de educação; outros);
- Tipo de organização (interna; externa à escola; parceria);
- Forma de organização (livre, associação; institucional-clube/desporto escolar).

No Bloco 3, os grupos relativos à promoção, ao financiamento e aos incentivos à igualdade:

- Existência de Jornal de Parede (Sim ; Não);
- Existência de Jornal Escolar (Sim; Não);
- Existência de Suplementos Culturais, recreativos e Desportivos no Jornal da Escolar (Sim; Não);
- Existência de Emissão de Rádio Escolar (Sim; Não);
- Existência de Tempo de Antena Escolar nas Rádios Locais (Sim; Não);
- Valor do Orçamento Escolar para apetrechamento, manutenção e renovação das estruturas do lazer;
- Valor do Orçamento Escolar para actividades de lazer;
- Valor atribuído por outras fontes do Ministério da Educação;

♦ Valor atribuído por fontes de outras instituições (públicas ou privadas);

♦ Acções de incentivo à igualdade de oportunidades de acesso ao lazer (sim; não e quais as acções).

4.5. Classificação e codificação das variáveis dependentes

No estudo principal as variáveis dependentes ficaram agrupadas segundo as práticas realizadas, práticas desejadas e preferências pelos espaços destinados ao lazer, na escola e fora da escola – bloco 2; no bloco 3, foram agrupadas as variáveis relativas à permanência na escola; no bloco 4, foram agrupadas as variáveis relativas às tarefas do lar; no bloco 5, foram agrupadas as variáveis relativas às actividades orientadas na escola e fora da escola; no bloco 6, foram agrupadas as variáveis relativas ao grau de participação nas actividades; no bloco 7, foram agrupadas as variáveis relativas às preferências de companhia e organização dos tempos livres; no bloco 8, foram agrupadas as variáveis relativas ao grau de satisfação pelos espaços e actividades oferecidas pela escola; no bloco 9, foram agrupadas as variáveis relativas à discriminação; no bloco 10, a variável relativa à promoção (comunicação interna) e ainda um bloco 11 com a variável relativa à igualdade de práticas de lazer.

As variáveis dependentes ficaram submetidas a diferentes tipos de questões, que variaram entre questões abertas e também questões fechadas em forma de lista e escalas de Likert.

Os códigos atribuídos variaram consoante o tipo de questão.

No estudo complementar as variáveis dependentes ficaram agrupadas consoante a caracterização correspondente.

4.6. Material e método

4.6.1. Caracterização das variáveis para tratamento estatístico

Nestes estudos temos variáveis categóricas e nominais. O seu número de código não tem qualquer significado, apenas é convencionado (exemplo, o sexo). Temos também variáveis ordenadas, onde a ordem atribuída já tem importância e um significado próprio (exemplo, a posição sócioprofissional dos pais).

4.6.2. Testes estatísticos aplicados

A primeira tarefa a ser desenvolvida foi um tratamento analítico e descritivo dos resultados obtidos, o que permitiu organizar, resumir, tabular e descrever o conjunto dos dados apresentados em forma gráfica e tabular.

Para análise dos dados recolhidos e consoante a(s) variável(eis) em estudo, a análise descritiva será univariada, ou bivariada. Foram utilizadas as frequências, a Média e Desvio Padrão e o cruzamento de variáveis. Para comparar a independência de variáveis foi utilizado o teste do X^2. Este teste tem particular interesse para verificar se, do cruzamento das frequências

amostrais de duas variáveis se pode rejeitar ou não a hipótese de independência entre essas variáveis.

Para facilidade de análise foi utilizado o software estatístico, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). O nível de significância foi definido para um p inferior a 0,05.

RESULTADOS

A apresentação, análise e discussão dos resultados foram organizados em:

1 - variáveis de caracterização da amostra

2 – outras variáveis que poderão influenciar as oportunidades de lazer

3 - variáveis condicionantes associadas ao "bullying"

4 - variáveis associadas às práticas de lazer (procura)

5 – variáveis associadas à avaliação dos serviços de lazer (oferta)

Os resultados do estudo principal foram completados pelos resultados do estudo complementar.

1. VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

1.1. Amostra

Ao Questionário A responderam 533 indivíduos, sendo 271 do sexo feminino e 262 do sexo masculino, nas percentagens de 50,8% e 49,2% para o sexo feminino e masculino, respectivamente (quadro 1).

1. 2. Por estabelecimento de ensino

Por estabelecimento de ensino, obtivemos respostas de cento e doze indivíduos da EB 2, 3 Júlio – Saúl Dias (21%); noventa e quatro indivíduos da EB 2,3 Frei João (17,6%); cem indivíduos da EB 2, 3 D. Pedro IV (18,8%); cento e treze da EB 2, 3 A Ribeirinha (21,2%) e cento e catorze indivíduos da EB1, 2, 3 da Junqueira (21,4%), distribuídos pelos dois sexos, consoante o quadro 1.

Quadro 1 - Estabelecimento de ensino - Diferenciação do sexo

Escola / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
EB Saúl Dias	54	48,2	58	51,8	112	100,0
EB Frei João	54	57,4	40	42,6	94	100,0
EB D. Pedro V	54	54,0	46	46,0	100	100,0
EB Ribeirinha	57	50,4	56	49,6	113	100,0
EB Junqueira	52	45,6	62	54,4	114	100,0
Total	**271**	**50,8**	**262**	**49,2**	**533**	**100,0**

1.3. O ano de escolaridade

Os alunos estão distribuídos da seguinte forma: 22,1% (118) pertencem ao 5º ano de escolaridade, 17,3% (92) ao 6º ano, 20,5% (109) ao 7º ano, 18,2% (97) ao 8º ano e 22% (117) pertencem ao 9º ano.

1.4. Escalão etário

A maior parte das respostas recaiu nos escalões etários entre os 10 e os 15 anos (quadro 2), onde obtivemos 93,2% das respostas, havendo ainda 6,8% de indivíduos entre os 16 (5,1%), 17 (1,1%) e 18 anos (0,6%). A média de idades dos indivíduos estudados é de 13 (12,7%) e o desvio padrão é 2 (1,8%).

Quadro 2 – Escalão Etário

Idade	10	11	12	13	14	15	16	17	18	**Total**
n	81	61	111	100	84	60	27	6	3	533
%	15,2	11,4	20,8	18,8	15,8	11,3	5,1	1,1	0,6	100,0

1.5. Irmãos

Dos 532 indivíduos que responderam a esta questão, 14,1% não têm irmãos, 55,5% têm um irmão, 18,8% têm dois irmãos e os restantes 11,7% têm três ou mais irmãos (três irmãos - 6,2%, quatro - 3,2%, cinco - 1,3%, seis e sete - 0,4% cada e oito irmãos - 0,2%). As percentagens encontradas estão de acordo com a caracterização de Vila do Conde, integrada na Tipologia Socioeconómica da Área Metropolitana do Porto, apresentada pelo INE (2000, p.31), que especifica para este concelho: "*Para um peso de família convencional na média global ou ligeiramente acima, a dimensão da família é relativamente elevada*".

Das 520 respostas obtidas para a questão da frateria, 35% são o primeiro filho, 33,1% são o segundo filho, 14,6% são filhos únicos e 17,3% são o terceiro filho ou seguintes.

1.6. Número de reprovações

Dos 530 indivíduos que responderam a esta questão, 67,5% nunca tinham reprovado, 20% já tinham reprovado uma vez e 12,4% tinham entre duas a quatro reprovações (9,4% - duas vezes, 2,8% - 3 vezes e 0,2% - quatro vezes) (quadro 3).

Por sexo, os indivíduos que nunca tinham reprovado são 73,8% do sexo feminino e 61% do sexo masculino. Os indivíduos que reprovaram uma vez são 15,9% do sexo feminino e 24,3% do sexo masculino. Os indivíduos que reprovaram duas vezes são 7% do sexo feminino e 12% do sexo masculino. Os indivíduos que reprovaram três e quatro vezes são 3,4% do sexo feminino e 2,7% do sexo masculino (quadro 3).

Os resultados observados estão de acordo com os apresentados por Canço e Castro (2000), que afirmam que as raparigas têm sucesso escolar mais elevado que os rapazes, e estão também em consonância com o estudo de Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995) que evidenciam que as raparigas aplicam mais tempos livres em estudo enquanto os rapazes os utilizam em actividades recreativas e desportivas.

É ainda de assinalar a percentagem elevada de reprovações e nas duplas reprovações as masculinas quase duplicam em relação às femininas.

Nos casos das três ou quatro reprovações, a situação inverte-se, passando a ser o género feminino o mais problemático.

Quadro 3 – Número de reprovações - Diferenciação do sexo

Reprovações / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
0	200	73,8	158	61,0	358	67,5
1	43	15,9	63	24,3	106	20,0
2	19	7,0	31	12,0	50	9,4
3	8	3,0	7	2,7	15	2,8
4	1	,4			1	,2
TOTAL	271	100,0	259	100,0	530	100

1.7. Posição social da família

A posição social da família dos inquiridos, distribui-se pelas percentagens: 60,2% PS 4; 24% PS 3; 10,7% PS 2; 4,9% PS 1 e 0,2% PS 5, sendo a Posição Social 1 (PS 1) a posição social mais elevada e a Posição Social 4 (PS 4) a posição social mais baixa. A Posição Social 5 (PS 5) integrando outros casos muito particulares.

1.8. Habilitações académicas dos pais

A maior percentagem das habilitações académicas dos pais dos inquiridos recai no "1º ciclo, equivalente, ou menos do que o 1º ciclo", com os valores de 55,6% para os pais e 51,5% para as mães. Os valores seguintes recaem no "2º e 3º ciclos ou equivalente", com as percentagens de 36,5% para os pais e 32,5% para as mães. Os pais apresentam uma percentagem de 7,9%

no respeitante à formação "Secundário ou equivalente e cursos médios". As mães apresentam para esta mesma formação 10,8% e 5,1% no que concerne à formação "Curso superior".

Quadro 4 – Habilitações académicas dos pais

HABILITAÇÕES	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
1º ciclo ou equivalente ou menos	268	55,6	255	51,7
2º e 3º ciclos ou equivalente	176	36,5	160	32,5
Secundário ou equiv. e cursos Médios	38	7,9	53	10,8
Superior	0	0	25	5,1
TOTAL	482	100	493	100

Os resultados encontrados para as duas últimas variáveis - posição social da família e habilitações académicas dos pais estão em consonância com os dados do INE (ibidem) para o concelho de Vila do Conde em Tipologia Socioeconómica da Área Metropolitana do Porto, onde se pode ler: "*Quanto aos indicadores socioeconómicos, estão bastante abaixo da média, tanto no que toca às habilitações académicas, como às classes mais favorecidas*".

De ressaltar o facto de doze indivíduos referirem a morte de um dos pais (dez pais e duas mães), três terem um dos pais desempregados e um apresentar os dois pais desempregados.

1.9. Freguesia de residência

Os 530 indivíduos que responderam a esta questão residem distribuídos pelas 30 freguesias do concelho (Quadro 4).

Quadro 5 – Freguesias de residência

Freguesia	n	%
Arcos	16	3,0
Árvore	25	4,7
Aveleda	4	,8
Azurara	19	3,6
Bagunte	23	4,3
Canidelo	3	,6
Fajozes	3	,6
Ferreiró	2	,4
Fornelo	24	4,5
Gião	9	1,7
Guilhabreu	29	5,5
Junqueira	24	4,5
Labruge	9	1,7
Macieira	24	4,5
Malta	2	,4
Mindelo	18	3,4

Freguesia	n	%
Modivas	19	3,6
Mosteiró	2	,4
Out. Maior	9	1,7
Parada	3	,6
Retorta	3	,6
Rio Mau	28	5,3
Tougues	5	,9
Touguinha	4	,8
Touguinhó	4	,8
Vairão	2	,4
Vila Chã	22	4,2
V. Conde	153	28,9
Vilar	12	2,3
V. Pinheiro	19	3,6
Outros Conc.	11	2,1
Total	530	100,0

1.10. Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola

O meio de transporte mais utilizado para se deslocar à escola é a camioneta com 60%, seguido de "a pé" com 22,7% e 12,2% de "automóvel". Os restantes valores distribuem-se pela "bicicleta" com 2,4% e 2,6% usam dois meios de transporte ou mota (quadro 6).

Quadro 6 - Meio de transporte mais utilizado na deslocação para a escola.

Transporte	Feminino		Masculino		TOTAL	
Sexo	n	%	n	%	n	%
A pé	73	26,9	48	18,3	121	22,7
Automóvel	31	11,4	34	13,0	65	12,2
Camioneta	162	59,8	158	60,3	320	60,0
Bicicleta			13	5,0	13	2,4
A pé e automóvel	2	,7	4	1,5	6	1,1
A pé e camioneta	3	1,1	3	1,1	6	1,1
Mota			2	,8	2	,4
Total	271	100,0	262	100,0	533	100,0

1.11. Tempo gasto em cada trajecto casa/escola

O tempo gasto em cada trajecto é de "6 a 10 minutos" para 29,5% (157) dos inquiridos, "até 5 minutos" para 24,2% (129) e de "11 a 15 minutos" para 22% (117). De "16 a 20 minutos" apenas 12,2% (65), de "26 a 30 minutos", 7,9% (42) e ainda 3,8% (20) e 0,6% (3) para "21 a 25 minutos" e "mais de trinta minutos", respectivamente.

Quadro 7 - Tempo gasto em cada trajecto casa/ escola - Diferenciação do sexo

Tempo deslocação / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
até 5 minutos	57	21,0	72	27,5	129	24,2
De 6 a 10 minutos	77	28,4	80	30,5	157	29,5
De 11 a 15 minutos	65	24,0	52	19,8	117	22,0
De 16 a 20 minutos	38	14,0	27	10,3	65	12,2
De 21 a 25 minutos	13	4,8	7	2,7	20	3,8
De 26 a 30 minutos	19	7,0	23	8,8	42	7,9
Mais de 30 minutos	2	,7	1	,4	3	,6
Total	271	100,0	262	100,0	533	100,0

A análise destas duas últimas variáveis parece sugerir que o meio de transporte é um factor condicionante das oportunidades e que a acessibilidade é um factor importante como afirma Cunha (1997). Apesar do tempo de deslocação à escola não ser elevado para a maior parte dos inquiridos, ainda 24,5% demoram entre dezasseis e trinta minutos e a maior parte, 60% utiliza a camioneta, estando condicionada pelo horário respectivo. É ainda de referir que os indivíduos que se deslocam de camioneta para a escola são 59,8% das raparigas e 60,3% dos rapazes, mas a pé deslocam-se 26,9% de raparigas e apenas 18,3% de rapazes, enquanto que quem se desloca de bicicleta e mota são apenas rapazes, com 5,8%.

2. OUTRAS VARIÁVEIS QUE PODERÃO INFLUENCIAR AS OPORTUNIDADES DE LAZER

2.1. Número de horas passadas na escola

O número de horas que os alunos passaram na escola na semana anterior à aplicação do questionário foi o seguinte: 42,7% que passaram " de 31 a 35 horas"; 37,7% passaram "de 36 a 40 horas";13,4% passaram "até 30 horas" e 6,2% passaram "mais de 40 horas.

A diferença maior para os dois sexos foi na estadia "de 31 a 35 horas" com 46,9% para as raparigas e 38,5% para os rapazes. "Até 30 horas", a diferença percentual é de menos 2,4% para as raparigas; "de 36 a 40 horas", a diferença percentual é de mais 5,3% para os rapazes; em "mais de 40 horas" passam mais 0,6% de rapazes do que raparigas.

Quadro 8 - Número de horas que os alunos passaram na escola - Diferenciação do sexo

Nº de horas na escola / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
até 30 horas	33	12,2	38	14,6	71	13,4
de 31 a 35 horas	127	46,9	100	38,5	227	42,7
de 36 a 40 horas	95	35,1	105	40,4	200	37,7
mais de 40 horas	16	5,9	17	6,5	33	6,2
Total	271	100,0	260	100,0	531	100,0

Atendendo que o currículo escolar tem 31 horas (32 para o nono ano e 30 ou 31 horas para alunos que não frequentem as disciplinas de Educação Moral

e Religiosa Católica ou Educação Cívica e Moral), parece haver alunos que ficam na escola menos tempo do que o currículo pressupõe e outros que lá permanecem muito além das horas obrigatórias.

2. 2. Permanência na escola enquanto aguarda o turno da tarde

Enquanto aguardam o turno da tarde, 60,8% dos indivíduos permanecem na escola, 34% não permanecem e 5,1% permanecem por vezes (quadro 9). Não parece haver grande diferenciação entre os dois sexos para a presente variável, embora as raparigas permaneçam na escola mais 3,2% do que os rapazes (quadro 9).

Quadro 9 - Permanência na escola enquanto aguarda o turno da tarde - Diferenciação do sexo

Permanência na escola / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Não permanece na escola	88	33,1	91	35,0	179	34,0
Permanece na escola	166	62,4	154	59,2	320	60,8
Por vezes	12	4,5	15	5,8	27	5,1
Total	266	100,0	260	100,0	526	100,0

2.3. Número de "feriados"

O número de "feriados" que os indivíduos tiveram na semana anterior à aplicação do inquérito foram os apresentados no quadro 10.

Ressalta a percentagem elevada de 47,1% de indivíduos que tiveram entre seis e dez "feriados", 14,8% que tiveram três "feriados" e ainda a percentagem de 9,8% que não tiveram qualquer "feriado".

Quadro 10 – Número de "feriados" da semana anterior à aplicação do questionário.

Nº Feriados	n	%
0 "feriados"	52	9,8
1 "feriado"	50	9,4
2 "feriados"	57	10,7
3 "feriados"	82	15,4

Nº Feriados	n	%
4 "feriados"	2	,4
5 "feriados"	39	7,3
De 6 a 10 "feriados"	251	47,1
TOTAL	533	100,0

Os resultados obtidos com o estudo destas três variáveis sugerem que os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola e que esse tempo nem sempre está ocupado com actividades lectivas.

Uma parte importante dos alunos permanece na escola para além do número de horas curriculares, sendo que 37,7% permanecem na escola "de 36 a 40 horas", estando cerca de oito horas livres habitualmente, sem contar os possíveis "feriados" que, como pudemos constatar, são frequentes e em número elevado.

O cruzamento das variáveis - "Número de *feriados* na semana anterior à aplicação do questionário" e "Número de horas passadas na escola na semana anterior à aplicação do questionário" (quadro 11) permite observar que os 47,3% que tiveram de seis a dez "feriados" não abandonaram as instalações escolares, permanecendo na escola em percentagens elevadas . Estes períodos escolares - "feriados"- sugerem oportunidades acrescidas para actividades de lazer orientado e/ou espontâneo.

Quadro 11 - Número de *feriados* por tempo passado na escola, na semana anterior à aplicação do questionário

Número de Horas na Escola / Feriados	Até 30 horas		De 31 a 35 horas		De 36 a 40 horas		Mais de 40 horas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0 feriados	2	2,8	11	4,8	34	17,0	5	15,2
1 feriado	3	4,2	29	12,8	11	5,5	6	18,2
2 feriados	2	2,8	11	4,8	40	20,0	3	9,1
3 feriados	24	33,8	26	11,5	31	15,5	1	3,0
4 feriados			1	,4	1	,5		
5 feriados			25	11,0	8	4,0	6	18,2
de 6 a 10 feriados	40	56,3	124	54,6	75	37,5	12	36,4
Total	71	100,0	227	100,0	200	100,0	33	100,0

Como refere Marques (1998, p.99), a ocupação dos tempos livres escolares com actividades dá um contributo importante para a "*redução dos comportamentos agressivos na escola e em especial no recreio*". Os tempos livres escolares, não sendo ocupados, originam frequentemente em conflitos, distúrbios e oportunidades perdidas de lazer. As actividades espontâneas ou orientadas transformam-se em oportunidades de lazer, com valor educativo. Pereira (1997) refere que a simples existência de materiais disponíveis para o lazer, contribui para uma atitude positiva dos alunos no recreio. A existência de recreios desérticos, incitam aos distúrbios por não haver nada para fazer. Estes três factores condicionantes das escolhas e das práticas de lazer no exterior da escola parecem ser oportunidades para o Desporto Escolar e outras actividades sob a forma de clubes, dentro da escola (Pina 1995; Marques 1998).

2. 4. Ajuda nas tarefas do lar

Todos os inquiridos responderam a esta questão, sendo que 88,4% ajudam nas tarefas do lar e 11,6% não ajudam (quadro 12). Os que ajudam são

97,4% das raparigas e 79% dos rapazes. Estes dados surpreendem pelo elevado número de rapazes que afirmam participar nas tarefas do lar, contrariando o estudo de Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995). Os resultados parecem sugerir uma evolução nos comportamentos e mudança de estereótipos na educação dos jovens. De ressaltar, no entanto, e apesar disso, que os que não ajudam são ainda 21% dos rapazes e apenas 2,6% das raparigas.

Quadro 12 – Ajuda nas tarefas do lar - Diferenciação do sexo

Ajuda no lar / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Não ajudam	7	2,6	55	21,0	**62**	**11,6**
Ajudam	264	97,4	207	79,0	**471**	**88,4**
Total	271	100,0	262	100,0	**533**	**100,0**

2. 5. Tarefas em que ajudam

As tarefas em que os inquiridos ajudam mais são as pequenas tarefas, como pôr ou levantar a mesa e fazer a sua cama, com a percentagem de 40%, logo seguidas pelas tarefas mais complexas em casa como fazer o almoço e arrumar, com 39%. O quadro 13 permite fazer uma leitura mais aprofundada desta questão. Os dados nele apresentados ajudam a clarificar a variável anterior, pois apesar de elevado número de rapazes ajudarem, a sua intervenção concentra-se nas pequenas tarefas, sendo que as tarefas mais complexas são executadas por 52,9% das raparigas e apenas por 21,1% dos rapazes. Destaca-se ainda o facto das tarefas executadas no exterior como lavar o carro e a jardinagem e ainda as actividades de comércio, agricultura e construção civil serem executadas mais pelos rapazes, sendo algumas mesmo deles exclusivas.

Os dados recolhidos sugerem que, embora os estereótipos sexuais tradicionais estejam a modificar-se, as tarefas mais complexas continuam a estar a cargo das raparigas.

Quadro 13 - Tarefas em que ajudam - Diferenciação por sexo

Tarefas em que participam / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Pequenas tarefas	97	36,9	90	44,1	187	40,0
Tarefas mais complexas	139	52,9	43	21,1	182	39,0
Pequenas tarefas fora de casa			3	1,5	3	,6
Agricultura	10	3,8	27	13,2	37	7,9
Casa e café, loja ou oficina	8	3,0	13	6,4	21	4,5
Casa e lavar carro ou mota	7	2,7	16	7,8	23	4,9
Casa e tomar conta de alguém	2	,8	2	1,0	4	,9
Comércio			4	2,0	4	,9
Construção civil			3	1,5	3	,6
Lavar carro e agricultura			3	1,5	3	,6
Total	263	100,0	204	100,0	467	100,0

2.6. Tempo gasto na execução das tarefas do lar

O tempo gasto pelos inquiridos na execução das tarefas do lar, na semana anterior à aplicação do questionário, é apresentada no quadro 14. Das respostas obtidas, salientam-se os valores de 36% dos indivíduos que gastam menos de uma hora nessas tarefas e 23,5% dos indivíduos que gastam entre uma e duas horas.

