

Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola

Paula Botelho Gomes
Paula Silva
Paula Queirós

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

Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola

Autoras Paula Botelho Gomes
Paula Silva
Paula Queirós
*da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física
da Universidade do Porto*

Editora ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA A MULHER E O DESPORTO
Rua do Heroísmo, 16 – 2795 Queijas
*com o apoio financeiro da Presidência do Conselho de Ministros
Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres*

Revisora Margarida Álvares da Cunha
Coordenadora do projecto Maria José Carvalho
Capa e arranjo gráfico Armando Vilas Boas

Impressão Multitema
ISBN 972-98686-0-3
Tiragem de 750 exemplares
Impresso em Dezembro de 2000

© das autoras. O conteúdo desta obra poderá ser reproduzido no todo ou em parte, desde que seja mencionada a fonte. Esta obra não exprime necessariamente a opinião da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Apresentação

A Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto (APMD) organizou, em Setembro de 1999, o seu 1º Congresso Internacional, cujo documento final, *A Declaração de Lisboa*, realça no ponto 1 “...o papel determinante da Educação Física e do Desporto Escolar na formação das raparigas”. Esta questão fundamental tem sido reafirmada a nível mundial, quer no contexto da Plataforma de Pequim (Declaração Final da Conferência Mundial das Nações Unidas (ONU) sobre as mulheres, realizada em 1995), quer em outros fóruns internacionais de carácter científico ou político.

A nossa consciência relativamente aos efeitos determinantes que a vida activa, a Educação Física e o Desporto exercem ao nível da auto-estima e da saúde das adolescentes e a nossa irreverência em prol de causas sociais justas obrigam-nos a prestar um contributo nesta área. Neste sentido, desafiámos a Associação Portuguesa de Estudos sobre Mulheres (APEM) para a parceria na elaboração deste livro sobre as questões da co-educação na Educação Física e no desporto da escola, no âmbito de projectos cofinanciados pela Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (CIDM). O objectivo principal deste documento é apoiar todos/as quantos/as trabalham na área da Educação Física, no sentido de os/as dotarem de práticas conducentes a um ensino mais justo e equitativo, respeitador de todas as diferenças. Mas ele pretende também desafiar o nosso quotidiano tradicional de práticas e pensamentos, abrir estes temas à discussão, à consciencialização de iniquidades e encorajar à mudança de atitudes e comportamentos.

Neste sentido, e para encetar os propósitos enunciados, a obra faz uma breve descrição dos caminhos percorridos pelas mulheres no desporto, para que se compreenda o quão importante e decisivo é, no limiar do século XXI, a abordagem da questão da equidade e da coeducação na Educação Física e no desporto na escola.

Tendo sempre presente o conceito de equidade e de diversidade serão levantadas algumas questões acerca do corpo na escola, que tipo de papel a Educação Física tem desempenhado na socialização dos/as alunos/as, e a influência do currículo oculto no ensino.

Se avaliarmos as nossas práticas de uma forma crítica e atenta, e reconhecermos alguns dos seus pontos fracos, estaremos em condições de adoptar uma atitude de mudança e de progresso, no campo específico da educação e numa perspectiva da igualdade de oportunidades.

A APMD tem consciência que este instrumento de trabalho não põe um ponto final em toda esta temática. Antes pelo contrário, é um ponto de partida de um percurso que não se afigura fácil. De resto foi Albert Einstein que disse um dia: *Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.*

Este livro representa, em nossa opinião, um instrumento precioso para todas as pessoas que desejam melhorar as suas práticas e desafiar a construção da mudança.

A Direcção da APMD

Prefácio

Pensar a equidade em Educação Física surge como claramente inovador – como se procura focar neste trabalho - num campo ligado ao desenvolvimento do corpo, à sua expansão, em que a visibilidade do biológico, em sentido clássico, parece fortalecer os sentidos comuns de que há uma razão “natural” que justifica que as actividades e os percursos de mulheres e homens sejam diferenciados socialmente. Este carácter inovador afirma-se precisamente por focar o corpo humano, não cingido a uma explicação biológica, mas como uma construção social também, articulado com a realidade socio-histórica e as relações de poder que a atravessam. Como se salienta a dado passo: “Podemos ver nos valores que o corpo encarna a expressão de uma dada realidade cultural, de um determinado contexto e momento social” (p. 22). É através desta perspectiva que as autoras deste trabalho mostram como estes corpos, que estão no centro das preocupações da Educação Física, têm sido tratados de forma diferente e desigual, consoante são corpos masculinos para os quais se destina uma preparação que permita cruzar o “espaço público” na sua diversidade e no exercício de poderes vários, e de corpos femininos condicionados sobretudo (e ainda) por uma domesticidade subordinada.

Daqui a preocupação de mobilizar uma Educação Física para a questão da equidade, e parece aqui relevante focar a escolha deste conceito, e não o de igualdade de oportunidades, hoje em dia uma referência orientadora frequente nos discursos educativos.

Uma das acentuações do Estado democrático, e uma das suas bases de legitimação, tem sido sublinhar a centralidade da igualdade de oportunidades como princípio orientador da construção das suas políticas, incluindo as relativas ao campo educativo e escolar. E se, nas formulações de um Talcott Parsons, podemos reconhecer que estamos perante um conceito que revela uma crença optimista e ingénua no poder da educação escolar na base de uma igualdade de oportunidades de acesso, já num outro autor do final da década de 1960, James Coleman, é acentuada a importância da estrutura de classes no condicionamento que traz à sua realização e a necessidade de se reflectir sobre os efeitos da educação escolar à luz deste enquadramento. Os estruturalistas europeus, logo a seguir, e contrariamente aos colegas americanos, acentuaram o carácter ilusório do princípio de igualdade de oportunidades, enfatizando antes as dinâmicas de reprodução social e cultural nas sociedades modernas capitalistas. A poderosa e, por vezes, subtil acção dos sistemas simbólicos na lógica da reprodução cultural das perspectivas e orientações dominantes, elimina, no entender de especialistas, como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, possíveis efeitos de uma educação escolar na concretização de uma igualdade de oportunidades.

As correntes do movimento feminista e dos estudos sobre as mulheres trouxeram contributos para repensar esta questão, e fizeram-no sobretudo em torno da centralidade da autonomia e emancipação, salientando como as mulheres se encontram, como grupo de género, em situações de menor poder e de discriminação em relação aos pares masculinos. Encontramos, aqui, várias perspectivas. Se há quem analise o Estado como actuando numa lógica de dominação masculina – como Catherine MacKinnon – daí se deduzindo que, na escola pública, as mesmas lógicas estarão presentes, não havendo espaço para uma autonomia relativa em relação a relações dominantes masculinas, outras análises, nas suas várias vertentes, admitem que formas de igualdade de oportunidades têm permitido às raparigas acesso a níveis de educação escolar claramente distintos das gerações anteriores, e maiores oportunidades de realização da sua autonomia e da sua contribuição para o devir e mudança sociais. Madeleine Arnot, Miriam David e Gaby Weiner, numa

das suas recentes publicações *Closing the Gender Gap – postwar education and social change* (1999), focam a expansão do sistema educativo que permitiu a muitas mulheres distanciar-se dos “limites estreitos da domesticidade” (p.viii) e acentuam como a mudança educativa constituiu “um motor para a transformação no campo das relações de género” (ibidem).

Para estas autoras, há uma igualdade de oportunidades, aliada às orientações feministas pela importância da autonomia e valorização das mulheres, que pôde ser traduzida na diminuição da distância entre os dois géneros, a nível de resultados escolares, anotando também como a classe social continua a influenciá-los. Numa perspectiva de que uma autonomia e emancipação tem vindo a ser apenas parcialmente atingidas, tem sido salientado como é necessário repensar a educação escolar em termos de uma equidade, no sentido em que se valorizem os percursos e as experiências de ambos os géneros, e não somente, como tem sido habitual, a construção da vida escolar segundo a norma masculina.

É precisamente em torno da equidade entre os géneros que as autoras, Paula Botelho Gomes, Paula Silva e Paula Queirós, situam a sua análise e intervenção que, como dizem “leva-nos mais longe” que igualdade de oportunidades de acesso, porque

“[equidade] comporta outras implicações. Envolve a capacidade de ajuizar se uma situação particular é justa; implica a consciência de que respeitar apenas um conjunto de leis ou de regras pode não ser suficiente para assegurar a justiça, o respeito pelas características únicas de cada sujeito” (p. 42). Através deste conceito, procura-se, de alguma forma, ultrapassar a dicotomia entre as questões de igualdade e diferença que têm polarizado muitos debates no contexto do movimento feminista e dos grupos de estudo sobre as mulheres e do género, e numa outra formulação, entre a “ética da justiça” e a “ética do cuidado”, também estas com tendência para serem percebidas de acordo com linhas de género diferenciadas. Ruth Lister, no seu estudo *Citizenship – feminist perspectives* (1997) sustenta que “igualdade e diferença são (,,) melhor compreendidas como simultaneamente incomensuráveis e complementares em vez de antagónicas”(1997:96).

Este trabalho, aqui apresentado, é, pois, inovador por desenvolver uma análise e propostas de intervenção no campo da Educação Física, analisando as diferenças e desvantagens entre os dois géneros e procurando alicerçar uma postura no campo educativo em torno, precisamente, de uma equidade. Sem posturas ingénuas que ocultem as relações de poder, vemos as autoras salientar como orientação para uma intervenção na Educação Física, tanto na formação de docentes como na que pode oferecer a crianças e jovens “a convergência de dois aspectos: o exercício do poder e a equidade de género”, sendo “a educação física e o desporto na escola também oportunidades para este exercício de cidadania” (p. 21).

Situam assim a Educação Física numa perspectiva que não se limita, como referem, apenas a ensinar jogos e desportos e a manter os alunos “happy, busy and good” (p. 38), mas no âmbito de uma escola co-educativa, em que a diversidade cultural e o atender à especificidade de cada grupo social, incluindo os de género, são preocupações centrais:

A Educação Física precisa de reorganizar (os seus objectivos) em torno de cada aluno e de cada aluna enquanto identidades irrepitíveis, plenas de potencialidades, respeitando e valorizando as diferenças (o que aponta) para um novo contrato didáctico (p. 34).

Neste sentido, oferecem uma análise de concepções que são transmitidas subtil e subrepticiamente através do currículo oculto, que também constitui um processo actuante no campo da Educação Física, e que contribui para a transmissão de estereótipos de género. Através da sua clarificação, advoga-se uma “aprendizagem do desaprender” (p. 43), citando Alberto Caeiro, desta transmis-

são cultural dominante, e o desenvolvimento de uma pedagogia da diferença “que aceita a diversidade de tratamento para assegurar a justiça” (p.47). O trabalho inclui também propostas metodológicas para a observação de atitudes por parte de quer de docentes quer de discentes e que também permitam uma análise de interações sociais no espaço escolar a essa luz.

Com o trabalho aqui apresentado, as autoras contribuem decididamente para um repensar da Educação Física e do Desporto a uma luz muito pouco trabalhada entre nós, constituindo uma leitura e pistas para uma reflexão estimulante para o aprofundamento da construção de uma escola co-educativa.

Helena Costa Araújo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade do Porto e APEM

Índice

1. Sociedade, Mulheres, Educação Física e Desporto	11
O peso da herança	11
A mulher, o Barão Pierre de Coubertin e os Jogos Olímpicos	18
2. A importância do Corpo na Construção de Identidades	22
O corpo na escola	24
O corpo na Educação Física e no desporto	26
3. Sexo, Género e Pessoa. Educação Física / Desporto na Escola	30
Currículo oculto	34
Estratificação e hierarquização	35
Elitismo	36
Discriminação	36
Competitividade	37
Restritividade	38
Modelos de escola	38
4. Educação Física na Equidade e na Diversidade	43
Uma aprendizagem de desaprender	43
Consciencializar a necessidade de alteração	47
Mudar?	47
Observar	48
O espaço	50
Os materiais	53
As interacções	55
A linguagem	59
As expectativas	59
Fichas de observação	61
Bibliografia	68

1. Sociedade, Mulheres, Educação Física e Desporto

*Assim o próprio presente pode ter a voz do passado,
vibrar com ele à obscuridade de nós.*

Vergílio Ferreira

Não parece ser possível entender o longo, espinhoso e discriminatório percurso das mulheres até conseguirem carta de alforria para as actividades físicas e para o desporto, sem que se evoquem factos histórico-sociais.

Não se tem a pretensão de fazer a história ou as ‘estórias’ do sexo feminino na Educação Física e no desporto ao longo dos tempos. No entanto, para se compreender as relações entre géneros e educação, Educação Física e desporto, é necessário atender-se a um conjunto de factos que marcaram a vida das mulheres, na Europa que nos é próxima e em Portugal, e que deixaram marcas até hoje indeléveis, apesar de todos os princípios consignados constitucionalmente; apesar do arrojado *Plano Global para a Igualdade de Oportunidades* (Presidência do Conselho de Ministros, 1997); apesar ainda dos trabalhos desenvolvidos e dos progressos realizados em questões de equidade de género (*Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1998*); enfim, apesar de, cada vez mais, se reconhecer e respeitar a diferença e a identidade de género.

À semelhança dos outros países democráticos, em Portugal, a igualdade de oportunidades e a não discriminação de género estão expressas, de forma explícita, na Lei de Bases do Sistema Educativo, contempladas nos objectivos da educação e superlativizadas em documentos recentes (1998) do Ministério da Educação: *Educação, integração, cidadania e Desenvolver, consolidar e orientar*. Parece, no entanto, implausível e até imprudente imaginar que uma genuína equidade resultará de reformas legislativas, quando o poder do homem sobre a mulher perpassa subtilmente as estruturas sociais (Hargreaves, 1994) e quando a legislação e a documentação orientadora não se traduzem em projectos de intervenção específicos (Araújo e Henriques, 2000).

A história da mulher tem por referência o seu corpo. Todo o trabalho de socialização tende a impor limites à mulher, que se referem ao seu corpo (Bourdieu, 1999). Este autor deixa ficar bem claro onde residem as grilhetas: “As aparências biológicas e os efeitos bem reais produzidos, nos corpos e nos cérebros, por um longo trabalho colectivo de socialização do biológico e de biologização do social conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer surgir uma construção social naturalizada (...) como o fundamento natural da divisão arbitrária que está no princípio tanto da realidade como da representação da realidade e que por vezes se impõe à própria investigação” (p. 3).

O peso da herança

O séc. XVIII é o nosso ponto de partida. Elias (1992) relaciona os primórdios do desporto moderno com “o desenvolvimento da estrutura de poder inglesa e o desenvolvimento dos passatempos com características de desportos” (p. 49). O mesmo autor refere ainda que “A emergência do desporto como forma de confronto físico de tipo relativamente não violento, encontrava-se, no essencial, relacionada com um raro desenvolvimento da sociedade considerada sob a perspectiva global: os ciclos de violência abrandaram e os conflitos de interesse e de confiança eram resolvidos de um modo que permitia aos dois principais contentores pelo poder governamental solucio-

narem as suas diferenças por intermédio de processos inteiramente não violentos, e segundo regras concertadas que ambas as partes respeitavam” (p. 49). Por outro lado, “As regras passaram a ser mais rigorosas, mais explícitas e mais diferenciadas” (p. 224).

Segundo García Bonafé (1992), atendendo ao anteriormente referido, pareceria lógico que, estando a violência, característica das antigas práticas físicas guerreiras, controlada por regras de conduta desportiva, a força física perdesse a sua função primordial, e que o desporto comesse a valorizar outras capacidades, assim se abrindo às mulheres. No entanto, o desporto incorpora comportamentos e ideias patriarcais da classe social que o tinha apadrinhado, barrando a presença feminina.

Quando, no séc. XVIII, o ensaísta Richard Steele procurou definir mulher, fê-lo de uma maneira enigmática mas de acordo com os padrões inteiramente aceites na época: “Uma mulher é uma filha, uma irmã, uma esposa e uma mãe, um mero apêndice da raça humana” (Hufton, 1994, p. 23). As mulheres durante muito tempo foram identificadas pelo seu corpo¹, foram consideradas como ‘machos imperfeitos, úteros ambulantes’ ou ‘tentações lascivas ao serviço de Satanás’ (Grieco, 1994).

A partir do momento do seu nascimento, qualquer que fosse a sua origem social, todas as raparigas passavam a ser definidas pela relação de dependência com um homem: o pai e depois o marido. Ser procriadora e mãe era o seu destino quando adulta (Hufton, 1994).

Como é que esta mulher, hierarquicamente inferior ao homem, ‘este apêndice’, poderia ter acesso ao desporto, concebido por homens?

Nos finais do séc. XVIII, as definições de masculino e feminino extremam-se; o masculino e o feminino são separados pela ‘natureza’ que lhes é ‘inerente’; estipula-se o que é apropriado ou não à conduta feminina e delimitam-se dois âmbitos de actuação: o público, o produtivo, para o homem; o privado, o reprodutivo, para a mulher. As qualidades mais valorizadas baseavam-se na fragilidade e na delicadeza, na submissão à determinação masculina e na escassa ou nula capacidade intelectual. O puritanismo religioso traçou os normativos quanto ao tipo de roupa a vestir e a autoridade que podia assumir (García Bonafé, 1992).

Desaive (1994) refere que, a par da equitação, privilégio das raparigas nobres, o baile era a única oportunidade de a mulher se exprimir corporalmente. A ociosidade imposta apenas lhe permitia assistir, sentada, aos jogos e exercícios físicos masculinos.

A educação das mulheres era apenas a indispensável para acompanhar o marido na vida social e para as primeiras orientações da prole.

Mesmo na Revolução Francesa, apesar dos ideais que a guiavam e que proclamava, as mulheres foram excluídas do modelo de autonomia e de igualdade, nomeadamente na educação. Os discursos masculinos que se referem à mulher utilizam a maior parte das vezes a primeira pessoa do plural – nós (masculino): o sexo, as virtudes, os costumes, são os ‘nossos’, não os delas.

Rousseau realça que a metade feminina, que faz a felicidade da outra metade, não pode ter a pretensão de valer tanto como esta. Neste discurso não se pode entender ‘metade’ como complementaridade, mas sim oposição. Este pedagogo, no *Émile*, Vol. V – *Sophie ou la Femme* – avalia a mulher pela bitola masculina e declara que a sua educação corporal deve ser diferente da dos homens (Crampe-Casbanet, 1994).

¹ O modelo de mulher foi variando com o tempo: Idade Média, estreita de ancas e seios pequenos; séc. XVI-XVIII, mais roliças, ancas largas e seios generosos; séc. XIX, carnes aveludadas (para embalar a criança), e tudo o que ilustra a função reprodutora – ancas redondas, seios fartos, tecidos bem nutridos. No séc. XVI, a mulher ideal devia possuir 33 perfeições! (cf. Grieco, p. 85).

No caso particular, mas para nós fundamental, da educação do corpo, ainda que seja considerada para ambos os sexos, os objectivos divergem: para os rapazes, desenvolver a força; para as raparigas, suscitar os seus encantos. As mulheres necessitam de força para agirem com elegância, os rapazes para actuarem com desenvoltura. Daqui se depreende que os jogos recomendados variariam segundo o sexo do jogador. A longo prazo, a Revolução Francesa acentua a oposição público – privado e a dos papéis sexuais (Hunt, 1990).

Ferreira (1999) relata preocupações com o corpo e o bem-estar no Portugal do século XVIII. As práticas físicas foram contempladas, ou pelo menos toleradas, em estabelecimentos escolares, nomeadamente nos dirigidos pela Companhia de Jesus. *O Real Colégio dos Nobres* entra em funcionamento no ano de 1766, por indicação do Marquês de Pombal. Pela análise do horário das actividades dos alunos, o autor identifica tempos de recreação que podiam ser ocupados com jogos e um tempo destinado ao exercício físico. O mesmo se verifica em outros colégios masculinos, destinados a nobres e a filhos de ‘famílias de bem’.

Contudo, não se encontraram referências à recreação das raparigas. A única é feita no Portugal de além-mar – o Brasil, mais precisamente na instituição *Recolhimento de N. Senhora da Glória*, Pernambuco. Os tempos livres, dois por dia com a duração de trinta minutos cada, não eram ocupados com jogos ou outro tipo de actividades físicas. Apenas podiam conversar “umas com as outras sem estrondo de palavras, ou rizadas descompostas (...)”; “os verdadeiros tempos de recreação seriam os Domingos e dias Santos e outros feriados (...), devendo a mestra (...) ensinar-lhes jogos que considerasse lícitos, ainda que sempre de um modo discreto, dando a impressão *que não as ouve nem vê*” (p. 527).

Ferreira (1993) assinala ainda que Francisco Franco, médico brasileiro a residir em Lisboa, publica, em 1790, o que se considera a primeira obra portuguesa sobre a Educação Física das crianças: *Tratado da Educação Física dos meninos para uso da nação portuguesa*. À medida que se percorre o artigo, não se lê nenhuma referência específica às meninas. No que às mulheres diz respeito, apenas se ficam a conhecer recomendações à mulher-grávida (alimentação, descanso, satisfação dos prazeres conjugais) e à mulher-mãe no cuidado dos filhos, ou seja, a mulher-mulher não é contemplada.

No séc. XIX, o controlo do corpo e da expressão das emoções é reforçado pela família; as lágrimas são reservadas à mulher. O acesso da mulher à cena pública é limitado e, quando acontece, solenizado: é o corpo das mulheres, através do seu porte distinto e do seu traje, que ostenta o sucesso ou a pretensão dos cônjuges ambiciosos. Deste modo, o espartilho, sinal da ociosidade da mulher e indicador da distinção social, resiste à crítica que a medicina lhe vem fazendo.

O sonho da educação no domicílio com preceptoras continua presente em muitas famílias, que temem os contactos vulgares e perversos, ainda que algumas raparigas da burguesia frequentem internatos, entre os 15 e os 18 anos. Mas os objectivos da educação mantêm-se: educação moral e mundana, aquisição de artes que as tornem atraentes nos salões onde se procura cônjuge. A arpa, o violoncelo e o violino começam a ser olhados como instrumentos musicais indecentes para a mulher. Pelo contrário, o piano será muito apropriado: ajuda-a a resignar-se face à nulidade da sua vida, permite-lhe ocupar o tempo enquanto espera pelo ‘seu senhor’ (Ariès e Duby, 1990; Fraisse e Perrot, 1994; Garcia Bonafé, 1992).

Em Portugal, na segunda metade do séc. XIX, a escolarização das raparigas orientava-se por dois modelos femininos socialmente distintos. O modelo de ‘boa doméstica’, que impunha competências domésticas práticas (saber coser, cozinhar e outras tarefas similares) e o modelo burguês – ‘a

dona de casa', gestora e supervisora das tarefas domésticas realizadas pelas mulheres trabalhadoras, as boas domésticas. A influência do pensamento de Rousseau neste modelo de domesticidade foi determinante. Enquanto concedia a igualdade e a democracia aos homens, as mulheres eram destinadas à subordinação e à domesticidade².

Nos finais do séc. XIX, a sociedade pedia à mulher competências domésticas e competências ao nível da educação dos filhos, futuros cidadãos. Assim a sua formação deveria responder a estas duas funções (Pinto e Henriques, 1999).