De salientar o facto do sexo feminino se distribuir de forma diferente do sexo masculino. Enquanto a maior parte dos rapazes - 41% (68) - gasta menos de uma hora na execução de tarefas no lar, com 32,3% (73) das raparigas passa idêntica situação. Os valores encontrados para as raparigas encontram-se mais distribuídos por todos os itens, enquanto os rapazes se concentram nos três

primeiros. São 74,1% dos rapazes que gastam nas tarefas do lar entre "menos de uma hora" e "três horas", para 40% das raparigas nos mesmos itens. São 7,7% dos rapazes que gastam entre dez e vinte horas, para 3,6% das raparigas.

Os dados recolhidos sugerem que para trezentos e noventa e dois indivíduos as tarefas do lar fazem parte das suas rotinas diárias, despendendo nelas um número significativo de horas. O tempo disponibilizado é superior para as raparigas, reflectindo os estereótipos tradicionais (Martelo, 1999; Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995), bem como a menor disponibilidade para o lazer.

Regista-se ainda o facto de 5,3% dos indivíduos gastarem mais de dez horas semanais nestas tarefas.

Difícil se torna diferenciar qual o limite entre a ajuda nas tarefas do lar e o trabalho infantil, que, como é evidenciado em Canço & Castro (2000), continua a ser um obstáculo à plena cidadania. Tal flagelo social é idêntico para ambos os sexos.

Quadro 14 - Tempo gasto na execução das tarefas - Diferenciação do sexo

Tempo gasto nas tarefas / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Menos de 1 hora	73	32,3	68	41,0	141	36,0
Entre 1 e 2 horas	57	25,2	35	21,1	92	23,5
Mais de 2 e até 3 horas	27	11,9	20	12,0	47	12,0
Mais de 3 e até 4 horas	13	5,8	7	4,2	20	5,1
Mais de 4 e até 5 horas	20	8,8	9	5,4	29	7,4
Mais de 5 e até 10 horas	28	12,4	14	8,4	42	10,7
Mais de 10 e até 20 horas	6	2,7	11	6,6	17	4,3
Mais de 20 horas	2	,9	2	1,2	4	1,0
Total	226	100,0	166	100,0	392	100,0

3. VARIÁVEIS CONDICIONANTES ASSOCIADAS AO "BULLYING"

3.1. Frequência com que os alunos foram impedidos de jogar

Dos 527 indivíduos que responderam a esta questão, 233 (44,3%) já foram impedidos de jogar pelos colegas, pelo menos uma vez durante o período lectivo em que decorreu a aplicação do questionário (quadro 15). A percentagem de raparigas impedidas de jogar com frequência (uma ou duas vezes na semana anterior) é de 48% e superior à situação dos rapazes para os mesmos itens, que é de 42,2%. A percentagem de rapazes que assinalaram serem sempre impedidos (vítimas permanentes) de participar em jogos foi de 6,3%, para apenas 2,2% das raparigas. A percentagem parece menos evidente do que a frequência, pelo que 22 indivíduos são sistematicamente impedidos de jogar. Os rapazes parecem ser mais sujeitos a este tipo de situação (162 raparigas – 59,8% e 132 rapazes – 51,6% nunca foram impedidos de jogar). O estudo não consegue responder se as raparigas estão de facto sujeitas a menos situações de "bullying" ou se elas próprias as evitam quando sabem que não lhes são favoráveis (Ehrardt, 2000, p.112). A autora fala de *"receio de enfrentar conflitos"* de *"determinação vinda do exterior"*, de *"desejo de harmonia"* e de *"obediência antecipada"* para explicar a tendência das mulheres para evitarem os conflitos. Ainda segundo esta autora: *"Na nossa sociedade as mulheres não são encorajadas a lutar nem a travar disputas árduas. Crescem imbuídas da ideia de que enquanto se comportarem de acordo com o modelo que lhes é dado do que*

deve ser o papel da «mulher», terão garantida a protecção em relação às exigências da vida."

Quadro 15 - Frequência com que os alunos foram impedidos de jogar - Diferenciação do sexo

Frequência/sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	162	59,8	132	51,6	294	55,8
1 a 2 vezes durante este período	82	30,3	79	30,9	161	30,6
1 vez na semana anterior	12	4,4	7	2,7	19	3,6
2 vezes na semana anterior	9	3,3	22	8,6	31	5,9
Sempre	6	2,2	16	6,3	22	4,2
Total	271	100,0	256	100,0	527	100,0

Por escola (quadro 16), parece destacar-se a D.Pedro IV, onde a percentagem de 72,2% (70 dos 97 alunos) nunca foram impedidos de jogar, bastante distanciada das restantes escolas que se situam à volta dos 50% em relação a este mesmo item. Mas este item complementa-se com os restantes. Excluindo-se o segundo item "1 a 2 vezes este período" que se reportam a situações esporádicas sem grande significado, e juntando todas os outros itens, onde se evidenciam a frequência e persistência dos incidentes, observamos que a escola Saúl Dias regista a percentagem maior com18,8% de casos, seguida pela Junqueira com 17,7%, a Frei João com 13,8%, a D. pedro IV com 10,4% e a Ribeirinha com 7,2%.

Os resultados obtidos nas diferentes escolas Saúl Dias e Frei João parecem encontrar explicação nos elementos recolhidos nas entrevistas recolhidas junto dos Presidentes dos Conselhos Executivos das respectivas escolas (Anexo 3). Se nas escolas Saúl Dias e Frei João parecem ser

evidentes a inexistência de instalações próprias e a sobrelotação (respectivamente), já na escola da Junqueira não parece existir um motivo desta ordem sendo que a escola é nova e apresenta o menor número de alunos de todas as cinco escolas. Esta última é a única escola em que existem algumas horas de animação de recreio e zonas desportivas e uma preocupação acrescida em que os alunos estejam sempre acompanhados por adultos. O estudo deixa, pois, em aberto a necessidade de aprofundar desta questão, pois, embora o Presidente tenha referido que gostaria de ter mais espaço disponível, esta não parece ser a razão principal.

Quadro 16 - Frequência com que os alunos foram impedidos de jogar - Escola

Frequência/ Escola	Nunca		1 a 2 vezes este período		1 vez semana anterior		2 vezes semana anterior		Sempre		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EB Saúl Dias	56	50,0	35	31,3	5	4,5	10	8,9	6	5,4	112	100
EB Frei João	50	53,2	31	33,0	5	5,3	6	6,4	2	2,1	94	100
EB D. Pedro V	70	72,2	17	17,5	2	2,1	3	3,1	5	5,2	97	100
EB Ribeirinha	57	51,4	46	41,4	3	2,7	4	3,6	1	,9	111	100
EB Junqueira	61	54,0	32	28,3	4	3,5	8	7,1	8	7,1	113	100

3.2. Pessoas que impediram o acesso ao jogo

Os duzentos e três indivíduos que responderam a esta questão, consideraram "os rapazes da turma" quem mais impede os outros de jogar (53,7%), logo seguidos de "outros rapazes" com 24,6%. Seguem-se "as raparigas da turma" com 12,3%, "rapazes e raparigas" 6,4% e "outras raparigas" com 3%. Da análise dos dados (quadro 17), verifica-se que estas situações estão associadas a 88,3% de rapazes.

Ainda no mesmo quadro, podemos observar que, quando diferenciamos esta variável por sexos, sobressaem os valores apresentados para "os rapazes da turma", que, sendo elementos próximos e conhecidos, tanto impedem as raparigas de jogar (45,5%), como impedem os próprios rapazes da turma de jogarem (61,5%). Ressalta ainda a percentagem de raparigas que impedem outras raparigas da turma de jogar (23,2%) e ainda a baixa percentagem de raparigas que impedem os rapazes da turma de jogarem (1,9%). Os rapazes parecem ser mais impedidos de jogar por outros rapazes (34,6%) do que as raparigas (14,1%), enquanto que 11,1% de raparigas e 1,9% de rapazes se referiram a ambos os sexos como pessoas que os impedem de participar no jogo. Nos itens onde aparecem apenas os rapazes nomeados, estes vitimam 59,6% das raparigas e 96,1% dos rapazes. Em "outros rapazes" foram incluídos todos aqueles rapazes não identificados, como, por exemplos, "*outros rapazes*", "*os rapazes mais velhos*", "*os rapazes de outras turmas*".

Quadro 17 - Pessoas que impediram o acesso ao jogo - Diferenciação do sexo

Pessoas que impediram/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Rapazes da turma	45	45,5	64	61,5	109	53,7
Raparigas da turma	23	23,2	2	1,9	25	12,3
Outras raparigas	6	6,1			6	3,0
Outros rapazes	14	14,1	36	34,6	50	24,6
Rapazes e raparigas	11	11,1	2	1,9	13	6,4
Total	99	100,0	104	100,0	203	100,0

Os resultados encontrados embora se direccionem apenas para o impedimento de jogar, não discriminando que género de situações originaram o

impedimento, sugerem semelhanças com a literatura sobre a violência e maus tratos (Canço e Castro, 2000) e o "bullying" (Pereira 1997; Marques 1998); Maines, Olweus, Fried & Fried, Pereira e col. citados por Marques (1998) sendo este termo utilizado para caracterizar as situações de coacção e violência vividas nas escolas entre crianças e jovens. No primeiro caso, a literatura indica como principais agressores pessoas do sexo masculino, normalmente próximas das vítima. Relativamente ao "bullying", a literatura indica que quem cria este tipo de situação são tanto os rapazes como as raparigas.

Os rapazes de uma forma directa com envolvimento físico, frequentemente sobre rapazes mais novos. As raparigas de uma forma indirecta e na maior parte das vezes exercido entre as próprias raparigas, mais psicológico mas nem por isso menos violento. Precisamente a segregação, o impedimento de participação em brincadeiras e jogos, "segredinhos" sobre as vítimas são a forma mais comum de "bullying" no feminino, segundo os vários estudos sobre o tema de Sharp & Smith, Olweus,Galen & Underwood citados por Marques (idem).

3.3. Acesso limitado a espaços de lazer

Os espaços de lazer não estão acessíveis a todos os indivíduos mas apenas a 33,7% dos quinhentos e vinte e seis que responderam a esta questão. Esses espaços estão vedados a 7%, que declararam serem sempre impedidos de aceder aos locais pretendidos (quadro 18).

Quadro 18 - Frequência de acesso limitado a espaços de lazer, na escola - Diferenciação do sexo

Acesso limitado /Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	87	32,5	90	34,9	177	33,7
1 a 2 vezes neste período	114	42,5	93	36,0	207	39,4
1 vez na semana anterior	20	7,5	22	8,5	42	8,0
2 vezes na semana anterior	30	11,2	33	12,8	63	12,0
Sempre	17	6,3	20	7,8	37	7,0
Total	268	100,0	258	100,0	526	100,0

Ao compararmos os valores encontrados para o estudo desta variável com a diferenciação sexual, encontramos valores próximos para os que nunca foram impedidos de aceder a um espaço de lazer, mas já valores diferenciados para os que foram impedidos pelo menos uma vez, sendo de 42,5% e 12,8% para raparigas e rapazes, respectivamente. Salientamos o facto da percentagem de raparigas que foi impedida de aceder pelo menos uma vez ser superior às que nunca se sentiram limitadas. Para as restantes situações os valores encontrados voltam a andar próximo uns dos outros (quadro 18). Ao considerarmos os valores em conjunto excluindo os que nunca foram impedidos de aceder aos espaços e os que o foram uma ou duas vezes, encontramos a percentagem de 25% de raparigas e 29,1% dos rapazes que são impedidos com frequência de aceder aos espaços de lazer.

Ao cruzarmos as variáveis "frequência de acesso limitado a espaços de lazer, na escola", com o "estabelecimento de ensino" (quadro 19), verificamos que a escola D. Pedro IV apresenta novamente o valor mais alto (52,6%) para os que nunca foram impedidos de aceder aos espaços de lazer, enquanto as restantes escolas se situam em valores próximos dos 30% ou 20%. No entanto, ao considerarmos o conjunto dos itens que indicam a ocorrência com frequência

(excluindo os dois primeiros itens – o primeiro por ausência de ocorrência e o segundo por considerarmos poder ocorrer uma ou outra situação sem significado), encontramos resultados algo diferenciados. As escolas Saúl Dias e Frei João passam a ser as escolas que se evidenciam, com as percentagens de 39,2% e 38%, respectivamente, onde os alunos são impedidos com maior frequência de aceder a espaços de lazer, seguidas da Junqueira com 27,4%, Ribeirinha com17% e D.Pedro IV com 13,4%. A percentagem de alunos que são sempre impedidos é mais elevada na Saúl Dias com 20,5% e a mais baixa com 1,8% na Ribeirinha. Estas percentagens representam um número elevado de alunos que são limitados no acesso aos espaços pretendidos.

Quadro 19 - Frequência de acesso limitado a espaços de lazer, por escola

Acesso a espaço / Escola	Nunca		1 a 2 vezes este período		1 vez semana anterior		2 vezes semana anterior		Sempre		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EB Saúl Dias	30	26,8	38	33,9	8	7,1	13	11,6	23	20,5	112	100,0
EB Frei João	22	23,9	35	38,0	10	10,9	21	22,8	4	4,3	92	100,0
EB D. Pedro V	51	52,6	33	34,0	7	7,2	3	3,1	3	3,1	97	100,0
EB Ribeirinha	38	33,9	55	49,1	7	6,3	10	8,9	2	1,8	112	100,0
EB Junqueira	36	31,9	46	40,7	10	8,8	16	14,2	5	4,4	113	100,0

3. 4. Espaço onde o acesso foi limitado

Relativamente aos locais assinalados onde o acesso foi limitado, dos trezentos e setenta e cinco que responderam, 59,2% referiram-se ao recreio e zona desportiva; 18,1% referiram duas e três áreas que variaram muito entre si, pelo que foram agrupadas num só conjunto; 10,1% referem ainda a biblioteca, distribuindo-se os demais valores pelas outras áreas (quadro 20). Também aqui

os resultados obtidos estão de acordo com a literatura que indica os recreios como os locais de maior ocorrência de "bullying" (Olweus, Whitney & Smith, Boulton & Smith, Martins, Pereira e col., citados por Marques, 1998).

Quando analisamos esta variável cruzada com a diferenciação sexual, podemos constatar que rapazes e raparigas referem sobretudo as zonas de recreio e desportivas como sendo as áreas mais restringidas. Outras zonas são indicadas como limitadas no acesso sobretudo pelas raparigas (quadro 20).

Quadro 20 - Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado - Diferenciação do sexo

Espaço / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Sala de convívio	16	8,5	12	6,5	28	7,5
Biblioteca	21	11,1	17	9,1	38	10,1
Vídeo/ludoteca/computadores	5	2,6	4	2,2	9	2,4
Jardins	5	2,6	5	2,7	10	2,7
Duas e três áreas referidas	46	24,3	22	11,8	68	18,1
Recreio e zona desportiva	96	50,8	126	67,7	222	59,2
Total	189	100,0	186	100,0	375	100,0

Por escola (quadro 21), observa-se a predominância do espaço de recreio e zona desportiva como a mais problemática, sendo o valor mais elevado referente à Frei João, com incidência de 75% de respostas, seguida da Ribeirinha com 65,4%, da Junqueira com 56,1, da Saúl dias com 50,6% e a D. Pedro IV com 47,3%.

Quadro 21 - Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado, por escola

Espaço / Escola	Sala De Convívio		Biblioteca		Vídeo /ludoteca/ computador		Jardins		Duas e três áreas referidas		Recreio e zona desportiva		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EB Saúl Dias	3	3,5	10	11,8	2	2,4	1	1,2	26	30,6	43	50,6	85	100
EB Frei João	5	6,9	5	6,9	2	2,8			6	8,3	54	75,0	72	100
EB D. Pedro IV	4	7,3	6	10,9	1	1,8	5	9,1	13	23,6	26	47,3	55	100
EB Ribeirinha	6	7,4	8	9,9	1	1,2	1	1,2	12	14,8	53	65,4	81	100
EB Junqueira	10	12,2	9	11,0	3	3,7	3	3,7	11	13,4	46	56,1	82	100

3.5. Motivo por que foram impedidos de aceder aos espaços

O motivo por que trezentos e dois indivíduos foram impedidos de aceder ao espaço de lazer pretendido variou: 51,7% consideraram que o espaço pretendido "já estava ocupado"; 17,5% foram impedidos pelos funcionários; 9,3% consideraram o espaço pretendido "fechado"; 8,9% foram impedidos pelos rapazes mais velhos; 7% foram impedidos pelos rapazes, distribuindo-se as restantes percentagens por outros itens que se visualizam no quadro 22. Estes valores sugerem que a oferta de espaços fica aquém da procura em 51,7%.

Ainda neste quadro (22), ao analisarmos a diferenciação por sexos, verificamos que quer os rapazes, quer as raparigas encontraram os espaços já ocupados. São 56,2% das raparigas e 47% dos rapazes que não têm espaços disponíveis, penalizando mais as raparigas. Do segundo valor mais indicado "funcionários não deixaram", 18,3% das raparigas e 16,8% dos rapazes demonstram uma tentativa de se apropriarem de outros espaços não destinados para o efeito pretendido. São 9,3% do total de inquiridos (12,4% de raparigas e 6% dos rapazes) os que encontram as instalações fechadas. O item "os professores não deixaram" afectaram 4% dos rapazes e 0,7% das raparigas. Neste item reuniram-se as respostas alusivas aos castigos infligidos por

professores (como exemplo "*ficamos de castigo*", sendo que estes incidiram mais em rapazes do que em raparigas. Embora a percentagem não seja muito elevada, a diferença entre os sexos evidencia comportamentos díspares o que está de acordo com os dados de Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995) Este estudo evidencia que os rapazes se comportam pior do que as raparigas e estão sujeitos a diferentes tratamentos em consequência do seu comportamento. A percentagem de 2% encontrada para "estava fechado ou ocupado" na totalidade dos dados, encontra também uma diferenciação para os dois sexos, sendo menor para os rapazes.

Juntando os itens relativos ao impedimento por parte dos colegas, parece confirmar-se mais uma vez a presença de *bullying,* já que 16,9% do total foram impedidos de aceder aos espaços pretendidos, por pares. Os rapazes foram mais afectados (24,8%) e indicam outros rapazes, sobretudo mais velhos, enquanto as raparigas (9,2%) referem-se a rapazes, também mais velhos e ainda a raparigas.

Quadro 22 - O motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer – Diferenciação do sexo

Motivo /Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Já estava ocupado	86	56,2	70	47,0	156	51,7
Estava fechado	19	12,4	9	6,0	28	9,3
Os rapazes não deixaram	5	3,3	16	10,7	21	7,0
As raparigas não deixaram	3	2,0			3	1,0
Os mais velhos não deixaram	6	3,9	21	14,1	27	8,9
Estava fechado ou ocupado	5	3,3	1	,7	6	2,0
Os funcionários não deixaram	28	18,3	25	16,8	53	17,5
Não tínhamos material			1	,7	1	,3
Os professores não deixaram	1	,7	6	4,0	7	2,3
Total	153	100,0	149	100,0	302	100,0

Ao cruzarmos as varáveis "motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer" e "Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado" (quadro 23), constatamos quantos indivíduos referem cada um dos espaços, o motivo que leva a referir cada um dos espaços e a incidência de factores nesses mesmos espaços, mostrando as áreas e os serviços mais críticos.

Agora mais evidentes ficam os locais onde os pares impedem o acesso dos colegas. Parece confirmar-se que as zonas mais procuradas estão menos disponíveis para as raparigas e para os rapazes mais novos.

Quadro 23 - O motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer - Espaço de lazer onde aconteceu o acesso limitado

Espaço Motivo	Sala de convívio		Biblioteca		Vídeo Ludoteca Computador		Jardins		Duas e três áreas referidas		Recreio e zona desportiva	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ocupado	13	52,0	14	48,3	6	66,7	2	33,3	24	43,6	96	54,5
Fechado	8	32,0	10	34,5					7	12,7	3	1,7
Os rapazes	1	4,0							3	5,5	16	9,1
As raparigas											3	1,7
Os mais velhos									2	3,6	25	14,2
Fechado / ocupado			2	6,9					4	7,3		
Funcionário	3	12,0	2	6,9	3	33,3	4	66,7	14	25,5	27	15,3
Não material											1	,6
Professor			1	3,4					1	1,8	5	2,8
Total	25	100,0	29	100,0	9	100,0	6	100,0	55	100,0	176	100,0

Os motivos por que os alunos não puderam ocupar determinado espaço por cada escola, apresentam-se no quadro 24. Os valores mais elevados continuam a encontrar-se no item "Já estava ocupado", com a escola da Junqueira a atingir o valor mais alto (72,4%). Embora a Saúl Dias apresente o valor mais baixo neste item (26,9%), é a que apresenta o valor mais elevado

(29,9%) para o item "os funcionários não deixaram", logo seguida da escola Frei João, com 28,1%. Neste caso parece haver alguma relação entre as queixas dos alunos e o que foi declarado pelos Presidentes das duas escolas e ainda pelo Presidente da escola de Junqueira, embora nesta última não pareça reflectir-se muito este item. Os Presidentes declararam ser difícil estabelecer um valor para a área de recreio em virtude de não haver uma separação evidente entre as áreas de recreio e as zonas de circulação. Os Presidentes das escolas destacaram ainda o facto da disposição do edifício permitir uma proximidade das salas de aula com o recreio, facto que impede as brincadeiras junto das mesmas. Tal facto parece justificar a razão por que os funcionários são chamados a intervir nesse sentido.

Mas como foi referido anteriormente, enquanto as escolas Saúl Dias e Frei João têm dificuldades no respeitante à falta de espaço e excesso de alunos, o mesmo não parece acontecer na Junqueira. Segundo as declarações do Presidente da Junqueira, existe uma grande procura dos espaços desportivos, quer pelos rapazes quer pelas raparigas, organizando-se estas em várias equipas de futebol e outras modalidades desportivas. Podemos considerar ser essa uma razão possível – uma maior procura dos espaços pelas raparigas, fazendo aumentar significativamente a procura e a ocupação dos espaços, sobretudo os desportivos.

Relativamente ao impedimento por parte dos colegas, as escolas Ribeirinha e Saúl Dias apresentam valores muito próximos (26,1% e 25,3%, respectivamente). Segue-se a Junqueira com 17,2%, a D. Pedro IV com 7,5% e a Frei João com 3,1%. Os resultados observados são algo surpreendentes atendendo aos valores encontrados para a Frei João. Tendo esta última uma

população escolar excessiva e maioritariamente inserida numa comunidade reconhecidamente difícil e de intervenção prioritária com projectos especiais de apoio, não se verifica serem os pares que impedem o acesso aos espaços de lazer. Antes parece ser mesmo o condicionamento do espaço.

Ao considerarmos o item "Estava fechado", a percentagem de 16,4% e 17,5% relativas às escolas Saúl Dias e D. Pedro IV respectivamente, parecem estar longe dos valores encontrados para as outras escolas.

Este item parece ser importante no contexto, já referido, da escola Saúl Dias já que apresenta a menor área disponível coberta e descoberta para os alunos, (Anexo 3). A análise deste quadro permite uma reflexão sobre a funcionalidade dos serviços.

Quadro 24 - O motivo por que não puderam ocupar determinado espaço de lazer - Estabelecmento de ensino

	EB Saúl Dias		EB Frei João		EB D. Pedro IV		EB Ribeirinha		EB Junqueira	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ocupado	18	26,9	38	59,4	20	50,0	38	52,1	42	72,4
Fechado	11	16,4	5	7,8	7	17,5	3	4,1	2	3,4
Os rapazes	9	13,4	2	3,1	1	2,5	4	5,5	5	8,6
As raparigas							1	1,4	2	3,4
Os mais velhos	8	11,9			2	5,0	14	19,2	3	5,2
Fechado / ocupado	1	1,5			2	5,0	2	2,7	1	1,7
Funcionários	20	29,9	18	28,1	6	15,0	8	11,0	1	1,7
Não material			1	1,6						
Professor					2	5,0	3	4,1	2	3,4
Total	67	100,0	64	100,0	40	100,0	73	100,0	58	100,0

4. VARIÁVEIS ASSOCIADAS ÀS PRÁTICAS DE LAZER (PROCURA)

4.1. Actividades de tempos livres orientadas fora da escola

Dos quinhentos e trinta e três indivíduos inquiridos, 50,8% frequentam actividades orientadas fora da escola, mas 49,2% não frequentam qualquer actividade orientada fora da escola (quadro 25).

Os alunos que frequentam actividades orientadas fora da escola são 45,8% do sexo feminino e 56,1% do sexo masculino (quadro 25). Os que não frequentam as mesmas actividades são 54,2% das raparigas e 43,9% dos rapazes. Por existir nestas variáveis uma inversão dos valores para os dois sexos, calculamos o X^2, verificando que a diferença é significativa. O factor sexo está associado à participação em actividades orientadas fora da escola. O valor encontrado para p é significativo $p<0,05$ (Pearson $X^2= 5,710$, $p=0,017$).

Os resultados sugerem ainda que metade da amostra não frequenta actividades fora da escola podendo tal facto, eventualmente, justificar-se por falta de sensibilização para essas práticas, numa percentagem superior para as raparigas.

Quadro 25 – Actividades de Tempos Livres orientadas fora da escola - Diferenciação do sexo

Act. T.L. orient. fora da escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Não	147	54,2	115	43,9	262	49,2
Sim	124	45,8	147	56,1	271	50,8
Total	271	100,0	262	100,0	533	100,0

4.2. Actividades de tempos livres orientadas fora da escola

As actividades orientadas frequentadas pelos alunos fora da escola são apresentadas no quadro 26. No conjunto das actividades, surgem os valores mais elevados na catequese como a mais frequentada com 27,5%, o desporto interfreguesias com 18,7%, o futebol com 16,1%, a natação com 7% e a música com 6,2%. A percentagem destacada da catequese coincide com a opinião de Neto (1997) que refere a presença desta actividade nas rotinas das crianças, sobretudo no meio rural. Analisando estes resultados por sexo, observamos que 38,4% das raparigas frequentam a catequese, contra 18,2% dos rapazes. Nos jogos interfreguesias (campeonatos desportivos organizados pela autarquia), participam 12,8% das raparigas e 23,6% dos rapazes. O futebol é frequentado por 2,4% das raparigas e 27,7% dos rapazes. A natação é frequentada por 10,4% das raparigas e 5,45 dos rapazes. A música é frequentada por 12% das raparigas (incluiram-se aqui as duas raparigas que tocam instrumento musical) e 2,7% dos rapazes.

Quadro 26 – Actividades de Tempos Livres orientadas fora da escola - Diferenciação do sexo

Orientadas fora da escola /Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Andebol	2	1,6	8	5,4	10	3,7
Atletismo	1	,8	1	,7	2	,7
Canoagem			3	2,0	3	1,1
Catequese	48	38,4	27	18,2	75	27,5
Computadores			1	,7	1	,4
Coro	2	1,6			2	,7
Desporto			1	,7	1	,4
Desporto interfreguesias	16	12,8	35	23,6	51	18,7
Equitação			1	,7	1	,4
Escuteiros	8	6,4	5	3,4	13	4,8
Estudar	4	3,2			4	1,5
Fitness	1	,8			1	,4
Futebol	3	2,4	41	27,7	44	16,1

Ginástica	1	,8			1	,4
Grupo	2	1,6			2	,7
Hóquei			1	,7	1	,4
Karaté	2	1,6	4	2,7	6	2,2
Línguas	1	,8	1	,7	2	,7
Música	13	10,4	4	2,7	17	6,2
Musculação			1	,7	1	,4
Natação	11	8,8	8	5,4	19	7,0
Ping-Pong (Ténis de Mesa)			1	,7	1	,4
Rancho	5	4,0			5	1,8
Ténis			2	1,4	2	,7
Tocar instrumento	2	1,6			2	,7
Voleibol	3	2,4	2	1,4	5	1,8
Total	125	100,0	148	100,0	273	100,0

4.3. Número de horas semanais despendidas em actividades orientadas fora da escola

Dos duzentos e trinta e oito indivíduos que responderam, 29,8% despendem uma hora, 20,2% duas horas 18,9% de seis a dez horas, 14,7% três horas, distribuindo-se as restantes percentagens por outros itens (quadro 27). Por sexo, os valores encontrados para os rapazes são quase todos superiores aos das raparigas. No primeiro item "1 hora", o valor encontrado para as raparigas supera grandemente o dos rapazes, destacando-se ainda o valor do item "3 horas" em que os rapazes superam grandemente as raparigas.

Quadro 27 - Número de horas semanais despendido em actividades de Tempos Livres, fora da escola

Nº de horas em act. T.L., fora da escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
1 hora	40	36,7	31	24,0	71	29,8
2 horas	20	18,3	28	21,7	48	20,2
3 horas	12	11,0	23	17,8	35	14,7
4 horas	7	6,4	10	7,8	17	7,1
5 horas	6	5,5	8	6,2	14	5,9
de 6 a 10 horas	22	20,2	23	17,8	45	18,9
De 11 a 20 horas	1	,9	6	4,7	7	2,9
mais de 20 horas	1	,9			1	,4
Total	109	100,0	129	100,0	238	100,0

A análise destas variáveis sugere que apenas metade dos inquiridos tem oportunidade de frequentar actividades fora da escola, numa percentagem inferior para as raparigas, que, pelo contrário, aproveitam mais as oportunidades oferecidas pela escola.

4.4. Actividades de tempos livres orientadas na escola

Das quinhentas e trinta e três respostas, obtivemos como resultados: 80,7% não frequentam actividades de lazer orientado na escola e 19,3% frequentam (quadro 28). Por sexo, temos uma percentagem superior de rapazes que não frequentam (84%) para uma percentagem de raparigas de 77,5%. Quanto aos que frequentam são mais as raparigas com 22,5% contra 16% dos rapazes. A percentagem dos alunos com actividades orientadas na escola parece no entanto ser muito reduzida. As raparigas são quem aproveita mais as oportunidades oferecidas pela escola.

Foi calculado o X^2 para estas duas variáveis, sendo que o valor encontrado para p não é significativo: $p>0,05$ (Pearson $X^2=3,586$, $p=0,058$).

Quadro 28 - Actividades de Tempos Livres orientadas na escola - Diferenciação do sexo

Act. T.L. orient. na escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Não	210	77,5	220	84,0	430	80,7
Sim	61	22,5	42	16,0	103	19,3
Total	271	100,0	262	100,0	533	100,0

4.5. Actividades de tempos livres orientadas, na escola

Os cento e quatro indivíduos que responderam a esta questão, distribuíram-se pelas diferentes actividades que se apresentam no quadro 29. Nele se pode observar os resultados obtidos para os sexos feminino e masculino. A percentagem maior conjunta é de 10,6% em Apoio Pedagógico Acrescido (APA), pelo que é essa a actividade orientada mais frequentada. Esta actividade embora se desenvolva nos tempos livres dos alunos, não é uma actividade de lazer, mas sim de apoio ou reforço educativo, como forma de minorar dificuldades de aprendizagem.

As respostas foram muito diversificadas. Por esse motivo e para que não se perdesse informação, mantiveram-se as actividades discriminadas sem as agrupar por áreas. Assim, os dados sugerem a predominância do desporto como principal actividade orientada de tempos livres na escola, com a percentagem de 46,7% para as raparigas e 57,1% para os rapazes.

Os Presidentes dos Conselhos Executivos (Anexo 3) confirmaram serem as actividades desportivas as mais procuradas pelos alunos.

Quadro 29 – Actividades de Tempos Livres orientadas na escola - Diferenciação do sexo

Orientadas na escola /Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Aeróbica	8	12,9	1	2,4	9	8,7
Apoio Pedagógico	6	9,7	5	11,9	11	10,6
Badminton			3	7,1	3	2,9
Clube Ar Livre	3	4,8	3	7,1	6	5,8
Clube Ciência	1	1,6			1	1,0
Clube Europeu	3	4,8	1	2,4	4	3,8
Circo	5	8,1	2	4,8	7	6,7
Clube	2	3,2			2	1,9
Coro	2	3,2			2	3,2
Clube de Vídeo	1	1,6			1	1,0
Dança	6	9,7			6	5,8

Desporto Escolar	1	1,6	8	19,0	9	8,7
Futebol	1	1,6	4	9,5	5	4,8
Ginástica	8	12,9			8	7,7
Interturmas	3	4,8			3	2,9
Jardinagem	1	1,6			1	1,0
Natação	5	8,1	2	4,8	7	6,7
Ténis de mesa			5	11,9	5	4,8
Radio	1	1,6	3	7,1	4	3,8
Tenis			1	2,4	1	1,0
Voleibol	3	4,8			3	2,9
Xadrez	2	3,2	4	9,5	6	5,8
Total	62	100,0	42	100,0	104	100,0

4.6. Número de horas semanais despendidas em actividades orientadas na escola

Dos oitenta e sete indivíduos que responderam a esta questão, 44,8% despendem uma hora por semana, 29,9% despendem 2 horas, 19,5% despendem 3 horas, 3,4% despendem quatro horas e os restantes 2,3% despendem mais de cinco horas (quadro 30). Por sexo, todos os itens têm valores superiores para as raparigas com excepção dos valores encontrados para os itens "3 horas" e "mais de 5 horas" (quadro 30).

Quadro 30 – Número de horas semanais em actividades orientadas na escola - Diferenciação do sexo

Nº de horas em act. T.L., na escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
1 hora	27	50,0	12	36,4	39	44,8
2 horas	17	31,5	9	27,3	26	29,9
3 horas	8	14,8	9	27,3	17	19,5
4 horas	2	3,7	1	3,0	3	3,4
Mais de 5 horas			2	6,1	2	2,3
Total	54	100,0	33	100,0	87	100,0

O quadro 31 permite observar o que se passa com os alunos que frequentam as actividades orientadas, e o tempo que os mesmos tiveram disponível na escola, na semana anterior à aplicação do questionário.

Quadro 31 - Número de horas semanais despendidas em actividades orientadas na escola - Número de horas passadas na escola na semana anterior à aplicação do questionário

Horas activ. Orient. na escola/ Horas passadas na escola	Até 30 horas		De 31 a 35 horas		De 36 a 40 horas		Mais de 40 horas	
	n	%	n	%			n	%
1 hora	6	66,7	15	48,4	17	43,6	1	12,5
2 horas			7	22,6	16	41,0	3	37,5
3 horas	3	33,3	9	29,0	3	7,7	2	25,0
4 horas					1	2,6	2	25,0
Mais de 5 horas					2	5,1		
Total	9	100,0	31	100,0	39	100,0	8	100,0

Podemos observar que dos alunos que passam entre trinta e seis e quarenta horas na escola, 43,6% apenas despendem uma hora em actividades orientadas de lazer, logo seguidos de 41% que apenas despendem duas horas nas mesmas actividades. Dos alunos que passam "mais de quarenta horas na escola", 37,5% apenas despendem duas horas e 12,5% despendem apenas uma hora. Os resultados sugerem grandes possibilidades de aproveitamento dos tempos livres, bem como parecem ser estes dois grupos os que apresentam, potencialmente, disponibilidade de tempo e mais oportunidades para o lazer na escola.

4.7. Predominância de ocupação dos tempos livres ao longo do dia e fim de semana

Responderam a esta questão trezentos e nove indivíduos. Têm actividades orientadas durante o fim de semana 29,8% dos indivíduos; 21,7% durante o fim de semana e fim do dia (após as 18 horas e 30 minutos); 12,6% durante o dia (manhã ou tarde); 11% durante o fim de semana e durante o dia e também 11% durante o fim de semana, durante o dia e fim do dia; 10,4% ao fim do dia e 3,6% durante e ao fim do dia (quadro 32). Os resultados sugerem uma maior incidência de actividades nos fins de semana e fim do dia, tendo estes dois períodos de tempo mais nomeações e percentagens maiores. Por sexos (quadro 32), as raparigas frequentam actividades predominantemente durante o fim de semana e durante o dia, enquanto que os rapazes frequentam as actividades predominantemente ao fim de semana e ao fim do dia.

Quadro 32 - Predominância de ocupação dos Tempos Livres. ao longo do dia e fim de semana - Diferenciação do sexo

Predominância / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Durante e ao fim do dia	8	5,2	3	1,9	11	3,6
Durante o dia e fim de semana	13	8,5	21	13,5	34	11,0
Durante o dia (manhã ou tarde)	28	18,3	11	7,1	39	12,6
Fim do dia (depois das 18.30h)	12	7,8	20	12,8	32	10,4
Fim do dia e fim de semana	25	16,3	42	26,9	67	21,7
Durante o fim de semana	49	32,0	43	27,6	92	29,8
Durante o dia, fim do dia e fim de semana	18	11,8	16	10,3	34	11,0
Total	153	100,0	156	100,0	309	100,0

4.8. Actividades espontâneas de ocupação de tempos livres mais frequentes na escola, segundo a primeira opção

As actividades espontâneas mais frequentes na escola, para os quinhentos e vinte e nove indivíduos que responderam a esta questão, foram as que se apresentam no quadro 33. Destaca-se a variedade de actividades apresentadas, pelo que os espaços de recreio terão de ser necessariamente versáteis para responderem às necessidades dos alunos. Entre essas actividades destaque-se a referência a "brincar", aos jogos infantis - berlindes, corrida, "fiquinha", elástico (Pereira & Neto, 1994); aos jogos desportivos e mesmo referência a namorar e fumar como actividades habituais. Destaca-se no conjunto a percentagem atribuída ao futebol (25,5%) e o número pouco significativo dos que saem da escola ou vão para o café, contrariamente aos resultados encontrados por Lopes (1997).

Por sexos, ainda no quadro 33 observamos que o futebol é a modalidade preferida de 47,7% dos rapazes, enquanto apenas 4,4% das raparigas a refere. Para as raparigas a actividade mais nomeada foi "passear" com 21,8%, contra 3,1% dos rapazes. A análise destes resultados sugere uma comparação com outras variáveis anteriormentes estudadas. Os espaços mais procurados são também os menos disponíveis e como já foi referido anteriormente estão menos acessíveis para as raparigas. As percentagens encontradas para "passear" e "conversar" relativamente às raparigas parecem sugerir a dúvida se as raparigas passeiam e conversam porque o desejam fazer ou porque não têm muitas outras alternativas. Destaca-se ainda a percentagem encontrada para as raparigas relativamente ao voleibol com 18,1% ao contrário dos rapazes com apenas 1,2%.

Quadro 33 - Actividades espontâneas mais frequentes na escola - Diferenciação do sexo

Espontâneas na escola / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Berlinde			2	,8	2	,4
Bicicleta			1	,4	1	,2
Brincar	9	3,3	10	3,9	19	3,6
Ir para o café	3	1,1			3	,6
Cartas	11	4,1	6	2,3	17	3,2
Computador	5	1,8	6	2,3	11	2,1
Conversar	45	16,6	7	2,7	52	9,8
Conviver	6	2,2	2	,8	8	1,5
Correr			1	,4	1	,2
Elástico	4	1,5			4	,8
Escondidas	2	,7	4	1,6	6	1,1
Estudar	25	9,2	7	2,7	32	6,0
Fiquinha	3	1,1	2	,8	5	,9
Fumar			3	1,2	3	,6
Futebol	12	4,4	123	47,7	135	25,5
Jogar	2	,7	23	8,9	25	4,7
Ler	19	7,0	8	3,1	27	5,1
Matrecos	2	,7	13	5,0	15	2,8
Ouvir música	3	1,1			3	,6
Namorar	1	,4	4	1,6	5	,9
Passear	59	21,8	8	3,1	67	12,7
Ping-Pong (Ténis de Mesa)	5	1,8	16	6,2	21	4,0
Ir para a praia	1	,4	1	,4	2	,4
Rádio			2	,8	2	,4
Sair da escola	5	1,8	6	2,3	11	2,1
Voleibol	49	18,1	3	1,2	52	9,8
Total	271	100,0	258	100,0	529	100,0

4.9. Actividades espontâneas de ocupação de tempos livres mais frequentes fora da escola, segundo a primeira opção

As actividades espontâneas fora da escola são muito diversificadas, pelo que os resultados estão muito distribuídos por diferentes áreas (quadro 34). A actividade espontânea que apresenta uma percentagem maior é "Ver televisão" com 16,3%. Este resultado está concordante com os vários estudos sobre as rotinas diárias (Pereira & Neto, 1994) em que a televisão assume o primeiro lugar nas preferências infantis para ocupação de tempos livres. Esta actividade é

seguida de perto por "Andar de bicicleta" com 12,7%, "Jogar computador" com 12,2%, "Estudar" com 11,8% e "Futebol" com 10,3%.

Ao analisarmos por sexo (quadro 34), cada uma destas actividades preferidas observamos que a sua distribuição é muito diferente para cada um dos sexos. No item "Ver televisão", observam-se 24,3% de raparigas para 8,1% de rapazes; "Andar de bicicleta" são as actividades de 7,8% das raparigas e 17,8% dos rapazes; "Jogar computador" ocupa 6,3% de raparigas e 18,2% de rapazes; "Estudar" ocupa 16,4% de raparigas e 7% de rapazes; o "Futebol" ocupa 2,6% das raparigas contra 18,2% dos rapazes. A actividade "Passear" ocupa ainda um grupo importante de raparigas (10,8%) não tendo igual correspondência nos rapazes (4,7%). Observa-se ainda para o grupo das raparigas a fraca preferência por actividades desportivas, sendo "Passear" a mais escolhida. O total das raparigas que escolhe actividades desportivas é inferior ao número de rapazes só numa modalidade desportiva – o futebol. Os resultados sugerem que as práticas de lazer estão associadas aos estereótipos sexuais tradicionais, indo de encontro aos resultados obtidos por Silva, Alves, Garcia & Henriques (1995). As actividades preferidas pelas raparigas são predominantemente sedentárias (ver televisão, ler, estudar, conviver, conversar) e estão de acordo com os dados sobre actividades de tempos livres (Canço & Castro, 2000). As actividades referidas desenvolvem-se em espaços fechados, sempre protegidas pelos muros referidos por Ariés e Duby (1991) que tornam as mulheres invisíveis, individualmente ou em grupo mas sem grande necessidade de gerir conflitos e menos criativas do que as dos rapazes. As actividades preferidas dos rapazes envolvem mais actividade física (desporto), maior exploração do meio (quer se trate de andar de bicicleta, surf, bodyboard), maior exposição pública (os espaços

onde se desenvolvem as actividades referidas são públicos), maior criatividade e envolvimento em grupo (as modalidades colectivas como o futebol e o andebol pressupõem capacidade de inovar, fazer escolhas acertadas em curto tempo, maior complexidade de relações entre os intervenientes tendo particular interesse a participação de cada um no grupo, o trabalho em equipa e a liderança). Os resultados sugerem ainda a comparação com as estatísticas da saúde e do emprego para as mulheres (Canço & Castro 2000) e ainda com a filosofia preconizada pelos gurus da gestão para os trabalhadores do século XXI – a necessidade de investimento em capital humano inteligente, capaz de se adaptar aos tempos rápidos da mudança.

As raparigas parecem dominar o conhecimento, mas parecem ficar aquém no domínio dos factores colaterais que lhes possibilitariam aceder à liderança, nomeadamente a exposição pública e gestão de "lobies". Parece aqui também evidenciado o possível e fundamental papel da escola na criação de oportunidades em parceria com as autarquias locais e associações culturais e desportivas.

Quadro 34 - Actividades espontâneas mais frequentes fora da escola - Diferenciação do sexo

Espontâneas fora da escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Ajudar	5	1,9	4	1,6	9	1,7
Andebol			1	,4	1	,2
Animais			2	,8	2	,4
Arrumar	9	3,4	3	1,2	12	2,3
Bicicleta	21	7,8	46	17,8	67	12,7
Bilhar	1	,4	3	1,2	4	,8
Bodyboard			2	,8	2	,4
Brincar	4	1,5	6	2,3	10	1,9
Cartas	1	,4	1	,4	2	,4
Catequese	1	,4	2	,8	3	,6
Cinema	4	1,5			4	,8

Computadores	17	6,3	47	18,2	64	12,2
Conversar	3	1,1	1	,4	4	,8
Conviver	3	1,1	2	,8	5	1,0
Dançar	1	,4			1	,2
Desporto	2	,7			2	,4
Elástico	1	,4			1	,2
Escuteiros	1	,4	1	,4	2	,4
Escondidas			1	,4	1	,2
Estudar	44	16,4	18	7,0	62	11,8
Fumar	1	,4	1	,4	2	,4
Futebol	7	2,6	47	18,2	54	10,3
Ginástica	1	,4			1	,2
Jogar	1	,4	10	3,9	11	2,1
Karaté			2	,8	2	,4
Ler	10	3,7	1	,4	11	2,1
Macaca			1	,4	1	,2
Máquinas			1	,4	1	,2
Montar			1	,4	1	,2
Mota			1	,4	1	,2
Ouvir música	15	5,6	5	1,9	20	3,8
Namorar	5	1,9			5	1,0
Natação	3	1,1	2	,8	5	1,0
Passear	29	10,8	12	4,7	41	7,8
Patinagem	3	1,1			3	,6
Pescar			1	,4	1	,2
Ping-Pong (Ténis de Mesa)	2	,7	2	,8	4	,8
Praia			1	,4	1	,2
Surf			1	,4	1	,2
Ténis			1	,4	1	,2
Tocar instrumento	1	,4			1	,2
Trabalhar	1	,4	4	1,6	5	1,0
Treinar			1	,4	1	,2
Ver tv	65	24,3	21	8,1	86	16,3
Voleibol	6	2,2	1	,4	7	1,3
Xadrez			1	,4	1	,2
Total	268	100,0	258	100,0	526	100,0

4.10. Actividades de tempos livres desejadas na escola

As actividades de tempos livres desejadas na escola apresentam-se no quadro 35. Existem diferenças entre as actividades mais frequentes e as desejadas, pelo que os resultados sugerem não haver uma resposta satisfatória das instituições às pretensões dos alunos. São igualmente muitas e variadas as actividades desejadas pelos alunos. A actividade mais desejada é o futebol com

16,1%, seguida pela natação com 11,4% e o voleibol e a informática com 8,6% cada.