Deste modo a “educação da mulher não é encarada como um direito (...), mas como uma necessidade social (...)” (Pinto e Henriques, 1999, p. 12).

O pressuposto de que a Revolução Industrial foi importante para a emancipação da mulher, devido a maiores oportunidades de trabalho fora do lar, foi posto em causa por John Rule (1986, *apud* Garcia Bonafé, 1992).

As limitações tradicionais eram mais sólidas do que se suponha. As jovens que trabalhavam nas fábricas eram uma excepção. A maioria das mulheres teria de deixar correr mais tempo para obter uma oportunidade de trabalho pago, ainda que mal pago. A sua dependência do lar paternal ou matrimonial mantinha-se. As mulheres casadas com trabalho assalariado (baixo) seriam uma minoria; mas isso significava uma dupla jornada, de trabalho e de responsabilidades. Enquanto isso, a classe média delegava nas serventes o trabalho doméstico e nas amas o cuidado dos filhos e a aristocracia ostentava, ao ritmo do abanar do leque, o seu ócio. Mas foram precisamente estas mulheres que muito timidamente iniciaram a prática de certos desportos, evidentemente apropriados à sua 'natureza' e 'função feminina', reforçando a sua imagem social. Implantava-se a ideia de se realizar alguns exercícios físicos tendo como objectivo a preparação da mulher para procriar filhos mais sãos e robustos, assegurando uma raça forte. Ideias reforçadas pelas consequências de um crescimento anárquico da indústria que arrastou condições sanitárias deploráveis (Ariès e Duby, 1990).

Paralelamente ao pai e ao marido, outra figura masculina se impunha, não só à mulher, como à família burguesa – o médico. O médico regulamentava a dietética familiar, os exercícios corporais, a frequência do banho³, a frequência do baile, as leituras convenientes e até as relações conjugais⁴ (Ariès e Duby, 1990; Fraisse e Perrot, 1994).

O corpo é moldável e é importante moldá-lo; assim utilizam-se diversos coletes concebidos para se corrigirem posturas. A mulher não se livra do espartilho, que secularmente lhe confina a vida: a rectidão da postura renova o significado do espartilho feminino.

No séc. XIX, a mecânica e mais tarde a termodinâmica fazem evoluir as imagens do corpo. Aparece, inicialmente, como uma rede de forças e depois como um motor. O importante não é moldá-lo mas treiná-lo. A noção de exercício transpõe o muro dos quartéis e das casernas. Pouco a pouco uma

² D'Alembert, filósofo, matemático e co-director com Diderot da *Enciclopédia*, escreve a Rousseau criticando as suas ideias e posições quanto à educação da mulher (Colmenares, 1997).

³ O banho era regido pelo ritmo menstrual. O banho era menos uma prática agradável e higiénica do que médica: o corpo é vulnerável quando molhado. As mulheres não devem observar o seu corpo durante o banho. A troca de roupa interior deve ser feita com os olhos fechados.

⁴ Uma relação cada 7 ou 10 dias era suficiente. As prescrições incluíam ainda as posições que deveriam ser adoptadas pelos casais.

ginástica que tem por função conferir ao corpo potência atravessa todos os estratos sociais. As doenças, nomeadamente a sífilis⁵, reforçam a ideia da necessidade de exercícios físicos (por exemplo, os respiratórios), de carácter profiláctico (Ariès e Duby, 1990). Nasce assim a ginástica educativa ou correctiva. A pedagogia familiar e escolar persegue a indolência e as posturas lânguidas. As correntes a favor da actividade física como saúde estarão na origem dos exercícios físicos para raparigas. A ginástica torna-se um dever nacional. É então que se dá a confluência entre esta ginástica, ambiciosa do ponto de vista da medicina, e as actividades lúdicas de origem aristocrática, que, à imitação dos *games* ingleses, configuram aquilo que se denomina por *sport*. Equitação, caça, e, mais tarde, jogos de bola, desenham um modelo de actividades que emerge do topo da pirâmide social inglesa para o resto da Europa.

Em Inglaterra, a partir de 1850, introduziu-se a calistenia em algumas escolas femininas; os centros escolares mais avançados motivam as alunas para a prática da marcha, da natação, do hóquei e da esgrima, não sem que duras críticas e recriminações se tivessem feito ouvir (Scraton, 1995). As excursões à montanha, o banho de mar e os passeios de bicicleta, prescritos pela medicina natural e profiláctica, reorientam o seu objectivo – o bem-estar, o desabrochar do corpo em liberdade, a fruição desse mesmo corpo, durante muito tempo contido e reprimido.

Em Portugal, data de 1875 a proposta de lei que confere obrigatoriedade à disciplina de Educação Física no ensino primário (Estrela, 1972; Crespo, 1990) e, em 1894, especificavam-se conteúdos: os ‘exercícios gimnásticos’. No entanto, a realização de actividades físicas quer de índole curricular e portanto com um carácter regular, quer extra-curricular, neste grau de ensino, sempre encontrou dificuldades e obstáculos; dificuldades e obstáculos, com outras origens, mas ainda presentes. Não se pode afirmar que a generalidade dos alunos e das alunas do 1º ciclo do ensino público, no ano lectivo 2000-01, tenha aulas de Educação Física.

No limiar do século XX, a aparência do corpo feminino sofre uma revolução radical: o costureiro Poiret atreve-se abolir o espartilho! (Corbin, 1990; Knibiehler, 1994).

Jovens, mulheres, intelectuais e artistas de vanguarda estão dispostos a despirem-se das velhas limitações. ‘Querer, Realizar-se e Viver’ eram as aspirações a que Martin du Gard dá voz em *Devenir* (1908) (Ariès e Duby, 1990, p. 613).

Ao mesmo tempo que se reforçava a disciplina de trabalho, a classe trabalhadora começava a valorizar o tempo livre e a reivindicar um espaço e um tempo para si. Nos meios populares difundiu-se o ciclismo, e a indústria da moda dá os primeiros passos. As alterações em curso – maior liberdade, possibilidade de novas profissões, não significaram, de imediato, o acesso das mulheres ao mundo laboral, intelectual⁶, profissional ou desportivo. Fazer parte deste novo mundo, de facto, não dependia apenas da sua vontade. O desporto não foi um caso à parte.

Quando decidiram estar presentes nos campos desportivos, as barreiras e os problemas surgiram de novo: a imagem feminina, consolidada ao longo de séculos, definida pelas tarefas da maternidade e do lar, não seria alterada facilmente (Garcia Bonafé, 1992). Garcia Bonafé, na interessante análise que faz desta temática, no artigo que leva o sugestivo título de *As mulheres e o desporto: do*

⁵ A mulher, vítima da sífilis do marido, só é tratada com o consentimento dele.

⁶ No princípio do séc. XX “em psicologia afirmava-se que se bem que o ensino superior permitisse o desenvolvimento intelectual das mulheres, ao desenvolverem o seu cérebro irremediavelmente se definiriam os ovários” (Colmenares, 1997, p. 75).

“*espartilho*” ao “*fato de treino*”, exemplifica os entraves com notícias de periódicos da época (p. 43). Assim, na revista *Nineteenth Century*, de Junho de 1899, a médica e novelista inglesa Arabella Keanly escrevia: “A natureza geme ao ver a mulher moderna a comprometer o seu verdadeiro destino, a dissipar loucamente o património da criança e a desperdiçar em exercícios atléticos as energias futuras da raça”.

O doutor O'Followell, na revista *Fin de Siècle* de 15 de Abril de 1897, citava um artigo da imprensa onde se comparavam os efeitos da bicicleta com os da máquina de costura, que condenou as costureiras à “ninfomania e à histeria crónica”; o jornalista declarava que a ciclomania provocava “a mesma excitação lúbrica, o mesmo acesso à loucura sensual”. Ainda que o doutor O'Followell não comungasse totalmente daquela opinião, avançava a ideia de que o ciclismo “provocava sensações genitais voluptuosas”, e, em consequência disso, “uma assídua ciclista de quinze anos tinha ficado pálida, debilitada e enfraquecida”.

Se, por um lado, o desporto sempre foi reprodutor das ideias dominantes, por outro, terá também sido das actividades que maior contributo prestou para que as mulheres se tivessem libertado das restrições sociais, que as confinavam ao lar e limitavam o uso e a fruição do seu corpo. Uma razão de ‘Estado’ facilitaria esta situação: a necessidade de fortalecer a saúde da mulher para que procriasse muitos filhos sãos, de modo a equilibrar a situação com que vários países se viram confrontados e que residia na mortandade provocada pela Primeira Guerra Mundial. E uma das vias para esse aumento de saúde seria a prática de actividades físicas.

As mulheres da burguesia iniciavam-se na prática de alguns desportos (ténis, golfe, natação, cricket, ginástica, patinagem), já usuais na alta sociedade. Porém, nem todos os desportos seriam adequados à sua ‘feminilidade’, nem todas as vozes estavam de acordo. A revista *Aire Libre*, em 1924 (*apud* Garcia Bonafé, 1992, p. 45), indignava-se: “Existem associações desportivas onde grupos de raparigas, querendo imitar o homem, cultivam o desporto da sua predilecção, sem excluir o futebol, o atletismo, o pedestrianismo, o ciclismo, etc. Nunca será demais combater tais instituições, nas quais se consente à mulher a prática de exercícios que não correspondem à sua condição orgânica. Tais métodos podem levar à perda da saúde se o organismo não está preparado para os suportar e, se o está, à criação do tipo maria-rapaz, e não sabemos qual dos extremos é mais lamentável”.

Críticas deste teor são comuns também na imprensa portuguesa.

Em 1918⁷, a I República leva a cabo reformas na educação. No que se refere à Educação Física preconizam-se, até ao 5º ano, duas aulas semanais, distribuídas por quatro sessões de 30 minutos cada; no 6º e 7º anos, uma aula semanal de 50 minutos, que podia, apenas na secção de ciências, ser substituída por uma aula de jogos ou outras actividades apropriadas (Estrela, 1973; Tavares Cabral, 1973). A excepção feita para a secção de ciências parece-nos sintomática. Se o *ratio* alunos/alunas no ensino secundário já era desfavorável às raparigas, então o número das que frequentava a secção de ciências deveria ser diminuto, visto que esta área de estudos não era considerada conveniente para o sexo feminino. Estava assim afastado o perigo de as alunas fazerem outra coisa que não ginástica pedagógica, de orientação higiénica e correctiva.

A noção do que seria conveniente ou não para as raparigas encontra-se bem expressa na *Proposta de Lei apresentada à Assembleia Nacional para a criação do INEF*⁸, de 1939 (FMH, 1990, p. 7), em plena

⁷ Decreto n° 4650 de 14 de Julho de 1918.

⁸ INEF: Instituto Nacional de Educação Física.

‘fascização’ do Estado Novo: (...) “O mesmo critério de diferenciação qualitativa e quantitativa leva a considerar a condição especial da mulher, que deve ser defendida dos grandes esforços musculares do atletismo, masculinizadores, aberração feminista repelida pela delicadeza do sexo e pela natural função de futura mãe e educadora, mas que, por esta mesma sagrada missão, deve cuidar da sua valorização física, como condição de saúde e de sã alegria, por exercícios gimnásticos de técnica adequada, que nenhum disfarce ou produto de beleza pode suprir para a graça feminina”.

A proposta repisa a ideia que constantemente transparece ao longo destas páginas: a Educação Física ou o desporto de raparigas e mulheres rege-se pelas exigências da maternidade e pela harmonia perfeita de linhas.

Contra a corrente do enquadramento ‘adequado’ das mulheres pelo Estado Novo, nomeadamente através da secção feminina da Mocidade Portuguesa⁹ (MPF), a revista *Modas e Bordados* e o jornal *República* conseguiram publicar artigos sobre assuntos, supostamente ‘inocentes’, como, por exemplo, o acesso das mulheres ao desporto. A *Modas e Bordados* publicava uma secção – *A cultura física e a mulher*, sob a responsabilidade da professora de Educação Física Judite Furtado Coelho. O jornal *República* publicou um artigo a 17 de Fevereiro de 1936 intitulado *Emancipação da mulher e o desporto*. Este jornal manteve uma secção sobre *A mulher e o desporto*, e deu visibilidade à ideia da criação do *Ginásio Clube Feminino*, projecto da *Comissão de Senhoras Pró-Desportos Femininos* (Pimentel, 1998). Estas publicações conseguiram iludir a censura através da aparente difusão de uma terminologia e ideologia que soavam a Estado Novo. O censor não conseguiu perceber os ‘cambiantes’. Contudo, outros olhos mais atentos e conhecedores começaram a denunciar os artigos do *República*, acusando-os de propagandear “feminismo desenvolto e pervertedor”, “exaltações de nudismo ajudengadas pela marca Moscovo”, de “fazer da mulher um puro animal atlético” e de infringir “a tese da diferenciação e valorização dos dois sexos que tinha por base os dados biológicos e os ensinamentos tradicionais da Igreja” (Pimentel, 1998, p. 34-35).

A Mocidade Portuguesa Feminina determinou, sem tibiezas, tipos femininos ideais – formas legítimas de usar o corpo, e desviantes – formas não-legítimas –, e deu-os a conhecer às suas ‘meninas’ e ‘moças’¹⁰. A estudante, a filha-família, a noiva, a irmã, a neta e a filiada da MPF eram os tipos legítimos; a vaidosa, a ventoinha, a susceptível, a mentirosa, a flirteadora e a má-língua seriam os tipos ilegítimos. O corpo legítimo é um corpo, simultaneamente, *Disciplinado*, *São* e *Santo* (cf. Brasão, 1999, p. 95; p. 221).

Mesmo assim, e contra os ventos da ideologia da época, há notícias de grandes desportistas, com provas dadas no atletismo: Maria Ercília Alves, Emília Maria Carrelhas e Maria de Lourdes Simões. Maria Ercília Alves, hoje com 82 anos de idade, era ao tempo atleta do *Feminino Atlético Clube do Porto* (o único grupo desportivo feminino existente), e, em 1937, pela primeira vez, juntamente com outras desportistas, disputou os campeonatos nacionais de atletismo.

Maria Ercília, naqueles campeonatos, bateu recordes nacionais em todas provas da sua especialidade, com excepção do salto em altura: salto em comprimento, corridas de 60 e 100 metros e

⁹ A Mocidade Portuguesa Feminina foi organizada em 1937 com o fim de “estimular nas jovens portuguesas a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família”. O seu regulamento determinava que “a Educação Física, sempre associada à higiene (...) e serão excluídas as competições e exhibições de índole atlética, os desportos prejudiciais à missão natural da mulher e tudo o que possa ofender a delicadeza do pudor feminino” (FMH, p. 17).

¹⁰ Alusão à publicação de uma revista da MPF: *Menina e Moça*.

estafetas de três elementos, 3x60 e 3x100 metros (Furtado, 1999). Mas esta atleta tinha outras paixões no desporto: ainda no atletismo a corrida de 150 metros¹¹, o hóquei em campo, a sua modalidade de eleição, e o basquetebol.

A Igreja, na figura de Pio XI, já se tinha pronunciado contra a “exaltação do atletismo”, manifestação da “antiguidade clássica paga” (Pimentel, 1998, p. 35), mas sem grandes resultados. Mais tarde, ainda a Igreja, ao pronunciar-se sobre o desporto feminino, dois anos após os Jogos Olímpicos de Roma¹², reforça a imagem da mulher esposa e mãe. O Papa João XXIII (em 1962) não deixa margem para dúvidas (*apud* Garcia Bonafé, 1992, p. 52): “(...) No desporto se pratica a obediência, a humanidade, a renúncia, o amor, a fraternidade; virtudes que, praticadas com entusiasmo, alegria e cristandade, vos farão mais belas em corpo e espírito, sereis mais gratas ao homem e quando sejais mães, amantíssimas do lar e alegres e doces companheiras para o vosso esposo, valentes, dignas de todo o tipo de sacrifícios, mas merecedoras de todas as venturas possíveis, os padecereis ou as ganhareis com espírito desportivo e cristão, para maior honra e glória de Deus”. Indubitavelmente, o 25 de Abril levou a inúmeras alterações nas vidas dos portugueses e, naturalmente, também na esfera do desporto. Adoptou-se a perspectiva de ‘desporto para todos’, lançada pelo Conselho da Europa, e homens e mulheres (mas sempre muito mais eles do que elas) vieram para as estradas galgar maratonas e meias-maratonas. Este ideal de desporto para todos emanava dos princípios da social democracia e dos direitos humanos e definia-se pela não discriminação, pelo anti-elitismo, por alternativas populares à organização tradicional do desporto, pela equidade de oportunidades, acolhendo pessoas com diversos níveis de talento e de aspiração.

No entanto, não parece que a questão das oportunidades para as mulheres, a generalização progressiva da prática desportiva ou de actividades físicas, seja um dado adquirido. Se excluirmos os ginásios, com uma oferta tipificada, aos quais muitas não têm acesso, quais as estruturas que as podem acolher? É certo que já se conhecem esforços e bons exemplos ao nível da política autárquica, mas não nos parecem suficientes no que diz respeito à diversidade de oferta e de horários.

Para as mais jovens o problema põe-se da mesma maneira. Quando terminam a sua escolarização básica ou secundária, quais as estruturas que asseguram uma prática no domínio do desporto, se não são atletas de médio ou alto rendimento? E o que acontece a estas, terminada a carreira desportiva?

A mulher, o Barão Pierre de Coubertin e os Jogos Olímpicos

Este passeio, em traje de desporto e não de historiadora, reclama uma breve¹³ visita aos Jogos Olímpicos (JO) da Era Moderna e à figura do Barão Pierre de Coubertin (1863-1937).

Os Jogos Olímpicos, a competição de maior prestígio de entre todas as competições internacionais, sempre ilustraram expressões de chauvinismo masculino e exemplos de subordinação feminina. A sua história é reveladora das batalhas que as mulheres travaram, dos seus avanços e recuos,

¹¹ “Eu gostava muito dessa corrida [150 metros], porque, bom, no início há aquele impulso relativo, mas depois uma pessoa agarra a corrida e então aquilo vai melhor. (...) Nunca me deixaram correr os 150 metros, mas pronto, aquilo funcionava de maneira a umas especialidades serem para umas atletas e outras especialidades para outras. Eu fazia as corridas mais curtas. As especialidades eram distribuídas entre todas” (Furtado, 1999, p. 69).

¹² Nos Jogos Olímpicos de Roma competiram 610 mulheres e 4.736 homens (Hargreaves, 1994, p. 220).

¹³ Para uma leitura pormenorizada sobre os JO de Verão e as mulheres olímpicas, cf. Hargreaves, 1994, 209-234.

das contradições no mundo do desporto (Hargreaves, 1994). Segundo esta autora, “o Comité Olímpico Internacional (COI), desde a sua fundação, em 1894, tem sido uma instituição não democrata, auto-regulada e masculina” (p. 209).

Pierre de Coubertin, fundador dos JO da era moderna, considerava o exercício físico importante para as raparigas e mulheres, em sintonia com o pensamento conservador da época. Mas não concebia que pudessem ser admitidas em competições onde participassem homens. Até à sua morte, a sua opinião, intransigente, manteve-se: os desportos praticados pelas mulheres contrariavam as leis da natureza; a mulher a praticar desporto seria o que de mais inestético podia contemplar a visão humana. A ideia de uma Olimpíada feminina seria incorrecta, impraticável e contrária ao bom gosto. Os JO devem ser reservados aos homens, para exaltação periódica da sua capacidade atlética, tendo como recompensa os aplausos das mulheres.

Embora os membros do COI inicialmente comungassem dos princípios de Pierre de Coubertin, outros elementos do movimento Olímpico e da recém criada Federação Internacional do Desporto apoiavam as pretensões das mulheres. Porém, foi sempre contra a vontade do Barão a admissão de mulheres a um número cada vez maior de provas.

As mulheres participaram pela primeira vez nos JO, não oficialmente, devido a um ‘acidente’. A organização um tanto ou quanto ‘desorganizada’ dos programas olímpicos para 1900 e 1904, coordenada pelos comités de Paris e St. Louis, ‘deixou passar’ o golfe e o ténis feminino (1900), bem cotados socialmente, assim como permitiu a exibição de tiro com arco (1904); no entanto eram provas muito marginais no quadro olímpico.

Apenas em 1908 a participação feminina, em número muito reduzido¹⁴, é oficial, e nos jogos de 1928 (Amsterdão), um ano depois de Coubertin ter abandonado a presidência do COI, as mulheres competem em três especialidades do atletismo, corrida (100, 800¹⁵ e 400 metros barreiras), salto em altura e lançamento do disco. Terá sido coincidência? Foram também modalidades olímpicas femininas a ginástica, pela primeira vez, e a natação, que já tinha estado representada nos JO de 1912.

A oposição do COI à participação feminina deixa de ser unânime, a partir de 1920. Alguns dos seus membros entendiam que a presença das mulheres no desporto era o corolário de uma tendência emancipatória mais geral, ilustrada pela visibilidade da mulher em sectores como o trabalho, a educação e o lazer, anteriormente monopolizados pelo homem. Porém, numa questão, a opinião era consensual: não às mulheres no atletismo. Em atitude de provocação aberta à política do COI, um grupo de mulheres da Europa e da América organizou um encontro de atletismo¹⁶ em Monte Carlo (1921) e fundou a Federação Desportiva Feminina Internacional, tornando-se num importante grupo de pressão, que organizou o que hoje se chamaria os JO alternativos: *Jogos Olímpicos das Mulheres*, em 1922, em Paris. Dado que o COI reclamou o direito exclusivo ao termo ‘olímpico’, alteraram a designação para *Jogos Mundiais das Mulheres*, os quais voltaram a realizar-se, com muita popularidade, em 1926 (Suécia, com a participação de 10 países), em 1930 (Checoslováquia, 17 países) e em 1934 (Londres, 19 países). O COI não podia ignorar por mais

¹⁴ 43 mulheres para 2.034 homens (Hargreaves, 1994, p. 219).

¹⁵ Atletas cortam a meta dos 800 metros em estado de colapso. Os 800 metros só voltam a fazer parte do calendário feminino em 1960!

¹⁶ Provas: corridas de 60, 250, 800, 300 e 800 metros estafetas, 74 metros barreiras; salto em comprimento e em altura; lançamento do peso e do dardo. Estas provas passaram a definir de futuros eventos internacionais (Hargreaves, 1984, p. 211).

tempo que as mulheres competiam em atletismo e que atraíam multidões (Hargreaves, 1994). À medida que as mulheres rasgavam caminhos no mundo olímpico, sempre se desenvolveram esforços para limitar a sua participação em desportos considerados não apropriados à sua condição. Avery Brundage, membro influente no COI e seu presidente em 1952, após os JO de Berlim (1936), vociferava: “Estou farto até às orelhas das mulheres no atletismo (...) [o seu] encanto desce abaixo de zero. Enquanto nadadoras e mergulhadoras, as raparigas são bonitas e apumadas, ineficazes e desagradáveis na pista” (Hargreaves, 1994, p. 216).