Ao compararmos estes resultados com as actividades mais frequentes, verificamos que existem diferenças entre elas. Embora o futebol continue a ser a modalidade preferida, a percentagem desce significativamente parecendo sugerir outros interesses na perspectiva de outras oportunidades. Nesta modalidade os valores entre os rapazes descem de 47,7% para 27,5%, enquanto nas raparigas sobem de 4,4% para 5,4%. A informática surge agora com um valor mais elevado, sendo desejada por 9% das raparigas e 8,2% dos rapazes. Observe-se a aproximação destes valores para os dois sexos quando anteriormente a percentagem de raparigas e rapazes que apontaram a sua frequência ser reduzida (1,8% e 2,3%, respectivamente). Observa-se agora uma maior selecção das raparigas por várias modalidades desportivas, sugerindo que as mesmas gostariam de praticar desporto numa percentagem de 65,2%, contrariando a percentagem apresentada nas práticas frequentes para o conjunto dos desportos com 25%. Para os rapazes, e ainda no conjunto dos desportos, agora a percentagem desejada é de 64,6%, enquanto nas práticas frequentes era de 64,8%. Os resultados parecem sugerir que os rapazes já praticam o desporto que desejam, embora desejem outras modalidades desportivas, enquanto que as raparigas ficam aquém dos seus desejos 39,3%, estando os valores encontrados próximos da Carta de procura desportiva, citada por Almeida (1999).

Observemos também o que se passa com o item "Passear". Os rapazes desejam passear na percentagem de 1,4% e anteriormente passeavam 3,1%; enquanto que 2,7% das raparigas desejam passear e anteriormente passeavam 21,8%. Os resultados sugerem não haver uma resposta satisfatória

das instituições às pretensões dos alunos. Passear parece ser uma actividade que sobretudo as raparigas fazem na escola por ausência de outras coisas para fazer.

Quadro 35 – Actividades desejadas na escola - Diferenciação do sexo

Actividades desejadas escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Aeróbica	8	3,6%			8	1,9
Andebol	4	1,8%	2	1,0%	6	1,4
Atletismo			2	1,0	2	,5
Badminton	1	,5	2	1,0	3	,7
Ballet	1	,5			1	,2
Basquetebol	5	2,3	4	1,9	9	2,1
Bicicleta	6	2,7	10	4,8	16	3,7
Bilhar	5	2,3	16	7,7	21	4,9
Boxe			2	1,0	2	,5
Brincar	1	,5	1	,5	2	,5
Clube ar livre	2	,9	2	1,0	4	
Canoagem			1	,5	1	,2
Carrocéis	1	,5			1	,2
Cartas	4	1,8			4	,9
Cinema	4	1,8	1	,5	5	1,2
Computadores	20	9,0	17	8,2	37	8,6
Conversar	1	,5			1	,2
Conviver			1	,5	1	,2
Correr			1	,5	1	,2
Dança	3	1,4			3	,7
Desenhar			1	,5	1	,2
Desporto	8	3,6	3	1,4	11	2,6
Discoteca	1	,5			1	,2
Equitação	1	,5	12	5,8	13	3,0
Escondidas	1	,5			1	,2
Estudar	1	,5			1	,2
Festas	1	,5			1	,2
Fiquinha			1	,5	1	,2
Fumar			2	1,0	2	,5
Futebol	12	5,4	57	27,5	69	16,1
Golfe			1	,5	1	,2
Hóquei			2	1,0	2	,5
Jogar	11	5,0	9	4,3	20	4,7
Karting			4	1,9	4	,9
Ler			1	,5	1	,2
Máquinas			3	1,4	3	,7
Matrecos			3	1,4	3	,7
Ouvir música	8	3,6	1	,5	9	2,1
Namorar	2	,9	1	,5	3	,7
Natação	37	16,7	12	5,8	49	11,4
Passear	6	2,7	3	1,4	9	2,1

Patinagem	4	1,8			4	,9
Ping-Pong (Ténis de Mesa)	7	3,2	12	5,8	19	4,4
Rádio	7	3,2	4	1,9	11	2,6
Surf			3	1,4	3	,7
Ténis	6	2,7	3	1,4	9	2,1
Tocar instrumento			1	,5	1	,2
Torneios	2	,9			2	,5
Ver tv			1	,5	1	,5
Várias	2	,9			2	,5
Visitas	3	1,4			3	,7
Volei	33	14,9	4	1,9	37	8,6
Xadrez	2	,9	1	,5	3	,7
Total	221	100,0	207	100,0	428	100,0

4.11. Actividades de tempos livres desejadas fora da escola

A esta questão responderam quatrocentos e cinco indivíduos, que se distribuiram consoante o quadro 36 indica. A percentagem mais elevada é relativa à "Natação" com 12,3%, seguida pelo "Futebol" com 11,4%. A informática surge a seguir com 4,4% e ainda, andar de bicicleta e viajar com 4,2%, respectivamente. Todos os outros itens apresentam valores mais baixos. Na diferenciação por sexo (quadro 36), verificam-se diferentes percentagens, mesmo nos itens destacados. Enquanto 16,8% das raparigas referem a natação, apenas 7,6% dos rapazes o fazem. No futebol, a situação é inversa: 6,3% para as raparigas contra 16,8% dos rapazes. Igualmente, andar de bicicleta é referido por 2,4% das raparigas contra 6,1% dos rapazes.

Os resultados parecem indiciar que apesar da grande diversidade seleccionada por ambos os sexos, parece manter-se a diferença de preferências de acordo com a diferenciação sexual. O estudo desta variável evidencia também que as preferências fora da escola não são muito díspares das obtidas para a variável anterior (preferências na escola). A natação, o futebol e a informática são as actividades mais nomeadas e devem ser consideradas na gestão do lazer

escolar. Ao serem integradas nas actividades escolares podem considerar-se uma mais valia. Para responder às pretensões dos alunos poderá ser necessário recorrer a parcerias, já citadas anteriormente, com outras instituições, nomeadamente autarquias e clubes (Constantino, 1994). A modalidade desportiva "Natação", uma das mais nomeadas, exige instalações especiais que raras escolas podem oferecer. Parece justificar-se aqui a parceria com a Câmara Municipal, o que já acontece com três das escolas estudadas. Estas já benificiam dessa prática, quer através dos grupos de Desporto Escolar (Saúl Dias e Frei João) quer do Clube de Desporto (Ribeirinha).

Quadro 36 - Actividades desejadas fora da escola - Diferenciação do sexo

Actividades desejadas fora da escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Acampar	4	1,9	2	1,0	6	1,5
Aeróbica	2	1,0			2	,5
Aeromodelismo			1	,5	1	,2
Andebol			2	1,0	2	,5
Animais	1	,5	1	,5	2	,5
Arrumar			1	,5	1	,2
Atletismo			3	1,5	3	,7
Basquetebol	2	1,0			2	,5
Bicicleta	5	2,4	12	6,1	17	4,2
Bilhar	3	1,4	2	1,0	5	1,2
Bilros	2	1,0			2	,5
Bodyboard			3	1,5	3	,7
Boxe			2	1,0	2	,5
Brincar	5	2,4	2	1,0	7	1,7
Caminhar	1	,5			1	,2
Canoagem	1	,5	1	,5	2	,5
Carroceis			1	,5	1	,2
Cartas	1	,5	1	,5	2	,5
Cerâmica	1	,5			1	,2
Ciclismo			1	,5	1	,2
Cinema	3	1,4	1	,5	4	1,0
Circo	1	,5			1	,2
Clube	1	,5			1	,2
Clube de futebol			1	,5	1	,2
Computadores	7	3,4	11	5,6	18	4,4
Conversar	1	,5			1	,2
Concertos	3	1,4			3	,7

Conviver	5	2,4	4	2,0	9	2,2
Correr			1	,5	1	,2
Culinária			1	,5	1	,2
Dança	11	5,3			11	2,7
Dança Salão	1	,5			1	,2
Desporto	7	3,4	4	2,0	11	2,7
Desporto interfreguesias			1	,5	1	,5
Discoteca			2	1,0	2	,5
Equitação	1	,5	2	1,0	3	,7
Escalada			1	,5	1	,2
Escondidas	1	,5			1	,2
Estudar	3	1,4	4	2,0	7	1,7
Fumar			1	,5	1	,2
Futebol	13	6,3	33	16,8	46	11,4
Futebol em clube			2	1,0	2	,5
Galo			1	,5	1	,2
Ginástica	3	1,4			3	,7
Internet			1	,5	1	,2
Jogar	4	1,9	7	3,6	11	2,7
Karaté	2	1,0	1	,5	3	,7
Karting			4	2,0	4	1,0
Ler	2	1,0	1	,5	3	,7
Luta livre			1	,5	1	,2
Malha			1	,5	1	,2
Mota			2	1,0	2	,5
Música	11	5,3	1	,5	12	3,0
Namorar	4	1,9	3	1,5	7	1,7
Natação	35	16,8	15	7,6	50	12,3
Passear	19	9,1	12	6,1	31	7,7
Patinagem	1	,5	1	,5	2	,5
Parque diversões	3	1,4	3	1,5	6	1,5
Pescar			2	1,0	2	,5
Ping-Pong (Ténis de Mesa)	1	,5	2	1,0	3	,7
Pintar	1	,5			1	,2
Praia	5	2,4	2	1,0	7	1,7
Radicais	1	,5			1	,2
Rugby			1	,5	1	,2
Ski	2	1,0	2	1,0	4	1,0
Skysurf			1	,5	1	,2
Snowbord			2	1,0	2	,5
Surf	2	1,0	1	,5	3	,7
Ténis	1	,5	8	4,1	9	2,2
Trabalhar			1	,5	1	,2
Ver tv	2	1,0	5	2,5	7	1,7
Várias	2	1,0			2	,5
Vela			1	,5	1	,2
Viajar	12	5,8	5	2,5	17	4,2
Viajar à neve	3	1,4	4	2,0	7	1,7
Voleibol	4	1,9	2	1,0	6	1,5
Voleibol de praia	1	,5			1	,2
Voluntariado	1	,5			1	,2
Total	208	100,0	197	100,0	405	100,0

4.12. Espaços escolares preferidos pelos alunos, segundo a 1ª opção

Os locais preferidos pelos alunos, quando têm tempos livres na escola, são os indicados no quadro 37. Os locais que apresentam maiores percentagens são o polivalente (sala de convívio dos alunos) com 26,5%, a biblioteca com 17,3%, o recreio com 16%, os campos desportivos (não discriminados) com 13,4%, o campo de futebol com 10,7%, e o campo de voleibol com 4,3%. No seu conjunto, os campos desportivos somam 28,4% das preferências e o recreio apresenta um valor próximo da biblioteca.

Por sexo (quadro 37), verificam-se diferenças de ocupação para os espaços mais nomeados. Enquanto no polivalente não existem grandes diferenças entre raparigas (27,5%) e rapazes (25,3%), na biblioteca e restantes espaços já se verificam diferenças acentuadas. Escolheram a biblioteca 19,6% de raparigas para 14,9% dos rapazes; o recreio foi escolhido por 22,3% das raparigas e 9,2% dos rapazes; os campos desportivos foram escolhidos por 7,2% de raparigas e 20,1% dos rapazes; o campo de futebol foi escolhido por 4,2% de raparigas e 17,7% de rapazes e o campo de voleibol foi escolhido por 7,9% de raparigas e 0,4% dos rapazes.

Os resultados sugerem a apropriação dos diferentes espaços consoante o sexo, demarcando áreas predominantemente femininas e áreas predominantemente masculinas, como refere Lopes (1997).

Quadro 37 – Locais na escola onde passa os tempos livres - Diferenciação do sexo

Locais na escola/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Biblioteca	52	19,6	37	14,9	89	17,3
Café			5	2,0	5	1,0
Campo desportivo	19	7,2	50	20,1	69	13,4
Campo de futebol	11	4,2	44	17,7	55	10,7
Campo de voleibol	21	7,9	1	,4	22	4,3
Casa			1	,4	1	,2
Sala de computadores	8	3,0	6	2,4	14	2,7
Corredores	15	5,7	4	1,6	19	3,7
Matrecos	1	,4	3	1,2	4	,8
Pavilhão	1	,4	1	,4	2	,4
Ping-Pong (Ténis de Mesa)	1	,4	4	1,6	5	
Polivalente	73	27,5	63	25,3	136	26,5
Praia			1	,4	1	,2
Rádio			1	,4	1	,2
Recreio	59	22,3	23	9,2	82	16,0
Ringue			2	,8	2	,4
Rua	1	,4			1	,2
Sai da escola	1	,4			1	,2
Salão de estudo	2	,8	3	1,2	5	1,0
Total	265	100,0	249	100,0	514	100,0

4.13. Sugestão de actividades para raparigas

As sugestões apresentadas para as raparigas encontram-se no quadro 38. A esta questão responderam trezentos indivíduos que se distribuiram por um leque muito variado de actividades. Intencionalmente não se procedeu à associação de actividades consoante o seu carácter, de forma a preservar toda a informação recolhida. As actividades sugeridas foram muito diversificadas, incluindo em alguns casos a melhoria dos espaços escolares. As percentagens mais elevadas incidiram nos itens: "Natação" (12,7%); "Aeróbica" (7,3%); "Melhores instalações para Voleibol" (7,3%); "Voleibol" e "Dança" (5,7%, respectivamente). Na análise por sexo, verificamos que estes valores apresentam diferenças entre si. A "Natação" é sugerida por 16,2% de raparigas contra 6,4% dos rapazes. Na "Aeróbica" os valores aproximam-se com: 7,9% de raparigas e

7,3% dos rapazes. O mesmo acontece com "Melhores instalações para o voleibol" em que os dois sexos parecem estar próximos: 7,9% para as raparigas, contra 6,4% dos rapazes. No item "Voleibol" as raparigas apresentam a percentagem de 4,2% contra 8,3% para os rapazes. No item "Dança" as percentagens encontradas ainda se afastam mais entre os dois sexos: 7,9% para as raparigas contra 1,8% dos rapazes. De salientar ainda que as sugestões das raparigas se desencontram das sugestões dos rapazes na maior parte dos casos. O caso mais evidente é o item "Bonecas" que é referido por 12,8% dos rapazes, não sendo indicado pelas raparigas. Apenas o item "Desporto" é totalmente coincidente com 3,7% para cada sexo.

Quadro 38 –Sugestões apresentadas para os raparigas - Diferenciação do sexo

Sugestões raparigas / Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Acampar	2	1,0			2	,7
Aeróbica	15	7,9	8	7,3	23	7,7
Andebol	1	,5	1	,9	2	,7
Badminton	6	3,1	3	2,8	9	3,0
Ballet	7	3,7	2	1,8	9	3,0
Basquetebol	3	1,6			3	1,0
Bilhar			1	,9	1	,3
Bilros			1	,9	1	,3
Bonecas			14	12,8	14	4,7
Brincar			1	,9	1	,3
Caridade			1	,9	1	
Ciclismo	1	,5			1	,3
Cinema	1	,5	1	,9	1	,7
Civismo			1	,9	1	,3
Clube	1	,5			1	,5
Computadores	1	,5	3	2,8	4	1,3
Convívio	4	2,1	4	3,7	8	2,7
Corda	1	,5	1	,9	2	,7
Costura			2	1,8	2	,7
Culinári	1	,5			1	,3
Damas			1	,9	1	,3
Dança	15	7,9	2	1,8	17	5,7
Desporto	7	3,7	4	3,7	11	3,7
Desporto competição	1	,5	2	1,8	3	1,0
Discoteca	2	1,0			2	,7

Diversões			1	,9	1	,3
Educação sexual	3	1,6			3	1,0
Elástico			3	2,8	3	1,0
Festas	1	,5			1	,3
Futebol	6	3,1	3	2,8	9	3,0
Ginástica	1	,5	4	3,7	5	1,7
Golfe			1	,9	1	,3
Hóquei			1	,9	1	,3
Internet	1	,5			1	,3
Jardinagem	1	,5	1	,9	2	,7
Jogos	8	4,2	3	2,8	11	3,7
Ler			1	,9	1	,3
Macaca	2	1,0			2	,7
Melhores instalações computadores	2	1,0			2	,7
Melhores instalações convívio	1	,5			1	,3
Melhores instalações desporto	12	6,3	3	2,8	15	5,0
Melhores instalações futebol	1	,5			1	,3
Melhores instalações polival.	1	,5			1	,3
Melhores instalações recreio	10	5,2	5	4,6	15	5,0
Melhores instalações voleibol	15	7,9	7	6,4	22	7,3
Moda			1	,9	1	,3
Música	2	1,0			2	,7
Namorar			1	,9	1	,3
Natação	31	16,2	7	6,4	38	12,7
Parque diversões			1	,9	1	,3
Passear	3	1,6			3	1,0
Passatempos	2	1,0			2	,7
Patinagem	1	,5			1	,3
Raquetes			2	1,8	2	,7
Teatro	1	,5			1	,3
Ténis	4	2,1			4	1,3
Várias	2	1,0	1	,9	3	1,0
Vídeo	1	,5			1	,3
Visitas	1	,5			1	,3
Voleibol	8	4,2	9	8,3	17	5,7
Voleibol competição	1	,5	1	,9	2	,7
Total	191	100,0	109	100,0	300	100,0

4.14. Sugestão de actividades para rapazes

As sugestões apresentadas para os rapazes encontram-se no quadro 39. As trezentas e vinte e cinco respostas obtidas, distribuiram-se dispersamente por várias actividades, salientando em alguns casos a melhoria dos espaços para modalidades desportivas, à semelhança da variável anteriormente estudada. O valor mais elevado, recai precisamente em "Melhores instalações para o Futebol" com 20,3%, seguida de "Futebol" com

16% e "Natação" com 6,8%. Ainda no quadro 39, ao analisar estas três sugestões consoante os sexos, verificamos que: 23,6% das raparigas entendem serem necessárias melhores instalações para os rapazes jogarem futebol, enquanto apenas 17,5% dos rapares o referiram. No segundo item em análise (Futebol) as escolhas de raparigas e rapazes recairam em: 16,2% e 15,8%, respectivamente. No terceiro item (Natação) as percentagens dividiram-se em 4,1% para as raparigas e 9% para os rapazes.

De salientar ainda que a maior parte das escolhas das raparigas não coincide com as dos rapazes e quando coincidem, os valores não correspondem entre si. Estes resultados sugerem que ambos os sexos têm noções diferentes das necessidades do sexo contrário, bem como uma perspectiva diferente de educação, consoante o sexo a que pertencem.

Quadro 39 – Sugestões apresentadas para os rapazes - Diferenciação do sexo

Sugestões rapazes/Sexo	Feminino		Masculino		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Acampar	1	,7			1	,3
Andebol			1	,6	1	,3
Clube Ar Livre			1	,6	1	,3
Badminton			4	2,3	4	1,2
Basebol			1	,6	1	,3
Basquetebol			3	1,7	3	1,7
Bicicleta			1	,6	1	,3
Bilhar			14	7,9	14	4,3
Cartas	2	1,4			2	,6
Ciclismo			1	,6	1	,3
Cinema			1	,6	1	,3
Civismo			1	,6	1	,3
Computadores	5	3,4	11	6,2	16	4,9
Comboios	1	,7			1	,3
Conviver	4	2,7	1	,6	5	1,5
Desporto	6	4,1	3	1,7	9	2,8
Desporto Competição	4	2,7	2	1,1	6	1,8
Dominó			1	,6	1	,3
Educação Sexual	2	1,4	2	1,1	4	1,2
Educação	1	,7			1	,7

Equitação			1	,6	1	,3
Futebol	24	16,2	28	15,8	52	16,0
Futebol Competição	2	1,4	9	5,1	11	3,4
Ginástica			2	1,1	2	,6
Golfe	3	2,0	2	1,1	5	1,5
Hóquei			2	1,1	2	,6
Jogos	10	6,8	1	,6	11	3,4
Karaté	1	,7			1	,3
Karting			1	,6	1	,3
Kickboxing			1	,6	1	,3
Kungfu	2	1,4			2	,6
Melhores instalações Basquet.	1	,7	1	,6	2	,6
Melhores instalações Desporto	17	11,5	7	4,0	24	7,4
Melhores instalações Futebol	35	23,6	31	17,5	66	20,3
Melhores instalações Recreio			1	,6	1	,3
Melhores instalações Ténis	2	1,4			2	,6
Melhores instalações Voleibol	1	,7	3	1,7	4	1,2
Música	1	,7	1	,6	2	,6
Musculação	3	2,0			3	,9
Natação	6	4,1	16	9,0	22	6,8
Parque de diversões			1	,6	1	,3
Passear	3	2,0			3	,9
Pião	1	,7			1	,3
Ping-Pong (Ténis de Mesa)			3	1,7	3	,9
Radicais	1	,7			1	,3
Rádio			1	,6	1	,3
Sair da escola			2	1,1	2	,6
Sauna			1	,6	1	,3
Ténis	1	,7	9	5,1	10	5,1
Ver tv			1	,6	1	,3
Vários			1	,6	1	,3
Vídeo	2	1,4			2	,6
Voleibol	5	3,4	3	1,7	8	2,5
Xadrez	1	,7			1	,3
Total	148	100,0	177	100,0	325	100,0

Da análise das duas últimas variáveis em estudo, os resultados parecem estar em consonância entre si e sugerem que ambos os sexos têm noções diferentes das necessidades do sexo contrário, bem como uma perspectiva diferente de educação (diferentes representações do feminino e do masculino), consoante o sexo, indo ao encontro do estudo de Henriques (1996).

5. VARIÁVEIS ASSOCIADAS À AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DE LAZER (OFERTA)

5.1. Características dos espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes.

As características dos diferentes espaços, e para as diferentes escolas encontram-se em anexo (Anexo 3).

Como resultado das características de cada escola, poderemos sintetizar que as cinco escolas do concelho apresentam características muito diversas para o lazer. Essas características parecem documentar as políticas e filosofia presentes na construção das instalações escolares, que variou consoante a época a que cada uma pertence. Assim, nota-se uma evolução da escola mais antiga, Frei João, para a mais recente, a escola da Junqueira. Algumas escolas utilizam instalações municipais para o lazer.

5.2. A dinâmica

A dinâmica do lazer nas escolas é bastante grande. Qualquer um dos planos de actividades das cinco escolas apresenta um número elevado de actividades pontuais e permanentes de várias índoles: recreativas, desportivas, culturais e ecológicas. Não foi possível à época de recolha de dados estabelecer o número exacto de actividades desenvolvidas, em virtude das mesmas estarem apenas programadas e do próprio plano estar em permanente ajuste (como foi explicado pelos Presidentes em entrevista (Anexo 3). Salientamos no entanto o facto das actividades previstas no plano de actividades se dinamizarem em

função dos objectivos educativos predominantes nas actividades (inerentes às disciplinas de estudo) e não em função das necessidades dos alunos (Drucker, 1997). Parece também ser pouco frequente o registo dos participantes em cada actividade (à excepção do Desporto Escolar) pelo que se torna dfícil ter acesso rápido ao perfil dos participantes.

5.3. A orgânica

Das entrevistas realizadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos (Anexo 3) parece concluir-se que a organização do lazer nas escolas se faz através de clubes, coordenados por um acessor ou por um dos elementos do Conselho Executivo em parceria com o conselho Pedagógico. Em alguns casos, os clubes são dinamizados por professores em regime de voluntariado, noutros casos os clubes são integrados no seu horário lectivo. O perfil dos professores varia e a organização é interna à escola.

5.4. A promoção

A promoção do lazer também varia, consoante as escolas (Anexo 3). A existência de jornal de parede não parece ser uma prática corrente, verificando-se no entanto a existência de jornais escolares e de rádio escolar que pelo menos numa escola (Ribeirinha), parece ser um dos polos de interesse dos alunos. A comunicação interna parece incidir sobretudo em cartazes e na informação directa entre os professores e alunos. Não parece haver uma preocupação especial com a promoção do lazer fora das instituições escolares.