De realização em realização dos JO, o braço de ferro com atletas femininas foi sempre uma constante, muitas vezes até uma luta contra evidências da fisiologia e da biologia, anteriores baluartes de muitos entraves e impedimentos impostos à mulher. De facto, há muito que a fisiologia conhecia bem as fontes energéticas preponderantes em diversos tipos de esforços. Já se sabia que a mulher tinha características que se associavam positivamente a esforços de longa duração. Pois bem, foi apenas nos JO de 1984 (Los Angeles) que as mulheres tiveram a possibilidade de competir na prova mais emblemática e com mais significado histórico dos JO – a maratona; correu-se também pela primeira vez os 3.000 metros¹⁷. Qual teria sido o percurso desportivo e olímpico de Rosa Mota se não tivesse tido a oportunidade de correr a maratona naqueles jogos, em que ganhou a medalha de bronze?

A participação portuguesa no feminino¹⁸ apenas se inicia em 1952, na modalidade de ginástica, com três atletas: Laura Amorim, Dália Cunha e Natália Cunha. As mulheres portuguesas só voltam à cena olímpica em 1960; de 1960 a 1980, com interrupções em 1972 e 1976, participam apenas em modalidades ditas femininas – ginástica e natação: em 1960, uma atleta na natação e três na ginástica; em 1964 e 1968, apenas na ginástica, com Esbela da Fonseca; em 1980, novamente na ginástica com Avelina Alvarez.

Nos JO de Los Angeles (1984), a participação feminina é mais alargada, quer em número de atletas – nove, quer em modalidades – atletismo, ginástica, natação e tiro. Mas foi o atletismo que ficou registado na memória de Portugal: Rosa Mota, Aurora Cunha, Albertina Machado e Conceição Ferreira, as ‘meninas’ do atletismo português da época.

Em 1988, onze atletas femininas¹⁹ competiram nos JO e a primeira medalha de ouro feminina chega-nos ao peito de Rosa Mota.

Em 1992 e 1996, respectivamente 24% e 23% do número total de atletas portuguesas eram mulheres, mulheres com resultados desportivos considerados excelentes no atletismo (Fernanda Ribeiro, Manuela Machado e Carla Sacramento).

A representação feminina em instâncias de decisão, nomeadamente desportivas, tem sido sempre diminuta, o que dificulta a promoção de mudanças no sentido de políticas de igualdade. Em 1996, após a realização da 25^a Olimpíada, isto é, 100 anos depois dos primeiros Jogos, o COI determinou que a mulher devia ter assento nas estruturas de decisão e definiu que, até 31 de Dezembro de 2000, pelo menos 10% dos lugares de decisão no Movimento Olímpico seriam ocupados por mulheres, percentagem a aumentar, até pelo menos 20%, em 2005.

¹⁷ Na fase de preparação dos JO de 1984, oitenta e quatro atletas femininas oriundas de 21 países, com o apoio da *American Civil Liberties Union*, propuseram uma acção judicial, que viria a improceder, tentando forçar o COI a englobar as provas de 5.000 e 10.000 metros no programa olímpico feminino (Hargreaves, 1984, p. 218).

¹⁸ Para informação mais detalhada: Silva, P.; Carvalho, M. J. (2000). *Da penumbra à luminosidade. Recortes dos últimos cem anos da participação feminina desportiva portuguesa* (no prelo, Revista *Ae-aequo*, APEM, Celta).

¹⁹ Ainda que a participação feminina tivesse aumentado, o *ratio* participação feminina-masculina decresce (cf. Silva e Carvalho, 2000).

Na disciplina de Educação Física, ficam os nossos alunos e as nossas alunas a conhecer estes marcos históricos e estas facetas femininas dos Jogos Olímpicos?

Será que percebem que, para um maior envolvimento das mulheres no desporto, e em outras esferas da vida, é necessária a convergência de dois aspectos: o exercício do poder e a equidade de género? E que a Educação Física e o desporto na escola são também oportunidades para este exercício de cidadania? Conhecem o porquê das “proibições”?

2. A Importância do Corpo na Construção de Identidades

O corpo tem sido, na sociedade contemporânea, alvo de inúmeras discussões e objecto de estudos cada vez mais frequentes no domínio das ciências humanas e sociais. O tratamento social e cultural do qual é objecto, os valores que o distinguem, falam-nos da pessoa e das variações que a definição de pessoa conhece. Quer isto dizer que podemos ver nos valores que o corpo encarna a expressão de uma dada realidade cultural, de um determinado contexto e momento social. Porque está no centro do simbolismo social, o corpo é então um analisador válido para apreciarmos o presente. As representações do corpo e dos saberes que o atingem são tributárias de um estado social, de uma visão de mundo e, dentro desta, de uma definição de pessoa (Le Breton, 1992).

Assim, podemos considerar que qualquer reflexão sobre as representações históricas, sociais e culturais do corpo constitui um contributo para conhecer melhor a forma como as sociedades se organizam e se representam a si próprias. Temos de perceber, no entanto, que estas reflexões sobre o corpo não são mais do que reflexões sobre “o que é deixado ao corpo ser, que regras e formas sociais o sujeitam, que espaços e tempos próprios o identificam nas suas manifestações quotidianas” (Brasão, 1999, p. 19). Quer isto dizer que o que ‘vemos’ sobre o corpo, ou o ‘corpo que vemos’, é o resultado de um conjunto de interações individuais, sociais, políticas, que criam um dado contexto, do qual resulta um entendimento de corpo. A dinâmica corpo – sujeito – sociedade constitui talvez o motivo pelo qual o corpo desperta um interesse constante nos investigadores sociais. É que, no conjunto de todas as suas manifestações, “o corpo constitui uma das raízes a partir de onde se instala a diferença, começando pela diferença matricial entre os sexos, geradora de tantos mitos e práticas, até às diferenças entre os povos e as culturas, que em cada instante se unem e separam. Ao gerar a diferença, o corpo é também gerador de identidades. O corpo é, portanto, simultaneamente, expressão de diversidade e de unidade” (Brasão, 1999, p. 7).

O discurso sobre o corpo não é nunca um discurso neutro ou simplesmente universal¹; supõe um carácter sexuado e a diferenciação peculiar homem/mulher. Neutralizar o sujeito/homem e o sujeito/mulher nas suas especificidades significaria esquecer o valor simbólico que o ‘corpo no masculino’ e o ‘corpo no feminino’ encerram, significaria neutralizar a pessoa. Parece, pois, evidente o peso do corporal na construção da identidade de cada um, pese embora essa construção não ser fruto exclusivo das relações criadas entre o sujeito e o seu próprio corpo, mas sobretudo das relações entre o sujeito, o corpo e a sociedade. A sociedade (e nos tempos actuais isso é por demais evidente) vai influenciar fortemente, diríamos, até, determinar, o modo como cada sujeito se vai relacionar e interagir com o próprio corpo.

Analisemos um pouco melhor esta questão. Na sociedade actual² o ‘culto do corpo’ é um fenómeno generalizado, altamente difundido e incentivado pelos meios de comunicação social.

O nosso corpo é considerado a prova da nossa valia pessoal, do nosso êxito na vida; é muitas vezes o nosso cartão de visita. O que é certo é que a imagem corporal funciona como moeda de troca na nossa sociedade, materializando-se isso através do acesso ou não acesso a postos de trabalho, a

¹ Embora, na maioria dos casos, a ideia que passa, quando se aborda o tema do corpo, seja a de o considerar uma ‘entidade’ neutra.

² Há autores que chamam às sociedades actuais, onde o corpo se tornou um ‘emblema’ e é altamente valorizado, sociedades ‘somatófilas’ (Pais, 1998).

relacionamentos sociais. Neste sentido, Bordieu (*apud* Álvarez e Monge, 1997, p. 34) fala de “capital corporal para se referir às características corporais que numa sociedade concreta dão acesso a determinados privilégios”. Quando as nossas características corporais não estão de acordo com os padrões vigentes (e isso é bem mais frequente no caso feminino), as relações com o corpo passam a ser muitas vezes de natureza conflituosa, convertendo-o num verdadeiro lugar de intervenção ou de controlo. E quando falamos da utilização do corpo feminino como ‘local de controlo’, pensamos naqueles modelos corporais que implicam uma crueldade tremenda: os pescoços das mulheres girafa, os lábios aumentados, os pés comprimidos das chinesas. No entanto, passamos despercebidos os esforços sem fim a que muitas mulheres se submetem para alcançar o ideal feminino actual: dietas, exercícios, roupas pouco adequadas para combater o frio, tacões instáveis, entre outros (Álvarez e Monge, 1997).

A este propósito, Brasão (1999, p. 7) refere que “na história das mulheres, urge compreender cada vez melhor o papel social do corpo enquanto chave de identificação do feminino. No corpo se vincam as dores, os momentos e as repetições dos momentos, os actos dos dias que passam. No corpo se inscrevem as histórias mais perenes, os usos e os costumes, o poder, a educação e a cultura”. O estudo do corpo feminino pode ajudar a perceber melhor fenómenos sociais relacionados com o lugar que ocupam a mulher e o homem, relacionados com a persistência de certas mentalidades, ou mesmo com aspectos fundamentais da nossa cultura actual, dos interditos que ainda hoje nos colocamos, das difíceis relações com a ideia de pecado, de culpa, de individualidade, de liberdade, de respeito pelo outro e de aceitação da diferença (Brasão, 1999).

O corpo humano também assumiu sempre um papel central nas diferentes religiões. Pudemos ver, durante muito tempo, no Cristianismo, o corpo a aparecer como um fenómeno ameaçador e perigoso, que deveria ser devidamente controlado por processos culturais, pois poderia conduzir a paixões irracionais, emoções e desejos. O corpo foi, no Cristianismo, associado ao demónio, sendo a alma símbolo de espiritualidade e racionalidade. Do mesmo modo, a mulher foi associada às tentações (‘Expulsão de Adão do Paraíso’) e a coisas materiais, enquanto o homem esteve associado ao espírito e à razão. Existia, assim, um grande pessimismo em relação ao corpo e uma grande desconfiança em relação à mulher (Couto, 1992).

Por outro lado, Brasão (1999, p. 24) afirma que “na perspectiva religiosa, o corpo feminino permanece desde sempre como lugar sagrado, como último reduto do mistério. Essa forma de ver o mundo arrasta-se até muito tarde, talvez até hoje, embora sob contornos diferentes. A consideração da maternidade como ‘dom’ e como prova de santidade, e a explicação do ‘dar à luz’ como dádiva divina, são disso um claro exemplo”. Como refere a mesma autora, “a ideia de *dom* aplicada ao sexo feminino (...) relaciona-se com a percepção de que há um conjunto de atributos físicos próprios da mulher, dados por Deus, e por Este conservados *naturais*. Nos *dons* do corpo feminino, incluem-se a ‘graça’, a ‘doçura’, ou a ‘fragilidade’. (...) O corpo feminino (por ser dom de Deus) deve ser escondido, guardado, sacralizado, imergindo-o em regras sociais que permitam a conservação dos seus mistérios escondidos” (Brasão, 1999, p. 15).

A nossa cultura, dominada essencialmente pelo masculino, identifica largamente o corpo-sujeito, fonte de energia, poder, actividade, como sendo do domínio masculino; o corpo-objecto, entidade para ser observada, passiva, como essência do feminino. Esta concepção de corpo-objecto é muitas vezes uma forma de obediência a regimes de patriarcado, no sentido de corresponder ao que os homens esperam das mulheres, o que as pode fazer sentir-se insatisfeitas consigo próprias. Podemos incluir nesta modelação a maior parte do trabalho físico realizado nos ginásios, onde o

corpo é entregue a especialistas umas horas por semana para que o rectifiquem. Este corpo é considerado como um lugar de intervenção, como se não fizesse parte da pessoa e fosse um objecto que ela possui, mas que não lhe agrada muito. Este carácter de objecto parece estar na base do que alguns apelidam de *coisificação* do corpo, destacando sobretudo a sua forma, que é, ou não é, aquilo que gostaríamos que fosse (Garcia, 1998). Essa falta de reconhecimento do nosso corpo prende-se com o facto de ele se afastar frequentemente do modelo ideal que perseguimos, já que a sociedade, esteticamente repressiva a esse nível, pede um determinado tipo de constituição corporal.

No dizer de Trigueros *et al.* (1999, p. 17) “os modelos culturais vigentes reforçam construções de género com base nas quais a mulher continua a ser a que deve pagar mais caro, sob a forma de dedicação, auto-estima ou dinheiro, perseguindo um modelo no qual a maioria tem garantido um êxito efémero, quando o alcança. Para estar na moda infligem-se ao corpo transformações de efeito incerto sobre a saúde e sobre a própria identidade da pessoa”. Com algum humor, Trigueros *et al.* (1999, p. 27) afirmam que “o corpo é visto como um objecto de consumo que nos permite construir a nossa identidade a golpes de vontade e de livro de cheques”.

Os impossíveis modelos propostos, acompanhados da promessa de que se conseguem alcançar se se quiser, dão aso a não raros conflitos com o próprio corpo, que é perspectivado como algo diferente do eu, caindo-se por vezes em situações patológicas de cura difícil. Cada vez se experimenta mais cedo ansiedade sobre as formas corporais e sobre o peso. Há actualmente um número significativo de jovens que se sentem infelizes nos seus corpos (Trigueros *et. al.* 1999; Álvarez e Monge, 1997). A diferença entre o corpo real e o corpo ideal é a causa de importantes conflitos quanto à identidade pessoal de alguns jovens, e sobretudo de muitas jovens, e uma das suas principais preocupações e limitações nas relações consigo próprios/as e com os outros.

O corpo na escola

No contexto de uma cultura tradicionalmente intelectual, que aceitou o corpo como um fenómeno fundamentalmente biológico, a omissão do corpo pela escola não será afinal tão difícil de compreender. No entanto, sabemos que os processos educacionais são centrais para o processo de construção social do corpo. A este propósito, Cagigal (1996) aponta o corpo entre as muitas omissões da tradição educativa. Pode até ser considerado o grande ignorado da escola; mas as escolas são locais onde as questões da corporalidade estão intrinsecamente presentes.

Álvarez e Monge (1997) dizem-nos que o corpo e o movimento, enquanto elementos constituintes da pessoa e da cultura, estão inevitavelmente presentes na escola. Todavia, tem havido um esquecimento generalizado da natureza corpórea da educação³. Entrar nas escolas ou em outras instituições exige muitas vezes deixar o corpo à entrada. Se nos limitarmos às intenções mais conscientes e elaboradas de alguns docentes, o corpo e o movimento têm uma presença e um tratamento pedagógico muito reduzidos. Existem poucos momentos em que se permite uma manifestação mais ou menos visível do corpo.

³ Como referem Álvarez e Monge (1997, p32), “através das presenças e ausências, transmitem-se um conjunto de mensagens, rara vez conscientes, que vão criando um conceito de corpo, e por extensão de pessoa e sociedade. A arquitectura escolar, que prima pela quietude e contenção, define um tratamento corporal. Também o mobiliário, com a uniformidade de mesas e cadeiras destinadas a uma gama de idades e estruturas corporais muito ampla, ignora que os estudantes têm corpo, e que estes corpos não são homogéneos”.

Só que o trabalho que as escolas fazem ao espírito, às emoções, ao intelecto, também é feito no corpo, através do corpo e/ou com o corpo. É precisamente a natureza da experiência sentida e vivida que forma ou constitui a subjectividade, o significado de quem sou eu, o que sei, que define como sou, onde estou, que constrói a identidade de cada pessoa. Por outras palavras, é a pessoa corporalizada que é escolarizada, e não o intelecto descorporalizado. Esta escolarização do corpo é um processo de construção a longo termo, que possivelmente influenciará para sempre o indivíduo⁴ e que desempenhará um papel fundamental nas suas relações com os outros indivíduos e com a sociedade. No entanto, as escolas de um modo geral falham em admitir o papel fundamental que desempenham na produção do corpo-sujeito, que se constitui, assim, em local de central importância na construção de sentidos e significados (Kirk, 1993).

O que anteriormente referimos permite compreender melhor a posição do corporal na escola, já que esta é uma instituição interdependente do contexto socio-histórico em que se situa. Nem os/as docentes, nem os/as alunos/as, nem quaisquer agentes educativos, são alheios/as às experiências e significados do momento. Na medida em que conhecermos quais são estes significados e seus mecanismos de transmissão, poderemos entender os efeitos reais das nossas práticas e oferecer experiências mais estimulantes e justas para os alunos e alunas. Se não formos conscientes disso, as aulas poderão ser apenas um lugar de concepções hegemónicas, já que as experiências que a escola possibilita nunca são neutras (Álvarez e Monge, 1997). Como tal, a escola pode contribuir para reforçar desigualdades. Dubet (1997, p. 177) afirma-o claramente: “a par da sua função de integração cultural e nacional, a escola tornou-se no principal instrumento de distribuição das posições sociais e de reprodução das desigualdades. Ao mesmo tempo que a escola une, ela divide, porque funciona ‘como um mercado’, onde os mais bem apetrechados e os mais hábeis realizam investimentos rentáveis, enquanto os outros, não só não têm qualquer hipótese de ganhar, como têm igualmente a hipótese de serem excluídos, de entrarem na vida carregados de insuficiências e estigmas”. Este processo acontece também no que diz respeito aos estereótipos de género, que acompanharão muitas vezes os alunos e as alunas pela vida fora.

Numa visão integral de escola, onde as especificidades das distintas áreas se combinam com vista a desenvolver global e harmoniosamente a pessoa, a presença e tratamento do corpo não pode ser reduzida à disciplina de Educação Física, embora esta seja a protagonista e a coordenadora do desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras. A escola no seu conjunto, e não só os especialistas da Educação Física, devem velar pelo desenvolvimento destas capacidades. Dentro da instituição escola, o corpo aparece-nos, então, sob diversas formas de tratamento. Apresentaremos aqui resumidamente quatro modos de tratar o corpo na escola, propostos por Álvarez e Monge (1997). Segundo estes autores, na escola podemos encontrar:

- a) *O corpo silenciado*: quando se quer que o corpo passe despercebido, por exemplo em disciplinas com características mais ‘intelectuais’. O corpo, encaixado entre a mesa e a cadeira da sala, é ocultado e silenciado. A sala de aula parece negar o corporal e todos os seus esforços se centram em o ‘domesticar’. Sabemos que o respeito pelas pessoas começa pelo respeito pela sua singularidade e por todas as suas dimensões (a forma e a ‘dimensão corporal’, bem como as experiências e vivências que por meio dela se adqui-

⁴ No entanto, é importante percebermos que a construção da identidade, e o modo como esta vai influenciar o indivíduo, se processa de modos diferentes consoante se trate de indivíduos do sexo masculino ou do sexo feminino.

rem, têm uma grande importância no nosso desenvolvimento e no conceito que criámos do próprio corpo).

- b) *O corpo tolerado*: quando se oferecem pequenas válvulas de escape controladas, que permitem pequenas manifestações do corpo, na execução de determinadas tarefas com algum movimento (por exemplo, na entrada e saída das salas de aula, nas deslocações dentro da sala de aula, etc.).
- c) *O corpo 'à solta'*: quando se deixa ao/à aluno/a o controlo da sua motricidade, como ocorre claramente nos recreios ou intervalos escolares. Os intervalos são considerados pelos/as alunos/as como tempo seu, utilizado como reacção às restrições motoras impostas pelas aulas. São também uma oportunidade para a manifestação pessoal. Mas nem sempre o 'corpo à solta' é um corpo livre. Muitas vezes é um corpo sem atenções, descontrolado, submetido a regras assumidas inconscientemente, que limitam as suas condutas e actuações, submetido aos cruéis desígnios de outros iguais dotados de maior poder⁵. Existem alguns factores condicionantes que podem limitar a acção desta forma de expressar o corpo:
- factores de natureza institucional, quando há actividades expressamente proibidas nos recreios;
 - o poder físico: o espaço do recreio não se utiliza livremente, existem hierarquias segundo idade e sexo para a utilização dos espaços;
 - a cultura lúdica tradicional, já que o jogo transmite técnicas corporais e uma tradição de valores culturais;
 - os modelos sociais vigentes: os meios de comunicação social difundem práticas corporais, assim como os actores das mesmas. Os programas desportivos, os anúncios, etc., vão normalizando actividades em função dos sexos e das classes sociais. Os recreios são assim uma espécie de espelho da sociedade, que reflecte o que nela se passa;
 - o espaço pode ser um estímulo ou um condicionamento para a acção: muitos espaços, em vez de possibilitarem uma multiplicação de actividades lúdicas, reduzem-nas à prática de uma minoria, a maior parte das vezes estereotipada.
- d) *O corpo objecto de tratamento pedagógico*, quando o interesse radica em desenvolver um conjunto de capacidades motoras e é 'encomendada' a tarefa à disciplina de Educação Física. Trataremos esta questão de forma mais desenvolvida no ponto seguinte.

O corpo na Educação Física e no desporto

Kirk (1993) afirma que os processos educacionais desempenham um papel fundamental na produção do corpo. É fundamentalmente através dos processos educacionais, formais e informais, que os valores normativos que envolvem o corpo se formam e se mantêm. As escolas são locais importantes nos quais estes processos são trabalhados de forma institucional, e a Educação Física e o desporto constituem um conjunto de práticas especializadas, que contribuem de forma crucial para essa construção social do corpo. O desporto e outras actividades físicas, como formas públicas institucionalizadas, são representações altamente visíveis do corpo e das práticas corporais,

⁵ Este poder pode ser manifestado em supremacias de força física, raça, cor, e/ou género.

particularmente quando essas representações são mediatizadas através dos jornais, da televisão, ou do cinema. E se o desporto pode ser definido como uma forma específica de lidar com a corporalidade, como um sistema de comportamentos corporais marcado por normas, regras e convenções sócio-culturais (Bento, 1998), a Educação Física, ao tê-lo por conteúdo, está automaticamente associada a estes processos de construção corporal. A disciplina de Educação Física é, portanto, uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo; uma forma de lhe conferir importância educativa (Bento, 1995).

Mas como se utiliza o tempo da aula de Educação Física? O que é que os/as alunos/as fazem nesse tempo? Quais as formas de tratamento do corpo nesse tempo? Álvarez e Monge (1997) afirmam que, de um modo geral, as aulas de Educação Física têm um tempo para os/as alunos/as, na linha de orientação do ‘corpo à solta’ anteriormente apresentada, e um outro tempo em que se busca uma aprendizagem mediante exigências sobre o corporal. A proporção entre ambos os tempos depende de vários factores, nomeadamente da concepção da disciplina que o/a próprio/a docente tem. Há um sector importante do professorado que considera que a Educação Física, dado o escasso tempo de que dispõe para desenvolver as capacidades e as habilidades motoras, deve centrar-se em oferecer aos/às alunos/as uma série de experiências agradáveis que os/as motivem a manter a prática de actividades físicas fora da tutela escolar. Esta orientação pode conduzir a Educação Física a procurar oferecer múltiplas actividades, mediante metodologias nas quais o/a aluno/a seja um consumidor da actividade e não o/a protagonista da mesma. As expectativas com que os/as alunos/as chegam às aulas de Educação Física também vão ser determinantes. A imagem da actividade física que os meios de comunicação constantemente transmitem, assim como uma certa tradição no ensino, exercem uma forte influência na configuração do que para o/a aluno/a devem ser as aulas, sendo frequente encontrar resistências entre os discentes⁶. Um reflexo directo destas dificuldades é o modelo de aula chamado ‘recreio cuidado’, que consiste num dado tempo em que o/a professor/a diz o que se tem de fazer, e num outro tempo em que é o/a aluno/a que elege o que vai fazer, o que reduz a possibilidade de intervenção dos professores. “Em resumo, estes tempos que poderiam ter um papel importante na educação, se não forem mais do que um ‘deixar fazer’⁷, em vez de evitar a marginalização e combater estereótipos, reforçam-nos” (Álvarez e Monge, 1997, p. 56). Desta forma, o corpo, o movimento e a Educação Física, enquanto transmissores de determinados conteúdos, podem legitimar visões hegemónicas claramente discriminatórias.

Todavia, a aula de Educação Física, que seria o momento por excelência para o tratamento pedagógico do corpo na escola, também pode silenciar o corpo, o que aliás acontece frequentemente. As manifestações motoras permitidas podem ‘despersonalizar’ o corpo, seguindo uma imagem de corpo máquina. Ficariam assim relegadas muitas outras dimensões do movimento, como a expressiva, a relacional, a criativa, centrando-se a aula no treino de algumas técnicas. Álvarez e Monge (1997, p. 56) advertem-nos de que, “por estranho que pareça, em muitas planificações de

⁶ É importante não nos esquecermos que as expectativas com que chegam às aulas alunos e alunas são diferentes, bem como as expectativas que os/as professores/as têm acerca dos desempenhos desses mesmos alunos e alunas.

⁷ Este ‘deixar fazer’, ou esta possibilidade de escolha das actividades por parte dos/as alunos/as, tem no entanto quase sempre o ‘mesmo sinal’. Quer isto dizer que a escolha das actividades (como na maior parte das vezes não é resultado de um consenso) ‘pende’ sempre para as preferências masculinas, o que mais uma vez serve para reforçar estereótipos.

aulas de Educação Física predomina uma visão incorpórea que ignora as relações entre o corpo, a sociedade e a identidade de cada um. Esta perspectiva perde a oportunidade de desafiar as concepções sociais dominantes e em vez disso legitima-as”. Muitas vezes as propostas do/a professor/a colocam o aluno e a aluna em situações que não respeitam os seus ritmos ou possibilidades de aprendizagem (não existindo dois corpos iguais, fazemos aulas onde utilizamos os mesmos exercícios para todos, ao mesmo ritmo).

Num estudo efectuado por Ribeiro (1995, p. 71), relativamente às concepções do corpo emanadas pelo Programa de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico, vemos claramente que “a principal preocupação assenta na transmissão de habilidades e técnicas desportivas, que o mesmo é dizer, de padrões motores pré-estabelecidos, obrigatórios e ‘desportivamente aceitáveis’, restringindo substancialmente o potencial individual de aprendizagem e de desenvolvimento. (...) A educação corporal está submetida à aprendizagem de padrões motores convencionais, pré-determinados, onde muito pouco ou nada se faz para criar condições favoráveis à manifestação e desenvolvimento da autonomia e da conduta criadora”. Percebemos aqui uma Educação Física que enfatiza um corpo voltado para o domínio de técnicas e habilidades desportivas, como “parte de uma herança cultural, onde o aluno só tem de receber as informações e os modelos motores acabados e reproduzi-los de acordo com critérios de correcção e oportunidade. Esta atitude bloqueia o conhecimento do próprio corpo e inibe o desenvolvimento do seu potencial” (Ribeiro, 1995, p. 81).

É de todo impossível separar as actividades educativas das suas referências sociais, assim como é impossível que a escola se esqueça das práticas corporais enraizadas na cultura da qual faz parte. Não devemos, pois, esquecer que os/as nossos/as alunos/as estão imersos/as numa cultura que difunde muitas imagens e estereótipos sobre o corporal, e são muitas vezes essas actividades, a seus olhos, as mais interessantes. A escola não se pode orientar por conteúdos hipoteticamente inócuos porque com eles correria o risco de ficar divorciada do extra-escolar. A escola não se pode alhear da realidade, bem como não pode perder de vista o referente social destas práticas, que é bem claro para os/as nossos/as alunos/as (Álvarez e Monge, 1997).

Mas como construir um esquema de aula que atenda à diversidade e respeite os ritmos e possibilidades individuais de cada rapaz e de cada rapariga? O que normalmente acontece é que as situações propostas não fazem senão acentuar carências, provocando frustrações e desinteresse. A mensagem que recebem alguns alunos ou alunas é a de não terem valor para tal actividade, e, com o passar do tempo, o que fica da disciplina de Educação Física é a convicção de que não se vale pelo seu próprio corpo (Álvarez e Monge, 1997). É preciso reflectir e equacionar uma solução que passe pelo equilíbrio entre docentes, discentes e estruturas curriculares.

Segundo Álvarez e Monge (1997, p. 66), “a prática dos professores preocupados com as possibilidades educativas do corporal mostrou-se uma via frutífera para desenvolver a nossa actividade profissional de forma que reverta em práticas mais enriquecedoras e justas para os nossos alunos. A eleição dos conteúdos devia ajudar a minimizar descompensações, abrir portas e possibilitar habilidades e conhecimentos, que não sirvam só para consumir na escola sem possibilidades de conexão ou aplicação extra-escolar”, pois, como enfatiza Garcia (1999), o corpo tem de se constituir cada vez mais numa preocupação da reflexão da Educação Física e do desporto, qualquer que seja o seu motivo e contexto.

Na maior parte dos casos, os docentes e as docentes esquecem-se do sexo dos/as alunos/as e fazem-no em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, o que não fará mais do que acentuar desigualdades. Senão, vejam-se as diferenças entre o que acontece a rapazes e raparigas durante

o período da puberdade. As modificações biológicas e corporais características desta fase não se manifestam do mesmo modo neles e nelas, bem como não têm as mesmas implicações psicológicas. As alterações corporais produzidas pela puberdade provocam modificações mais acentuadas nas raparigas. O corpo altera-se subitamente, e toma formas muito distintas das anteriores, o que lhes provoca “embaraços” frequentes e as leva, como defesa, a aprender a restringir os seus movimentos. Deste modo, começam desde aí a desenvolver uma “timidez corporal” (Scraton, 1995), que se pode constituir como justificação plausível para o desinteresse e desmotivação que muitas raparigas parecem apresentar na aula de Educação Física. Os professores e as professoras, que entendem tudo isto como “natural”, procedem assim a uma discriminação inconsciente, uma vez que julgam não exercer nenhuma forma de discriminação explícita (Bonal, 1997). Dubet (1997) sublinha que as desigualdades de tratamento que são facilmente aceites na sociedade não o são no domínio escolar. “Sob este ponto de vista, a discriminação positiva é o contrário do liberalismo que deixamos instalar por detrás dos princípios mais duros” (Dubet, 1997, p. 182).

Esta concepção de uma escola activa leva-nos a entender a importância do papel do/a professor/a como elemento determinante para a promoção da equidade educativa, único caminho para a realização da pessoa dos alunos e das alunas. Logo, é inaceitável que a escola se alheie da realidade e faça de conta que não é nada com ela (Bento, 1998). Do mesmo modo, e com responsabilidade acrescida, a Educação Física também não se pode alhear das ‘coisas’ do corpo na sua prática diária, mesmo nas suas rotinas mais simples. Perder a consciência do valor intrínseco do corpo na aula de Educação Física é talvez mutilar gravemente os objectivos centrais desta disciplina (Garcia *et al.*, 1998).

3. Sexo, Género e Pessoa. Educação Física / Desporto na Escola

*Não somos mais do que aprendemos a ser e
reagimos de acordo com o que aprendemos a ser.*

Garcia Bonafé

A primeira distinção a fazer será entre os termos sexo e género. De um modo geral, aceita-se por definição de sexo a condição biológica de ser homem ou mulher e, por género, os processos sociais, culturais e psicológicos segundo os quais se constrói e reproduz a feminilidade e a masculinidade, e assim pode sofrer variações segundo a cultura, a época histórica e o ciclo de vida.

Na literatura encontra-se também o termo ‘sistema de sexo – género’, que significa o conjunto de traços atribuídos por uma dada sociedade aos seus membros em função do sexo biológico.

O sistema sexo-género configura a nossa forma e maneira de ser como mulheres ou homens, dando lugar ao desenvolvimento de papéis de género que, ultrapassando a esfera das diferenças biológicas de sexo, compreendem os comportamentos sociais, normas, valores, socialmente marcados como masculinos ou femininos (Trigueiros *et al.*, 1999).

As diferenças amiudadamente apontadas quanto ao tipo de participação e de comportamentos dos rapazes e das raparigas na aula de Educação Física e no desporto são, na maior parte das vezes, apenas justificadas pelas diferenças biológicas, não se considerando as influências sociais e culturais, a que todos e todas somos sujeitos, através da socialização.

Reconhecendo-se, por um lado, a importância da construção social do género e, por outro, não se sobrevalorizando as diferenças biológicas, aconselha-se uma análise mais crítica aos preconceitos subtis entre os géneros na Educação Física e no desporto na escola.

O que os/as professores/as pensam acerca do sistema sexo – género tem implicações determinantes na socialização dos rapazes e das raparigas em Educação Física e desporto. Deward (1987) assinala quatro possibilidades de os/as professores/as lidarem com essas questões:

- como variável do desempenho;
- como diferenciação entre géneros;
- como factor de injustiça;
- como relações de poder socialmente construídas.

Griffin (1989) confirma que, em grande parte da literatura, nomeadamente na reputada revista *Research Quarterly for Exercise and Sport*, o sistema sexo-género é focado como variável do desempenho ou uma questão de diferenças entre sexos. Os traços biológicos assumem posição preponderante, criterial, e assim se ‘explicam’ e ‘justificam’ diferenças entre o masculino e o feminino.

Esta concepção biologistica será a base de expectativas diferentes para rapazes e raparigas. Reduzir o sexo-género apenas aos traços biológicos resulta na crença de que as diferenças são de natureza e não culturais, crença popularizada na frase freudiana – ‘a biologia é um destino’.

Nesta concepção redutora, tentativas para se alterar de modo substancial o tipo de participação e os comportamentos dos alunos e das alunas na aula de Educação Física são tão fúteis quanto utópicas. É evidente que existem diferenças biofísicas entre raparigas e rapazes. Mas, quando são exageradamente empolgadas e levemente generalizadas, essas diferenças reforçam a posição daqueles/as que sentenciam as modalidades desportivas apropriadas ou não às raparigas, res-

tringindo a sua participação. Assim se explicam baixos resultados desportivos de muitas alunas e se desabafa contra as aulas mistas, diferindo os motivos de crítica: as raparigas nunca se sentirão bem, os rapazes são prejudicados, as raparigas não são suficientemente competitivas, os rapazes serão sempre mais fortes e velozes, ... (Griffin, 1989).

Se o paradigma adoptado não é o biológico, mas o sócio-cultural, que expressa relações de poder, o género feminino é motivo de iniquidade, dado que o desporto é um reduto essencialmente masculino, o que se revela também nas nossas aulas. As relações de género no desporto, relações de poder, não são invioláveis, mas são difíceis de alterar, pois existem em outras práticas sociais e iniciam-se logo na socialização familiar.

Temas como co-educação, maiores oportunidades, incentivos e recursos financeiros para a prática de actividades físicas de raparigas, norteiam as tomadas de posição e as acções que visam alterações na estrutura e organização da Educação Física e do desporto na escola, a fim de tornar aquelas práticas mais solidárias, inclusivas e equitativas. Para tal é necessário não só perceber como as raparigas e os rapazes se socializam, também na Educação Física (desempenhos esperados, comportamentos aceites e não aceites), mas ainda por que razão se socializam segundo um determinado figurino comportamental e não um outro. Teremos de conjugar o determinismo biológico com o social.

De facto, os nossos comportamentos são aprendidos. As crianças, à nascença, pertencem a um determinado sexo, mas não a uma identidade masculina ou feminina. Um recém nascido não sabe o que é o futebol, nem nasce com paixão pelo futebol. Uma recém nascida não vem programada para que muitos dos seus recreios escolares sejam passados a conversar ou a jogar ao 'bom barqueiro'. Contudo, como crescem e se desenvolvem numa sociedade onde as diferenças de género são inerentes às rotinas do dia a dia, rapidamente incorporam uma identidade. Aceita-se que uma menina regresse à sala de aula suada, a discutir um momento de jogo empolgante e com um joelho esfolado? É tido como esperado que um rapaz tenha curiosidade em aprender 'ponto de cruz'? Estes são exemplos de comportamentos socialmente orientados e apreendidos como apropriados a um determinado género, mas não a outro. Desde bem cedo, uns atributos são associados ao género feminino (debilidade, passividade, dependência, submissão, sensibilidade, subjectividade, corpo, âmbito privado, sexo fraco, ...), outros ao masculino (força, agressividade, competitividade, liderança, domínio, objectividade, mente, âmbito público, sexo forte, ...), mas sempre definidos em oposição ou em sobreposição – em desfavor da mulher –, e não em complementaridade.

Os rapazes aprendem a minimizar comportamentos femininos e a desprezar, ridicularizar, nos seus pares, alguma atitude 'suspeita' de feminilidade.

Após se ter recorrido acerca do conceito de género, pergunta-se: qual o papel da Educação Física e do desporto na socialização? A escola, a Educação Física e as práticas dos professores e das professoras são transformadoras ou reprodutoras de estereótipos?

Resultados de estudos realizados na aula de Educação Física indicam que nos jogos desportivos os rapazes têm mais oportunidade de protagonismo do que as raparigas (Bischoff, 1982; Griffin, 1984;1985).

Lenko e Ewing (1980) referem que rapazes de 9, 10 e 11 anos de idade recebiam mais incentivos para a prática desportiva e investiam mais tempo do que as raparigas a comentar e a assistir a espectáculos desportivos. Observaram ainda que o comprometimento desportivo das raparigas ficava a dever-se à influência maternal, mas que estas necessitavam do apoio e aprovação do pai e dos irmãos para que essa prática desportiva fosse elevada. Pese embora o estudo em causa ter 20

anos de idade, julga-se que, ainda hoje, as raparigas necessitam da bênção patriarcal explícita para sulcarem terrenos historicamente masculinos.

Na Educação Física e no desporto os rapazes aprendem que a timidez e a menor competência motora são características femininas a evitar a todo custo (pobres dos colegas menos aptos, menos competitivos, menos...). Segundo Archer (1984), no que se refere a comportamentos e atividades, o estereótipo masculino é mais vincado e menos flexível do que o feminino.

Na aula de Educação Física ou num espaço desportivo, um rapaz ser apelidado de menina, ser comparado a uma rapariga ou perder para uma rapariga é uma experiência muito dolorosa; a sua masculinidade é ferida, a sua virilidade posta em causa¹. Mas não deixa de ser interessante referir que é neste mesmo contexto que certos comportamentos, ditos femininos – contacto corporal, abraços e lágrimas –, podem ser expressos sem o anátema de efeminados. Portanto, comportamentos auto e socialmente reprimidos são aceites nas inter-relações homem-homem no desporto. Uma questão da tribo do desporto?

Não parece que o simples facto de se juntar raparigas e rapazes na aula de Educação Física resolva iniquidades, se se atender à diversidade de género, uma vez que (Abranches e Carvalho, 1999; Bonal, 1997; Bain, 1985; Brown, 1999; Dunbar e O'Sullivan, 1986; Gossman e Gossman, 1994; Lee *et al.*, 1999; Lock *et al.*, 1999; Scraton, 1995; Treanor *et al.*, 1998; Wareing, 1998):

- prevalecem e aceitam-se como naturais estereótipos de género;
- os rapazes impõem-se no jogo; no espaço, delimitam bem o território; as raparigas são ignoradas, afastadas, incomodadas;
- as raparigas usufruem de menos experiências educativas positivas do que os rapazes;
- as raparigas são caracterizadas por apresentarem índices de participação mais baixos, e menos oportunidades de prática;
- os/as professores/as, ainda que não propositadamente, demonstram atitudes preconceituosas e tendem a ter mais interações com os rapazes do que com as raparigas;
- na aula e num grupo masculino, os discursos sofrem poucas interrupções; quando o grupo é misto, estas são mais frequentes, por parte dos rapazes, especialmente se as raparigas têm a palavra num assunto que interessa também a eles;
- o modo como se julga um mesmo comportamento não é independente do sexo-género de quem é avaliado;
- os programas não valorizam nem tratam com a mesma importância os conteúdos conjugados no feminino, prejudicando também os rapazes;
- muitos/as professores/as, com boas intenções, afirmam que tratam os alunos e as alunas

¹ “O privilégio masculino é também uma armadilha e depara com a sua contrapartida na tensão e na contenção permanentes, por vezes levadas até ao absurdo, que o dever impõe a cada homem de afirmar a sua virilidade em todas as circunstâncias”. (...) “o homem, verdadeiramente homem, é aquele que se sente vinculado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de aumentar a sua honra procurando a glória e a distinção na esfera pública” (Bourdieu, 1999, p43). (...) “Tudo concorre assim para fazer do ideal impossível de virilidade o princípio de uma imensa vulnerabilidade. É ela que conduz, paradoxalmente, ao investimento, por vezes exacerbado, de todos os jogos de violência masculinos, tais como nas nossas sociedades os desportos, e muito especialmente os mais de molde a produzirem os sinais visíveis da masculinidade, e a manifestarem e também a porem à prova as qualidades chamadas viris, como os desportos de combate” (Bourdieu, 1999, p43-44).

- de igual modo, querendo significar com esta afirmação que apresentam os mesmos conteúdos, os trabalham segundo uma mesma metódica e que assim as oportunidades são iguais. Esta falsa igualdade de oportunidades “(...) significa, pelo contrário, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos” (Cortesão, 2000, p. 43);
- em nome da igualdade de oportunidades, para que a educação seja ‘justa’, ‘neutra’ e ‘correcta’, os docentes e as docentes não têm em devida conta que ‘alunos’ significa alunas e alunos;
 - professores e professoras não lidam bem com as reacções psicológicas das raparigas, motivadas pelas alterações biológicas e corporais durante a puberdade;
 - professoras e professores referem que as raparigas, na puberdade, ‘perdem interesse’ pela Educação Física, que a ‘letargia’ e a ‘inactividade’ são inevitáveis e que tudo isso é ‘natural’;
 - a linguagem é um fenómeno social que influencia o modo como as relações sociais se desenvolvem;
 - a linguagem é, frequentemente, sexista;
 - na categoria gramatical de género, o masculino surge como género dominante nas línguas cujos sistemas distinguem o masculino e o feminino;
 - alunos/as e professores/as não se apercebem das iniquidades de género;
 - iniquidades de género são mantidas e reproduzidas através do currículo oculto.

As diferenças de género estão tão enraizadas, são tão óbvias que não as vemos; configuram a nossa linguagem, os nossos conceitos, a nossa visão do mundo (Subirats, 1997).

Ballarín (1999, p. 6) refere que, apesar dos resultados de vários estudos e das críticas dirigidas às práticas docentes, não se conseguiu provocar transformações assinaláveis: “(...) grande parte dos professores mantém uma grande insensibilidade ao sexismo, porque apesar de ter conhecimento da existência de denúncias, recusa-se a admiti-las, rotulando-as de *feministas*, minimiza-as por as considerar parciais e *sectárias*, e, a partir da crença da *neutralidade* das suas práticas quotidianas, reproduz regra geral os maiores anacronismos.”

Os exemplos anteriores permitem afirmar que um ensino misto não é sinónimo de co-educativo e que a Educação Física parece perpetuar estereótipos de género. É certo que todas e todos fomos educadas(os) neste tipo de cultura, mas isso não impede que tomemos consciência das iniquidades, do que somos, de como somos, e do que fazemos ou não fazemos, para que se alterem atitudes no sentido de uma verdadeira educação *na* cidadania, uma educação equitativa.

Manuel Cossío disse aos professores, em 1905, em Bilbao, numa conferência (*apud* Azevedo, 2000, (p. 5):

“Se desejais aprender a verdadeira ciência da educação, observai à vossa volta a vida real, a de todos os dias; reflecti sobre os factos, que eles vos darão a chave de muitos problemas educativos e a norma mais segura da vossa conduta pedagógica”.

Ainda que Manuel Cossío não se estivesse a referir especificamente às questões de género e às iniquidades educativas, o conteúdo da sua mensagem serve a todos/as nós para reflectirmos sobre o modo como pensamos e agimos.

A Educação Física, porque o que está em causa é a educação e a aprendizagem, deve proporcionar a rapazes e raparigas experiências que não tenham como eixo orientador estereótipos de

género. A Educação Física deve ser sentida por todos e todas como uma experiência positiva e importante na vida.

Em consonância, teremos de orientar o nosso pensamento e acção educativa em torno da pessoa, no sentido do seu desenvolvimento, da sua formação integral, do aperfeiçoamento das suas capacidades. Aspiramos a uma educação no respeito dos direitos humanos, uma educação para a autonomia, a responsabilidade, o conhecimento, a sensibilidade, a solidariedade, que recuse todo o tipo de discriminação. Uma educação que, centrada na pessoa, nos valores éticos, tenha como princípio a individualidade, a diversidade cultural, as particularidades de cada um e cada uma, e seja capaz de incorporar novos elementos que a enriqueçam e corrijam preconceitos.

Enfim, uma educação onde homens e mulheres entendam da mesma maneira o conceito de pessoa. Sabater (1997) lembra que os temas transversais, como a co-educação ou a diversidade, devem ser trabalhados tal qual outro conteúdo, no sentido de se desenvolverem atitudes concretas. Caso contrário, a educação em torno dos valores éticos, porque é disso que se trata, corre o risco de se converter numa declaração de princípios, de tipo conceptual, sem relação com as práticas.

A Educação Física não necessita de abandonar os seus objectivos de sempre, centrados na aprendizagem, na saúde, na formação de uma personalidade fisicamente activa e desportivamente culta. Precisa sim de os reorganizar em torno do desenvolvimento de cada aluno e de cada aluna enquanto identidades irrepetíveis, plenas de potencialidades, respeitando e valorizando as diferenças. Isto aponta para um novo contrato didáctico.

Currículo oculto

A nossa sociedade é androcêntrica, isto é, considera o ser humano do sexo masculino² referência válida para ambos os sexos. E a visão androcêntrica do mundo, falsamente neutra, não é exclusiva do sexo masculino; todos nós, mulheres e homens, a apreendemos, de forma directa e indirecta.

García e Asins

O currículo oculto³ compreende os valores que o/a professor/a não planeia mas que são transmitidos através do clima de aprendizagem e do processo de ensino e aprendizagem (Bain, 1975); refere-se a mensagens tácitas, silenciosas, à linguagem, escrita e falada, às normas e valores que se transmitem (Dodds, 1985).

Bain (1985) assinala que o que é ou não ensinado na Educação Física influencia o modo como pensamos e percebemos o mundo, molda as nossas subjectividades e experiências e condiciona as nossas acções. Os conteúdos do currículo oculto, onde os estereótipos de género imperam, ‘trabalham’ sub-repticiamente, subtilmente, os processos de socialização das alunas e dos alunos

² “A força da ordem masculina deixa-se ver pelo facto de dispensar justificação, a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não precisa de se enunciar em discursos visando legitimá-la” (Bourdieu, 1999, p8-9).