5.5. O financiamento

Relativamente ao financiamento do lazer, todos os Presidentes se referiram que este provem de várias fontes (Anexo 3). Primeiramente, do orçamento privativo das escolas; de subsídios eventuais (sobretudo municipais – transportes e manutenção de instalações ou outros); das verbas próprias inerentes ao Desporto Escolar; e de projectos especiais a que a escola se candidata. Todos se referiram à dificuldade de se pronunciarem sobre um provável orçamento, atendendo ao facto de não existirem verbas exclusivas para o lazer, e duma mesma actividade ou evento não se enquadrarem exclusivamente no lazer dos alunos. A acrescentar a esta dificuldade de previsão, juntaram ainda o facto de surgirem várias actividades ao longo do ano (como exemplo apresentado deram as exposições e outros eventos impossíveis de prever), que sendo interessantes e importantes para os alunos, não deixam de se realizar.

5.6. Incentivo à igualdade de oportunidades

De acordo com as declarações dos Presidentes (Anexo 3), nenhuma das escolas leva a efeito acções particulares de incentivo à igualdade de oportunidades de lazer.

CONCLUSÕES

Do estudo de caso realizado com 533 crianças entre os 10 e os 15 anos das cinco Escolas Básicas 2,3 do concelho de Vila do Conde, ao estudar a relação existente entre o lazer das populações feminina e masculina e a igualdade de oportunidades no acesso ao lazer proporcionadas pelos meios familiar, escolar e social, pode concluir-se o seguinte:

1. Existem diferenças significativas entre o lazer feminino e o lazer masculino.

2. Existe cumplicidade entre as crianças do mesmo sexo.

Estas diferenças e cumplicidades são fruto de factores educacionais, quer sejam eles de ordem familiar, escolar e social (Formosinho, 1987; Formosinho & Fernandes, 1987; Ariès & Duby, 1991; Duby & Perrot, 1993;Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995; Henriques, 1996; Martelo, 1999; Canço & Castro, 2000) , e determinam diferentes representações do feminino e do masculino. Essas representações reflectem-se nas escolhas de lazer, traduzidas pela procura.

Não existem nas escolas estudadas, medidas de incentivo particulares à participação feminina no lazer

Apesar dos intervenientes no lazer escolar – alunos e professores - estarem convictos de que existe paridade na escola para os dois sexos em matéria de lazer, tal facto não se verifica na prática. Os comportamentos dirigidos a raparigas e rapazes são diferenciados e reforçados por estereótipos sexuais tradicionais, presentes nos discursos e atitudes dos agentes educativos e ainda nos manuais escolares (Martelo, 1999).

O mesmo se verifica no lazer, sendo aqui mais evidente como principal fonte de discriminação, a oferta dominante (Cunha 1998). Os espaços e as actividades disponibilizados para as raparigas são as principais fontes de discriminação, por não atenderem à sua particularidade: gostos e necessidades diferentes, ou, tão somente, não existirem na escola espaços recreativos e desportivos com capacidade e qualidade para todos os alunos poderem usufruir deles.

A apropriação do espaço é igualmente diferente consoante o sexo, sendo evidentes na escola as áreas predominantemente masculinas e femininas (Lopes, 1997). As raparigas são as principais prejudicadas nesta situação, pelo facto de evitarem envolver-se em conflitos. Os rapazes apropriam-se naturalmente dos espaços disponíveis, mantendo as raparigas e outros rapazes mais novos afastados, impondo-se pela agressividade.

É precisamente nos espaços de jogo (desportivos e recreio) que as raparigas estão mais sujeitas a coacção psicológica, sendo, sobretudo, impedidas de jogar. O impedimento é efectuado principalmente por rapazes, que também impedem outros rapazes de jogar (sobretudo os mais novos) e pela escassez de

espaços de qualidade (Pereira, 1997,1999; Pereira, Neto & Smith, 1997; Marques, 1998; Pereira e Pinto, 1999).

A capacidade demonstrada pelas raparigas/mulheres em evitar conflitos e distúrbios torna-as invisíveis e sistematicamente esquecidas (Pfister, 1991; Ariès & Duby, 1991; Duby & Perrot, 1993; Martelo 1999; Ehrhardt, 2000). Os rapazes, por serem mais rígidos na sua personalidade e mais cientes do seu poder e auto-estima, fazem-se notar, muitas vezes à custa dos conflitos.

As raparigas do estudo demonstram também serem melhores alunas e menos conflituosas que os rapazes (Canço & Castro, 2000).

A diferença de valores encontrada entre as práticas realizadas e as desejadas denotam a discordância dos serviços escolares com as necessidades dos alunos (Pereira, 1993, 1997, Pereira & Neto, 1994). Também aqui as raparigas estão particularmente condicionadas nas suas escolhas, atendendo a que prevalecem os espaços e actividades preferidos pelos rapazes. Enquanto que os rapazes, na sua maioria, já praticam a modalidade que preferem -o futebol- as raparigas o que mais fazem nos tempos livres é passear (enquanto estão na escola), por falta de alternativas. A procura feminina de actividade desportiva fica além da oferta (Almeida, 1999). A modalidade desportiva preferida das raparigas é a natação.

A actividade espontânea mais praticada fora da escola é, para ambos os sexos, ver televisão (estando de acordo com os estudos de Pereira e de Neto).

A oferta de lazer não se limita aos espaços e actividades, mas também à dinâmica, orgânica, promoção e financiamento (Cunha, 1997).

Os espaços de lazer podem ser agrupados em tipologias: lúdico/recreativos, desportivos, culturais e verdes (Pereira e col. 1999a, 1999b, 2000).

Os espaços disponíveis variam consoante as escolas e também a época em que a escola foi construída (instalações desportivas - SED/IND, 1996).

As actividades e a dinâmica inerentes a cada escola são diferentes e determinadas pelas características das instalações escolares e pelos recursos humanos presentes na escola (Cunha, 1997).

A orgânica (idem), embora seja comum às várias escolas e em forma de clube, varia no regime que disponibiliza para os professores: em alguns casos, o clube é incluído no horário do professor, em outros existe o regime de voluntariado.

A promoção é feita sobretudo por cartazes e informação directa - boca a boca. As escolas não demostraram particular interesse na comunicação externa (Bilhim, 1996).

O financiamento é também semelhante para as várias escolas, provindo as verbas principalmente do orçamento privativo da escola, do

orçamento particular do Desporto Escolar e ainda de subsídios e concursos para projectos especiais.

Confirmação/ rejeição das hipóteses formuladas face à problemática

As conclusões apresentadas permitem confirmar ou rejeitar as hipótese colocadas no início da investigação.

Pensamos estar de posse de elementos que permitem confirmar as cinco primeiras hipóteses formuladas:

- As práticas de lazer realizadas são diferentes para raparigas e rapazes.

- As preferências (actividades desejadas) de lazer são diferentes para raparigas e rapazes.

- Os espaços preferidos para o lazer são diferentes para os dois sexos.

- A escolas diferentes correspondem espaços (área, variedade, capacidade e qualidade) diferentes.

- A escolas diferentes correspondem actividades (variedade, frequência e distribuição ao longo do ano lectivo) diferentes.

- A sexta hipótese foi rejeitada. A formulação inicial "A escolas diferentes correspondem diferentes formas de incentivo à igualdade de acesso ao lazer" não tem qualquer significado no lazer escolar, em virtude das diferentes instituições entenderem não ser necessário qualquer incentivo neste domínio.

RECOMENDAÇÕES

Atendendo ao facto das raparigas estarem sujeitas a uma carga tradicional demasiado forte associada ao seu género, que as impede (voluntária ou involuntariamente) de acederem livremente às práticas de lazer. As raparigas gastam mais tempo nos trabalhos domésticos no seu dia a dia e a estudar, obtendo melhores resultados, o que reduz o tempo livre para práticas de lazer.

Será pois, necessário proceder a uma sensibilização para esta problemática. Ela tem passado despercebida à maior parte dos agentes educativos, eles próprios imbuídos desses valores tradicionais que identificam as mulheres como seres frágeis, associadas aos espaços privados e os rapazes fortes e viris, associados aos espaços públicos. A invisibilidade a que as mulheres se prestam deve ser combatida firmemente. Essa visibilidade só é possível se forem tomadas em consideração medidas particulares de incentivo.

Partindo dos resultados de Henriques, Silva, Alves, Garcia, Martelo e Ehrhardt é possível sugerir campanhas de sensibilização, informação e

divulgação desta temática tendo como público alvo os vários intervenientes no processo educativo: alunos, pais, professores e funcionários.

Martelo (1999, p.43) apresenta como soluções para minoriar a discriminação sexual, três contributos fundamentais a incluir na(s) escola(s):

"a) o contributo histórico das mulheres no desenvolvimento económico, social e cultural da humanidade;

b) outras dimensões da vida e não apenas a dimensão profissional;

c) a aprendizagem de competências para diversas necessidades quotidianas, como, por exemplo, saber cuidar ou tratar de...saber realizar tarefas domésticas".

Pedrosa (2000) divulga, através de livro *20 mulheres para o século XX* em que destaca os nomes das portuguesas Amália, Agustina Bessa Luís, Paula Rego e Maria João Pires. Pensamos que a divulgação de nomes importantes da nossa cultura permite elevar o auto-conceito feminino.

A União Europeia (1999) propõe a construção de instalações desportivas e outras medidas de incentivo a promover pelos estados membros, no sentido de promover a igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes.

Relativamente aos espaços lúdicos e recreios escolares, Ruiz, Pèrez, Larraz e Moreno(1988), Mota & Rodrigues (1999), Barreiro & Brito (1991), Pereira (1993,1997, 1999) apresentam várias sugestões para tornar os recreios e os parques infantis mais seguros e humanizados: espaços verdes, equipamentos seguros, versáteis e atraentes (com cores e diferentes actividades) tornam-se

locais aprazíveis onde apetece permanecer. O enriquecimento físico e humano destes espaços contribui fundamentalmente para que as crianças se sintam bem e possam apreciar as actividades físicas desde muito jovens. Pereira (1997) refere ainda o papel fundamental da supervisão dos recreios por adultos, bem como a organização do próprio recreio. Estes dois elementos são fundamentais para que as crianças consigam estar no recreio animadas e em segurança.

Sugerimos também o alargamento da Educação Física escolar a todas as escolas do 1º ciclo, bem como a reestruturação da disciplina de Educação Física para os 3º ciclo e secundário, de forma a corresponder melhor às necessidades e expectativas dos dois sexos.

Andrés (1997) considera que os centros de lazer e desporto devem ser geridos em função da sua utilidade pública (servindo "clientes") e de acordo com critérios de qualidade (idem). Os diferentes espaços destinados ao lazer escolar podem considerar-se instalações de lazer e desporto à semelhança do que acontece com aqueles preconizados pelo autor e devem ser geridos com essa filosofia de servir bem todos os "clientes".

A gestão polivalente preconizada por Gaebel (1998) parece corresponder à gestão preconizada para as escolas, abrindo a possibilidade dos espaços para o lazer estarem disponíveis de uma forma diferente para os alunos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, C. (1999, Setembro/Dezembro). A Mulher e o Desporto. In *Desporto,* 4-13.

Almeida, M. (1999, Dezembro). Hora de partilhar. In *Jornal de Notícias - em foco, 4-7.*

Andrés, F. (1997). *La evaluación de la gestión de un centro deportivo*. Consejo Superior de Deportes y Comisión de Deportes de la Federación Española de Municipio y Provincias.

Ariès, P., & Duby, G. (dir.) (1991). *História da vida privada. Da primeira guerra mundial aos nossos dias* (Volume V). Porto: Edições Afrontamento.

Attali, J. (1999). *Dicionário do século XXI*. Lisboa: Editorial Notícias.

Barreiros, J., & Brito, M. (1991). *Espaços de jogo infantil. Elementos para o planeamento em meio urbano*. Lisboa: Direcção – Geral dos Desportos.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, J. (1991a). Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In *O desporto no século XXI. Os novos desafios (113-146).* Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Bento, J. (1991b). Desporto para todos: os novos desafios. In *Congresso europeu desporto para todos. Os espaços e os equipamentos desportivos* (pp. 243-251). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Bento, J. (1998). *Desporto e humanismo. O campo dos possíveis.* Rio de Janeiro: EdUERJ/UP

Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas.* Lisboa: ISCSP.

Botelho, A., & Duarte, (1999). Relação entre a prática de actividade física e o estado de bem-estar, em estudantes adolescentes. *Horizonte,* 90 (Vol. XV), 5-7.

Burke, M. (1998). *Valeurs féminines, le pouvoir demain.* Paris: Éditions Village Mondial.

Cabaço, J. (1991). Os espaços desportivos de lazer e recreação e a prevenção da delinquência. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.), *Congresso europeu desporto para todos. Os espaços e os equipamentos desportivos* (pp.213-221). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Canço, D., & Castro, I. (prep.) (2000). *Portugal Situação das Mulheres 1999.* Lisboa: CIDM.

Cayatte, H. (1999). Liberdade e cidadania. Cem anos portugueses. Catálogo da exposição integrada nas comemorações oficiais do XXV Aniversário

do 25 de Abril de 1974. Cordoaria Nacional. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Constantino, J. (1994). *Desporto e municípios*. Lisboa: Livros Horizonte.

Constantino, J. (1997). A sinergia público, associativo e privado como resposta à problemática do desenvolvimento desportivo local. In Correia, A. (Ed.). *II Congresso de Gestão de Desporto: O Desporto em Portugal – Opções e estratégias de desenvolvimento* (pp. 35-40). Lisboa: Associação Portuguesa de Gestão de Desporto

Costa, A. (1997). *À volta do estádio. O desporto, o homem e a sociedade*. Porto: Campo das Letras.

Coubertin, P. (1990). *Sport...the third millenium. Proceedings of the Internacional Symposium* (May 21-25). Quebec City, Canadá.

Cruz, E. (1993). *Planeamento estratégico. Um guia para a PME* (4ª Edição):. Lisboa: Texto Editora.

Cunha e Silva, P. (1999). *O lugar do Corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cunha, L. (1997a). *O Espaço e o acesso ao desporto. Estudo da acessibilidade ao desporto na sub – região do vale do Tejo – constituição de um modelo de avaliação*. Tese de doutoramento, FMH.

Cunha, L. (1997b). *O Espaço, o desporto e o desenvolvimento*. Lisboa: Edições FMH.

Cunha, L. (1998). O espaço e o acesso ao desporto. In Pereira, P. (Ed.), *III Congresso nacional de Gestão de Desporto/98: Desporto 2000. Processo*

de mudança (pp.137-149). Madeira: Associação Portuguesa de Gestão de Desporto.

Drucker, P. (1997). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.

Duarte, F. (*org.*) (1998). *A Igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na lei. Compilação de disposições nacionais e comunitárias*. Lisboa: CIDM. Presidência do Conselho de Ministros.

Duby, G., & Perrot, M. (dir.). (1993). *História das Mulheres. A Antiguidade* (Volume 1). Porto: Edições Afrontamento.

Dumazedier, J., & Ripert, A. (1966*). Loisir et culture*. Paris: Éditions du Seuil.

Ehrhardt, U. (2000). *As boas raparigas vão para o céu as más vão para todo o lado*. Lisboa: Editorial Presença

Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (10ª edição) (pp.165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, P. (1999, 4 de março). Quero, faço e não mando. *Visão*, 75-82.

Formosinho, J. (1987a). A educação informal da família. In Cadernos de análise social da educação, *O insucesso escolar em questão* (pp. 17-22). Área de análise social e organizacional da educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987b). A influência dos factores sociais. In *Cadernos de análise social da educação. O insucesso escolar em questão* (pp. 29-34). Área de análise social e organizacional da educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987c). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *Cadernos de análise social da educação. O insucesso escolar em questão* (pp. 41-50). Área de análise social e organizacional da educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J., & Fernandes, A. (1987). A influência dos factores escolares. In *Cadernos de análise social da educação. O insucesso escolar em questão* (pp.29-40). Área de análise social e organizacional da educação. Braga: Universidade do Minho.

Gabinete de estudos e planeamento da administração do território (1990). "Normas para a programação dos equipamentos desportivos". In *Cultura e recreio, culto, desporto, espaços verdes* (vol III).

Gaebel, M. (1997).O sucesso financeiro do clube de Squash. In Correia (Ed.), *II Congresso de Gestão de Desporto/97: O desporto em Portugal. Opções e estratégias de desenvolvimento* (pp.279-285). Lisboa: Associação portuguesa de Gestão de Desporto.

Hargreaves, J. (1994). *Sporting females*. London and New York. Routhledge.

Henriques, F. (1996). *Projectos de vida projectos de aprendizagem*. Estudo exploratório (2ª edição). Lisboa: CIDM. Presidência do Conselho de Ministros.

Instituto Nacional de Estatística (2000). Tipologia socioeconómica da Área Metropolitana do Porto. Porto: INE-DRN.

Lamas, M. (1952). *A mulher no mundo* (Volume II). Rio de Janeiro-Lisboa: Livraria Editora da Casa Estudante do Brasil.

Larraz, A. (1988). El acondicionamiento de zonas de juego para niños. *Apunts,* 13, 3-6.

Leitão, F. (1997). Símbolo e actividade lúdica. In Neto, C. (Ed.) *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 57-70*)*. Lisboa: Edições FMH.

Lima, L. (1998). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos* (1º vol.). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Lipovetsky, G. (1997). *La troisième femme.* Paris: Éditions Gallimard.

Lopes, J. (1997). *Tristes escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano.* Porto: Edições Afrontamento.

Martins, G. (2000). Mensagem do Ministro da Educação (em 14-4-2000). http://www.gme.min-edu.pt.

Marques, M. (1998). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança. Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti – sociais em crianças do 1º ciclo.* Tese de Mestrado, FMH.

Martelo, M. (1999). *A escola e a construção da identidade das raparigas. O exemplo dos manuais escolares.* Lisboa: CIDM. Presidência do Conselho de Ministros.

Matoso, A. (1938). *Compêndio de história de Portugal.* Lisboa: Livraria Sá da Costa - Editora.

Ministério da Educação (1990*). Índices de dimensionamento de edifícios escolares em dez Estados* – Membros da CEE. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Miranda, M. (1998). *Vila do Conde*. Editorial Presença. Lisboa.

Mota, J., & Rodrigues, S. (1999). *Jogo e espaços lúdicos infantis*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Neto, C. (Ed.) *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (1997a). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In Neto, C. (Ed.) *Jogo & desenvolvimento da criança (pp.10-22)*. Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (1997b). Jogo e desenvolvimento da criança. In Neto, C. (Ed.) *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp.5-9*)*. Lisboa: Edições FMH.

Neto, C., & Pomar, C. (1997). Percepção da apropriação e do desempenho motor de género em actividades lúdico - motoras. In Neto, C. (Ed.) *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 178-205*)*. Lisboa: Edições FMH.

Nunes, M. (1995). Motivação para a prática desportiva. *Horizonte*, 67 (Vol. XII), 13-17.

Kaufmann, J. (1995). *Corps de femmes Regards d'hommes*. Paris: Editions Nathalan.

Ortigão, R. (1966). *As Praias de Portugal. Guia do banhista e do viajante*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Palla, M. (1991). Estudos de sistematização dos equipamentos desportivos e ordenamento do território. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.),

Congresso europeu desporto para todos. Os espaços e os equipamentos desportivos (179-210). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Parker, V. (2000). *Os direitos das mulheres*. Lisboa: Gradiva/Público.

Pedrosa, I. (2000). 20 Mulheres para o século XX. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pereira, B. (1993). *A infância e o lazer. Estudo da ocupação dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Tese Mestrado, UTL-FMH.

Pereira, B. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar. Os recreios e as práticas agressivas das crianças.* Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Pereira, B. (coord.), Coquet, E., Malta, P. & Laranjeiro, H. (1999 a). *Espaços de lazer para a infância na Região Norte, Ave (NUTS III)*. Braga (Relatório policopiado, vol.1): Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B. (coord.), Coquet, E., Malta, P., Laranjeiro, H., Sousa, T. & Gonçalves, A. (1999 b). *Espaços de lazer para a infância na região Norte – Alto Trás-os-Montes (NUTSIII)*. Braga (Relatório policopiado, vol. 2): Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B. (coord.) et al. (2000). *Espaços de lazer para a infância na Região Norte, Minho-Lima (NUTS III)*. Braga (Relatório policopiado, vol. 3): Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B., Falé, P. & Carmo, M. (2000). Espaços lúdicos. In *Espaços de lazer para a infância na Região Norte, Minho-Lima (NUTS III) (13-30)*. Braga

(Relatório policopiado, vol. 3): Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B., Malta, P. & Laranjeiro, H.(1999). – Public playgrounds' safety. A study in the north of Portugal. In Playgrounds´s safety 1999 International Conference. Pennsilvania: Penn State University Park, USA.

Pereira, B., & Neto, C. (1994). O Tempo livre na Infância e as Práticas Lúdicas Realizadas e Preferidas. *Ludens*, 1 (vol.14), 35-41.

Pereira, B., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas. Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In *As Crianças – Contextos e Identidades* (pp. 219- 264). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In *Saberes sobre as crianças. Para uma Bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974 – 1998)*", (pp. 85-213). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B., Neto, C. & Smith, P.(1997). Os espaços de recreio e a prevenção do "bullying" na escola. In Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Lisboa: Edições FMH.

Pereira, B. & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. In *Sonhar. Comunicar/repensar a diferença* (pp. 19-33). Braga: APPACDM.

Pèrez, L. (1988). Espacios, equipamientos, materiales y desarrollo de las conductas motrices. *Apunts,* 13, 7-8.

Perrot, M. (2000). Liberté, egalité, parité. *L´Histoire. Spécial: Les femmes*, 245, 104-107.

Pfister, G. (1991). Integração no ambiente, experiências motoras e actividades desportivas de raparigas e mulheres. In Câmara Municipal de Oeiras (Ed.), *Congresso europeu desporto para todos. Os espaços e os equipamentos desportivos (pp. 129-140)*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Pimentel, J. (1995). O envolvimento dos alunos na aprendizagem de actividades desportivas. Horizonte, 70 (Vol. XII), 146-152.

Pina, M. (1995). Desporto Escolar na última década. *Horizonte*, 69 (volXII.), I-VIII.

Pina, M. (1998). Estrutura e dinâmica do Desporto Escolar. Levantamento e análise da situação em Portugal de 1990 a 1995. Do modelo à prospectiva. In Pereira, P. (Ed.), *III Congresso nacional de Gestão de Desporto/98: Desporto 2000. Processo de mudança* (pp.151-171). Madeira: Associação Portuguesa de Gestão de Desporto.

Pires, G. (1993). Situação desportiva. Parte I. *Ludens*, 2 (vol.13), 19-25.

Pires, G. (1995a). *Desporto. Planeamento e gestão de projectos.* Lisboa: Edições FMH.

Pires, G. (1995b). Mudança social e gestão do desporto. *Ludens*, 4 (vol.15), 27-63.

Pires, G. (1997). Prefácio. In Correia (Ed.), *II Congresso de Gestão de Desporto/97: O desporto em Portugal – Opções e estratégias de desenvolvimento* (pp. 7-8). Lisboa: Associação portuguesa de Gestão de Desporto.

Pires, A., & Santos, A. (1996). *Satisfação dos clientes. Um objectivo estratégico de gestão.* Porto: Texto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª edição). Lisboa: Gradiva.