³ Compaginado com o designado currículo *nulo*, entendido como tudo aquilo que o professor, de forma consciente ou não, exclui do currículo (Eisner, 1997), forma o currículo *implícito*. Por currículo implícito entende-se os valores que se ensinam, valores congruentes ou divergentes com os do currículo explícito (Steinhart, 1992).

de um modo tão eficaz quanto o currículo explícito o faz.

Isto é, segundo Kirk (1992), o currículo oculto faz um trabalho ideológico, quando põe em primeiro plano ou deixa na penumbra discursos e relações sociais, consoante servem ou não os propósitos da cultura dominante (androcêntrica).

O modo como o currículo oculto reforça os estereótipos masculinos e femininos expressa-se nas expectativas dos/as docentes quanto ao comportamento e rendimento dos/as alunos/as, através das interações pessoais, da organização e estrutura da aula, das características das tarefas de aprendizagem, da avaliação e ainda através da selecção e organização das actividades curriculares e extracurriculares.

No que diz respeito às expectativas dos/as professores/as, ao tipo de linguagem e à adjectivação que utilizam, de um modo geral diferenciam-se por género (Romero, 1990): os rapazes são classificados de independentes, enérgicos, duros, ...; as raparigas, dependentes, passivas e doces,...

Ora, o estabelecimento de identidades, femininas ou masculinas, permite que se possam identificar desvios nas condutas esperadas, apropriadas, para as quais o 'bom' professor não deixará, por palavras, gestos ou posturas corporais, de chamar a atenção, pelo menos de quando em vez. Ou seja, recorre-se às diferenças de sexo para justificar determinados comportamentos, "confirmando o género como princípio classificador dos indivíduos" (Bonal, 1997, p. 19).

Os valores e normas sócio-culturais que aprendemos através do currículo oculto podem ser revelados pela análise de um conjunto de características emergentes da educação em geral. Com o apoio de Fernández-Balboa (1993), mas sem nos cingirmos estritamente ao seu pensamento, passaremos algumas dessas características em revista, particularizando-as para a Educação Física:

Estratificação e hierarquização

O professor hierarquiza as matérias e os objectivos segundo a crença ou as crenças⁴ que elaborou, ao longo da sua vida, acerca da Educação Física, dos alunos e das alunas, da importância de uns conteúdos em relação a outros e até quanto à metodologia de ensino. Isto é, crenças de valorização geral da Educação Física, crenças de orientação específica dos conteúdos e de processos de ensino e aprendizagem (Siedentop, 1991).

Os conteúdos da Educação Física estão estratificados e hierarquizados: as modalidades desportivas são centrais enquanto os jogos de cooperação e as actividades rítmicas são complementares.

O processo de instrução configura-se segundo estas características e contribui para tratamento diferenciado quanto ao género (futebol para eles, badminton para elas; a força para os rapazes, a flexibilidade e a coordenação para as raparigas).

Como veremos adiante, a estratificação e a hierarquização estão também presentes no espaço de recreio, no ginásio, nos campos e materiais desportivos.

Necessitamos de responder à seguinte questão: quais são os princípios do saber e que pedagogia se utiliza na escola?

⁴ Algumas crenças, que colidem com o ensino, pertencem a um sistema de crenças 'filosóficas' do indivíduo, quer enquanto cidadão, quer enquanto docente, orientando os seus comportamentos naqueles dois contextos; outras, relacionam-se com procedimentos específicos (gestão, organização) da aula (Dunne, 1993). No primeiro tipo inscrevem-se crenças quanto ao sistema sexo-género.

Elitismo

O elitismo, ‘os *homens* não são todos iguais’, está intimamente associado à estratificação e hierarquização; a elite é o topo da hierarquia. O elitismo, no contexto educativo, é reforçado pela meritocracia, partindo do (falso) princípio de que todos os alunos e alunas podem chegar ao topo da escala. Este sistema de avaliação tende a excluir, com subtileza, os mais fracos do ponto de vista de capacidades e habilidades motoras e cognitivas. Se cruzarmos fracas habilidades e capacidades motoras com as variáveis raça, que não a branca, e um estatuto sócio-económico baixo, a exclusão será maior. Mas ainda será de maior magnitude se fizermos esta análise juntando uma outra variável: género feminino. A história diz-nos que sempre tem sido assim em vários domínios. A Educação Física não tem um estatuto de privilégio, nem é asséptica.

A UNESCO (1995), baseada em dados de investigação realizada em todo o mundo, confrontando as oportunidades educativas com a distribuição de rendimentos, estatuto social, horário de trabalho e controlo da sua própria vida e corpo, afirma que as mulheres de todas as culturas e de todas as classes e grupos sofrem discriminação.

É uma Educação Física meritocrática e monocultural que queremos?

Discriminação

Após a II Guerra Mundial e até ao final dos anos 60, depositou-se na Escola a esperança de se reduzir as desigualdades sociais (Tardif, Lessard, Gauthier, s/d). A democratização, a igualdade de oportunidades, a abertura ao pluralismo cultural, e o acesso a novos saberes, nomeadamente às ciências e às técnicas, constituíram o travejamento dos grandes e novos ideais escolares.

Aquele sentimento de esperança foi destronado face ao aumento das exclusões, à clivagem entre indivíduos com e sem emprego, face a um maior número de mulheres desempregadas em comparação com o número de homens nessa mesma situação, face ainda a muitos outros e variados indicadores.

Por outro lado, a constatação de que o êxito e o fracasso escolar dependiam em grande medida da origem social do educando, e a crise económica e educativa dos anos 70, liquidaram a visão igualitária da escola (Bonal, 1997), ainda que não a consideremos como a instituição que provoca as maiores discriminações.

Tornou-se evidente que a educação e a escola, por si só, não são suficientes para promover a igualdade de oportunidades. Esta premissa cria insegurança em domínios que tínhamos por seguros. Obriga a reflectir sobre como o saber escolar, a pedagogia e a didáctica contribuem para a desigualdade social.

No que se refere à investigação sobre o sexismo na escola, ela toma uma posição proeminente nos anos 80.

Segundo Bonal (1997), o interesse tardio da investigação pelo problema da discriminação em desfavor do sexo feminino ficará a dever-se, fundamentalmente, a quatro aspectos:

- até aos anos 80 a sociologia da educação era uma ‘terra sem mulheres’;
- não existiam indicadores de qualquer tipo que sugerissem insucesso escolar feminino;
- os indicadores da discriminação sexual na escola são diferentes dos que permitem identificar a discriminação social;
- o sexismo não é explícito: encontra-se impregnado na nossa cultura.

A investigação desta problemática em Educação Física, inicialmente, recebeu menor atenção, porventura pelo baixo estatuto académico da disciplina. Além do mais, a investigação sobre atitudes do professorado sugere que o de Educação Física não sentia empatia pela noção de equidade de oportunidades na educação (Pratt, 1985, *apud* Scraton, 1998).

Quanto a este assunto, e nos finais do séc. XX, como é que pensamos e orientamos as nossas práticas?

Competitividade

A competitividade é vista como uma característica fundamental da Educação Física e muitos dos valores competitivos são ensinados na aula. A competição é frequentemente justificada pela natureza agressiva dos rapazes e porque é a quintessência do desporto. A linguagem, pouco própria, mas entendida como plausível e popular no mundo do desporto, permitida pelos professores e pelas professoras, é sintomática⁵.

A sobrevalorização, consciente ou inconsciente, do aspecto competitivo na aprendizagem dos jogos e dos desportos, onde ganhar é um factor decisivo, descentra o processo daquilo que se julga realmente importante: aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos que permitam uma actividade física saudável, autónoma, e conscientemente assumida como um valor, ao longo da vida.

O abandono do exercício físico quando se deixa a escola é frequente. Não nos esqueçamos de que, fora do contexto escolar, a actividade física não é obrigatória. Esse abandono parece ser mais elevado nas raparigas. Uma das causas apontadas é exactamente a acentuação do carácter competitivo em muitas das aulas. A competição não se constitui como o factor mobilizador para a maioria das alunas. A actividade pela actividade, a actividade pelo prazer que transmite e outras emoções, para além das de ganhar ou perder, parecem ser-lhes caras, mas raramente aparecem de forma intencional na aula. Como raramente também constam no plano da aula actividades que tradicionalmente se declinam no feminino.

As experiências de insucesso associam-se, na competição, ao perder; estas experiências percebidas como negativas criam um sentimento de incompetência, a auto-estima é beliscada, a confiança nas capacidades e habilidades próprias é posta em causa, podendo instalar-se um estado de insegurança corporal.

Existem evidências de que os estereótipos terão uma grande influência no modo como se pensa, o qual pode limitar a capacidade de esforço e de persistência nas actividades que não são consideradas apropriadas a determinado sexo-género (Lirgg, 1991). Lee *et al.* (1999), ao perguntarem a rapazes a razão de julgarem actividades de dança como femininas, obtiveram a resposta de que são “*girly and too sissy*” (p. 169) para serem realizadas por rapazes, bizarras e não naturais, coisa para raparigas. Diziam também que tinham de estar a par das actualidades desportivas, pois assistiam a programas televisivos de desporto com o pai, e falavam de desporto com toda a gente. As raparigas e os rapazes valorizam do mesmo modo os objectivos da Educação Física? O que conhecemos acerca dos modelos de desporto que imperam nos/nas nossos/as alunos/as? Esses modelos são independentes do género?

⁵ ... vamos *matá-los/as*; até *os/as comemos*... Uma questão de tudo ou nada.

Restritividade

Não podemos julgar os programas de Educação Física restritivos, no sentido em que se centram apenas numa modalidade e procuram a sua especialização. Bem pelo contrário, são multidisciplinares.

Mas serão restritivos se não incluírem, de igual modo, a cultura feminina. Julga-se que professoras e professores têm alguma dificuldade em construir currículos e actividades que interessem e coloquem desafios tanto a rapazes como a raparigas (Napper-Owen *et al.*, 1999).

São restritivos se não se trabalharem objectivos cognitivos. Sê-lo-ão igualmente se não derem oportunidade equitativa a alunas e alunos de criarem e experimentarem novas actividades organizadas por ‘eles’ e por ‘elas’; se as mensagens que chegam, silenciosamente, indicam que não é naquele local e naquela matéria que se pode desenvolver o espírito crítico, a urbanidade, a tolerância e a solidariedade. Ali, quem não cumprir, quem fizer ‘batota’ nas tarefas prescritas ou for indisciplinado será punido corporalmente. Como? Através da própria matéria de ensino: realizar um maior número de abdominais do que os planeados, dar duas voltas à pista ou nadar mais quatro piscinas, quando o conteúdo que está em causa é a aprendizagem de uma habilidade e não o aperfeiçoamento de uma determinada capacidade. É assim que se aprende a ser ‘homem’; as professoras e os professores instalam a ‘pedagogia de caserna’ na aula de Educação Física.

A Educação Física será restritiva se os/as professores/as considerarem sua função apenas ensinar jogos e desportos e manter os/as alunos/as “*happy, busy and good*” (Placek, 1983), o que, além de revelar pobreza do projecto educativo, não os ajudará a compreender a cidadania, a melhorá-la e a exercitá-la para uma vida de qualidade.

As restrições avolumam-se e legitimam o poder instituído se os alunos e as alunas, fundamentalmente elas, aprendem a contentar-se⁶, e a não questionar o que os/as molesta, o que não julgam justo, o que não compreendem.

Apercebemo-nos de que certas actividades que as raparigas gostariam de experimentar nas aulas não seriam sancionadas pelos rapazes?

Modelos de escola

A forma como os professores e as professoras concebem, orientam e organizam a sua acção num determinado momento tem como referência o sistema cultural⁷ dominante. É pela acção do/a professor/a que esse sistema é meramente reproduzido ou então sujeito à introdução de elementos de inovação. Actualmente, o nosso sistema educativo baseia-se no sistema cultural de escola mista, estruturado por uma articulação equilibrada e coerente de determinados valores (educação igual para todos), normas (turmas mistas como garante de uma igualdade de participação), legitimações (homogeneidade cultural) e conhecimentos empíricos (igualdade entre os sexos a nível psicológico e pedagógico). Mas quando um elemento inovador é adoptado, a alteração que provoca influencia coerências internas, abalando a estabilidade do sistema cultural dominante.

⁶ Contentar-se significa, na maior parte dos casos, afastar-se da actividade ou procurar papéis secundários. Aliás as raparigas tendem a adoptar comportamentos de adesão às normas estabelecidas – a ruptura declarada não lhes dará vantagem (Subirats, 1990, *apud* Trigueros e Martinez, 1999).

⁷ Entende-se sistema cultural como um conjunto de estruturas que vão sendo criadas por um determinado grupo com o fim de resolver as diferentes situações que lhe são colocadas.

Por exemplo, a consciencialização do sexismo no espaço da aula ou na prática educativa pode levar a questionar a base de conhecimento empírico que sustenta o sistema cultural de escola mista, e conseqüentemente, a produzir modificações ao nível das normas e/ou dos valores fundamentais neste modelo de educação dos géneros.

A argumentação teórica que sustenta os distintos modelos educativos quanto ao género não apresenta sempre os mesmos critérios diferenciadores. Estes podem basear-se:

- na diferença de conteúdos do currículo: da separação curricular por sexos à construção de um currículo definido como ‘feminino’;
- na percepção das relações de poder: de relações de género vistas como não problemáticas, a modelos que consideram a projecção da sociedade patriarcal na escola;
- na ideologia sobre os géneros: desde uma educação baseada nas diferenças naturais a uma educação baseada na existência de um poder masculino e de uma opressão feminina.

São três os modelos que consideramos na educação de rapazes e raparigas:

- o modelo de escola segregada, com uma definição clara dos papéis sexuais, vivido durante muitos anos nas nossas escolas;
- o modelo de escola mista, vigente nas nossas escolas, em que uma ilusória igualdade de oportunidades se resume a uma efectiva igualdade de acesso;
- o modelo de escola co-educativa, o ideal para uma educação sem desigualdades, não só respeitador da diferença mas fundamentalmente valorizador dessa diferença, princípio básico de uma equidade na educação.

	ESCOLA SEGREGADA	ESCOLA MISTA	ESCOLA CO-EDUCATIVA
VALORES	<p>Educação para o papel social associado ao sexo;</p> <p>Atribuição de género: desenvolvimento de funções no âmbito público para os rapazes, e no privado para as raparigas;</p> <p>Socialização (não tanto a transmissão de conhecimentos) de cada grupo sexual na esfera pública e privada.</p>	<p>Educação igual;</p> <p>Igualdade de oportunidades;</p> <p>Desenvolvimento de capacidades individuais;</p> <p>Educação de valores culturais fundamentais;</p> <p>Escola como instituição de preparação para a esfera pública.</p>	<p>Escola como instituição com o objectivo de eliminar estereótipos de sexo;</p> <p>Eliminação da hierarquia cultural de géneros.</p>
NORMAS	<p>Espaço físico separado;</p> <p>Diferentes currículos e pedagogias;</p> <p>Reacção do docente face a papéis não associados ao género;</p> <p>Aquisição dos papéis por sexo como princípio organizador do processo de ensino.</p>	<p>Processo educativo individualizado (não considera o grupo);</p> <p>Género não relevante na selecção e organização das tarefas escolares;</p> <p>Área do conhecimento como princípio organizador do processo de ensino.</p>	<p>Atenção às necessidades específicas de cada grupo, à diversidade cultural;</p> <p>“Controlo” das desigualdades de género nos diferentes âmbitos escolares.</p>
LEGITIMAÇÕES	<p>Necessidade social de papéis diferenciados por sexo;</p> <p>Crença na superioridade do masculino.</p>	<p>Escola como instituição neutra;</p> <p>Igualdade individual, não de grupos;</p> <p>Maior importância da escola no preparar para o mundo do trabalho do que para a vida quotidiana;</p> <p>Homogeneidade cultural (percepção de rapazes e raparigas como iguais).</p>	<p>Reconhecimento das desigualdades sociais e culturais de que a escola é reprodutora;</p> <p>Escola considerada como instituição de uniformização cultural.</p>
CONHECIMENTO EMPÍRICO	<p>Não relevante;</p> <p>Fundamentos de nível moral, não racional.</p>	<p>Eficácia da escola mista na educação dos indivíduos e sua socialização;</p> <p>Psicológico e pedagógico.</p>	<p>Fundamentalmente sociológico;</p> <p>Reconhecimento das diferentes formas de discriminação sexista;</p> <p>Conhecimento da especificidade de cada grupo sexo/género.</p>

Quadro 1: Modelos de escola (adaptado de Bonal, 1997)

Num sistema cultural de escola segregada, a relação entre os sexos não se apresenta minimamente problemática. Cada sexo tem devidamente definido um papel que respeita uma divisão sexual do trabalho, objectivo fundamental deste modelo educativo. Deste modo, raparigas e rapazes aprendem conteúdos e habilidades diferenciados: relacionados com o trabalho doméstico para as alunas, e associados ao mundo do trabalho para os alunos. As diferenças naturais em termos de capacidades e aptidões entre raparigas e rapazes justifica a existência de currículos e pedagogias diferenciadas, sendo a questão da igualdade de oportunidades minimizada, dado que este sistema parte do pressuposto de que homens e mulheres não competirão no mesmo mercado pós-educativo. A crença, associada a este sistema cultural, de uma superioridade do género masculino sobre o feminino, fundamenta uma educação diferenciada para o desenvolvimento de papéis sociais adequados a cada sexo. A discriminação sexista expressa-se pelo acesso a diferentes conhecimentos e áreas da vida social consoante o grupo sexual. A desigualdade impera e rege toda a prática docente, porque emerge de ideias e crenças, fortes e inquestionáveis, não estruturadas numa base científica.

Num sistema cultural de escola mista, o docente entende a escola como uma instituição neutra, não promotora de qualquer tipo de discriminação. A disparidade dos resultados atribui-se unicamente a diferenças individuais, de nível cultural dos/as discentes, dado que todos/as têm direito à mesma educação em termos curriculares e pedagógicos. A masculinidade e a feminilidade não são entendidas pela generalidade dos docentes como construções sociais, mas como repercussões naturais do sexo. Em última instância os/as docentes podem chegar a interpretar a masculinidade e a feminilidade como consequência do processo de socialização familiar, no qual entendem que a escola não tem qualquer responsabilidade. Este modelo centraliza a atenção no indivíduo e nas suas necessidades específicas, no respeito por um princípio democrático de igualdade entre todos, mas esquece os grupos a que estes pertencem. Assume-se como garante de uma homogeneidade cultural que passa pela percepção de que rapazes e raparigas são iguais, pelo que o género e a diversidade não são relevantes aquando da selecção e organização das tarefas escolares.

O sistema cultural de escola co-educativa parte da tomada de consciência de que existem desigualdades entre raparigas e rapazes. Neste sistema, as diferenças entre grupos sociais e sexuais são relevantes na educação delas e deles, sendo a variável género, numa perspectiva de diversidade cultural, devidamente considerada no desenvolvimento do trabalho do/a docente. Neste sistema cultural, a escola não é entendida como uma instituição neutra, mas sim como potente reprodutora das diferenças entre o masculino e o feminino: as relações sociais revelam um protagonismo dos rapazes (grupo socialmente dominante) sobre as raparigas (grupo socialmente dominado). A igualdade educativa não é alcançável por uma igualdade de tratamento. Na persecução de uma equidade na educação, este sistema cultural considera, na caminhada educativa, pontos de partida distintos em função do género, que implicam uma especial atenção à educação das raparigas. A escola co-educativa perspectiva-se segundo duas vertentes: por um lado, uma redução das desigualdades entre géneros inerentes a distintos processos de socialização, e por outro lado, uma eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino. “Com efeito a escola co-educativa não consiste unicamente em recuperar a memória histórica e corrigir graves omissões de personagens femininas na história; supõe, também, poder adoptar medidas pedagógicas que respondam às diferentes condições para uma melhor aprendizagem em cada grupo e o romper com critérios rígidos de avaliação que tendem a dar prioridade a determinadas habilida-

des e a ignorar outras, projectando assim estereótipos de género” (Bonal, 1997, p. 40). A estabilidade deste sistema cultural de escola co-educativa é assegurada, fundamentalmente, pela convicção de que a escola é reprodutora de desigualdades sociais e culturais; esta mesma convicção legitima uma visão de escola que corrija as referidas desigualdades.

Entendemos como certo que, não obstante as características de invisibilidade e subtileza do sexismo e a resistência à alteração que professores e professoras tendem a apresentar, estes e estas são indispensáveis agentes de qualquer mudança.

4. Educação Física na Equidade e na Diversidade

Anteriormente, ficaram bem delineados os distintos modelos de escola, nomeadamente quanto aos valores, às normas, às legitimações e quanto à importância do conhecimento empírico. Fazemos um ponto da situação relativamente a termos que têm sido aqui utilizados – IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, DIVERSIDADE e EQUIDADE – e a como se perfilam num regime co-educativo. A literatura relata insucessos da escola mista quando se pretende uma educação na DIVERSIDADE e na EQUIDADE. De facto, não parece possível esperar tanto da organização mista da escola. O modelo da escola mista interpreta o termo igualdade como uniformidade, é androcêntrico, sendo os alunos e as alunas tratados como se a matriz cultural fosse a mesma.

O termo IGUALDADE DE OPORTUNIDADES não significa igualdade de acesso. O princípio de igualdade de acesso não é suficiente para possibilitar IGUALDADE DE OPORTUNIDADES; oportunidade refere-se à liberdade e à possibilidade concreta, real, de realizarmos os nossos desejos e convicções. Mas a ideia de EQUIDADE leva-nos mais longe e comporta outras implicações: envolve a capacidade de ajuizar se uma situação particular é justa; implica a consciência de que respeitar apenas um conjunto de leis ou de regras pode não ser suficiente para assegurar a justiça, o respeito pelas características únicas de cada sujeito. DIVERSIDADE relaciona-se com a variedade de características únicas, em diversos âmbitos, dos alunos e das alunas. À ideia de DIVERSIDADE não se associa a noção de dicotomia ou de sobreposição; aplica-se o termo com o sentido de promoção da coexistência na diferença.

Quando se fala de EQUIDADE em educação, pretende-se dizer claramente que uma regra, uma rotina, um conteúdo ou uma metódica pode não servir as necessidades de todos os alunos e de todas as alunas e que uns/umas, apenas porque pertencem a um determinado sexo, classe social, religião, ou clube desportivo, não têm mais direitos do que outros/as (Lock *et al.*, 1999; Schwager, 1997; Talbot, 1990). Em suma e mais uma vez sublinhando aspectos já anteriormente focados, para promover experiências equitativas em Educação Física, requer-se que os professores e as professoras examinem o programa oficial, os conteúdos, as actividades, os métodos de ensino, os equipamentos e as condições, com os quais e nas quais ensinam, para irem ao encontro das necessidades e dos direitos das/os alunas/os. Ou dito de outro modo, os professores e as professoras, enquanto agentes de mudança, devem analisar, sistematicamente e de um ponto de vista moral, o que realizam e qual o impacte das suas acções.

Defende-se, e em sintonia com Giroux (1992), que a pedagogia deve ser o suporte de toda a prática política que trata das questões de como as pessoas aprendem e do que aprendem.

Uma aprendizagem de desaprender¹

Uma educação equitativa, de combate à discriminação e à desigualdade de oportunidades, não parece ser possível de realizar no modelo da escola mista. O modelo co-educativo poderá permitir repensar estas questões.

Este modelo parte do princípio de que não há uma realidade humana, mas duas realidades, que

¹ Alberto Caeiro: *Poemas*

brotam de dois seres, semelhantes e diferentes; não se rege pelo modelo masculino, ou falso neutro, como o faz a escola mista. Co-educar exige que se perspectivem os modelos feminino e masculino e que se valorizem os aspectos positivos de um e de outro. Co-educar significa ainda adoptar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da Educação Física, visão que enviesada e limita o desenvolvimento da pessoa (Botelho Gomes, 1999).

“Propor uma educação que supere ou tente minimizar a hierarquia entre géneros, o masculino e o feminino, é, no fundo, propor uma transgressão. Uma revolta pacífica e não violenta, mas, ao fim e ao cabo, uma profunda modificação da ordem estabelecida” (Asins, 1999, p. 107).

A transmissão dos saberes na escola é influenciada pela formação dos/as docentes, e as tradições da formação sobrepõem-se às necessidades dos/as alunos/as. Alterar formas de viver, perceber, sentir e ajuizar, é um processo pessoal; um processo lento, demorado, com dúvidas e frustrações. O/a docente que abraça a ideia da co-educação terá de assumir e ultrapassar as suas próprias contradições e preparar-se para resistir ao incómodo de críticas. Terá de ter bem presente que não existe um manual que o/a guie na caminhada; deverá dar atenção a pormenores que, sendo óbvios, não se vêem a olho nu (Asins, 1999).

Sabe-se como é difícil fazer alterações de fundo. As atitudes, as reacções e a inércia dos/as docentes face à alteração parecem estar bem caracterizadas, uma vez que (Bonal, 1997):

- apesar de os seus valores não revelarem sexismo, os/as professores/as não actuam com intenção de impedir que relações de poder sexista se reproduzam na escola;
- os/as docentes mostram-se basicamente de acordo com a introdução de medidas de igualdade e equidade quando não se formulam explicitamente os objectivos e os meios;
- ainda que os/as professores/as reconheçam a existência de estereótipos masculinos e femininos, não consideram que a escola contribua para a manutenção desses estereótipos;
- recusam-se a promover medidas de discriminação positiva;
- sentem-se coagidos com medidas que contrariam as suas opções e decisões profissionais;
- os/as professores/as tendem a não concordar com posições que prevêm atenção diferente às necessidades específicas de cada sexo-género;
- a análise de certas variáveis independentes mostra que as mulheres expressam uma atitude mais positiva que os homens quando se equaciona a introdução de medidas de igualdade de oportunidades;
- os/as professores/as mais velhos/as são mais conservadores;
- quando a análise atende à variável ‘especialidade’, os/as professores/as de humanidades parecem ser menos sexistas do que os/as de ciências (para que lado se inclinam os/as docentes de Educação Física?);
- o sexismo verifica-se mais por omissão do que por acção;
- os/as docentes trabalham e sobretudo avaliam tendo como referência o ‘aluno médio’ ou o ‘aluno ideal’. Existe uma maneira correcta e uma incorrecta de fazer as coisas; assim há uma forma válida de ensinar e uma forma válida de aprender, enaltecendo-se inconscientemente o modelo masculino;
- verifica-se uma tendência para ‘normalizar culturalmente’ os/as alunos/as segundo um único modelo, emitindo-se mensagens diferentes para cada sexo-género – o princípio da diversidade, individual e grupal, não é perspectivado.

Se não estamos a falar, como é óbvio, do/a professor/a que intencionalmente discrimina, que não atende à igualdade de oportunidades, à diversidade e à equidade, a mudança de atitudes passa seguramente por querermos ser melhores e fazer melhor, passa por tomar consciência de iniquidades. Co-educar será alterar as tendências enumeradas nos pontos anteriores e estar vigilante para que a escola não fomente e reproduza desigualdades.

“CO-EDUCAR É EDUCAR CONTRA OS PRECONCEITOS” (Asins, 1999, p. 108).

Na encruzilhada da mudança, a primeira pergunta a colocar será: como é que um determinado contexto socioescolar interpreta a co-educação?

Depois é fundamental que os professores e as professoras se disponham a analisar as suas estruturas mentais para avaliarem se existem preconceitos discriminatórios no seus esquemas conceptuais. Esses esquemas condicionam o planeamento (pensamentos e decisões pré-interactivos), a realização (pensamentos e decisões interactivos) e a avaliação (pensamentos e decisões pós-interactivos) do ensino e estendem-se ao domínio das crenças e do currículo. Um outro passo, com a intenção de confirmar ou infirmar a análise, remete para o paradigma de investigação² conhecido como o ‘pensamento do professor’ – relação entre os processos de pensamento e de acção do professor (Clark e Peterson, 1986). O que se pretende conhecer é se o que o/a professor/a na realidade faz espelha o modo como pensa ou diz que pensa, nos diferentes momentos de concepção e realização do seu ensino.

Para o desenvolvimento de uma educação na equidade será, ainda, premente uma análise e um diagnóstico ao sistema educativo. Se os resultados não se orientarem no sentido da equidade e da diversidade na educação, não há que esmorecer, pois em grande medida, quem faz a educação são os/as professores/as, e podem assim alterar filosofias, posturas e práticas, atendendo à sua própria perspectiva³. O/a professor/a crítico/a entende a diversidade como um aspecto natural e não como algo anormal ou que lhe causa problemas, e assim a contempla no seu planeamento.

Para co-educar poderá ser importante (Botelho Gomes, 1999):

- segregar, pontualmente, quando necessário, os grupos e criar oportunidades de remediação nas actividades em que demonstrem mais dificuldades;
- programar actividades de complemento curricular para nivelar rendimentos e desempenhos diferentes;
- planificar as tarefas de ensino e de aprendizagem em função das capacidades e habilidades dos/as alunos/as e do prognóstico de evolução e não em função dos estereótipos de género;

² Estamos convencidas de que a investigação realizada em Portugal sobre o ensino da Educação Física, nos seus distintos paradigmas (características do bom professor, o melhor método, comportamento do professor eficaz, comportamento do aluno e a gestão do tempo de aula, a aula de Educação Física como um sistema ecológico – fundamentalmente no que se refere ao sistema de socialização dos/as alunos/as – e o pensamento do professor) não foi realizada em toda a sua extensão, dado que não se estudou suficientemente, ou mesmo não se estudou de todo, a variável género – dos professores e dos alunos – no sentido em que a ela nos temos vindo a referir.

³ Isto parece ser ainda mais verdade na Educação Física. Esta disciplina tem um grau de liberdade de actuação maior do que outras. Há menor pressão sobre o professorado, menor supervisão do Estado e da comunidade, nomeadamente, por não existirem exames nacionais. Este regime de excepção devia ser aproveitado pedagogicamente e não servir de pretexto atitudes menos compatíveis com a postura e deontologia profissional.

– analisar as actividades tendo em conta a sua dimensão social e não apenas a técnica de execução.

Um outro momento, decorrente de uma primeira fase de sensibilização e do reconhecimento de oportunidades desiguais, convida à investigação-reflexão-acção⁴, orientada por hipóteses sobre causas que geram desigualdades.

As preocupações e recomendações que temos vindo a sublinhar para a Educação Física são também válidas para o desporto na escola.

O desporto na escola não deve confinar-se ao ministerial ‘desporto escolar’. A escola tem de estar aberta a outras poliformias de desporto, para responder a motivos diferentes e a exigências plúrais. Quando falamos em desporto na escola, sublinhamos a educação e a formação corporal com base no desporto, o que significaria mais uma oportunidade de prática – complementar, compensatória, suplementar, de recreação ou de competição –, uma oportunidade de aprendizagem, de cultura, de socialização que não deve ser sexista. Uma prática que se orientaria, tal qual a Educação Física e a formação desportiva curricular, pelo rendimento, entendido como uma categoria pedagógica-didáctica, qualquer que seja o seu objectivo, estrutura ou forma de organização.

Isto quererá dizer que a figura dos clubes de ‘desporto escolar’ pode não ser suficiente; que o desporto na escola não pode ser prisioneiro do desporto escolar, das preferências ou disponibilidades dos/as professores/as por certas modalidades, o desporto não se reduz às ofertas de uma determinada escola, mas também àquele que se faz na escola vizinha.

Esta organização desportiva, este desporto, não é apenas da responsabilidade ‘do grupo de Educação Física’. É da responsabilidade do conjunto de escolas de uma determinada área territorial; é-o de todas as disciplinas curriculares, se o projecto de escola o contempla. Neste particular, talvez fosse conveniente pensarmos numa carta de princípios da escola que se preocupasse com um equilíbrio entre o número de grupos desportivos femininos e masculinos, com medidas positivas de discriminação e medidas de incentivo para docentes e discentes, com o tipo de ofertas desportivas, e possibilidade de outras áreas disciplinares poderem trabalhar interdisciplinarmente com o desporto.

Assim, desporto na escola não pode estar divorciado da educação e formação curricular. Estas novas funções não devem ser vividas como supletivas da função docente. São momentos importantes de ‘ser e estar’ professor/a. Os/as mais credenciados/as, os/as com melhor currículo na profissão-escola, os que apresentem os melhores e mais exequíveis projectos terão de ser ‘os/as eleitos/as’ para estas e outras tarefas. E seriam avaliados. Isto quer dizer, sem subterfúgios, que os conselhos executivos e pedagógicos das escolas não poderão aligeirar processos⁵ – ‘isto não é nosso, é da Educação Física’.

De página em página temos vindo a argumentar em favor da co-educação, para a vida, para uma sociedade mais justa e solidária. E enfatizámos a necessidade de se desenhar um novo contrato

⁴ Ver Laursen (1994) e Zeichner (1994).

⁵ A legitimação de uma disciplina rege-se por diversos princípios e necessidades. No contexto escolar, e para os especialistas em educação, não faz sentido analisar as disciplinas como de primeira ou de segunda ordem. De qualquer modo, não deixa de ser significativo que a Educação Física, a par do Português, percorra o sistema de ensino do 5º ao 12º ano.

didáctico⁶ que questione e analise as desigualdades da escola mista, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa, homem ou mulher.

O desenvolvimento curricular deve ser repensado para que se reconstrua a organização social do saber e se equilibrem as relações de poder existentes, na Educação Física e no desporto na escola. Deixamos, assim, o que julgamos ser uma boa orientação para esse ‘novo’ contrato:

A tarefa primordial de uma co-educação deverá ter em conta os seguintes tópicos: por um lado a busca da pedagogia da igualdade, o que implica não só a denúncia de todas as situações discriminatórias como a eliminação das mesmas. Por outro, mas com igual força, a vivência plena de uma pedagogia da diferença, que aceita a diversidade de tratamento para assegurar a justiça. Finalmente a implementação e generalização de certos valores, aceitando a sua componente feminina e apreciando-os por esse mesmo facto. Não basta considerar a diferença dos sexos e permitir que ela se realize. Há que investir nessa diferença, conscientes de que uma sociedade melhor terá de ser eticamente plural e que na construção da pluralidade os valores femininos deverão ser relevados.

Ferreira, 2000, p. 104

Consciencializar a Necessidade de Alteração

Mudar?

Para uma tomada de consciência de estereótipos sexuais de atitudes e comportamentos é necessário proceder a uma reflexão crítica sobre dados da prática docente. Comportamentos e atitudes sexistas primam pela sua não consciencialização e pela sua invisibilidade, isto é, numa primeira análise, superficial, não parecem estar presentes no dia-a-dia do/a professor/a (“Sempre tratei os meus alunos e as minhas alunas da mesma maneira!”). Deste modo, torna-se difícil entender a necessidade de reflectir sobre esta temática e ponderar mudanças. A linguagem que o/a professor/a utiliza, as expectativas que cria em relação a desempenhos, rendimentos e comportamentos dos seus alunos e alunas, a forma como organiza espaços e utiliza materiais podem, mesmo de forma inconsciente, veicular mensagens implícitas de discriminação quanto ao género.

A análise dos componentes do que designamos por currículo oculto contribui para um melhor entendimento da realidade. Apenas referiremos alguns que, pelas suas características, entendemos serem mais fáceis de detectar, cuja análise é mais simples de operacionalizar e, portanto, de mais directa aplicação prática.

Sabemos que as mudanças mais visíveis, através de condutas do docente, podem não significar uma mudança de dimensão pessoal⁷, dado que o/a professor/a não é um técnico/a que executa instruções e propostas de estudiosos/as e/ou especialistas; pelo contrário cada vez mais se assu-

⁶ Ferreira e Tavares (2000, p39, *apud* Torres, 1995, p153-154) referem que “O contrato didáctico, segundo G. Brousseau (1980) decorre do sistema de normas e funções em vigor no quadro institucional escolar e traduz-se no conjunto de significados partilhados, numa intersubjectividade comum. Esta intersubjectividade traduz-se no conjunto de assunções e interpretações tácitas comuns que conduzem e regulam os cânones, a rotina e os comportamentos de estudantes e docentes, sendo normativas no que respeita à orientação das suas condutas”.

⁷ Para García (1999) os processos de mudança devem ter em atenção o que se designa por dimensão pessoal da mudança, isto é, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores.

me como um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua actividade (García, 1999). Concordamos com o princípio do modelo de mudança do/a professor/a⁸ de Guskey (1986), que refere que, se os/as professores/as se aperceberem de resultados positivos na aprendizagem dos/as alunos/as devido a mudanças na sua prática de ensino, estas promoverão também uma mudança ao nível das crenças e atitudes do/a professor/a. Uma mudança a este nível é, indubitavelmente, um processo complexo e longo, especialmente no que respeita ao superar ideologias de género presentes em crenças e valores. São três os níveis de mudança considerados por Sparkes (1991): mudança dos materiais, de conteúdos e de filosofias. Segundo este autor, o grau de dificuldade aumenta de nível para nível, sendo o último o que solicita transformações mais difíceis, já que entra no domínio das crenças, dos valores, das perspectivas e das ideologias. Uma alteração a este nível necessita de tempo, para que os/as professores/as reflectam e se questionem, orientados por uma pedagogia simultaneamente crítica e humanista.

A determinação dos/as docentes para a mudança constrói-se a partir da análise dos dados recolhidos da observação da sua própria prática docente.

Observar

O/a professor/a que observa, que recolhe informação acerca da sua prática e analisa esses dados, tem mais consciência do processo de instrução e do clima das suas aulas do que aquele/a que não promove uma reflexão sobre o significado do que ocorre.

Um mesmo episódio instrucional pode ser observado com diversos objectivos, diferentes instrumentos e utilizando distintas técnicas. Um instrumento de observação é como uma objectiva especial de uma câmara, capaz de tipos de enquadramento simultaneamente de grande plano⁹ e de plano geral¹⁰, permitindo captar não só o bem visível como tudo o que se encontra esbatido em planos secundarizados.

Uma observação sistemática¹¹ e uma análise do processo de instrução deve, no despiste de iniquidades educativas, ser coadjuvada por dados recolhidos por métodos de observação não sistemática (observação intuitiva, registo de incidentes críticos e listas de verificação).

São múltiplos os instrumentos de observação aos quais o/a professor/a pode recorrer para melhor analisar o processo de instrução. Desejamos aqui salientar a importância não só da combinação de instrumentos e metodologias de observação, como da imprescindível complementaridade de metodologias qualitativas e quantitativas na recolha e interpretação da informação, particularmente no que respeita à detecção de atitudes e comportamentos sexistas de docentes e/ou discentes.

Pretende-se, nas páginas que se seguem, propor metodologias e instrumentos de observação de fácil aplicação, que permitam o tratamento e a interpretação da informação de um modo simples, mas elucidativo da presença ou não de iniquidades nas aulas de Educação Física.

⁸ Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986): Desenvolvimento Profissional > mudanças na prática de ensino do/a professor/a > mudanças no rendimento dos/as alunos/as > mudança nas crenças e atitudes do/a professor/a.

⁹ Grande plano entende-se por um enquadramento de uma pequena parte do assunto.

¹⁰ Plano geral é o enquadramento geralmente feito com grande angular para abarcar todo o ambiente.

¹¹ Entende-se por observação sistemática o processo de recolha de informação objectiva do processo de instrução e análise dessa informação de modo a promover melhorias na instrução.

Conscientes da complexidade de uma análise do currículo oculto em toda a sua extensão, realçamos alguns dos seus elementos básicos (quadro 2):

DOCENTES	DISCENTES
<p>Tipo e níveis de <u>interacção</u> com alunos e alunas.</p> <p>Ex.: As interações com os alunos tendem a ser mais frequentes do que com as alunas.</p>	<p>Tipo e níveis de <u>interacção</u> entre colegas e com o/a docente.</p> <p>Ex.: Os rapazes tendem a apresentar um maior número de interações verbais e mais positivas com o/a professor/a do que as raparigas.</p>
<p><u>Linguagem</u> que utiliza.</p> <p>Ex.: "Jogas futebol como um rapaz!"</p>	<p><u>Linguagem</u> que utiliza.</p> <p>Ex.: "Já pareces uma menina a passar a bola, não tens força?"</p>
<p><u>Expectativas</u> quanto a desempenhos, rendimentos e comportamentos em função do género.</p> <p>Ex.: Esperam dos rapazes desempenhos e rendimentos superiores.</p>	<p><u>Expectativas</u> próprias e em relação a colegas do mesmo sexo e do oposto.</p> <p>Ex.: As raparigas sentem que os/as professores/as esperam que sejam os rapazes os mais hábeis.</p>
<p><u>Conteúdos</u> privilegiados no seu planeamento.</p>	<p>Níveis e formas de <u>participação</u> nas actividades físicas.</p>
<p>Forma como <u>organiza</u> os espaços e utiliza os materiais.</p> <p>Ex.: No futebol o melhor campo (espaço) com as melhores balizas é para as equipas dos rapazes. O espaço 'restante' (menos central) fica para as equipas femininas.</p>	<p><u>Atitudes e comportamentos</u> com os colegas do mesmo sexo e do sexo oposto.</p> <p>Ex.: Os rapazes normalmente não querem raparigas nas suas equipas de futebol. Quando as equipas são mistas, os rapazes atribuem às raparigas as funções menos 'importantes'.</p>
<p><u>Metodologias</u> de ensino adoptadas.</p> <p>Ex.: Ênfase para a componente competitiva da tarefa em desfavor do prazer pela sua execução.</p>	
<p>O que define como objecto de <u>avaliação</u>, o que avalia na realidade e como avalia.</p>	

Quadro 2. – Elementos do currículo oculto respeitantes aos/às docentes e aos/às discentes.

Numa análise da instrução centrada na determinação de indicadores de iniquidades quanto ao género, parece-nos pertinente dar particular atenção à análise das seguintes variáveis de processo do/a professor/a: comportamentos reactivos positivos/negativos, distribuição da atenção, determinação de expectativas e análise dos *feedbacks* pedagógicos (quer direccionados à matéria, quer às relações sociais na aula). Nas variáveis de processo do/a aluno/a interessa analisar: o tipo de

respostas às tarefas de instrução (congruente, modificada, fora da tarefa), o desempenho da habilidade proposta pela tarefa (apropriado, com sucesso, etc.), a ocorrência de comportamentos disruptivos¹² e as formas de ajuda e cooperação entre alunos/as.

As propostas de observação que se apresentam neste documento pretendem ser apenas instrumentos de sensibilização que, para além de poderem ser adaptados a cada realidade escolar, desencadearão, provavelmente, mais interrogações do que certezas. É nosso intuito que estas propostas constituam elementos iniciadores de mudança e sejam precursoras da elaboração de um plano de acção, no desenvolvimento de um verdadeiro ambiente co-educativo nas aulas de Educação Física.

O espaço

O espaço e a sua apropriação assume um valor simbólico importante no relacionamento humano, permitindo afirmar hierarquias e estatutos. Em termos sociais, os metros quadrados da nossa habitação, a sua tipologia, o espaço amplo e cómodo do nosso escritório, as dimensões dos espaços que possuímos, são indicadores de um estatuto e, implicitamente, de maior ou menor poder. A apropriação de espaço pode ser entendida como uma conquista que se traduz numa valorização individual no relacionamento com os outros. Não é de desprezar o valor simbólico da apropriação e do uso do espaço (García e Asins, 1994).

O espaço (físico) da escola pretende ser um espaço formativo e educativo. Todos/as devem ter oportunidade de o ocupar e viver. Diferenças etárias, de sexo, etnia, raça, uma superior força física ou maior agressividade, não podem constituir argumentos para uma prioridade ou exclusividade na utilização e/ou apropriação do espaço. Nem todos/as utilizamos o espaço do mesmo modo, nem lhe destinamos actividades similares, mas interpretamos a sua dimensão e a sua divisão de forma semelhante. Numa determinada área, o espaço central superioriza-se hierarquicamente ao espaço periférico, por ser aí que decorrem as actividades mais importantes e se afirmam protagonismos; quando observamos, de um modo geral, sem uma intenção pré-definida, não é o espaço periférico que nos chama a atenção.

Na escola, a importância simbólica do espaço, como aprendizagem social, reflecte-se no modo como este é ocupado, repartido e usufruído. Ao observarmos os tempos de recreio, facilmente nos apercebemos de uma hierarquia: os mais velhos e/ou mais fortes expulsam os mais pequenos e as raparigas dos espaços que preferem ou desejam em determinado momento.

De qualquer modo, questionemos:

- Rapazes e raparigas partilham de igual modo os espaços da escola (corredores, salas de convívio, pátios, campos de jogos, ginásios, zonas de recreio, etc.)?
- Quem utiliza predominantemente os campos de jogos da escola nos tempos de recreio, os rapazes ou as raparigas?
- Quais os espaços de recreio típicos das raparigas? O que os caracteriza: serem amplos e centrais, ou restritos, reservados e localizados em zonas discretas?
- Que características apresentam os espaços de recreio que normalmente os rapazes ocupam?

¹² Considera-se comportamento disruptivo qualquer forma de comportamento inapropriado do/a aluno/a (comportamento não consistente com os objectivos educacionais), que interfere com os outros/as e perturba a ordem da aula.

- São os rapazes ou as raparigas que mais frequentemente tentam a apropriação de espaço na zona de recreio? E nas zonas destinadas à Educação Física?
- Quem predominantemente ocupa o espaço de participação activa num jogo? Os rapazes ou as raparigas? E os espaços marginais do jogo, aqueles que permitem que os/as jogadores/as possam permanecer menos comprometidos/as com as acções de jogo?
- No ensino das diferentes modalidades, como organiza o/a professor/a o espaço? Em que espaço ensina uma dança? E um jogo colectivo?

O carácter simbólico do modo como se usufrui do espaço da aula, ao reproduzir o do espaço social (associando o público, central e protagonista ao masculino, e o privado, periférico e secundário, ao feminino), pode contribuir para reforçar papéis ‘estereotipados’.