Rego, L. (1998). Motivação para a prática desportiva. Motivos de participação desportiva e sua relação com as instalações desportivas e quadro competitivo nas modalidades praticadas ao nível do desporto escolar. *Horizonte*, 81 (Vol. XIV), *22-26.*

Reis, E. & Moreira, R. (1993), *Pesquisa de mercados*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rodrigues, A. (coord.), Capelo, R., Monteiro, A., Nunes, J., Torgal, L., & Vitorino, F (1996). *História de Portugal em datas*. Lisboa: Temas e debates.

Rodrigues, S. (1998). *Espaço lúdico infantil. Estudo descritivo dos espaços do Distrito de Aveiro*. Tese de mestrado, FCDEF.

Ruiz, A. (1988). Las instalaciones deportivas y el ocio. *Apunts,* 13, 1-3.

Sampaio, D. (1996a). *Inventem-se novos pais* (9ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1996b). *Voltei à escola* (3ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1997). *A cinza do tempo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Saraiva, A., & Lopes, O. (1976). História da literatura portuguesa (9ª Edição). Porto: Porto Editora.

Seager, J. (1998). *Atlas des femmes dans le monde. Émancipation ou oppression: un paysage contrasté*. Paris: Éditions Autrement.

Secretaria de Estado do Desporto (1996). *Carta das instalações desportivas artificiais. Distrito do Porto*. Instituto do Desporto.

Secretaria de Estado do Desporto (1997). *Instalações desportivas artificiais. Portugal continental*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Secretaria de Estado do Desporto (1998). *Carta das instalações desportivas artificiais* (em 1-3-2000). CEFD. www.sedesporto.pt/Cefd Instalacoes Artificiais Porto.htm

Secretaria de Estado do Desporto (1999). *Anuário do Desporto (1996/98)*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Serrano, J., & Neto, C. (1997). As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In Neto, C. (Ed.) *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp.206-255). Lisboa: Edições FMH.

Silva, A. & Pinto, J. (orgs.) (1999), *Metodologia das ciências sociais* (10ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, L., Alves, F., Garcia, A. & Henriques, F. (1995). *Rosa cor de azul. Projecto "Em busca de uma pedagogia da igualdade"*. Lisboa: CIDM, Presidência do Conselho de Ministros.

Silva, M. (1999). *A mulher – bibliografia portuguesa anotada (Monografias, 1518-1998)*. Lisboa: Edições Cosmos.

Silva, C. (2000, Julho). Os maus costumes. *Expresso Revista*, 1446, 46-54.

Strecht, P. (1998). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes* (2ª edição). Lisboa: Assírio e Alvim.

Tavares, M. (2000). *Movimentos de mulheres em Portugal. Décadas de 70 e 80.* Lisboa: Livros Horizonte.

União Europeia (1999). *Parecer sobre "O modelo europeu do desporto"* (15/16 de setembro, CdR 37/99 fin). Bruxelas: Comité das Regiões.

ANEXOS

ANEXO 1

Organizações Não Governamentais
do Conselho Consultivo da Comissão
para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

abril25anos

O estatuto legal das mulheres antes e depois de Abril

Antes

Direito de voto
Só concedido a mulheres com cursos superiores ou secundários; aos homens a exigência era apenas de saber ler e escrever.

1933 - Constituição
Garantida a igualdade dos cidadãos perante a lei, salvas as diferenças quanto às mulheres, resultantes da sua natureza e do bem da família.

Direitos Civis
1940 - Divórcio: Segundo a Concordata não podiam divorciar-se os portugueses casados catolicamente.

Código Civil
O marido era o chefe da família. Competia-lhe decidir em relação à vida conjugal comum e aos filhos. Podia abrir a correspondência da mulher e administrava até os seus bens próprios. A mulher (até 1969) não podia transpor a fronteira sem uma licença do marido.

Trabalho e Emprego
A mulher necessitava de uma autorização do marido para ser comerciante. O marido podia fazer cessar o contrato de trabalho da mulher, alegando que ela "era necessária em casa".

Depois

Direito de voto
Abolidas todas as restrições baseadas no sexo quanto à capacidade eleitoral dos cidadãos (Dec.Lei 621-A/74).

1976 - Constituição
Estabelecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres em todos os domínios. 1979 - 1ª mulher 1ª Ministra.
1980 - 1ª mulher Governadora Civil

Direitos Civis
1976 - Divórcio: Alterado o artigo XXIV da Concordata, dando a possibilidade de divórcio civil.

1976 - Novo Código Civil
Estabelece a igualdade entre mulheres e homens no Direito de Família. É abolido o conceito de chefe de família e todas as decisões são tomadas pelos dois conjuges. Abolido o direito do marido abrir a correspondência da mulher (Dec.Lei 474/76).

Trabalho e Emprego
Igualdade para homens e mulheres no que se refere a salários, horários, promoções, acesso às carreiras e formação profissional, foi garantida em Lei.

Carreiras proibidas às mulheres

Não podiam legalmente aceder às carreiras militar, magistratura e diplomacia.

Maternidade e Planeamento Familiar

Apenas 15 dias de licença de maternidade descontados nas férias. Mais tarde 1 mês não descontado.
1967 - As primeiras iniciativas (não institucionais) para organização de uma Associação de Planeamento Familiar.
A interrupção voluntária da gravidez era considerada crime em qualquer circunstância.

Direito Penal

O marido que matava a mulher em "flagrante delito de adultério", tinha como pena o degredo para fora da comarca por 6 meses.

Associativismo Feminino

1909/1919 - Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, organização política e feminista.
1914/1947 - Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas.

Carreiras abertas às mulheres

Diplomacia e magistratura em 1974 e militar em 1987/91/92.

Maternidade e Planeamento Familiar

Aprovada a licença de maternidade de 90 dias (Dec.Lei 112/76). Planeamento Familiar nos Centros de Saúde (Desp. SES de 16/3/1976). Educação Sexual (não regulamentada) e planeamento familiar (Lei 3/84). Protecção da maternidade/paternidade (Lei 4/84). Exclusão de ilicitude em alguns casos de interrupção voluntária de gravidez (Lei 6/84).

Direito Penal

Alterações entre 1982 e 1997 criminalizando: maus tratos entre conjuges, contra menores ou subordinados; subtracção de menores; falta de assistência material fora do casamento; abandono do conjuge ou filhos; exploração de prostituição; tráfico de pessoas e violação.

Associativismo Feminino

Renasce, como todas as outras formas de associativismo. Hoje são 43 as organizações de mulheres representadas no Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

ABRIL 25 ANOS

Av. da República, 32 - 1º Esq. 1000 Lisboa - Tel. e Fax: 795 01 83

ANEXO 2

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA DE 1976(*)

(*) Redacção dada pela Lei Constitucional n.º1/97, de 20 de Setembro

Artigo 9.º

Tarefas fundamentais do Estado

São tarefas fundamentais do Estado:

a) Garantir a independência nacional e criar as condições políticas, económicas, sociais e culturais que a promovam;

b) Garantir os direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de direito democrático;

c) Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais;

d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais;

e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correcto ordenamento do território;

f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa;

g) Promover o desenvolvimento harmonioso de todo o território nacional, tendo em conta, designadamente, o carácter ultraperiférico dos arquipélagos dos Açores e da Madeira;

h) Promover a igualdade entre homens e mulheres.

Artigo 13.º

Princípio da igualdade

1 – Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

2 – Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição.

Artigo 26.º

Outros direitos pessoais

1 – A todos são reconhecidos os direitos à identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade, à capacidade civil, à cidadania, ao bom nome e reputação, à imagem, à palavra, à reserva da intimidade da vida privada e familiar e á protecção legal contra quaisquer formas de discriminação.

2 – A lei estabelecerá garantias efectivas contra a utilização abusiva, ou contrária á dignidade humana, de informações relativas ás pessoas e famílias.

3 – A lei garantirá a dignidade pessoal e a identidade genética do ser humano, nomeadamente na criação, desenvolvimento e utilização das tecnologias e na experimentação científica.

4 – A privação da cidadania e as restrições à capacidade só podem efectuar-se nos casos previstos na lei, não podendo ter como fundamento motivos políticos.

Artigo 73.º

Educação, cultura e ciência

1 – Todos têm direito à educação e à cultura.

2 – O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

3 - O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição cultural, em colaboração com os orgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

4 - A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.

Artigo 74.º

Ensino

1 - Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2 - Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;

b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;

c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;

e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;

f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;

i) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Assembleia da República

Lei nº 46/86

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

Âmbito e princípios

Artigo 1.º

Âmbito e definição

1 – A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 – O sistema educativo é o conjunto de .meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 – O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 – O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território –português – continente e regiões autónomas -, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de

portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 – A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

Artigo 2.º

Princípios gerais

1 – Todos os portugueses têm direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República.

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O estado não pode atribui-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3.º

Princípios organizativos

O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidade e vocação;

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, um adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos,

j) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através da prática de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito o conjunto dos intervenientes no processo educativo (*);

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias.

(*) Sublinhado nosso.

ANEXO 3

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

QUESTIONÁRIO

Tempos Livres dos Alunos

Diz-nos como passas os teus tempos livres (T.L.) na escola ou fora dela. Procura ser sincero(a). Contamos contigo para a realização deste estudo. Obrigado.

Assinala com uma cruz (X) o espaço que te diz respeito ou escreve nos espaços livres.

1 Qual é o teu ano de escolaridade ? [5º Ano] [6º Ano] [7º Ano] [8º Ano] [9º Ano]

2 Que idade tens *(em 31 de Janeiro de 2000)* ? [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] Anos

3 Quantas vezes reprovaste ? [0] [1] [2] [3] [4]

Anos em que reprovaste

[1º] [2º] [3º] [4º] [5º] [6º] [7º] [8º] [9º]

4 De que sexo és ? [Sexo Feminino] [Sexo Masculino]

5 Tens irmãos ? [Não] [Sim] Quantos ? ⇨ [ ]

Que idade têm ? [ ] [ ] [ ] [ ]

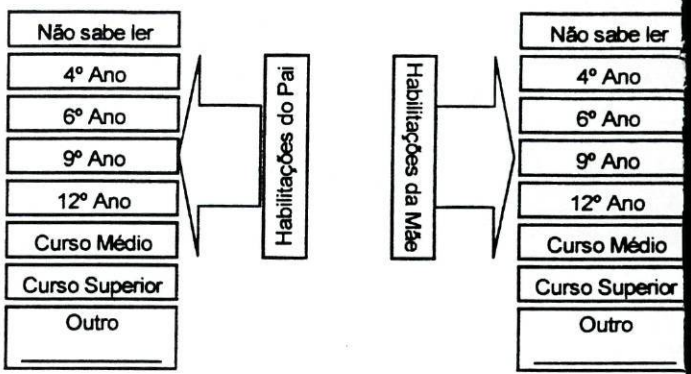
6 Qual a freguesia e concelho em que habitas ? [ ] ⇨ [ ]

Maria da Guia Carmo *(Janeiro de 2000)*

7 Qual é a Profissão dos teus pais ? P

M

Assinala as habilitações literárias do Pai e da Mãe



8 Como vais diariamente para a escola ? A pé | Comboio | Automóvel | Outro ⇨ Camioneta

9 Quanto tempo demoras de tua casa até à escola ? *(Ver resposta nº 8)* _____ minutos

10 Na última semana ...		2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
... a que horas entraste na escola ?	Manhã					
... a que horas saíste na escola ?	Manhã					
... a que horas entraste na escola ?	Tarde					
... a que horas saíste na escola ?	Tarde					

11 Almoças na escola ? Não Sim

Ficas na escola, enquanto esperas as aulas da tarde ? Não Sim

12 Na última semana ...

... quantos "feriados" tiveste na escola ? 0 1 2 3 4 5 6

Maria da Guia Carmo *(Janeiro de 2000)*

13 Ajudas os teus pais nas tarefas do lar ? Não Sim ⇨ Quais ? _____

14 Quantas minutos ocupaste nessas tarefas na última semana ? *(Ver resposta nº 13)*

	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
Manhã					
Tarde					

15 O que fazes nos teus tempos livres escolares (intervalos, feriados ou quando estás na escola sem aulas) ? [Indica as três actividades mais frequentes]

1ª _____
2ª _____
3ª _____

O que fazes nos teus tempos livres quando não estás na escola ? [Indica as três actividades mais frequentes]

1ª _____
2ª _____
3ª _____

16 Nos tempos livres fazes alguma actividade orientada na escola ? Não Sim

Nos tempos livres fazes alguma actividade orientada fora da escola ? Não Sim

17 Qual(is) a(s) actividade(s) orientada(s) que praticas nos teus tempos livres ? (Ex: desporto escolar, clubes existentes na escola, escuteiros, Jogos Inter-Freguesias, ou outros)

	ACTIVIDADE	Quantas vezes por semana ?	Durante o dia	Fim do dia	Fim de Semana	Horas Semanais
Na Escola	1ª	1 2 3				
	2ª	1 2 3				
	3ª	1 2 3				
Fora da Escola	1ª	1 2 3				
	2ª	1 2 3				
	3ª	1 2 3				

Maria da Guia Carmo *(Janeiro de 2000)*

18	A escola organiza actividades em dias especiais. Escolhe a resposta que melhor caracteriza a tua participação nessas actividades no 1º período deste ano lectivo.	Participei em todas	Participei 5 vezes	Participei 3 a 4 vezes	Participei 1 a 2 vezes	Não participei
	Actividades recreativas (festas, jogos tradicionais, "caça ao tesouro", etc)					
	Actividades desportivas (torneio inter-turmas, corta-mato, etc)					
	Actividades culturais (concursos, exposições, feira do livro, palestras, etc)					
	Actividades ecológicas (Saídas do clube "Ar Livre", Passeios, Caminhadas, etc).					

19 Indica os locais onde passas os teus tempos livres (*Na e fora da escola*)

Na Escola
1º _____
2º _____
3º _____

Fora da Escola
1º _____
2º _____
3º _____

20 Que actividades mais gostarias de fazer nos teus tempos livres (*Na e fora da escola*)

Na Escola
1º _____
2º _____
3º _____

Fora da Escola
1º _____
2º _____
3º _____

21	Com quem passas os tempos livres ?	Sózinho (a)	Com amigos (Rapazes)	Com amigas (Raparigas)	Com adultos (Homens)	Com adultos (Mulheres)
	Na Escola					
	Fora da Escola	Sózinho (a)	Com irmãos	Com amigos	Com os Pais	Outros Quais?_____

Maria da Guia Carmo *(Janeiro de 2000)*

22	Quem organiza os teus tempos livres ?	Sou eu	Eu e os meus amigos	São os professores	São os funcionários	São outros jovens
	Na Escola					
	Fora da Escola	Sou eu	Eu e os meus amigos	São os meus pais	São outros adultos	São outros jovens

23	Diz em que medida estás satisfeito(a) com os espaços escolares	... Satisfaz Plenamente	... Satisfaz	... Não Satisfaz
	O recreio ao ar livre ...			
	O campo de jogos ...			
	A sala de convívio ...			
	A biblioteca ...			
	A videoteca / ludoteca ...			
	O jardim da escola ...			

24	Diz em que medida estás satisfeito com as actividades escolares:	... Satisfazem Plenamente	... Satisfazem	... Não Satisfazem
	As actividades que fazes no recreio da escola ...			
	As actividades do "Desporto Escolar" ...			
	As actividades culturais na tua escola...			
	As actividades ecológicas na tua escola ...			

25	Quantas vezes te aconteceu, não poderes jogar na escola, porque os colegas não deixaram ?	Nunca	1 ou 2 vezes, este período	1 vez, na semana passada	2 ou mais vezes, na semana passada	Sempre

Maria da Guia Carmo *(Janeiro de 2000)*

26 Quem não te deixou jogar ?

27 Quantas vezes aconteceu na escola não poderes ocupar o espaço que querias ?

Nunca	1 ou 2 vezes, este período	1 vez, na semana passada	2 ou mais vezes, na semana passada	Sempre

28 Qual foi a razão / motivo ?

29 Qual o espaço em que isso aconteceu ?

Recreio	Zona desportiva (campo de jogos)
Sala de Convívio	Biblioteca
Videoteca / Ludoteca	Jardins

30 Como sabes das actividades que se realizam na escola ?

Através dos colegas	Através dos professores
Cartazes ou Avisos	Jornal da Escola
Rádio da Escola	Outros: _____

31 Que actividades deveriam existir mais na escola para os rapazes ? E porquê ?

32 Que actividades deveriam existir mais na escola para as raparigas ? E porquê ?

Maria da Guia Carmo *(Janeiro de 2000)*

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Gestão Desportiva

Guião para entrevista dirigida aos Conselhos Executivos das Escolas B 2,3 do Concelho de Vila do Conde

Objectivo da entrevista: Recolher dados para o estudo complementar da investigação – Estudo da oferta de lazer nas Escolas B 2,3 do Concelho de Vila do Conde.

Introdução: Escola. Responsável. Breve apresentação do projecto de investigação.

Questões:

1. Qual a importância que a escola atribui ao lazer dos alunos?

2. Qual a política seguida pela escola na gestão dos tempos livres dos alunos?

3. Todas as áreas do lazer (recreativas, desportivas, culturais e ecológicas) são igualmente valorizadas ou predominam umas em detrimento de outras? Se sim, porquê?

4. A escola adopta alguma medida de incentivo (discriminação positiva) para as populações feminina ou masculina no sentido de incrementar a participação em áreas particulares do lazer? Se sim, quais?

5. De que forma está organizado o lazer na escola?

6. Existe um responsável por esta área no Conselho executivo?

7. Todas as escolas organizam anualmente actividades pontuais e permanentes. Qual a oferta de lazer (actividades recreativas, desportivas, culturais ou ecológicas) que a escola oferece aos seus alunos?

- Quais as actividades permanentes / Horário / Frequência / Regime (livre, associação, Clube/Desporto Escolar)?
- Quais as actividades pontuais/número/público alvo (anexar o plano anual de actividades)?

8. Destas actividades (permanentes e pontuais) quais captam mais o interesse/participação dos alunos?

9. A determinação da oferta existente fez-se em função de que critérios?

- As áreas escolhidas?
- Os horários?

10. Os alunos têm uma participação activa na organização e dinamização dos tempos livres?

11. Existe uma gestão dos espaços de lazer, no sentido de rentabilizar as instalações e os equipamentos?

12. É possível concretizar o orçamento previsto para apetrechamento e para a realização de actividades de lazer?

- Apetrechamento fixo?
- Apetrechamento móvel?
- Desgaste?
- Actividades?

13. O financiamento desta área sai prioritariamente de que rubricas do orçamento escolar?

- Bufete?
- Papelaria?
- Instalações?
- SASE

14. Existem outras fontes de financiamento?

15. A escola encontra-se integrada nalgum projecto com financiamento externo? Se sim, qual a instituição? Qual o valor?

16. Existem dificuldades na promoção do lazer? Se sim, as dificuldades são de que ordem?

17. Quais são as formas privilegiadas pela escola na comunicação interna para divulgação das actividades?

18. Classifique a oferta de espaços de lazer escolar, segundo a escala de inexistente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, e para cada área:

- recreio ao ar livre?
- campo de jogos?
- A sala de convívio?
- A biblioteca?
- A vídeoteca?
- A ludoteca?
- Os jardins?
- Na globalidade?

19. Classifique a oferta de actividades de lazer, segundo a escala de inexistentes, insuficientes, suficientes, boas e muito boas, e para cada área:

- As actividades recreativas?
- As actividades desportivas?
- As actividades culturais?
- As actividades ecológicas?
- Na globalidade?

FICHA DE LEVANTAMENTO DE RECURSOS MATERIAIS - Espaços Lúdico-Recreativos, Desportivos, Culturais e Verdes (adaptada de Pereira e col.,1999)

ESCOLA _____
Tiplogia: _____

			NÚMERO	ÁREA	FUNÇÃO		CAPACIDADE	QUALIDADE GLOBAL			CONSERVAÇÃO			APETRECHAMENTO		HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
					Única	Polivalente	Número Pessoas em Simultâneo	Má	Razoável	Boa	Má	Razoável	Boa	Equipamento Fixo	Equipamento Móvel	
Espaços Lúdico-Recreativos	Interiores	Sala de convívio														
		Salão de jogos														
		Outros														
	Exteriores	Recreio														
		Solo de Impacto														
Espaços Desportivos		Cobertos														
		Ar livre														
		Outros														
Espaços Culturais		Biblioteca														
		Videoteca														
		Ludoteca														
		Teatro														
		Oficinas														
		Outros														
Espaços Verdes		Jardins														
		Pinhal														
		Outros														

Observações

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO LAZER PARA AS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Gestão Desportiva

Entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo das Escola B 2,3 Júlio – Saúl Dias de Vila do Conde, Dr. Abílio Graça

Investigadora - Qual a importância que a escola atribui ao lazer dos alunos?

Dr. Abílio Graça –O lazer dos alunos é muito importante, na medida em que evita os distúrbios, permitindo um bom funcionamento da escola, permite o desenvolvimento pessoal dos alunos e ainda oferece oportunidades de frequência de actividades que alguns não teriam, como é o exemplo da Natação.

Investigadora - Qual a política seguida pela escola na gestão dos tempos livres dos alunos?

Dr. Abílio Graça –Tentamos envolver os alunos nas actividades durante a semana e mesmo em fins de semana (sobretudo com objectivos ecológicos), de forma a que se sintam envolvidos com a escola. O fim de

semana proporciona maior disponibilidade, permitindo o máximo de práticas desportivas e outras...

Investigadora - Todas as áreas do lazer (recreativas, desportivas, culturais e ecológicas) são igualmente valorizadas ou predominam umas em detrimento de outras? Se sim, porquê?

Dr. Abílio Graça – Não há predominância de umas em relação a outras, salvo quando o empenho de alguns professores faz com que determinadas actividades saiam valorizadas.

Investigadora - A escola adopta alguma medida de incentivo (discriminação positiva) para as populações feminina ou masculina no sentido de incrementar a participação em áreas particulares do lazer? Se sim, quais?

Dr. Abílio Graça– Não existem medidas particulares.

Investigadora - De que forma está organizado o lazer na escola?

Dr. Abílio Graça – Existem os clubes (incluídos nos horários dos professores, embora não haja uma cobertura total de horas), o Desporto escolar e ainda actividades pontuais normalmente propostas por professores ou alunos associados por turma (Área Escola) e ainda pontualmente respondendo a solicitações do exterior como é exemplo o intercâmbio de escolas por vezes no âmbito ainda da Área Escola.

Investigadora - Existe um responsável por esta área no Conselho Executivo?

Dr. Abílio Graça – Existe um elemento do Conselho Executivo e ainda um professor do Conselho Pedagógico, que trabalhando em equipa, são responsáveis pelos projectos desenvolvidos na escola.

Investigadora - Todas as escolas organizam anualmente actividades pontuais e permanentes. Qual a oferta de lazer (actividades recreativas, desportivas, culturais ou ecológicas) que a escola oferece aos seus alunos?

Dr . Abílio Graça - As actividades permanentes são: Desporto Escolar e os clubes Ar Livre, Europeu, Expressão Artística e Hipermédia. O clube Ar Livre dinamiza também a Rádio Escola com animação musical nos intervalos das aulas e onde anunciam também as suas actividades. O regime de frequência é feito por inscrição prévia e contínuo ao longo do ano. Existe uma sala de informática para apoio educativo e ainda sala de estudo. O horário de funcionamento e frequência variam consoante o clube.