OBSERVAÇÃO

1. Observação e análise da ocupação do espaço por rapazes e raparigas nas aulas de Educação Física:
 - 1.1. no decorrer de um jogo de perseguição;
 - 1.2. no desenvolvimento de tarefas sem espaço determinado e limitado;
 - 1.3. em situação de jogo.

1.1.

Proposta de um jogo que permita uma perfeita definição do que designamos por *espaço de acção*, isto é, um jogo com zonas que implicam uma participação activa dos/as jogadores/as que aí se colocam ou para aí se deslocam.

Exemplos: jogo das caçadinhas (jogos de perseguição), jogo do pilha e livra, jogo do mata com campo delimitado.

O jogo proposto deve ser do perfeito conhecimento de todos/as alunos/as de modo a permitir não só a participação de todos/as como a possibilitar ao/à docente assumir a função de observador/a e proceder ao respectivo registo.

O/a observador/a, previamente, deve claramente definir o *espaço de acção*. Quando necessário, deve ser escolhido material que não iniba a participação, por exemplo, no caso do jogo do mata, bolas de espuma.

COMPORTAMENTOS A OBSERVAR

Observar quantos alunos e quantas alunas:

- a) actuam no espaço de acção do jogo;
- b) actuam nos espaços marginais¹³ do jogo;
- c) permanecem inactivos e desinteressados nas acções do jogo.

METODOLOGIA

Amostragem momentânea do comportamento do grupo.

¹³ *Espaços marginais* são os espaços do jogo que permitem que os/as jogadores/as aí permaneçam de forma menos comprometida com as acções de jogo.

Durante o tempo da aula destinado ao jogo (por exemplo 10'), executar observações em cada minuto, contando os alunos e as alunas cujos comportamentos são os acima considerados. A observação deve percorrer o espaço da aula numa determinada direcção (ex.: 'varrimento' da esquerda para a direita). O primeiro 'varrimento' deve dirigir-se a um dos sexos, e o seguinte ao outro sexo, e assim sucessivamente.

Quantas mais observações ('varrimentos') forem realizadas, melhor será a ideia quanto ao comportamento de rapazes e raparigas nos diferentes espaços de jogo considerados (Ficha de Registo 1).

1.2.

No desempenho de tarefas sem deslocação significativa no espaço e cuja organização implica o trabalho aos pares¹⁴ (por exemplo, a exercitação de um passe parado), fazer um registo da localização, no espaço da aula (com prévia definição dos *espaços centrais* e *espaços periféricos*), dos grupos só de rapazes (masculinos), só de raparigas (femininos) e dos grupos mistos. Tentar classificar o espaço em termos de dimensão (superior +, inferior -) na medida em que nem todos os grupos vão desenvolver a tarefa em espaços de iguais dimensões. As tarefas não devem promover o uso de material auxiliar colocado em zonas periféricas, por exemplo, a parede, como facilitador do desempenho, nem implicar deslocamentos dos/as alunos/as na sua execução.

COMPORTAMENTOS A OBSERVAR

Observar quantos grupos masculinos, quantos grupos femininos e quantos grupos mistos se encontram:

- a) nos *espaços periféricos*,
- b) nos *espaços centrais*.

Registar com o sinal (+) se o espaço ocupado pelo grupo for nitidamente superior aos ocupados pelos restantes, e com sinal (-) se for nitidamente inferior.

METODOLOGIA

Amostragem momentânea da localização, no espaço total da aula, dos grupos masculinos, dos grupos femininos e dos grupos mistos, no desenvolvimento da tarefa proposta.

Durante o tempo destinado à tarefa, executar uma observação contando os grupos masculinos, os grupos femininos e os grupos mistos que se encontram nos espaços considerados. Basta uma só observação, dado que a tarefa não implica deslocação dos/as alunos/as, e só deve ser efectuada depois de todos os grupos terem definido bem o seu espaço de trabalho (ficha de registo 2).

1.3.

O propósito da observação é determinar o modo como rapazes e raparigas se deslocam no espaço de jogo durante uma situação de jogo formal. Nesta situação, num jogo colectivo de invasão (como o basquetebol, andebol ou futebol), com equipas mistas, proceder ao registo da deslocação no espaço de jogo de uma rapariga; repetir o procedimento para um rapaz.

¹⁴ Pares formados sem qualquer condicionante.

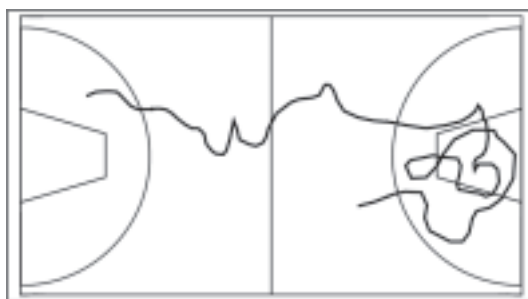
COMPORTAMENTOS A OBSERVAR

Observação do movimento do/a jogador/a pelo espaço de jogo.

METODOLOGIA

Num período de 5', o/a observador/a faz um registo da deslocação do/a jogador/a no espaço de jogo¹⁵, desenhando um traço contínuo. Só deve ser efectuado registo do tempo efectivo de jogo. Assim, sempre que ocorrer uma paragem no jogo, deve ser interrompida a contagem dos 5' destinados à observação e não deve ser registada a deslocação do/a jogador/a no espaço de jogo (ficha de registo 3).

Exemplo:



Os materiais

Não é inata a habilidade que os rapazes geralmente apresentam quando brincam com uma bola nos pés. Quando a criança começa a dar os primeiros passos, se ao rapaz se pede que também tente dar “os primeiros toques na bola”, à rapariga, as “dancinhas” e “voltinhas”, onde o ritmo e a expressão corporal são predominantes, são as propostas mais frequentes e socialmente bem aceites.

A utilização de materiais parece condicionada pela maior ou menor adequação ao género: pela descrição do material mais utilizado nas actividades lúdicas de uma criança, quase podemos adivinhar o seu sexo. As tradições e os costumes contribuem para a ideia dicotómica de jogos para rapazes / jogos para raparigas. A influência da família é determinante na definição de jogos e actividades motoras apropriadas ao género (Herkowitz, 1986). A escola e a Educação Física, os espaços e materiais, devem ser pensados no sentido de proporcionar actividades formais e informais que conduzam a uma igualdade de oportunidades e de competências motoras (Botelho Gomes, 2000).

A variedade de materiais possíveis de utilizar na aula de Educação Física, quer portáteis (arcos, cordas, bolas, etc.) quer fixos (espaldares, balizas, etc.), confere às actividades físicas a propriedade de relação do corpo com os materiais em condições muito diversificadas (Queirós, 2000), logo que não se associem obrigatoriamente a estereótipos. Se um determinado material é identificado como feminino, os rapazes podem rejeitá-lo, entre muitas razões, porque simbolicamente representa uma diminuição no seu estatuto de masculinidade; se um material identificado como mas-

¹⁵ Sugestão: podem ainda ser simultaneamente registadas as deslocações no espaço de jogo que o/a aluno/a efectua em posse de bola (codificando o momento em que entra em posse de bola – 1 – e o momento em que deixa de estar na sua posse – 2).

culino, é objecto de competição entre rapazes e raparigas, estas habitualmente mostram atitudes de inibição ou mesmo rejeição (García e Asins, 1994). Então, o ideal seria a utilização de materiais didácticos desprovidos de estereótipos sexistas, materiais alternativos, pouco conhecidos, ainda não marcados cultural e socialmente, que permitissem a rapazes e raparigas iniciar aprendizagens a partir de um nível de experiências e habilidades idênticos.

Mas a aula necessita de todos os materiais (os já identificados com um determinado sexo e os ainda isentos de estereótipos sexistas) no desenvolvimento das competências desportivo-motoras de alunos e alunas. É, assim, fundamental modificar o valor sexista do material que pode condicionar possibilidades de experiências e aprendizagens motoras.

OBSERVAÇÃO

Tendo em consideração todo o material de que o/a professor/a dispõe na sua escola, propõe-se uma auto-avaliação sobre o tipo de material e frequência da sua utilização nas aulas. A preferência por determinado material em detrimento de um outro pode ser devidamente justificada pelo/a professor/a; no entanto, quando se verificam nítidos desequilíbrios na frequência de utilização de diferentes materiais, é necessário questionar se tal facto não oculta atitudes sexistas, principalmente na exclusão ou omissão de determinado tipo de materiais.

Antes de propormos uma recolha de informação mais precisa sobre os materiais utilizados, questionemos um pouco a própria prática e as decisões do/a professor/a subjacentes a esta matéria:

- Qual o tipo de material que mais utiliza nas suas aulas? Material específico de desportos formais (ex.: bolas) ou de actividades físicas e desportivas (AFD) informais (ex.: cordas)?
- Recorre com frequência a materiais alternativos, ou adapta materiais de forma a tornar as AFD mais adequadas ao nível de todos/as os/as alunos/as?
- Em tarefas não específicas de nenhuma modalidade desportiva, utiliza geralmente material exclusivo dos jogos desportivos colectivos (ex.: bolas, redes, balizas, etc.) ou material próprio das actividades gímnicas (colchões, maças, arcos)?
- Utiliza material ainda pouco associado socialmente a rapazes ou a raparigas (ex.: patins, material da escalada)?
- Utiliza materiais associados a tradições populares, nomeadamente dos jogos tradicionais?
- Costuma planificar alguma actividade em que sejam os/as próprios/as alunos/as a construir ou adaptar os materiais a utilizar nas aulas?

2. Recolha de dados sobre o material didáctico de Educação Física:

- 2.1. – utilizado com maior frequência pelo/a professor/a;
- 2.2. – preferido pelos alunos e pelas alunas.

2.1.

Para uma análise do tipo de material utilizado nas aulas de Educação Física e frequência dessa utilização, sugere-se uma recolha de informação sobre o material que foi utilizado, em cinco aulas diferentes escolhidas aleatoriamente, e o número de vezes que o foi (ficha de registo 4). As aulas a observar devem ser espaçadas no tempo (4 a 6 semanas) de modo a contemplar diversas actividades. Se numa aula em três tarefas diferentes foi utilizado o mesmo material, deve-se registar 3 nessa observação. A listagem do material disponível deve incluir todo o material do grupo disciplinar de Educação Física.

2.2.

Em aulas em que é dada a possibilidade aos/às alunos/as de escolher o material a usar, observar qual a preferência de alunos e alunas (ficha de registo 5). O material disponível deve ser o mais variado possível e em número suficiente para não limitar a escolha. As observações devem ocorrer espaçadamente durante um período de 4 a 6 semanas.

Deve proceder-se ao registo do número de rapazes e de raparigas que preferem um determinado material em cada uma das observações. Ex.: Se 4 raparigas escolherem uma bola de futebol, o registo deve ser 4, e não 1.

As interacções

A interacção com os/as outros/as, no ambiente da aula, é por vezes reduzida à dimensão pessoal da relação, ficando fortemente associada e dependente das próprias características pessoais de quem a estabeleceu. Mas estas características não são estáticas. As pessoas vivem processos de mudança pelo acumular de conhecimentos e vivências que as levam a questionar crenças antes inabaláveis. Outro problema diz respeito às percepções que os/as professores/as têm de si e dos seus comportamentos na aula. Segundo Siedentop (1991), embora os professores estagiários de Educação Física se vejam como amigos/as dos/as alunos/as, apoiando-os e motivando-os, os seus padrões de interacção são predominantemente neutros e mais vezes negativos do que positivos. Além das características da própria personalidade, que dispõem e motivam para estabelecer relações de ajuda e cooperação, é imprescindível conhecer e aplicar adequadamente habilidades de interacção. É necessário possuir habilidades interpessoais que sejam eficazes com grupos de diferentes idades, de diferentes etnias ou raças, com rapazes e raparigas e com alunos/as portadores de deficiência.

As interacções professor/a aluno/a parecem exercer uma considerável influência nos níveis motivacionais, de auto-estima e autoconfiança do discente, promovendo efeitos benéficos ao nível do seu entusiasmo e capacidade de aprendizagem. Muitas das mensagens implícitas, que alunos e alunas captam na comunidade extra-escolar e no ambiente familiar, promovem o medo ou incitam a interacções destrutivas, injuriosas com quem é diferente, sejam essas diferenças culturais, de estatuto sócio-económico, raciais ou de género (Rink, 1993). A escola e os/as professores/as têm a responsabilidade não só de fazer com que o/a aluno/a tome consciência destas suas atitudes e comportamentos, como de actuar positivamente para as modificar.

Nas aulas de Educação Física as interacções professor/a aluno/a e dos/as alunos/as entre si devem ser objecto de apreciação, quanto à resposta do/a professor/a relativamente ao desempenho de raparigas e rapazes, e ao tipo e frequência de intervenção com cada um destes grupos. Torna-se igualmente imprescindível apreciar o comportamento de alunos e alunas no que respeita ao tipo e à frequência das interacções que estabelecem entre eles e com o/a professor/a.

OBSERVAÇÃO

3. Observação e análise das interacções nas aulas de Educação Física:

- 3.1. respeitantes ao/à professor/a;
- 3.2. respeitantes aos alunos e alunas.

3.1.

Recolha de dados sobre o comportamento do/a professor/a considerando as seguintes categorias:

- *Feedback* positivo – como resposta ao desempenho do/a aluno/a ou grupo, o/a professor/a emite uma informação que expressa, em termos positivos, o que foi executado pelos/as alunos/as ou o que devem corrigir. Registrar se o/a professor/a se dirigiu a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr). Nesta categoria considera-se:
 - Desempenho satisfatório – o/a professor/a informa o/a aluno/a de que o seu desempenho é satisfatório e deve ser repetido, ou de que é satisfatório mas pode ser ainda melhorado se, em próximas execuções, introduzir um elemento de aperfeiçoamento. A informação pode referir-se à habilidade e a comportamentos gerais, e deve estipular o que se espera nas suas repetições (exemplos: “Estendeste muito bem o braço. Tenta fazer sempre assim.”; “O teu passe está quase perfeito. Se flectires ligeiramente a mão para fora, fica perfeito.”).
 - Correctivos – o/a professor/a informa o/a aluno/a de que o seu desempenho não é satisfatório e do que deve ser corrigido. A informação deve conter as componentes críticas do desempenho a incluir em próximas repetições, para que o/a aluno/a possa atingir, pelo menos, um desempenho satisfatório (distingue-se do anterior porque aqui o desempenho ainda não é adequado). A informação pode referir-se à habilidade e a comportamentos gerais, e deve estipular o que se espera nas suas repetições (exemplos: “As pernas estão demasiado flectidas. Da próxima vez inicia o movimento a partir de uma posição mais alta.”; “Estás a projectar-te para a frente. Salta, mas tens que cair no mesmo sítio.”).
 - Elogio – o/a professor/a demonstra satisfação pelo desempenho do/a aluno/a ou grupo, de uma forma verbal ou não verbal, e refere-se unicamente a um desempenho passado não indicando o que fazer em próximas execuções (exemplos: “Vi-te a fazer o passe muito bem”; bate palmas, etc.).
- *Feedback* negativo (não prescritivo) – como resposta ao desempenho do/a aluno/a ou grupo, o/a professor/a dá uma informação que avalia ou expressa em termos negativos o que foi executado pelos/as alunos/as (exemplo: “Não está bem.” “Não corras assim para a bola.”), sem prescrever critérios para próximas execuções. Registrar se o/a professor/a se dirigiu a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr).
- Questionar – o/a professor/a coloca uma questão relacionada com a matéria. Registrar se o/a professor/a se dirigiu a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr).
- Directiva – o/a professor/a dá a indicação a um/a aluno/a ou grupo para executar algo directamente relacionado com a matéria. O conteúdo não deve referir nenhuma execução ou comportamento passado (exemplos: “Lança novamente.”; “Altera o ritmo da corrida, corre mais devagar.”). Registrar se o/a professor/a se dirigiu a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr).
- Explicar – o/a professor/a explica, com maior ou menor detalhe, algo relacionado com a matéria que não foi bem entendido anteriormente, ou que pretende que os/as alunos/as tenham sempre presente (exemplos: “Esta é a maneira correcta: os pés devem estar ligeiramente afastados...”; “Há três aspectos que não podem esquecer que são...”). Registrar se o/a professor/a se dirigiu a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr).
- Informar – o/a professor/a dá informação relacionada com a matéria, como resposta a

uma questão de um/a aluno/a. Registrar se o/a professor/a se dirigiu a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr).

- Dar atenção – o/a professor/a dá atenção ao que um/a aluno/a ou grupo diz ou executa. Registrar se o/a professor/a o fez a um rapaz (Rz), a uma rapariga (Rp) ou a um grupo (Gr).
- Não actividade – o/a professor/a não está envolvido em actividades, verbais ou não verbais, relevantes para a matéria ou para a turma. Não existe nenhuma interacção entre o/a professor/a e os/as alunos/as. Para fazer o registo nesta categoria, esta tem de ser a única observada no intervalo de tempo para isso previsto (exemplos: o/a professor/a está a dialogar com um elemento estranho à aula, olha para a janela, ausenta-se do espaço da aula, etc.).
- Outro – o/a professor/a apresenta um comportamento que não se enquadra em nenhuma das categorias anteriores (exemplos: ocupa-se com tarefas de gestão e organização da aula, não relacionadas com a matéria, ou supervisiona a aula sem qualquer tipo de intervenção).

3.2.

Recolha de dados sobre o comportamento de um aluno ou de uma aluna considerando as seguintes categorias:

- Desempenho da tarefa – forma como o/a aluno/a desempenha a tarefa prescrita pelo/a professor/a. Dois níveis de análise simultâneas são considerados:
 - quanto ao tipo de resposta: congruente, modificada e fora da tarefa;
 - quanto ao esforço: máximo, adequado, inadequado.

A resposta do/a aluno/a será *congruente* se este/a executa a tarefa cumprindo os critérios enunciados pelo/a professor/a, independentemente de ter ou não sucesso. Se o/a aluno/a executa a tarefa mas não cumpre os critérios estipulados, ou modifica a tarefa adequando-a ao seu nível (físico e/ou técnico), classifica-se a resposta como *modificada*. A resposta será considerada *fora da tarefa* se o comportamento do/a aluno/a não for compatível com a tarefa prescrita, e, neste caso, não deve ser efectuado qualquer registo quanto ao nível de esforço. O nível de esforço aplicado pelo/a aluno/a no desempenho da tarefa poderá ser *máximo* quando o/a observador considera o nível de esforço desenvolvido pelo/a aluno/a muito elevado ou máximo (através de sinais como a expressão facial, sincinesias, respiração, sons e palavras disso demonstrativos); *adequado* quando o esforço desenvolvido pelo/a aluno/a parece compatível com as suas capacidades. É *inadequado* se o/a observador/a considera o esforço desenvolvido abaixo de um nível aceitável para as capacidades do/a aluno/a (pela facilidade de desempenho da tarefa, através, por exemplo, de expressões faciais, posições corporais, respiração, etc.).
- Relação com os/as colegas – interacções verbais do/a aluno/a com os/as colegas, excepto a colocação de questões ou directivas:
 - Positiva – interactua com o/a outro/a encorajando-o, dando-lhe informações positivas, motivando-o, tentando estabelecer um relacionamento agradável;
 - Negativa – interactua com o/a outro/a de uma forma desagradável, mostrando animosidade, provocando o confronto e tentando desencadear comportamentos incorrectos. Este comportamento é unicamente verbal. Intervenções físicas devem ser registadas noutra categoria (actividade disruptiva).
- Questionar – o/a aluno/a coloca uma questão relacionada com a matéria ou com a organização:

- a um/a outro/a aluno/a,
- ao/à professor/a.
- Directiva – o/a aluno/a dá a indicação a outro/a para executar algo directamente relacionado com a matéria (exemplo: “Tens de estar pronto porque és tu que me passas a bola”).
- Resposta ao/à professor/a – o/a aluno/a dá uma informação ou a sua opinião como resposta a uma questão colocada pelo/a professor/a.
- Atenção – o/a aluno/a presta atenção ao comportamento ou actividade, relacionada com a matéria, de outro/a aluno/a, de um grupo, ou do/a próprio professor/a.
- Actividade disruptiva – o/a aluno/a desenvolve propositadamente um acto físico que interfere com o trabalho de um/a colega ou de um grupo.
- Não actividade – o/a aluno/a não apresenta comportamentos motores relacionados com a matéria ou com a tarefa.
- Não participa deliberadamente na actividade – por ter sido injuriado o/a aluno/a não participa na actividade.

METODOLOGIA

Para a observação das categorias de comportamento de professores/as e do aluno ou da aluna, deve proceder-se a um registo por intervalo de tempo. No fim de um determinado período de tempo previamente estabelecido, que não deve ser superior a 10”, o/a observador/a classifica o comportamento do/a docente (ficha de registo 6) ou do/a aluno (ficha de registo 7) nas categorias de comportamento definidas. Todos os comportamentos ocorridos nesse período (10”) devem ser classificados e registados. Os intervalos de tempo de observação devem ser controlados com a ajuda de um cronómetro ou, de preferência, de um registo áudio que informe o/a observador/a de quando deve começar a observação (“observar”) e de quando a deve terminar (“registo”). Sugere-se que as observações ocorram em blocos de 5’ da aula. Os tempos de observação não devem ser tão curtos (menos de 4”) que não permitam ao observador/a definir claramente o comportamento observado, nem devem ser demasiado longos para que o número e variedade de comportamentos ocorridos não dificulte a sua classificação.

A ficha de registo de observação 7, comportamento do/a aluno/a, deve ser utilizada sempre em número igual de observações para alunos e para alunas, isto é, numa aula deve ser observado o comportamento de um aluno, escolhido aleatoriamente, e na aula seguinte o de uma aluna, ou vice-versa. Pode a observação de um aluno e de uma aluna ser efectuada na mesma aula: em cada bloco de 5’, observa-se primeiro o rapaz e depois a rapariga, efectuando-se sempre os respectivos registos. Neste caso o registo áudio que controla os intervalos de tempo de observação deve estar devidamente adequado (Exemplo: “observar rapaz”-10”-“registo”-20”-“observar rapariga”-10”-“registo”-20”-descanso 4”).

OUTROS INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Para a recolha de informação acerca da interacção de professores/as e alunos/as, outros instrumentos de observação podem ser adoptados, como por exemplo:

- CAFIAS – *Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System*.¹⁶
- SAFI – *Self-Assessment Feedback Instrument*¹⁷

Associada a esta análise das interações na aula, entendemos pertinente um olhar atento não só à linguagem utilizada (por docentes e discentes) como às expectativas quanto ao desempenho e rendimento de alunos e alunas.

A linguagem

A linguagem é um elemento chave de transmissão que espelha uma cultura onde os papéis do masculino e do feminino parecem ficar não só estabelecidos como hierarquizados (Valero, 1994, *apud* Trigueros e Martinez, 1999). Constitui um forte instrumento que, de forma subtil, potencia e/ou reforça atitudes preconceituosas quanto ao género, por uma predominância de um processo de ocultação da mulher pela masculinização do genérico.

Quando associamos a qualidade do desempenho físico ou desportivo a um dos sexos, estamos a admitir que existe um grupo dominante, superior ao outro. A tendência na linguagem figurativa é para associar desempenhos físicos e desportivos superiores ao sexo masculino (“Ela parece um rapaz a jogar!”) e inferiores às mulheres (“Pareces uma menina a correr.”). A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação mas uma forma de expressão da interpretação da própria realidade social, e da própria essência do pensamento da pessoa. Analisar a linguagem é como que penetrar no mais puro e genuíno da pessoa, porque também é pela linguagem que emergem os mais ocultos e subtis pré-conceitos.

Proposta de observação:

Efectuar uma gravação áudio de uma aula (de preferência com registo simultâneo de vídeo). Analisar a linguagem quanto a expressões que associem níveis de desempenhos ao sexo dos/as discentes. Verificar se os/as alunos/as são tratados/as pelo nome próprio.

As expectativas

Tem-se desenvolvido a ideia de que aquele/a que se prepara para desempenhar uma tarefa escolar com expectativas positivas conseguirá um desempenho melhor do que aquele/a que parte com baixas expectativas. As expectativas que rapazes e raparigas desenvolvem acerca do seu próprio desempenho podem ter origem em diferentes reacções ao fracasso dos/as professores/as. O fracasso dos rapazes será justificado pela falta de motivação, o que os leva a pensar que o insucesso se deve mais a uma questão de *esforço* do que de capacidade. No caso feminino a situação é inversa: ao sublinharem a capacidade de trabalho das raparigas, os/as professores/as induzem-nas a justificar os fracassos com a falta de capacidades. O êxito numa tarefa é, pelo contrário, atribuído à sorte (Trigueros e Martinez 1999).

¹⁶ Cheffers, J.; Mancini, V. (1989). *Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS). Analysing Physical Education and Sport Instruction*. Paul W. Darst, Dorothy B. Zakrajsek, and Victor H. Mancini (Ed). Champaign, Illinois, 119-135.

¹⁷ Mancini, V.; Wuest, D. (1989). *Self-Assessment Feedback Instrument (SAFI). Analysing Physical Education and Sport Instruction*. Paul W. Darst, Dorothy B. Zakrajsek, and Victor H. Mancini (Ed). Champaign, Illinois, 143-147.

Proposta de observação:

Fazer uma listagem das expectativas do/a professor/a quanto ao rendimento e comportamentos de três alunos e três alunas. Comparar níveis de exigência e justificação das diferentes expectativas.

A Educação Física é uma das áreas em que a construção social de género pode ser mantida e perpetuada (Dewar, 1987), a não ser que professores e professoras estejam dispostos/as a examinar os seus valores, crenças e práticas de ensino, de modo a proporcionarem um ambiente de aprendizagem mais equitativo (Williamson, 1996).

Deixamos algumas sugestões no sentido da construção de um clima co-educativo:

- considerar a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos e alunas na hierarquização de conteúdos e objectivos;
- planear actividades diversas para o mesmo conteúdo;
- planear actividades com aplicação na vida quotidiana;
- privilegiar metodologias que favoreçam a expressão corporal e sensibilidades rítmicas;
- contemplar com igual grau de importância o desenvolvimento de capacidades motoras como, por exemplo, a força e a flexibilidade;
- analisar as imagens que habitualmente o/a professor/a utiliza para apresentar ou explicar um movimento ou um elemento técnico: são fotografias diversificadas, de adultos ou jovens, homens ou mulheres, atletas ou alunos/as?;
- rever os modelos de atletas que são apresentados ou referenciados e as modalidades a que estão associados: faz-se referência, por exemplo, a futebolistas mulheres? As atletas são apresentadas como modelos?

Ficha de Registo 1

OS ESPAÇOS DE JOGO

Data Hora

Local Observador/a

Ano/Turma Aula n° (UT) N° alunas N° alunos

Nome e descrição da actividade proposta:

Observações	ACTUAM NO <i>ESPAÇO DE ACÇÃO</i>		DESLOCAM-SE EM <i>ESPAÇOS MARGINAIS</i>		NÃO PARTICIPAM NO JOGO	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
1ª observação						
2ª observação						
3ª observação						
4ª observação						
5ª observação						
6ª observação						
7ª observação						
8ª observação						
9ª observação						
10ª observação						
Total						
%						

Observações:

Ficha de Registo 2

OS ESPAÇOS DE JOGO

Data Hora

Local Observador/a

Ano/Turma Aula n° (UT) N° alunas N° alunos

DEFINIÇÃO DOS ESPAÇOS:

Espaço central

Espaço periférico

	ESPAÇOS CENTRAIS			ESPAÇOS PERIFÉRICOS		
TAREFA:						
	+	-	normal	+	-	normal
Grupos femininos						
Grupos masculinos						
Grupos mistos						
TAREFA:						
	+	-	normal	+	-	normal
Grupos femininos						
Grupos masculinos						
Grupos mistos						
TOTAIS:						
	+	-	normal	+	-	normal
Grupos femininos						
Grupos masculinos						
Grupos mistos						

Ficha de Registo 3

OS ESPAÇOS DE JOGO

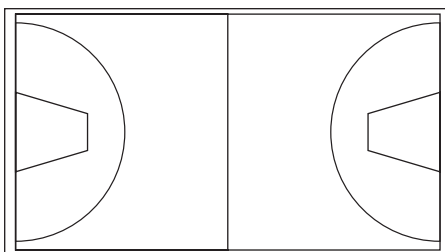
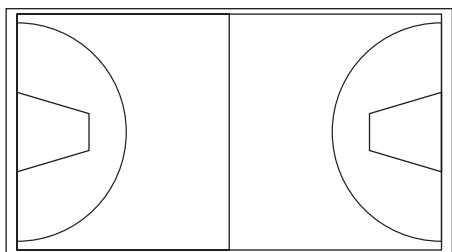
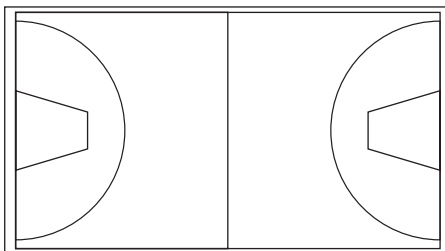
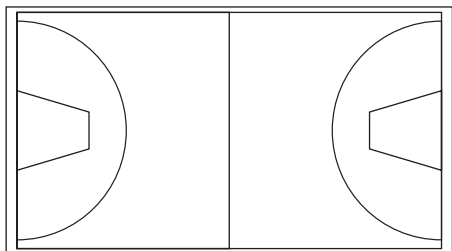
Data Hora

Local Observador/a

Ano/Turma Aula n° (UT) N° alunas N° alunos

MODALIDADE: BASQUETEBOL

Discente Sexo Tempo de jogo



Observações:

Ficha de Registo 6

COMPORTAMENTO DO/A PROFESSOR/A

Data Docente Observador/a

Aula nº (UT) (UTs) Nº alunas Nº alunos

COMPORTAMENTO		INTERVALOS DE TEMPO										TOTAIS		
		0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	Rz	Rp	Gr
<i>FB</i> positivo	Desemp. Satisf.													
	Correctivo													
	Elogio													
<i>FB</i> negativos														
Questionar														
Directiva														
Explicar														
Informar														
Dar atenção														
Não actividade														
Outro														

Rz – Rapazes; *Rp* – Raparigas; *Gr* – Grupo

Observações:

Ficha de Registo 7

COMPORTAMENTO DOS/AS ALUNOS/AS

Data Aula nº (UT) (UTs) Discente Sexo

Observador/a

COMPORTAMENTO		INTERVALOS DE TEMPO										TOTAIS		
		0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	Rz	Rp	Gr
Desempenho da tarefa	Resposta Congruente													
	Resposta Modificada													
	Resposta Fora da tarefa													
	Esforço máximo													
	Esforço adequado													
	Esforço inadequado													
Relação com colegas														
Questionar														
Directiva														
Resposta ao professor/a														
Atenção														
Actividade disruptiva														
Não actividade														
Não participa														

Rz – Rapazes; Rp – Raparigas; Gr – Grupo

Observações:

Bibliografia

- Abranches, G.; Carvalho, E. (1999). *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A, BAs*. Cadernos de coeducação. Presidência do Conselho de Ministros, CIDM, Lisboa.
- Álvarez, L.; Monge, A. (1997). Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. *Persona, género y educación*. Alario Trigueros, T.; Colmenares, C. (Coord.). Amarú Ediciones, Salamanca, 31-71.
- Araújo, H.; Henriques, F. (2000). Política para a igualdade entre sexos em educação em Portugal. Uma aparência de realidade. *Ex-æquo*, 2/3, 141-151.
- Archer, J. (1984). Gender roles as developmental pathways. *British journal of social psychology*, 23, 245-256.
- Ariès, Ph.; Duby, G., (dir.). (1990). *História da vida privada*, Vol. 4. Edições Afrontamento, Porto
- Asins, C. (1999). Educar, contra qué? *Apunts*, 56, 107-109.
- Azevedo, J. (2000). Desafios para o século XXI. *Perspectivar a educação*, 6. Escola Superior de Educação Santa Maria, Porto, 5-14
- Bain, L. (1975). The hidden curriculum in physical education. *Quest*, 24, 92-101.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37, 145-153.
- Ballarín, P. (1999). Prefácio de: *Identidade e género na prática educativa*. Trigueros, T.; Trigueros, C.; Martínez, R.; Cepeda, M.J.; Colmenares, C.; Monge, A.; Álvarez, L. Cadernos de coeducação. Presidência do Conselho de Ministros, CIDM, Lisboa, 5-8.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto*. Campo das Letras Editores, Porto.
- Bento, J. (1998). *Desporto e humanismo: O campo do possível*. Ed. UERJ, Rio de Janeiro.
- Bischoff, J. (1982). Equal opportunity, satisfaction, and success: An exploratory study on coeducational volleyball. *Journal of teaching in physical education*, 2, 3-12.
- Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Graó, Barcelona.
- Botelho Gomes, P. (1999). Género, coeducação e educação física. Implicações pedagógico-didáticas. Conferência apresentada ao 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto, organizado pela FCDEF-UP, Porto, Outubro (no prelo, Revista Ex-æquo, APEM, Celta Editora, Oeiras).
- Botelho Gomes, P. (2000). Espaços, materiais e oportunidades de prática. Educação Física no 1º ciclo. FCDEF-UP, CMP, Porto, 54-61.
- Bourdieu, P. (1999). A dominação masculina. Celta Editora, Oeiras.
- Brasão, I. (1999). Dons e disciplinas do corpo feminino: Os discursos sobre o corpo na história do Estado Novo. Organizações não governamentais do conselho consultivo da CIDM, Lisboa.
- Brown, D. (1999). Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, education and society*, 4, 143-159.
- Cagigal, J. (1996). Obras selectas, Vol.III. Línea Offset, S.L, Cádiz.
- Cheffers, J.; Mancini, V. (1989). Cheffers' adaptation of the Flanders' interaction analysis system (CAFIAS). Analysing physical education and sport instruction. Paul W. Darst, Dorothy B. Zakrajsek, and Victor H. Mancini (ed). Champaign, Illinois, 119-135.
- Clark, C.; Peterson, P. (1986). Teachers thought process. Handboock of research on teaching. Wittrock, M. (ed). MacMillan Publishing Company, Nova Iorque, 255-296.
- Colmenares, C. (1997). Más allá de las diferencias: Hacia un modelo de persona no estereotipa-

- do. Persona, género y educación. Trigueros, A. e Colmenares, C. (coord.). Amarú Ediciones, Salamanca, 75-85.
- Corbin, A. (1990). Os bastidores. História da vida privada. Ariès, Ph.; Duby, G., (dir.), Vol. 4. Edições Afrontamento, Porto, 413-611.
- Cortesão, L. (2000). Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Edições Afrontamento, Porto.
- Couto, A. (1992). Corpo e linguagem. Igreja e Missão – Corpo e Espírito, 27-35.
- Crampe-Casbanet, M.. (1994). As mulheres no pensamento filosófico do século XVIII. História das mulheres. Duby, G.; Perrot, M. (dir.), Vol. 3. Edições Afrontamento, Porto, 369-407.
- Crespo, J. (1990). A história do corpo. Difel, Lisboa.
- Devaize, J.P. (1994). As ambiguidades do discurso literário. História das mulheres. Duby, G.; Perrot, M. (dir.), Vol. 3. Edições Afrontamento, Porto, 301-339.
- Deward, A. (1987). The social construction of gender in physical education. Women's studies international forum, 10, 453-466.
- Dodds, P. (1985). Are hunters of the function curriculum seeking quarks or snarks? Journal of teaching physical education, 4, 91-99.
- Dubet, F. (1997). A escola entre o universal e os indivíduos. Uma mesma ética para todos? Changeux, J. P. (Coord.). Instituto Piaget, Lisboa, 173-184.
- Dunbar, R.; O'Sullivan, M., (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. Journal of teaching in physical education, 5, 166-175.
- Dunne, E. (1993). General beliefs about teaching and learning. Learning to teach. Bennett, N.; Carré, C (ed). Routledge, Londres, 73-87.
- Eisner, E. (1977). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. MacMillan Publishing Company, New York.
- Elias, N. (1992). A busca da excitação. Difel, Lisboa.
- Estrela, A. (1972). Elementos e reflexões sobre a educação física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: Da necessidade da educação física. INEF, CDI, Lisboa.
- Estrela, A. (1973). Uma perspectiva para a compreensão da evolução e da difusão da ginástica da Escola de Ling – um exemplo: A educação física em Portugal nas primeiras décadas do século XX. Boletim INEF, 2ª Série, II, 21-32. Lisboa
- Fernández-Balboa, J.-M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. Quest, 45, 230-254.
- Ferreira, J. V. (1999). Os olhares sobre o corpo no séc. XVIII. Saúde, práticas físicas e bem-estar. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Ferreira, J.V. (1993). A educação física da criança na transição do séc. das luzes para o liberalismo: O contributo do brasileiro Melo Franco. A ciência do desporto, a cultura e o homem. Bento, J.; Marques, A. (eds), Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 155-169.
- Ferreira, M. L. (2000). Ética e coeducação. Coeducação: Do princípio ao desenvolvimento de uma prática. Cadernos da Condição Feminina, Presidência do Conselho de Ministros, CIDM, Lisboa, 89-104.
- Ferreira, V.; Tavares, T. (2000). Coleção coeducação: Contributos para um novo contrato didáctico. Coeducação: Do princípio ao desenvolvimento de uma prática. Cadernos Condição Feminina, Presidência do Conselho de Ministros, CIDM, Lisboa, 39-53.

- FMH. (ed.). (1990). INEF 1940-1990. Universidade Técnica de Lisboa.
- Fraisse, G.; Perrot, M., (dir.). (1994). História das mulheres, Vol. 4. Edições Afrontamento, Porto.
- Furtado, D. (1999). Maria Ercília Alves, a pioneira. Pública, 28 de Novembro, 62-72.
- García Bonafé, M. (1992). Las mujeres y el deporte: del “corsé” al “chantal”. Separata da revista Sistema, 110-111. Madrid, 37-53.
- García, C. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto.
- García, M.; Asins, C. (1994). La coeducación en educación física. Cuadernos para la Coeducación n.º7. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Garcia, R. (1998). Da desportivização à somatização da sociedade – análise centrada na relação do corpo com o jogo. Lição de Síntese para Provas de Agregação. FCDEF-UP, Porto.
- Garcia, R.; Queirós, P. (1999). A educação física escolar e os novos valores-compreensão da educação física à luz das mutações axiológicas da nossa sociedade neste final de milénio. Ludens, 16, 23-26.
- Giroux, H. (1992). Border crossing: Cultural workers and the politics of education. Routledge, Londres.
- Grieco, S. (1994). O corpo, aparência e sexualidade. História das mulheres. DUBY, G.; Perrot, M. (dir.), Vol. 3. Edições Afrontamento, Porto, 71-119.
- Griffin, P. (1984). Girls' participation patterns in a middle school physical education team sports unit. Journal of teaching in physical education, 4, 30-38.
- Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. Journal of teaching in physical education, 4, 100-110.
- Griffin, P. (1989). Gender as a socializing agent in physical education. Socializing into physical education: Learning to teach. Templin, T. e Schemp, P. (ed). Benchmark Press Inc., Indiana, 219-233.
- Grossman, H.; Grossman, S. (1994). Gender Issues in education. Allyn e Bacon, Boston, MA.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. Educational researcher, 5, 5-12.
- Hargreaves, J. (1994). Sporting females. Critical issues in the history and sociology of women's sports. Routledge, Londres.
- Herkowitz, K. (1986). Social cultural influences on motor development. Life span motor development. Human Kinetics Publ., Champaign. III, 263-279.
- Huften, O. (1994). Mulheres, trabalho e família. História das mulheres. DUBY, G.; Perrot, M. (dir.), Vol. 3. Edições Afrontamento, Porto, 23-69.
- Hunt, L. (1990). Revolução Francesa e vida privada. História da vida privada. Ariès, Ph.; DUBY, G. (dir.), Vol. 4. Edições Afrontamento, 21-51.
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. Quest, 44, 35-56.
- Kirk, D. (1993). The body, schooling and culture. Deakin University Press, Victoria.
- Kirk, D. (1997). Schooling bodies in new times: The reform of school physical education in high modernity. Critical postmodernism in human movement, physical education, and Sport. Fernández-Balboa, J.M. (ed.). State University of New York Press, New York, 39-63.
- Knibiehler, Y. (1994). Corpos e corações. História das mulheres. DUBY, G.; Perrot, M. (dir.), Vol. 4. Edições Afrontamento, 351-401.
- Laursen, P. (1994). Teacher thinking and didactics: Prescriptive, rationalistic and reflective approaches. Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice. Carlgren, I.; Handal, G.; Vaage, S. (ed). The Falmer Press, Londres, 125-135.

- Le Breton, D. (1992). *Anthropologie du corps et modernité* (2ème ed.) Puf, Paris.
- Lee, A.; Fredenburg, K.; Belcher, D.; Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, education and society*, 4, 161-174.
- Lenko, J.; Ewing, M. (1980). Sex differences and parental influence in sport involvement of children. *Journal of sport psychology*, 2, 62-68.
- Lipovetsky, G. (2000). *A terceira mulher*. Instituto Piaget, Lisboa.
- Lirgg, C. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis. *Journal of sport and exercise psychology*, 13, 294-310.
- Lock, R.; Minarik, L.; Omata, J. (1999). Gender and the problem of diversity: Action research in physical education. *Quest*, 51, 393-407.
- Mancini, V.; Wuest, D. (1989). Self-assessment feedback instrument (SAFI). *Analysing physical education and sport Instruction*. Paul W. Darst, Dorothy B. Zakrajsek, and Victor H. Mancini (ed). Champaign, Illinois, 143-147.
- Ministério da Educação (1998). *Desenvolver, consolidar e orientar – documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania – documento orientador das políticas para o ensino básico*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Napper-Owen, G.; Kovar, S.; Ermler, K.; Mehrhof, J. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of teaching in physical education*, 19, 2-21.
- Pais, J. M. (1998). *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea*. Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.
- Pimentel, I. (1998). O Estado Novo e o desporto. *Revista História*, 2, 30-39.
- Pinto, T.; Henriques, F. (1999). *Coeducação e igualdade de oportunidades*. Cadernos de coeducação. Presidência do Conselho de Ministros, CIDM, Lisboa.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good?. *Teaching in physical education*. Templin, T; Olson, J. (eds). Human Kinetics, Champaign, IL.
- Pratt, J. (1985). *The attitudes of teacher's. Girl friendly schooling*. Whyte, R.; Deem, R.; Kant, L.; Cruickshank (eds). Methuen, Londres.
- Queirós, P. (2000). *A educação física no 1º ciclo – algumas particularidades*. Educação Física no 1º ciclo. FCDEF-UP, CMP, Porto, 68-77.
- Ribeiro, P. (1995). *Os conceitos de corpo no programa de educação física no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação apresentada às Provas de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. Mosby. St.Louis.
- Romero, E. (1990). *Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Psicologia, Universidade de S. Paulo.
- Rule, J. (1986). *The labouring classes in early industrial England, 1750-1850*. Logman, Londres.
- Sabater, I. (1997). *La coeducación como tema transversal del currículo*. Persona, género y educación. Trigueros, T. e Colmenares, C. (coord.). Amarú Ediciones, Salamanca, 13-20.
- Schwager, S. (1997). *Critical moral issues in teaching physical education*. *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport*. Fernández-Balboa, J-M. (ed). State University of New York Press, 139-155.
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Ediciones Morata, Madrid.

- Scraton, S. (1998). *Gender and physical education*. Deakin University Press, Victoria.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company, Mountain View.
- Silva, P.; Carvalho, M.J. (2000). Da penumbra à luminosidade. Recortes dos últimos cem anos da participação feminina desportiva portuguesa (no prelo, Revista Ex-aequo, APEM, Celta Editora, Oeiras).
- Sparkes, A. (1991). Curriculum change: On gaining a sense of perspective. Issues in physical education. Armstrong, N. e Sparkes, A. (ed.). London, Cassel, 1-19.
- Stanworth, M. (1987). Girls on the margins: Study of gender division in the classroom. Gender under scrutiny. Arnot, M.; Weiner, G. (ed). The Open University Press, Londres.
- Steinhardt, M. (1992). Physical Education. Handbook of research on curriculum. Philip W. Jackson (ed). New York.
- Subirats, M. (1990). Niños y niñas en la escuela: Una exploración de los códigos de género actuales. Educación Y sociedad, 4, 91-100.
- Subirats, M. (1997). Pensando el cambio coeducativo: Un arco perfecto para una bella construcción. Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Bonal, X. Graó, Barcelona, 7-9.
- Talbot, M. (1990). Equal opportunities and physical education. New directions in physical education, Vol. 1. Armstrong, N. (ed.). Human Kinetics Books, London, 101-120.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C. (s/d). Formação dos professores e contextos sociais. Rés Editora, Porto.
- Tavares Cabral, J. (1973). Síntese das principais correntes da evolução da educação física em Portugal, no período compreendido entre 1900 e 1940. Boletim INEF, 2ª Série, II, 38-43. Lisboa.
- Torres, S. (1995). O currículo oculto. Porto Editora.
- Treanor, L.; Graber, K.; Housner, L.; Wiegand, R. (1998). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. Journal of teaching in physical education, 18, 43-56.
- Trigueros, A.; Martínez, R. (1999). La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 36, 33-43.
- Trigueros, T.; Trigueros, C.; Martínez, R. Cepeda, M.; Colmenares, C.; Monge, A.; Álvarez, L. (1999). Identidade e género na prática educativa. Predidência do Conselho de Ministros, CIDM, Lisboa.
- UNESCO (1995). World education report 1995. UNESCO Publishing, Oxford.
- Wareing, S. (1998). Are there gender differences in language use, and what are the consequences for classroom talk?. Hacia una pedagogía de la igualdad. Trigueros, T.; Trigueros, C.; Colmenares, C. (coord.). Amarú, Salamanca, 83-96.
- Williamson, K (1996). Gender Issues. Student learning in physical education. Silverman, S. e Ennis, C. (ed.). Human Kinetics, USA.
- Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice. Carlgren, I.; Handal, G.; Vaage, S. (ed). The Falmer Press, Londres, 9-27.