As actividades pontuais são muitas e variadas, são propostas como já referi por professores ou por alunos, normalmente ligadas aos diferentes projectos desenvolvidos na Área Escola, por proposta dos grupos disciplinares em complemento da parte curricular ou comemorando épocas ou dias festivos. Todos os anos é elaborado o plano anual de actividades, que vai sendo actualizado ao longo do ano.

Investigadora - Destas actividades (permanentes e pontuais) quais captam mais o interesse/participação dos alunos?

Dr. Abílio Graça – Depende do carácter da actividade. As actividades desportivas e recreativas são as que mobilizam mais pessoas. Os horários são igualmente importantes, pois limitam muito a escolha. Habitualmente os acampamentos mobilizam cerca de 100 pessoas, a canoagem (descidas de rios) cerca de 30 pessoas...as caminhadas cerca de 20 pessoas. Os Corta – Mato e os Torneios envolvem quase toda a escola...as festas envolvem igualmente muita gente.

Investigadora - A determinação da oferta existente fez-se em função de que critérios?

Dr. Abílio Graça –Os professores interessados em dinamizar os clubes, apresentam propostas fundamentadas, ante - projectos, no ano lectivo anterior. Os alunos não costumam apresentar propostas neste sentido. Os horários são feitos em função dos horários dos professores, indo de encontro à disponibilidade dos alunos. Habitualmente são ajustados à disponibilidade dos alunos...As actividades pontuais já fui referindo anteriormente.

Investigadora - Os alunos têm uma participação activa na organização e dinamização dos tempos livres?

Dr. Abílio Graça – Na organização não têm uma participação activa, mas na dinamização são muito participativos e empenhados.

Investigadora - Existe uma gestão dos espaços de lazer, no sentido de rentabilizar as instalações e os equipamentos?

Dr. Abílio Graça – Em virtude dos espaços da escola serem muito limitados ou não existirem, utilizamos todos os equipamentos possíveis fora da escola...por exemplo, utilizamos as Piscinas Municipais, o Auditório Municipal, o Centro Municipal de Juventude, as instalações e equipamento do Clube fluvial Vilacondense...antigamente o salão dos Bombeiros Voluntários...

Dentro da escola tenta-se rentabilizar todo o equipamento existente.

Investigadora - É possível concretizar o orçamento previsto para apetrechamento e para a realização de actividades de lazer?

Dr. Abílio Graça - É difícil concretizar, excepto a verba destinada ao Desporto Escolar. Todo o equipamento é utilizado de forma a ser rentabilizado por todas as áreas, incluindo e sobretudo pelas actividades curriculares. É difícil fazer também uma previsão pois estão sempre a aparecer novas actividades a incluir no projecto anual...exposições, visitas e outras...que vão surgindo ao longo do ano...havendo verba, fazem-se!

Investigadora - O financiamento desta área sai prioritariamente de que rubricas do orçamento escolar?

Dr. Abílio Graça – Alguns projectos auto - financiam-se. O restante sai do Orçamento Privativo da Escola: receitas do Bufete e Papelaria (pouco). No presente ano não existe qualquer aluguer de instalações e o Pavilhão Desportivo não pertence à escola. A Câmara Municipal apoia as actividades quer cedendo as instalações referidas, quer cedendo transporte para visitas de estudo e desporto escolar.

Investigadora - Existem outras fontes de financiamento?

Dr. Abílio Graça - A Autarquia presta o apoio já referido, existe auto – financiamento de alguns projectos, com venda de "rifas", venda de produtos no Bufete...e outras iniciativas dos alunos e ainda candidaturas a projectos financiados por outras entidades.

Investigadora - A escola encontra-se integrada nalgum projecto com financiamento externo?

Dr. Abílio Graça – Concorremos ao Concurso Anual de Habilitação à Concessão de Financiamento (1999/2000), promovido pelo Ministério da Educação e ainda a um financiamento para o Clube Europeu. Ainda não sabemos os resultados, mas no ano passado recebemos a quantia de 50.000$00, para o Clube Europeu.

Investigadora - Existem dificuldades na promoção do lazer? Se sim, as dificuldades são de que ordem?

Dr. Abílio Graça – Sim, temos falta de espaços para o desenvolvimento das actividades. Estamos sempre dependentes da boa vontade das instituições a quem recorremos. Por outro lado, temos uma boa participação de professores e alunos e temos tido a compreensão e solidariedade ou parceria das diferentes instituições concelhias a quem recorremos.

Investigadora – Quais são as formas privilegiadas pela escola na comunicação interna para divulgação das actividades?

Dr. Abílio Graça – As actividades permanentes são divulgadas no início do ano com panfletos, informação professor/aluno e Exposição sobre o Desporto Escolar, na recepção aos alunos.

As actividades pontuais, são divulgadas normalmente por avisos (circulares) lidos nas turmas, oralmente professor/aluno, cartazes e avisos na rádio escolar.

Investigadora – Classifique a oferta de actividades de lazer, segundo a escala de inexistentes, insuficientes, suficientes, boas e muito boas, e para cada área:

Dr. Abílio Graça -

- As actividades recreativas...boas!
- As actividades desportivas...boas !
- As actividades culturais... boas!
- As actividades ecológicas...boas !
- **Na globalidade...e dentro do possível são boas!**

Investigadora – Classifique a oferta de espaços de lazer escolar, segundo a escala de inexistente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, e para cada área:

Dr. Abílio Graça -

- O recreio ao ar livre...inexistente
- O campo de jogos...inexistente!

- A sala de convívio...inexistente!
- A biblioteca...suficiente!
- A vídeoteca...existe material suficiente, embora sem espaço específico!
- A ludoteca...inexistente!
- Os jardins... inexistentes!
- **Na globalidade...inexistentes!**

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Gestão Desportiva

Entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo das Escola B 2,3 Frei João de Vila do Conde, Dr. António Ventura

Investigadora - Qual a importância que a escola atribui ao lazer dos alunos?

Dr. A.Ventura - O lazer dos alunos é muito importante, mas a escola oferece pouco atendendo às suas características - estruturas físicas e populacionais. Temos dificuldades em ocupar os alunos em tempos sem aulas. Normalmente os alunos fazem distúrbios por falta de ocupações e de espaço. A sobrelotação da escola e a disposição física das salas de aula, limitam o espaço reservado aos alunos. O espaço próximo das salas, tido como recreio, prejudica sistematicamente as actividades lectivas.

Investigadora - Qual a política seguida pela escola na gestão dos tempos livres dos alunos?

Dr. A. Ventura – Praticamente não tem política, devido aos motivos evocados anteriormente. Gere-se o possível, com os espaços existentes, que são muito limitados.

Investigadora - Todas as áreas do lazer (recreativas, desportivas, culturais e ecológicas) são igualmente valorizadas ou predominam umas em detrimento de outras? Se sim, porquê?

Dr. A. Ventura - Todas as áreas são igualmente valorizadas, tendo o Desporto Escolar maior peso em virtude da maior adesão por parte dos alunos.

Investigadora - A escola adopta alguma medida de incentivo (discriminação positiva) para as populações feminina ou masculina no sentido de incrementar a participação em áreas particulares do lazer? Se sim, quais?

Dr. A. Ventura – A escola não tem qualquer medida discriminativa em função dos sexos, mas tem criado medidas em relação ao mérito.

Investigadora - De que forma está organizado o lazer na escola?

Dr. A. Ventura – Existe o Desporto Escolar e o Clube de Informática, onde os alunos se inscrevem previamente e que se mantêm ao longo do ano. Existem outras actividades resultantes da parte curricular, normalmente visitas de estudo, e outras actividades propostas pelos grupos disciplinares, Área Escola, ou mesmo pela Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Estamos a pensar criar "Grupo de Alunos", partindo dos Delegados de Turma, de forma a que os alunos possam participar a diferentes níveis, principalmente como orgão consultivo.

Investigadora - Existe um responsável por esta área no Conselho executivo?

Dr. A. Ventura – Existe. O Vice - Presidente do Conselho Executivo é responsável pela coordenação de todas as actividades.

Investigadora - Todas as escolas organizam anualmente actividades pontuais e permanentes. Qual a oferta de lazer (actividades recreativas, desportivas, culturais ou ecológicas) que a escola oferece aos seus alunos?

Dr. A. Ventura – As actividades permanentes são as referidas anteriormente. As actividades pontuais são muitas e variadas e encontram-se no plano anual de actividades.

Investigadora - Destas actividades (permanentes e pontuais) quais captam mais o interesse/participação dos alunos?

Dr. A. Ventura – São sem dúvida as pontuais, pois abrangem normalmente um público alvo alargado. O factor recreativo é fundamental na mobilização.

Investigadora - A determinação da oferta existente fez-se em função de que critérios?

Dr. A. Ventura – As actividades permanentes dependem da disponibilidade e sobretudo do gosto dos professores por determinada área. Os horários são 90% das vezes condicionados pela disponibilidade de espaços e professores.

As actividades pontuais estão mais ligadas aos conteúdos programáticos, ao seu culminar ou coincidindo com épocas festivas ou dias temáticos.

Investigadora - Os alunos têm uma participação activa na organização e dinamização dos tempos livres?

Dr. A. Ventura – Pontualmente têm, sobretudo em festas, bailes, visitas de estudo, torneios desportivos...embora com pouca frequência. Pela ausência de um orgão que faça chegar propostas, falta de hábito de ouvir os alunos.

Investigadora - Existe uma gestão dos espaços de lazer, no sentido de rentabilizar as instalações e os equipamentos?

Dr. A. Ventura – Tenta-se gerir os míseros recursos existentes, atendendo a que a escola está sobre lotada com cerca de 400 alunos a mais e espaços limitados. Passar de 54 para 40 turmas seria o ideal, já que só aumentar os espaços, por si só, não resolveria o problema.

Investigadora - É possível concretizar o orçamento previsto para apetrechamento e para a realização de actividades de lazer?

Dr. A. Ventura – Não é fácil concretizar, já que as verbas disponíveis não vêm descriminadas para essa função. Apenas nos anos da "Expo 98" e seguinte o Ministério atribuiu verbas descriminadas para actividades extra - curriculares. Embora considere importante, não é possível

apresentar um valor concreto, atendendo a que quando existe apetrechamento ou mesmo desenvolvimento de actividades, cruzam-se as diferentes áreas de intervenção escolar – curricular, extracurricular, ensino e lazer. As verbas vêm a servir vários objectivos e não apenas o lazer.

Investigadora - O financiamento desta área sai prioritariamente de que rubricas do orçamento escolar?

Dr. A. Ventura – Do orçamento privativo da escola e do orçamento geral do estado. As rubricas são Despesas Correntes (0.6) e Despesas de Capital (1.1), respectivamente para actividades e apetrechamento e ainda Actividade 104 – Outras Despesas de Ensino (Aulas de Apoio ou convertidas em outras). As Instalações Desportivas são ainda alugadas, não havendo qualquer protocolo com a Autarquia, sendo o valor mensal daí resultante de cerca de 150.000$00.

Não existem actividades que não se realizam por falta de subsídio aos alunos que necessitem, ou por falta de verbas.

A escola tem 600 alunos subsidiados pelo S.A.S.E.

Investigadora - existem outras fontes de financiamento?

Dr. A. Ventura – Pontualmente, existem subsídios e patrocínios da Câmara Municipal e de empresas.

Investigadora - A escola encontra-se integrada nalgum projecto com financiamento externo?

Dr. A. Ventura – Não.

Investigadora - Existem dificuldades na promoção do lazer? Se sim, as dificuldades são de que ordem?

Dr. A. Ventura – As dificuldades são sobretudo as já referidas anteriormente: espaços limitados e reduzidos e ainda a sobrelotação da escola. O número de turmas existente é muito limitativo...com 27 turmas em cada turno...

Investigadora – Quais são as formas privilegiadas pela escola na comunicação interna para divulgação das actividades?

Dr. A. Ventura – Utilizamos preferencialmente a forma escrita: circulares e avisos/cartazes.

Investigadora – Classifique a oferta de actividades de lazer, segundo a escala de inexistentes, insuficientes, suficientes, boas e muito boas, e para cada área:

Dr. A. Ventura –

- As actividades recreativas...insuficientes!
- As actividades desportivas...insuficientes!
- As actividades culturais...insuficientes!
- As actividades ecológicas...suficientes !
- **Na globalidade...insuficientes!...**Reconheço que oferecemos pouco...deveríamos oferecer mais quantidade!

Investigadora – Classifique a oferta de espaços de lazer escolar, segundo a escala de inexistente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, e para cada área:

Dr. A. Ventura –

- O recreio ao ar livre...inexistente! Atendendo à disposição espacial da escola, o recreio aproxima-se das salas de aula, o que impede os alunos de brincar e fazer barulho em redor das salas, quando têm tempos livres ou feriados.
- O campo de jogos...inexistente! Está permanentemente ocupado com as aulas de Educação Física...
- A sala de convívio...insuficiente!
- A biblioteca...insuficiente!
- A vídeoteca...insuficiente!
- A ludoteca...inexistente!
- Os jardins...insuficientes!
- **Na globalidade...insuficientes!**

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Gestão Desportiva

Entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo das Escola B 2,3 D. Pedro IV de Mindelo, Dr. Armando Coelho

Investigadora - Qual a importância que a escola atribui ao lazer dos alunos?

Dr. Armando Coelho – A escola considera ser muito importante o lazer dos alunos. Este contribui para um bom funcionamento da escola e também para o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Investigadora - Qual a política seguida pela escola na gestão dos tempos livres dos alunos?

Dr. Armando Coelho – Prioritariamente são facultadas aos alunos aulas de apoio (Apoio Pedagógico Acrescido). Aceitamos sugestões de criação de clubes, por parte dos grupos e ainda desenvolvemos actividades esporádicas, estas, mais sugeridas pelos alunos.

Investigadora - Todas as áreas do lazer (recreativas, desportivas, culturais e ecológicas) são igualmente valorizadas ou predominam umas em detrimento de outras? Se sim, porquê?

Dr. Armando Coelho – - Todas as áreas são igualmente valorizadas. No entanto, como dependem principalmente da iniciativa dos colegas, que as dinamizam por "calorice", as actividades recaem no seu gosto pessoal.

Investigadora - A escola adopta alguma medida de incentivo (discriminação positiva) para as populações feminina ou masculina no sentido de incrementar a participação em áreas particulares do lazer? Se sim, quais?

Dr. Armando Coelho – Não temos qualquer medida nesse sentido.

Investigadora - De que forma está organizado o lazer na escola?

Dr. Armando Coelho – Existem os clubes, mais propostos pelos professores, que como já foi referido por vocação ou por inerência do grupo disciplinar estão associados às disciplinas curriculares, e ainda os alunos em livre associação (desde que apoiados por um professor) apresentam sugestões de actividades, habitualmente esporádicas, que são aceites pelo Conselho Executivo. As visitas de estudo são da responsabilidade do grupo disciplinar que propõe e organiza, normalmente em consequência da actividade lectiva.

Investigadora - Existe um responsável por esta área no Conselho Executivo?

Dr. Armando Coelho – Existe um elemento do Conselho Executivo e ainda uma Comissão do Conselho Pedagógico – Actividades Culturais. Todas as actividades desenvolvidas pela escola passam pela sua aprovação, em Conselho Pedagógico.

Investigadora - Todas as escolas organizam anualmente actividades pontuais e permanentes. Qual a oferta de lazer (actividades recreativas, desportivas, culturais ou ecológicas) que a escola oferece aos seus alunos?

Dr. Armando Coelho - As actividades permanentes são: Xadrez, Cerâmica, Rádio Escola, Fotografia, Desporto escolar, Jardinagem e Clube de Ciências. O regime de frequência é feito por inscrição prévia e contínuo ao longo do ano. O horário de funcionamento e frequência variam consoante a actividade e a disponibilidade do professor, já que como foi dito anteriormente, a maior parte dos clubes é dinamizado por "carolice". As actividades pontuais são muitas e variadas e encontram-se no plano anual de actividades. Destaco o Intercâmbio Desportivo com as Escolas da Junqueira e "Ribeirinha" e o Projecto "Boas Festas" (em que os alunos dos 5º e 6º anos saem a cantar as Janeiras às escolas do 1º Ciclo da Freguesia), que sendo pontuais, realizam-se todos os anos.

Investigadora - Destas actividades (permanentes e pontuais) quais captam mais o interesse/participação dos alunos?

Dr. Armando Coelho - São sem dúvida as pontuais e particularmente as desportivas, porque vão mais de encontro ao gosto dos

alunos. Nas actividades permanentes, as desportivas também dominam, mesmo o Xadrez, movimenta cerca de 250 alunos.

Investigadora - A determinação da oferta existente fez-se em função de que critérios?

Dr. Armando Coelho – Da disponibilidade dos professores e do gosto dos alunos. Os horários são os possíveis, já que estão condicionados pela disponibilidade dos professores, excepto o Desporto Escolar.

As actividades pontuais estão mais ligadas aos conteúdos programáticos, ao seu culminar ou coincidindo com épocas festivas ou dias temáticos.

Investigadora - Os alunos têm uma participação activa na organização e dinamização dos tempos livres?

Dr. Armando Coelho – Os alunos apresentam sugestões, normalmente por turma e apoiados por um professor, de actividades desportivas e recreativas – festas e passeio final.

Investigadora - Existe uma gestão dos espaços de lazer, no sentido de rentabilizar as instalações e os equipamentos?

Dr. Armando Coelho – Sim, existe gestão dos espaços, uma vez que apenas os clubes de Xadrez, Fotografia e Rádio não estão condicionados pelas aulas. Os espaços desportivos ao ar livre, têm uma disponibilidade razoável para o lazer.

Investigadora - É possível concretizar o orçamento previsto para apetrechamento e para a realização de actividades de lazer?

Dr. Armando Coelho – É difícil quantificar...já que as verbas nunca são estritamente para o lazer, interligando-se com a área curricular..., o Desporto Escolar tem um orçamento fixo, o clube de Cerâmica tem uma verba inicial mas cria verbas com vendas e o apoio da Associação de Pais...gasta-se pouco...as actividades implicam pouca despesa no orçamento da escola.

Investigadora - O financiamento desta área sai prioritariamente de que rubricas do orçamento escolar?

Dr. Armando Coelho – Do orçamento privativo da escola, mais dos "lucros" do Bufete. As Instalações Desportivas não são alugadas, existe um protocolo com a Câmara Municipal que compensa o aluguer das instalações.

Investigadora - Existem outras fontes de financiamento?

Dr. Armando Coelho - Existem subsídios da Autarquia, nomeadamente nos transportes do Desporto Escolar e ainda da Associação de Pais.

Investigadora - A escola encontra-se integrada nalgum projecto com financiamento externo?

Dr. Armando Coelho – Não.

Investigadora - Existem dificuldades na promoção do lazer? Se sim, as dificuldades são de que ordem?

Dr. Armando Coelho – Sim, estamos sobretudo condicionados pelos recursos humanos.

No Desporto Escolar os alunos estão condicionados em horário normal, pela carga lectiva e após as 18h.30, pelo transporte necessário aos alunos de fora da freguesia.

Os espaços cobertos, condicionam a oferta de todas as actividades, factor que poderia ser compensado com a diminuição do número de alunos.

Investigadora – Quais são as formas privilegiadas pela escola na comunicação interna para divulgação das actividades?

Dr. Armando Coelho – Utilizamos a forma escrita, principalmente cartazes e a via oral através da comunicação professor/aluno e ainda via rádio, na Rádio Escola.

Investigadora – Classifique a oferta de actividades de lazer, segundo a escala de inexistentes, insuficientes, suficientes, boas e muito boas, e para cada área:

Dr. Armando Coelho -

- As actividades recreativas...boas!
- As actividades desportivas...boas !
- As actividades culturais... boas!
- As actividades ecológicas...suficientes !
- **Na globalidade...boas!**

Investigadora – Classifique a oferta de espaços de lazer escolar, segundo a escala de inexistente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, e para cada área:

Dr. Armando Coelho –

- O recreio ao ar livre...bom
- O campo de jogos...bom!
- A sala de convívio...suficiente!
- A biblioteca...boa!
- A vídeoteca...insuficiente!
- A ludoteca...inexistente!
- Os jardins...muito bons!
- **Na globalidade...bons!**

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Gestão Desportiva

Entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo das Escola B 2,3 "A Ribeirinha" de Macieira, Dr. Fernando Oliveira

Investigadora - Qual a importância que a escola atribui ao lazer dos alunos?

Dr. Fernando Oliveira – A escola atribui muita importância ao lazer dos alunos. Estando previsto no Projecto Educativo da Escola, é importante para o desenvolvimento pessoal dos alunos, para a organização da escola e para a integração de alunos problemáticos. Isto reflecte-se na oferta que fazemos, sempre com orientação de professores e também na melhoria qualitativa dos espaços.

Investigadora - Qual a política seguida pela escola na gestão dos tempos livres dos alunos?

Dr. Fernando Oliveira–Tentamos diversificar a oferta de forma a atingir um leque mais alargado de alunos – aulas de apoio, actividades desportivas e culturais.

Investigadora - Todas as áreas do lazer (recreativas, desportivas, culturais e ecológicas) são igualmente valorizadas ou predominam umas em detrimento de outras? Se sim, porquê?

Dr.– Fernando Oliveira– Todas as áreas são consideradas com igual valor.

Investigadora - A escola adopta alguma medida de incentivo (discriminação positiva) para as populações feminina ou masculina no sentido de incrementar a participação em áreas particulares do lazer?

Dr. Fernando Oliveira – Não temos medidas particulares. Não sentimos necessidade de valorizar particularmente um público alvo.

Investigadora - De que forma está organizado o lazer na escola?

Dr. Fernando Oliveira – Existem clubes com professores a orientá-los. Os clubes existentes são: Clube de Desporto (Natação) com objectivos de recreação e convívio, Desporto Escolar, Vídeo, Cerâmica, Ciência, Ar Livre (em colaboração com o de Ciência), Música e Dança (integrando um Coro), Teatro, Jornal da Escola (em colaboração com a Biblioteca), Rádio Escola (estratégia para integração de alunos difíceis), Fotografia.

Existe ainda sala de estudo e apoio a alunos deficientes.

As actividades pontuais são normalmente apresentadas pelos grupos disciplinares, o mais interdisciplinares possível ou por grupos de alunos...mais para actividades desportivas, associados por turma ou por temas da Área Escola ou ainda em representação do Conselho de Delegados de

Turma (orgão consultivo que reúne antes de cada reunião do Conselho Pedagógico, envolvendo os alunos e apelando à sua participação na vida da escola).

Investigadora - Existe um responsável por esta área no Conselho Executivo?

Dr. Fernando Oliveira – O Conselho Executivo tem um acessor para estas funções. O acessor coordena e é responsável por todas as actividades.

Investigadora – Já vimos que a escola oferece um leque muito variado de actividades, qual o regime de frequência e horário de funcionamento dos clubes?

Dr. Fernando Oliveira - O regime de frequência é feito por inscrição prévia no início do ano e os alunos mantêm-se ao longo do ano lectivo. Alguns alunos frequentam os clubes duas vezes por semana, outros mais vezes em autonomia...varia muito consoante o clube. Os horários são estabelecidos consoante a disponibilidade do professor, adaptando o mais possível ao horário dos alunos.

Investigadora - Destas actividades (permanentes e pontuais) quais captam mais o interesse/participação dos alunos?

Dr. Fernando Oliveira – As pontuais predominam. Das culturais, o Coro tem maior adesão, as desportivas e recreativas vão mais de encontro ao

gosto dos alunos. Consoante o público alvo é mais ou menos abrangente, as actividades têm maior ou menor participação.

Investigadora - A determinação da oferta existente fez-se em função de que critérios?

Dr. Fernando Oliveira – As áreas existentes são áreas preferidas, levantadas por inquérito e pela disponibilidade dos professores. Em função da disponibilidade dos professores, vamos de encontro às necessidades dos alunos.

Investigadora - Os alunos têm uma participação activa na organização e dinamização dos tempos livres?

Dr. Fernando Oliveira – Os alunos têm uma participação activa mais a nível da dinamização do que da organização. O clube de Rádio implica mais participação dos alunos na organização, consoante as suas capacidades.

Investigadora - Existe uma gestão dos espaços de lazer, no sentido de rentabilizar as instalações e os equipamentos?

Dr. Fernando Oliveira – Sim, fazemos a gestão das instalações e dos equipamentos.

Investigadora - É possível concretizar o orçamento previsto para apetrechamento e para a realização de actividades de lazer?

Dr. Fernando Oliveira – Temos dificuldades em concretizar em virtude dos equipamentos serem utilizados na área curricular...anualmente...acima de 1.000 contos...!

Investigadora - O financiamento desta área sai prioritariamente de que rubricas do orçamento escolar?

Dr. Fernando Oliveira – Do Orçamento Privativo da Escola: Bufete e Papelaria. Temos um protocolo com a Câmara Municipal para as instalações desportivas, em que a mesma garante o pagamento da luz e a manutenção do pavilhão.

Investigadora - Existem outras fontes de financiamento?

Dr. Fernando Oliveira - A Autarquia presta o apoio já referido, cria infra – estruturas, atribui subsídios pontuais e ainda disponibiliza transportes para o Desporto Escolar; empresas e fornecedores apoiam com produtos e materiais...quando há dinheiro sabem exactamente em que é gasto...já atribuem para um determinado fim.

Investigadora - A escola encontra-se integrada nalgum projecto com financiamento externo?

Dr. Fernando Oliveira – Concorremos novamente ao projecto "Ciência Viva" do Ministério da Ciência e Tecnologia, neste momento ainda não sabemos os resultados, mas no ano passado recebemos 900.000$00 para a instalação de uma estação meteorológica, e fizemos também análise de água de consumo em diferentes pontos das freguesias da área pedagógica.

Concorremos também ao projecto "Rede de Bibliotecas Escolares", promovido pelo Ministério da Educação, não sabendo igualmente qual o resultado.

Investigadora - Existem dificuldades na promoção do lazer? Se sim, as dificuldades são de que ordem?

Dr. Fernando Oliveira – Sim, curiosamente sofremos com a incompreensão dos encarregados de educação, que perante o aproveitamento dos alunos, retiram-nos das actividades como castigo.

Outra dificuldade é a nível de recursos humanos...a instabilidade profissional dos professores condiciona a continuidade do trabalho desenvolvido. Ligado a este problema, temos o condicionamento de na altura de fazer os horários, não se sabe ainda se ficam ou não professores destacados...

Investigadora – Quais são as formas privilegiadas pela escola na comunicação interna para divulgação das actividades?

Dr. Fernando Oliveira – Preferencialmente utilizamos avisos internos (circulares), cartazes, o Conselho de Delegados, o jornal da escola (a posteriori) para divulgação interna e externa, calendário e horário dos clubes afixados..

Investigadora – Classifique a oferta de actividades de lazer, segundo a escala de inexistentes, insuficientes, suficientes, boas e muito boas, e para cada área:

Dr. Fernando Oliveira -

- As actividades recreativas...boas!
- As actividades desportivas...boas !
- As actividades culturais... boas!
- As actividades ecológicas...boas !
- **Na globalidade...são boas!**

Investigadora – Classifique a oferta de espaços de lazer escolar, segundo a escala de inexistente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, e para cada área.

Dr. Fernando Oliveira -

- O recreio ao ar livre...insuficiente!
- O campo de jogos...suficiente!
- A sala de convívio...insuficiente!
- A biblioteca...boa!
- A vídeoteca... suficiente!
- A ludoteca...inexistente!
- Os jardins...bons!
- **Na globalidade...suficientes...embora devam ser melhorados!**

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Gestão Desportiva

Entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo das Escola B 2,3 da Junqueira, José Manuel Henriques

Investigadora - Qual a importância que a escola atribui ao lazer dos alunos?

Prof. J.M. Henriques - A escola acha muito importante o lazer dos alunos, para o seu bem estar, segurança, desenvolvimento pessoal e ainda integração de alunos com problemas (embora este ano não haja essa necessidade). Procuramos criar actividades de acordo com os interesses deles, evitando o vazio que se cria nas escolas, ocupando s tempos livres dos jovens.

Investigadora - Qual a política seguida pela escola na gestão dos tempos livres dos alunos?

Prof. J.M. Henriques – Criamos o regime de substituição de professores (na sala de aula). O professor substituto tenta compensar a área curricular (quando é do mesmo grupo disciplinar), apoiar o estudo orientado e a elaboração dos trabalhos de casa, ou ainda opta por jogos didácticos de preferência de acordo com a disciplina.

Procuramos que haja adultos a acompanhar os alunos nos tempos livres...temos dois professores que fazem a animação dos recreios e dos espaços desportivos.

Investigadora - Todas as áreas do lazer (recreativas, desportivas, culturais e ecológicas) são igualmente valorizadas ou predominam umas em detrimento de outras? Se sim, porquê?

Prof. J.M. Henriques – Todas as áreas são igualmente consideradas, apenas condicionadas pela motivação dos professores e alunos.

Investigadora - A escola adopta alguma medida de incentivo (discriminação positiva) para as populações feminina ou masculina no sentido de incrementar a participação em áreas particulares do lazer?

Prof. J.M. Henriques – Não existem medidas porque a participação é semelhante, sem necessidade de incentivo...

Investigadora - De que forma está organizado o lazer na escola?

Prof. J.M. Henriques – Através de clubes, animação desportiva e cultural e actividades pontuais propostas por professores e alunos. Estes já sugerem um professor responsável (responsabilização dos alunos e professores pela actividade).

Investigadora - Existe um responsável por esta área no Conselho Executivo?

Prof. J.M. Henriques – Existe um professor do Conselho Executivo, o Vice - Presidente com a colaboração da Acessora Pedagógica, coordena e promove também as propostas do Conselho Executivo. Existe uma comissão do Conselho Pedagógico que aglutina todos os projectos num plano anual de actividades.

Investigadora Todas as escolas organizam anualmente actividades pontuais e permanentes. Qual a oferta de lazer (actividades recreativas, desportivas, culturais ou ecológicas) que a escola oferece aos seus alunos?

Prof. J.M. Henriques – - Os clubes que temos são: Ciência e Ambiente (promove actividades ligadas ao ambiente - fazem a compostagem de resíduos orgânicos que transformam em adubo para o jardim, fazem sensibilização para os problemas do ruído e da poluição atmosférica), Rádio (promove programas de rádio e entrevista a escritores e divulga música a pedido dos sócios), Vídeo e Cinema (todas as 4ª feiras projectam filmes, patrocinados por um clube de vídeo da cidade, esta actividade tem cerca de 100 pessoas a assistir assiduamente), clube das Línguas (fazem intercâmbio com outros países através do correio e da internet), o clube dos contos (leitura de contos convite a idosos que vêem fazer as suas leituras e contar histórias. Existem ainda os grupos de Jornalismo (que trabalha com os professores e aberto à comunidade) e de Teatro (dinamizado pelo grupo disciplinar de História) e o Desporto Escolar (com Voleibol, Futebol e Ténis de Mesa).

Existe uma pré – inscrição no início do ano, o acesso é livre, existindo rotação de grupos.

Investigadora - Destas actividades (permanentes e pontuais) quais captam mais o interesse/participação dos alunos?

Prof. J.M. Henriques – O Futebol capta as maiores atenções, quer seja pontual ou permanente... mobilizando mesmo as raparigas. O Cinema também mobiliza muitos alunos (que escolhem os filmes), esgotando a capacidade do auditório (100 lugares) em cada sessão.

Investigadora - A determinação da oferta existente fez-se em função de que critérios?

Prof. J.M. Henriques – Preferencialmente os gostos dos alunos (o Conselho de Delegados e Subdelegados é ouvido e aí os alunos são incentivados a apresentar sugestões) apoiados com professores...o que condiciona de alguma forma a escolha. O horário dos professores condicionam um pouco o horário das actividades.

Investigadora - Os alunos têm uma participação activa na organização e dinamização dos tempos livres?

Prof. J.M. Henriques – Os alunos organizam e dinamizam, sempre com o apoio de um professor.

Investigadora - Existe uma gestão dos espaços de lazer, no sentido de rentabilizar as instalações e os equipamentos?

Prof. J.M. Henriques – Todos os espaços que a escola tinha disponíveis foram ocupados com actividades audiovisuais e novas tecnologias; os campos exteriores foram aproveitados para campos de jogos. Todas as

salas estão a ser equipadas com televisor e vídeo...tentamos rentabilizar as instalações e equipamentos.

Investigadora - É possível concretizar o orçamento previsto para apetrechamento e para a realização de actividades de lazer?

Prof. J.M. Henriques – É difícil concretizar...umas centenas de contos...! Não se deixam de realizar as actividades por falta de verba...

Investigadora - O financiamento desta área sai prioritariamente de que rubricas do orçamento escolar?

Prof. J.M. Henriques - Do Orçamento Privativo da Escola: bufete e aluguer de instalações e ainda subsídios de entidades particulares (fábricas e pais) e da autarquia. Temos 400 alunos subsidiados pelo S.A.S.E., que apenas são contemplados com alimentação e livros.

Investigadora - Existem outras fontes de financiamento, para além das já referidas?

Prof. J.M. Henriques - Não.

Investigadora - A escola encontra-se integrada nalgum projecto com financiamento externo?

Prof. J.M. Henriques – **Candidatamo-nos** ao projecto "Ciência Viva" do Ministério da Ciência e Tecnologia e também ao projecto "Rede de Bibliotecas Escolares" Prodep III. Não temos ainda os resultados...

Investigadora - Existem dificuldades na promoção do lazer? Se sim, as dificuldades são de que ordem?

Prof. J.M. Henriques – Sim, na motivação dos recursos humanos, que têm uma sobrecarga horária. A rádio e o desporto estão integrados no horário dos professores e são financiados pelas horas de complemento curricular...o Estudo Orientado com dois professores, os alunos são "obrigados" a ter uma hora por semana.... Todos os outros professores estão em regime de voluntariado.

Investigadora – Quais são as formas privilegiadas pela escola na comunicação interna para divulgação das actividades?

Prof. J.M. Henriques –Utilizamos principalmente cartazes, avisos às turmas, boca a boca: aluno/aluno e professor/aluno.

Investigadora – Classifique a oferta de actividades de lazer, segundo a escala de inexistentes, insuficientes, suficientes, boas e muito boas, e para cada área:

Prof. J.M. Henriques -

- As actividades recreativas...boas (boa participação dos professores9!
- As actividades desportivas...muito boas (são as mais concorridas, vão mais de encontro ao gosto dos alunos)!
- As actividades culturais...suficientes!
- As actividades ecológicas...suficientes!
- **Na globalidade...são boas!**

Investigadora – Classifique a oferta de espaços de lazer escolar, segundo a escala de inexistente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom, e para cada área:

Prof. J.M. Henriques -

- O recreio ao ar livre...suficiente (é mais um espaço de circulação...)!
- O campo de jogos...suficiente!
- A sala de convívio...insuficiente!
- A biblioteca...boa!
- A vídeoteca...boa (contígua à biblioteca)!
- A ludoteca...boa!
- Os jardins...razoáveis!
- **Na globalidade...bons!**

ESCOLA Saúl Dias
Tiplogia: S 22

			NÚMERO	ÁREA	FUNÇÃO		CAPACIDADE	QUALIDADE GLOBAL			CONSERVAÇÃO			APETRECHAMENTO		HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
					Única	Polivalente	Número Pessoas em Simultâneo	Má	Razoável	Boa	Má	Razoável	Boa	Equipamento Fixo	Equipamento Móvel	
Espaços Lúdico-Recreativos	Interiores	Sala de convívio	a)	180 m2			300 pessoas	X			X			Televisão, Estantes e Máquina de Sumos	100 Cadeiras e Mesas	800 H # 1800 H
		Salão de jogos				X										
		Outros														
		Área de circulação com 1000 m2														
	Exteriores	Recreio	1	120 m2			900 pessoas	X			X			2 Balizas e bancos		
		Coberto	1	144 m2				X			X			Bancos de Betão	4 Mesas de Ténis de Mesa	
		Solo de Impacto		terra batida												
Espaços Desportivos		Cobertos	1	800 m2	b)		1000 pessoas		X			X		Normal de Educação Física e Desporto	Normal de Educação Física e Desporto	1330 H # 1815 H
		Ar livre														
		Outros	c)													
Espaços Culturais		Biblioteca	1	16 m2	X		25 a 30 pessoas	X				X		Estantes, Computadores, Televisão, Video, Aparelhagem CD e Rádio	Mesas e 30 Cadeiras	930 H # 1730 H
		Videoteca														
		Ludoteca														
		Teatro	d)													
		Oficinas														
		Outros	e)													
Espaços Verdes		Jardins														
		Pinhal														
		Outros	f)													

Observações

a) O refeitório serve de Bufete, Papelaria e Sala de Convívio
b) Espaço Desportivo Coberto disponível para o lazer, apenas, às 4ªs. Feiras de Tarde.
c) Utilizam as Piscinas Municipais de Vila do Conde, Parque de Jogos e Clube Fluvial Vilacondense
d) Pavilhão e Ginásio do Ginásio Clube Vilacondense
e) Auditório Municipal de Vila do Conde, Centro Municipal de Juventude
f) Parque de Jogos

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO LAZER PARA AS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA

FICHA DE LEVANTAMENTO DE RECURSOS MATERIAIS - Espaços Lúdico-Recreativos, Desportivos, Culturais e Verdes (adaptada de Pereira e col., 1999)

ESCOLA Frei João
Tiplogia: S 24

			NÚMERO	ÁREA	FUNÇÃO		CAPACIDADE	QUALIDADE GLOBAL			CONSERVAÇÃO			APETRECHAMENTO		HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
					Única	Polivalente	Número Pessoas em Simultâneo	Má	Razoável	Boa	Má	Razoável	Boa	Equipamento Fixo	Equipamento Móvel	
Espaços Lúdico-Recreativos	Interiores	Sala de convívio	1	150 m2		X	200 pessoas	X				X		108 Cacifos e Televisão	35 Cadeiras, 10 Mesas e 1 Mesa de Ténis de Mesa	800 H # 1930 H
		Salão de jogos														
		Outros														
	Exteriores	Recreio	1	1500 m2			900 pessoas	X			X			Bancos de Betão		
		Solo de Impacto		areia e betão												
Espaços Desportivos		Cobertos	1	800 m2		X	1500 pessoas			X			X	Normal de Educação Física e Desporto (Ar Livre: 2 postes com 1 rede de voleibol e seis balizas)	Normal de Educação Física e Desporto (Pouco actualizado)	b)
		Ar livre	1				1500 pessoas		X			X				
		Outros	1	a)			12 pessoas	X			X					
Espaços Culturais		Biblioteca	1	40 m2			40 pessoas		X			X		Estantes, Armários, Vídeos e 2 Computadores	Mesas e Cadeiras	930 # 1700 H c)
		Videoteca														
		Ludoteca														
		Teatro														
		Oficinas														
		Outros	d)	36 m2			40 pessoas		X			X				930 # 1730 H e)
Espaços Verdes		Jardins	f)													
		Pinhal														
		Outros														

Observações

a) Um campo de voleibol e tabelas de basquetebol
b) Apenas pode ser utilizado, quando se encontra disponível, sem aulas.
c) Encerra para almoço das 12.30 às 14.00 horas
d) Sala com 12 Computadores Multimédia (CDRom)
e) Encerra para almoço das 12.30 às 14.00 horas
f) Parcialmente cumpre a função de disfarçar a vedação e isolar da rua.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO LAZER PARA AS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA

FICHA DE LEVANTAMENTO DE RECURSOS MATERIAIS - Espaços Lúdico-Recreativos, Desportivos, Culturais e Verdes (adaptada de Portela e Sem, 1990)

ESCOLA D. Pedro IV
Tiplogia: S 22

			NÚMERO	ÁREA	FUNÇÃO		CAPACIDADE	QUALIDADE GLOBAL			CONSERVAÇÃO			APETRECHAMENTO		HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
					Única	Polivalente	Número Pessoas em Simultâneo	Má	Razoável	Boa	Má	Razoável	Boa	Equipamento Fixo	Equipamento Móvel	
Espaços Lúdico-Recreativos	Interiores	Sala de convívio	1	120 m2		X	300 pessoas		X			X		Palco e	80 Cadeiras, Mesas	800 H # 1730 H
		Salão de jogos												Televisão		
		Outros	Rádio	12 m2			4 pessoas			X			X	Equip. Rádio		
	Exteriores	Recreio	1	4000 m2		X	1000 pessoas		X			X		Bancos		
			1	600 m2					X			X				
		Solo de Impacto		betão rugoso					X				X			
Espaços Desportivos		Cobertos	1	3000 m2		X	1500 pessoas			X			X	Normal de Educação Física e Desporto (Ar Livre: 2 postes com 1 rede de voleibol e seis balizas)	Normal de Educação Física e Desporto	a)
		Ar livre	1	800 m2			600 pessoas		X			X				
		Outros	1													
Espaços Culturais		Biblioteca	1	90 m2		X	60 pessoas			X			X	Estantes, 2 Televisores, 2 Vídeos e 2 Computadores	Mesas e 36 Cadeiras	830 # 1730 H
		Videoteca														
		Ludoteca														
		Teatro	1 b)	48 m2			7 pessoas			X			X			
		Oficinas	1 c)	60 m2			30 pessoas			X			X			
		Outros	1 d)	25 m2			10 pessoas			X			X			930 # 1730 H
Espaços Verdes		Jardins	e)							X			X			
		Pinhal														
		Outros														

Observações

a) Não se encontra disponível para o lazer
b) Palco no Polivalente
c) Oficina de cerâmica a funcionar em sala de aula
d) Estufa para jardinagem
e) Cumpre a função de disfarçar a vedação e isolar da rua.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO LAZER PARA AS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA

FICHA DE LEVANTAMENTO DE RECURSOS MATERIAIS - Espaços Lúdico Recreativos, Desportivos, Culturais e Verdes (adaptada de Portela e colaboradores)

ESCOLA Junqueira
Tiplogia: S 24

			NÚMERO	ÁREA	FUNÇÃO		CAPACIDADE	QUALIDADE GLOBAL			CONSERVAÇÃO			APETRECHAMENTO		HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
					Única	Polivalente	Número Pessoas em Simultâneo	Má	Razoável	Boa	Má	Razoável	Boa	Equipamento Fixo	Equipamento Móvel	
Espaços Lúdico-Recreativos	Interiores	Sala de convívio	1	154 m2			400 pessoas		X				X	Máquinas de bebidas, Vídeo e Televisão	40 Cadeiras, Mesas, 3 Mesas de Ténis de Mesa e 3 "Matraquilhos"	815 H # 1800 H
		Salão de jogos	1a)			X										
		Outros	b)													
	Exteriores	Recreio	1c)	m2			800 pessoas		X			X		Bancos de Betão	Esplanada	
		Solo de Impacto		Asfalto abrasivo				X				X				
Espaços Desportivos		Cobertos	2	672 m2						X			X	Normal de Educação Física e Desporto	Normal de Educação Física e Desporto	d)
		Ar livre	4 e)	3200 m2		X				X			X			
		Outros														
Espaços Culturais		Biblioteca	1	77 m2			100 pessoas			X			X	Armários	Mesas e 100Cadeiras	930 # 1630 H f)
		Videoteca	1	25 m2												
		Ludoteca														
		Teatro	g)													
		Oficinas														
		Outros	h)													930 # 1730 H e)
Espaços Verdes		Jardins	i)													
		Pinhal	j)													
		Outros														

Observações

a) Salão de jogos integrado na sala de convívio
b) Galerias centrais, com bancos, cacifos e música
c) Dificuldade em definir recreio/zona de circulação
d) As instalaç. cobertas não estão disponíveis para o lazer
e) 3 campos de voleibol, 1 de badminton, 2 espaços polivalentes
f) 4ª e 6ª feira à hora do almoço, 6ª feira abre às 8.00h
g) Utilizam o salão paroquial
h) Sala de informática,com 8 computadores e internet
i) Cumpre a função de disfarçar a vedação e isolar da rua.
j) Em actividades pontuais

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO LAZER PARA AS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA

FICHA DE LEVANTAMENTO DE RECURSOS MATERIAIS - Espaços Lúdico-Recreativos, Desportivos, Culturais e Verdes (adaptada de Pereira e col., 1999)

ESCOLA A Ribeirinha
Tiplogia: S 24

			NÚMERO	ÁREA	FUNÇÃO		CAPACIDADE	QUALIDADE GLOBAL			CONSERVAÇÃO			APETRECHAMENTO		HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO
					Única	Polivalente	Número Pessoas em Simultâneo	Má	Razoável	Boa	Má	Razoável	Boa	Equipamento Fixo	Equipamento Móvel	
Espaços Lúdico-Recreativos	Interiores	Sala de convívio	1	147 m2			100 pessoas	X					X	Colunas de som e Televisão	40 Cadeiras, Mesas e 2 Mesa de Ténis de Mesa	800 H # 1800 H
		Salão de jogos		m2		X	pessoas									
		Outros	a)	m2			pessoas									
	Exteriores	Recreio	1	100 m2			100 pessoas			X			X	Bancos e mesas b)		
			1	130 m2			100 pessoas			X			X	Bancos e mesas		
		Solo de Impacto		c)						X			X			
Espaços Desportivos		Cobertos	1	100 m2			1500 pessoas			X			X	Normal de Educação Física e Desporto	Normal de Educação Física e Desporto	d)
		Ar livre	1	200 m2		X	1500 pessoas	X				X				
		Outros	1	e)			12 pessoas									
Espaços Culturais		Biblioteca	1	70 m2			30 pessoas			X			X	Estantes, impressora, fotocopiadora e 2 Computadores	Mesas e 30 cadeiras, almofadase jogos diversificados	900 # 1700 H
		Videoteca														
		Ludoteca	1	f)												
		Teatro	1 g)	70 m2			80 pessoas			X			X			
		Oficinas	1 h)	70 m2			30 pessoas									
		Outros														
Espaços Verdes		Jardins	i)													
		Pinhal														
		Outros														

Observações

a)	1 bilhar na sala de estudo	b)	Podem ser requisitados jogos para o recreio
c)	1 de alcatrão e 1 de pó de pedra	d)	2ª feira, das 16.30 às 17.30 h e 4ª feira das 12.30 às 14.30 h
e)	Utilizam as Piscinas Municipais	f)	Integrada na Biblioteca
g)	Auditório	h)	Oficina de cerâmica a funcionar em sala de aula
i)	Cumpre a função de disfarçar a vedação e isolar da rua.		

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO LAZER PARA AS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA