

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



Porto, 2005

A construção / estruturação do género

na aula de Educação Física no ensino secundário

Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

*Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de
Ciência do Desporto nos termos do Decreto-Lei nº 216/92 de 13
de Outubro, orientada pela Prof. Doutora Paula Botelho Gomes e
co-orientada pelo Prof. Doutor Amândio Graça*

Silva, Maria Paula M. P. (2005)

A construção / estruturação do género na aula de Educação Física no ensino secundário.

Dissertação apresentada às provas de Doutoramento em Ciências do Desporto.

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

Palavras Chave: GÉNERO, RELAÇÕES DE GÉNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Agradecimentos

Como em tudo na vida, nesta caminhada académica fomos acompanhadas e apoiadas, directa e indirectamente, por um conjunto de pessoas que aliviaram cansaços, apontaram traçados e incentivaram projectos. Também por uma instituição, a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, à qual agradeço nas pessoas do Prof. Doutor Jorge Mota, Prof. Doutor Jorge Bento, Prof. Doutor António Marques e Prof. Doutor António Fonseca.

E, embora as palavras sejam exíguas, agradeço:

À Prof. Doutora Paula Botelho Gomes, pelos saberes científicos e profissionais, pela orientação, pelo apoio crítico mas incondicional, pela amizade e pelos desafios que sempre coloca;

Ao Prof. Doutor Amândio, pelos saberes, pela orientação, disponibilidade e apoio, pelo seu estar crítico e amigo;

Aos/às Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas, aos/às docentes e aos/às discentes entrevistados/as e observados/as, sempre disponíveis em colaborarem em projectos de investigação;

À José Carvalho pelo apoio e incentivo para enveredar por estes caminhos, e pela amizade;

À 'lisboeta' Isabel Cruz, pelo apoio, pelo ânimo que sempre emprega nas diversas tarefas, pela atitude sempre amiga, pelos seus estudos e pelas suas importantes acções;

À Paula Queirós e ao Amândio com quem partilho o espaço de trabalho, mas também tensões, dúvidas e alegrias: o meu muito obrigada;

Aos meus amigos: Zé Mário pelas partilhas de longos tempos, Jorge Mota pela amizade duradoura e segura com que sempre me abraça, e Virgílio pela amizade e carinho sempre presentes;

Às minhas amigas: Lina, Adelaide, Isabel, Paula e Natércia, e com especial apreço à Céu;

Ao Loureiro pelo carinho e apoio, e pelas evasões...;

À minha mãe e ao meu pai, sempre presentes, sempre com amor, sempre comigo;

Ao Nuno Ricardo pelo acordar, sempre.

Introdução.....	15
Sexo, Género, Biologia, Cultura.....	29
Sexo e Género, independentes ou indissociáveis	34
Biologia e Cultura, um continuum	44
Género e identidades	51
Os Feminismos e a Ciência	55
As teorias feministas	66
Desporto e Género.....	71
A genderização do corpo.....	75
O corpo genderizado no desporto.....	84
Mulheres – a feminilidade corporizada.....	88
A mediatização das mulheres do desporto, não no desporto.....	93
O assédio sexual no desporto.....	97
A impreterível masculinização dos corpos dos homens	99
A feminilização acentuada e a masculinização hegemónica na prática desportiva	104
O ambiente homofóbico no desporto	109
Educação Física.....	113
A história genderizada.....	115
A EF do presente.....	117
EF mista condição necessária mas não suficiente para uma EF coeducativa	121
Metodologia	127
Precedendo as metodologias: a investigação interpretativa.....	129
A investigação feminista	130
As epistemologias	133
As epistemologias feministas	134
As metodologias	138
A entrevista	139
A observação	141
O/a investigador/a e a sua incontornável biografia	143
a análise	144
objectividade	144
validade.....	145
Métodos e procedimentos	146
A amostra.....	146
As entrevistas	148
As observações	154
A análise documental	155
Procedimentos de análise dos dados	156

Apresentação e Discussão dos Resultados.....	161
Os professores e as professoras: discursos e práticas	167
Caso 1: a professora Alc	168
Caso 2: o professor Fes	178
Caso 3: a professora Si	189
Caso 4: o professor Cz	196
Caso 5: o professor Ls.....	203
Caso 6: o professor Fla	210
Caso 7: a professora Vis	217
Caso 8: a professora Lc.....	229
Caso 9: a professora Fav	234
Caso 10: o professor Loc.....	245
Os Discursos dos Alunos e das Alunas	253
Discussão dos Resultados	271
Conclusões.....	303
Bibliografia.....	311

Resumo

O género é uma produção humana e é, fundamentalmente, uma relação. As relações de género são construídas pela ordem hierárquica das relações sociais de homens e de mulheres. As práticas físicas e desportivas apresentam-se como actividades genderizadas que (re)produzem ou desafiam a ordem de género. A Educação Física (EF) é um espaço de construção do género e das relações de género. Deste modo, é importante saber o que pensam os/as professores/as e os/as alunos/as acerca das actividades físicas e desportivas e do género, e como percebem as relações de género no âmbito das aulas de EF.

Neste estudo, realizado em escolas do Distrito do Porto, foram efectuadas entrevistas a 10 docentes (5 mulheres e 5 homens) e a 40 discentes (2 de cada sexo de cada um dos/as docentes), e foram observadas 6 aulas de cada docente (n=60). Procedeu-se a uma análise indutiva dos dados das entrevistas, ou seja, as categorias de análise emergiram dos próprios dados, e a um sistema de observação do tipo tecnológico. As entrevistas, bem como o registo dos discursos ocorridos entre docente e discentes e das intervenções dos/as docentes nas aulas observadas, foram sujeitas a uma análise interpretativa. Como estudo complementar procedeu-se a uma análise documental aos conteúdos programáticos de todas as disciplinas dos cursos de licenciatura que formam professores/as em EF, nas universidades públicas do continente.

No âmbito do presente estudo podemos concluir no que concerne ao desporto e ao género que: os/as docentes são portadores de crenças que condicionam as práticas de actividades físicas e desportivas a uma adequação ao género; os/as discentes percebem diferenças de oportunidades de práticas desportivas entre géneros, claramente em desfavor das raparigas e das mulheres; a genderização do corpo biológico alicerça e sustenta um corpo social performativo com visíveis repercussões nas formas e movimentos que os corpos masculinos e os corpos femininos no desporto devem apresentar e desenvolver. No que respeita à EF e às relações de género conclui-se que: a EF e os contextos das suas aulas não parecem providenciar nenhum poder emancipador no que respeita à situação das raparigas e das mulheres no desporto, na medida em que reproduzem e reforçam crenças e ideologias androcêntricas do desporto; algumas alunas queixam-se de comportamentos e atitudes dos seus colegas que as incomodam, as ofendem e as levam a um desinvestimento nas actividades; as práticas físicas e desportivas parecem ser propagadoras de uma masculinização hegemónica e de uma feminização acentuada.

Os cursos de formação de professores/as abordam o tema do género pontualmente e, salvo raras excepções, não o enquadram numa abordagem pedagógica e didáctica.

As relações de género e diferentes discursos acerca da EF devem fazer parte do conhecimento do/a professor/a no sentido de estes/as serem capazes de reflectir criticamente acerca de como o género é construído/estruturado na e através da EF. A formação inicial de professores e de professoras parece constituir-se como o contexto apropriado no e pelo qual deve ser desenvolvida uma abordagem transversal das questões de género e das relações de género nas actividades físicas e desportivas.

Abstract

Gender is a human construct which depends on how constantly we all perform it, for it is basically a relationship. Gender relations are submitted to the hierarchical order of social relations between men and women. Physical and sports activities are introduced as genderised activities which (re)produce or challenge gender order. Physical Education (PE) is a space where the building of gender and gender relations take place. Therefore, it is important to know what do teachers and students think about physical and sports activities and gender, and how do they perceive gender relations within the scope of PE lessons.

This study was carried on several schools in the district of Porto. Ten teachers (5 women and 5 men) and 40 students (2 of each sex working with each teacher) were interviewed, and 6 lessons by teacher (n=60 lessons) were observed using a technological observation system. The interviews, as well as the records of the conversations between teacher and students and of the teachers' interventions during the observed lessons, were submitted to an inductive analysis and interpretation. Additionally, we performed a documental analysis on syllabus of every course of PE teacher education program from all Portuguese public universities.

As for sport and gender, it has to be concluded within the scope of the study that teachers carry with them beliefs which lead them to adapt the practice of physical and sports activities to gender; students perceive differences of opportunities between genders in sports activities, clearly unfavourable to girls and women; the genderisation of the biological body founds and sustains a social performative body with visible consequences on the forms and movements that masculine and feminine bodies are supposed to portray and develop in sport. As for PE and gender relations, PE and the context of its lessons don't seem to provide any empowerment of the status of girls and women in sport, due to the fact that lessons reproduce and reinforce androcentric beliefs and ideologies of sport; some female students complain about their colleagues' behaviours and attitudes which bother them, offend them and lead them to a disinvestment in the activities; it appears that physical and sports activities propagate a hegemonic masculinisation and an increasing feminisation. The issue of gender is seldom approached in teachers' training courses and, with rare exceptions, it does not fit into a pedagogical and didactical approach.

Gender relations and the different speeches on PE should be part of teachers' knowledge, guiding them to a critical reflexion on how gender is built/structured into and through PE. The early training of female and male teachers seems to be the relevant context where and through which a transversal approach to the issues of gender and gender relations in physical and sports activities should be developed.

Résumé

Le genre est un concept humain qui dépend de la façon dont nous tous constamment le produisons, et il est surtout une relation. Les relations de genre sont construites selon l'ordre hiérarchique des relations sociales entre hommes et femmes. Les activités physiques et sportives se présentent comme des activités genderisées qui (re)produisent ou défient l'ordre de genre. L'Éducation Physique (EP) est un espace de construction du genre et des relations de genre. Il est donc important de savoir qu'est-ce que les enseignants/es et les élèves pensent à propos des activités physiques et sportives et du genre, et comment perçoivent-ils/elles les relations de genre dans le domaine des leçons d'EP.

Dans cet étude, menée dans des écoles du district de Porto, ont a réalisé des interviews avec 10 enseignants/es (5 femmes et 5 hommes) et 40 élèves (2 de chaque sexe travaillant avec chaque enseignant/e), et on a observé 6 leçons de chaque enseignant/e (n=60) en utilisant un système d'observation du type technologique. Les données des interviews ont été soumises à une analyse inductive, c'est à dire, les catégories d'analyse ont émergée des données recueillies. Les interviews et l'enregistrement des discours tenus entre l'enseignant/e et les élèves et les interventions des élèves dans les leçons observées ont été soumises à une analyse interprétative. À titre d'étude complémentaire on a fait une analyse documentaire des contenus programmatiques de toutes les disciplines des cours de formation d'enseignants d'EP de toutes les universités publiques du pays.

Dans le domaine de ce étude et en ce qui concerne l'EP et les relations de genre on peut conclure que: les enseignants/es sont porteurs/euses de croyances qui conditionnent les pratiques des activités physiques et sportives à une adaptation au genre; les élèves perçoivent des différences d'opportunités entre genres dans les pratiques sportives, clairement en défaveur des filles et des femmes; la genderisation du corps biologique fond et soutient un corps social performant avec des répercussions visibles sur les formes et les mouvements que les corps masculins et les corps féminins doivent présenter et développer au sport. En ce qui concerne l'EP et les relations de genre on peut conclure: l'EP et les contextes de ses leçons ne semblent pas constituer aucun pouvoir émancipateur pour le statut des filles et des femmes au sport, dans la mesure où elles reproduisent et renforcent des croyances et des idéologies androcentriques au sport; plusieurs filles se plaignent des comportements et des attitudes de leurs collègues masculins qui les dérangent, les heurtent et les poussent à un désinvestissement dans les activités; les pratiques physiques et sportives semblent propager une masculinisation hégémonique et une féminisation accrue. Les cours de formation des enseignant/es n'approchent que rarement le sujet du genre et, sauf quelques exceptions, ne l'encadrent pas dans une perspective pédagogique et didactique.

Les relations de genre et les plusieurs discours à propos de l'EP doivent faire partie de la connaissance des enseignants/es pour qu'ils/elles soient capables d'une réflexion critique sur la façon dont le genre est construit/structuré dans et par l'EP. La formation initiale des enseignants/es semble se constituer comme le contexte adéquat dans lequel et par lequel on doit développer une approche transversale aux problèmes de genre et aux relations de genre dans les activités physiques et sportives.

Introdução

Introdução

Cabe nestas primeiras páginas uma apresentação do trajecto percorrido na produção desta dissertação. O tema versa sobre as relações de género no âmbito da Educação Física (EF), e tal implica não o revisitar, mas o expor criticamente e de forma concebível conceitos em permanente discussão como o caso do de género. Ousamos percorrer traçados ainda não experimentados no nosso país, o que desde logo motivou para a realização da tarefa e justificou a sua opção. Mas o grande incentivo é ir um pouco mais além aspirando, como em qualquer estudo ou investigação que se pretenda enquadrar numa epistemologia feminista, desencadear alguma reflexão em termos de intervenção social, quanto mais não seja por importunar ou inquietar crenças e saberes, verdades tidas como certas no que respeita às actividades físicas e desportivas e o género. E, neste enalço, o que primeiro se justificava era, precisamente, começar por apresentar o que se entende por género.

É cada vez mais frequente o uso indiscriminado, em estudos e investigações na área das ciências do desporto, de dois termos: o de sexo e o de género. Sempre que se pretende diferenciar a amostra do estudo em elementos masculinos e femininos preferem-se os termos 'género masculino' e 'género feminino' na apresentação de resultados que unicamente distinguem os valores obtidos em função da determinação do sexo das pessoas que constituem a amostra. Então sexo e género têm o mesmo significado? Sexo é uma característica biológica, imutável, que determina o género? Género é unicamente associado a dimensões sociais e culturais enquanto ao sexo associam-se as dimensões da biologia e da fisiologia? Podemos falar de género sem falar de sexo?

O traçado desta jornada não parece nada simples porque antes de tudo é essencial desbravar crenças e assunções, abalar edifícios que sempre garantiram alguma estabilidade às nossas decisões, desviar as pontes que asseguravam a ligação a uma inabalável certeza da natureza, resistentes a diferentes culturas e sociedades. Implica, sem dúvida, uma diferente forma de estar e de perspectivar os fundamentos na produção de conhecimentos.

No domínio da biologia um novo ser humano é desde logo classificado à nascença, ou mesmo ainda em fase de gestação, como sendo de um determinado sexo. E esta classificação

é dual: ou é do sexo masculino ou do feminino. Mas os homens e mulheres não são meras categorias biológicas são, também, de género porque a sexualidade é sempre construída culturalmente (Touraine, 2001). Com efeito questiona-se hoje se a identificação do pretenso fenómeno biológico que o sexo designaria não será resultante de uma construção social de sexo, ou seja, de uma construção cultural de indicadores científicos que determinariam uma estruturação binária do pensamento concebendo um *sexo-que-é* e outro que existe precisamente porque *não é o sexo-que-é* e que perspectivaria o feminino como ausência do masculino (Ramalho, 2001).

Assim, os usos dos termos sexo e género estruturam uma dicotómica relação entre natureza e cultura perpetuando a interpretação de cariz biológico na qual o sexo constitui-se como uma constante biológica e inalterável.

O que tentamos alertar no decorrer deste caminho é que ser homem ou ser mulher não é um estado adquirido. É uma apropriação, é uma condição em permanente construção activa, é um devir, que envolve tensões e ambiguidades e que pode levar a resultados instáveis. O género aparenta ser um padrão completo e rígido, mas perscrutando a sua essência vemos como se torna fluído, complexo e incerto (Connell, 2002), embora cada vez pareça ser mais claro que o género é uma questão de aprendizagem, de 'trabalho' contínuo, e não uma mera extensão da diferença sexual biologicamente atribuída (Giddens, 1997). O género parece ser um constructo multidimensional, um processo que se vai desenvolvendo ao longo da vida, e que apresenta várias perspectivas – institucional, individual e relacional – o que significa que a ordem de género numa sociedade é apropriada pelos indivíduos os quais, por sua vez, desenvolvem imagens genderizadas e identidades de género (Pfister, 2002). Além de reconhecer a ordem de género, torna-se importante compreendê-la, o que não se afigura nada fácil. Não se pretende negar ou erradicar a componente biológica e o determinado pela natureza; não é intenção que a formação da feminilidade e da masculinidade recaia exclusivamente em justificações de ordem social ou cultural. As pessoas constroem-se como masculinas ou femininas ao reivindicarem um lugar na ordem de género, ao responderem adequadamente ao lugar que lhes foi determinado, ou ainda pelo modo como conduzem a sua vida no quotidiano (Connell, 2002).

Os sinais e os símbolos que remetem determinada pessoa para um dos géneros estão em todo o lado - no vestir, nos seus movimentos, na forma como actuam, na sua linguagem corporal - e por serem padronizadas formas de ser e de estar vistas como adequadas não são percebidas como símbolos de pertença a um dos géneros.

O género, tal como a cultura, é uma produção humana que depende de como constantemente todos/as o produzimos (Lorber, 1994). E é fundamentalmente uma relação. Género enquanto categoria analítica e processo social é relacional. As relações de género são sempre construídas pela ordem hierárquica das relações sociais de 'homem' 'mulher' (Harding, 1991), o que nos leva a uma imperiosa análise das relações de género enquanto efectivas relações de poder. Numa perspectiva de relações sociais, tanto os homens como as mulheres são prisioneiros do género, embora de formas distintas mas relacionadas (Flax, 1990). "... in a certain sense there are no "women" or "men" in the world – there is no "gender" – but only women, men, and gender constructed through particular historical struggles over just which races, classes, sexualities, cultures, religious groups, and so forth, will have access to resources and power" (Harding, 1991: 151).

A dualidade sexual estruturou o pensamento ocidental até à década de sessenta do século passado definindo princípios universais de masculinidade e de feminilidade assentes em determinismos biológicos que os/as cientistas cuidavam de demonstrar. Foram os movimentos feministas que primeiro contestaram esta visão polarizada de sexo que justificava e legitimava uma diferenciação dos papéis sociais (Gilmore, 1990). O essencialismo determinou a biologia como definidora da designada essência masculina e da feminina e, mais tarde, o construtivismo considerava o género como socialmente construído. Mas em ambas as teorias ignoram-se formas múltiplas de masculinidade e de feminilidade porque a visão polarizada e oposta de natureza e cultura mantém-se. Ainda parecem prevalecer intenções de debates, nomeadamente políticos, que se centrem na definição das fronteiras entre o natural e o cultural, o que é tentar a explicação do absurdo - o de querer continuar a estabelecer essas fronteiras (Vale de Almeida, 2004).

Tenta-se continuar a aclarar e aplanar o traçado deste caminho, agora no sentido de levar a perspectivar natureza e cultura num *continuum*, sem limites e fronteiras, sem certezas

de associações exclusivas a uma ou a outra. Só assim nos parece possível continuar, só portadores/as de uma visão fluída e situacional do género e das relações de género faz sentido prosseguir. Mas, sem antes fazermos uma pausa. Uma pausa para clarificar a posição epistemológica, e mesmo ontológica, de quem pretender desbravar este caminho. E aqui a pausa não nos remete para um descanso, mas para uma luta, para uma outra empreitada de desconstrução em volta do termo feminista.

Como já referimos, este estudo apresenta uma perspectiva feminista e enquadra-se nos designados estudos de género. Mas o termo feminista quase sempre desencadeia associações pejorativas que dificultam a divulgação e o desenvolvimento das teorias feministas no nosso país. É uma palavra, uma palavra maldita como diz Carmo e Amâncio (2004), “um termo que suscita reacções indignadas, risos, ou o presunçoso comentário de que «isso já passou de moda»” (idem: 11). Feminismo não é único porque, além de (1) não ser um movimento exclusivo de mulheres mas em prol das mulheres, (2) estar inserido num projecto global e único de dignificação da pessoa, (3) de envolver todas as pessoas da sociedade, são múltiplos os caminhos de realização das mulheres e do contributo dos homens para que isso se torne possível (Castro, 2003). Nos feminismos parece ser comum a tese de que a relação entre os homens e as mulheres caracteriza-se pela desigualdade e opressão. Todas as formas de feminismo procuram identificar as causas dessa desigualdade e corrigi-la, sendo a questão de qual o(s) agente(s) que produz(em) e reproduz(em) essa desigualdade a fonte de muitas das diferenças ideológicas e políticas dos feminismos. Um projecto que se intitule de feminista não se deve deter na simples descrição do mundo mas deve ousar mudá-lo, quer através de reformuladas ou inovadoras abordagens teóricas, quer através de práticas emancipadoras, sendo imperioso um sentido político. Podem ser mudanças quase imperceptíveis ao olhar dos mais renitentes, ínfimas, dados os esforços empregues para as alcançar, mas imprescindíveis a uma caminhada que se sabe longa, labiríntica, de avanços e recuos, em prol de uma efectiva igualdade de géneros.

Levar os feminismos para a investigação científica requer, para além de uma resistência para ultrapassar os confrontos com rígidas e ancestrais barreiras tradicionalistas, um complexo processo de mudança política e social. E a mudança tem de acontecer em

simultâneo em diversas áreas da vida – profissional, social e pessoal – incluindo nas concepções do conhecimento e prioridades de investigação, nas relações familiares, nas atitudes das escolas, nas estruturas das universidades, nas práticas das aulas (Schiebinger, 2001). No nosso país é escassa a investigação no domínio do género e particularmente nas questões da igualdade de género na educação. Com efeito, a produção teórica não consegue impor uma dinâmica de influência epistemológica na comunidade científica; só pontualmente e em certas circunstâncias. A falta de relevância da questão da igualdade de género em educação parece manifestar-se em dois aspectos fundamentais: (1) na falta de significado que lhe é atribuída pelas políticas educativas, evidenciada pela escassa legislação existente, (2) e na falta de penetração académica desta temática, mesmo na actualidade (Henriques e Pinto, 2002). E no campo das ciências do desporto e da EF encontra-se ainda numa fase de sensibilização para a importância do campo epistemológico feminista em estudos naqueles domínios. Esperemos que este trabalho se afigure como um efectivo contributo para superar essa fase de sensibilização.

E, avancemos, agora cientes da posição de quem escreve estas páginas. Não são palavras, conceitos, ideias e projectos sem corpo, sem pessoa. Não é um trabalho neutro, porque a neutralidade absoluta na produção de um trabalho científico é ilusória. Desengane-se quem pensa que quando estudamos ou investigamos somos capazes de despir o que fomos e somos, o que conhecemos e vivemos. Quanto mais cientes estivermos do que transportamos mais capazes nos tornamos para aceder a uma objectividade, mas a uma 'objectividade forte' no dizer de Sandra Harding (1991). Uma objectividade que implica uma aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação, com vista ao desenvolvimento de análises que não se reduzam a uma reprodução antecipada das preferências ideológicas de quem investiga. Por outro lado, implica uma aplicação sistemática de métodos que possibilitem a identificação dos pressupostos, preconceitos, valores e interesses que subjazem à investigação supostamente destituída deles. "...strong objectivity requires that we investigate the relation between subject and object rather than deny the existence of, or seek unilateral control over, this relation" (Harding, 1991: 152). É uma objectividade que permite uma colocação adequada de diferentes

perspectivas e posicionamentos e até contraditórias do tema em análise, de modo a evitar duas tendências graves assentes numa fuga à argumentação: recusar-se a argumentar a favor ou contra uma qualquer posição por partir-se do princípio que o/a investigador/a não deve nem pode tomar uma posição, ou recusar-se a argumentar acerca da sua posição por se pressupor que ela é a única e, como tal, se impõe sem necessidade de argumentação. A objectividade e a neutralidade não são possíveis em termos absolutos – a atitude do/a investigador/a social crítico deve ser a que se orienta para maximizar a objectividade e para minimizar a neutralidade (Santos, 1999). O/a investigador/a deve assumir-se como uma testemunha modesta que intervém na sociedade, mas que é finita e se suja na realidade, não podendo permanecer invisível com o pretexto de conseguir uma distância científica. É uma testemunha que não pode sobreviver na cultura da não-cultura: tem que se comprometer e fazer a diferença. Só a partir deste posicionamento epistemológico podemos augurar a um conhecimento não inocente, situado, fiável e parcialmente partilhável (Haraway, 1997).

Mas continuemos na apresentação dos temas objecto das nossas reflexões e que permitirão definir e valorizar o traçado. O que em seguida nos pareceu imprescindível foi o colocar o desporto como tema neste tipo de estudos, nos estudos de género ou nos estudos de mulheres. A inclusão do desporto nos estudos de género é relativamente recente, o que pode dever-se a um tácito entendimento de ser uma área ainda fortemente associada ao masculino e, como tal, mais resistente à mudança. Quando o tema é as mulheres e o desporto deparamo-nos com uma dupla marginalidade que justifica ainda a resistência que parece ocorrer sempre que queremos falar de mulheres e feminismos no âmbito do desporto e de desporto no âmbito dos feminismos. Se o desporto parece esquecer a genderização que o estrutura, o feminismo omite a importância social e cultural do desporto. O anátema das mulheres no desporto alicerçou-se em determinismos biológicos, e as questões da sexualidade emergiam sempre que se ousava desafiar uma visão hegemónica masculina.

De salientar que os feminismos apresentam como uma das suas mais importantes causas o direito das mulheres exercerem o controlo sobre os seus corpos decidindo em função de si e não do interesse de terceiros ou mesmo do estado. Mas, paradoxalmente, raras vezes

as feministas prestaram atenção aos corpos das desportistas, nem tampouco destacaram a importância das práticas desportivas, além de desprezarem as potencialidades de empoderamento (*empowerment*) das mulheres através da actividade física e desportiva nas suas políticas (Hall, 1996a).

Na associação de conceitos como desporto e género, um denominador comum emerge – o corpo. O desporto desenvolve-se no e pelo corpo, e o género é corpóreo.

Então neste caminhar temos que, brevemente, visitar o corpo, mas com um olhar que orienta esta visita para as formas como este corpo é ou torna-se num corpo genderizado.

O corpo é, também, uma via de representação social (Bento, 1992), que parece transportar em si a sociedade na qual se formou e em que vive (Queirós, 2002). É um corpo que pode padecer da ‘doença contemporânea’ por aquilo que o distancia de um corpo perfeito, de ideais socio-estéticos (Cunha e Silva, 1997). Numa sociedade em que o parecer se sobrepõe ao ser, o cuidar do corpo assume um lugar dominante (Gervilla, 1997). E este cuidar parece ainda ser mais exigido às mulheres, por serem elas as mais observadas e empurradas para, a qualquer custo, reflectirem uma imagem de feminilidade aceite e enaltecida socialmente. Na busca deste ideal de feminilidade os corpos das mulheres tornam-se em renovados ‘docile bodies’, corpos cujas forças e energias estão habituadas a uma transformação, a uma sujeição e a uma regulação externa. A disciplina e normalização do corpo feminino, provavelmente a única forma de opressão de género auto-infligida independentemente da idade, raça, classe social e/ou orientação sexual, tem de ser entendida como uma estratégia de controlo social incrivelmente duradoura e flexível (Bordo, 1990b). E aqui, parece-nos ainda pertinente a intenção de Mary Wollstonecraft, no seu livro *Vindication of the Rights of Woman*, de 1792, no qual pretendia convencer as mulheres de que as frases suaves, o coração impressionável, a delicadeza de sentimentos e o gosto refinado são quase sinónimos de debilidade. Como alerta Goellner, as mulheres neste século estão livres dos espartilhos feitos de barbatana de baleia ou de metal e couro mas, “Os espartilhos modernos disseminam-se em diferentes espaços e tempos modelando o corpo feminino fazendo compreender, também, que o corpo da mulher ao mesmo tempo que é seu não lhe pertence” (Goellner, 2001: 52).

O que se nos apresenta é um corpo aprisionado pelas práticas sociais. E estas não somente negam o corpo mas transcendem-no e transformam-no (Connell, 1995). Não se trata unicamente das diferentes formas de mulheres e homens pensarem os seus corpos, mas das alterações físicas dos corpos pelas práticas genderizadas. Oportunidades e experiências diversas levam rapazes e raparigas a dedicarem-se a actividades físicas que contribuem para estas transformações (Garrett, 2004).

Os corpos são genderizados pela masculinidade e feminilidade também no desporto (Hargreaves, 1986; Messner, 1994).

Os corpos, no e do desporto, devem ser vistos em si mesmos e nos modos como são incorporados na construção do género. As desigualdades entre mulheres e homens que o desporto demonstra estão também presentes, com maior ou menor extensão, na sociedade em geral (Kirk, 2003), e no desporto, como em outras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos (Scraton, 1997).

Vários estudos feministas têm desenvolvido análises às formas pelas quais são produzidas e contestadas as construções opressivas do corpo no desporto (Hargreaves, 1986, 1993; Dewar, 1993a; 1993b; Hall, 1996a; Cox et al., 2000; Louveau, 2000) e na educação física (Humberstone, 1990; Flintoff e Scraton, 1992; Scraton, 1992, 1993). E embora as raparigas e as mulheres enfrentem, frequentemente, ambientes pouco acolhedores, e mesmo inibidores, a uma participação plena nas actividades físicas e desportivas, os rapazes e os homens são também compelidos por uma hegemónica masculinidade a apresentar comportamentos, padrões corporais e de movimentos que corroborem a viril masculinidade. Cada mensagem cultural acerca do desporto apresenta-se como dual, por em simultâneo celebrar o dominante e inferiorizar o/a 'outro', que pode ser feminino ou masculino de formas não hegemónicas de masculinidade (Bryson, 1990).

Porque quando falarmos de género estamos a falar de mulheres e de homens, faz sentido neste percurso fazer uma breve incursão pelas masculinidades e pela impreterível masculinização dos corpos dos homens, que assume importância crucial no âmbito das práticas desportivas. O corpo masculino é, também, um barómetro de uma masculinidade hegemónica pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza. O modo adequado

de se tornar homem adulto, numa determinada sociedade, é uma construção cultural que pode desaguar em vivências mais ou menos dramáticas. Diz-nos Vale de Almeida (2000: 128) que “«ser homem», (...) nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção”. Os homens carregam em si e no seu corpo o pesado ónus da universalidade, que lhes retirou a possibilidade de, desde sempre, serem analisados como homens, na sua singularidade e complexidade, sem verem diluídas as suas necessidades e particularidades no padrão ‘Homem’. Permanecia assim, na opinião de Groz (1994), por analisar e estudar o enigmático e silencioso corpo masculino.

O corpo exposto ao olhar assume funções de reificador das expectativas sociais (Vale de Almeida, 2000). A mulher sente-se presa a uma imagem corporal que os/as outros/as prescrevem para si. O corpo feminino parece ser um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, que determinam os seus movimentos e enaltecem a sua graciosidade e fragilidade. E corpos femininos fortes e musculosos são corpos para os quais o olhar não foi educado. Mas o olhar também julga a aparência do corpo masculino, e quando a figura corporal ou os movimentos que este corpo (re)produz não são condizentes com a masculinidade esperada, o homem sofre as consequências de associações negativas quanto à sua orientação sexual, o que provavelmente se reflectirá no seu estar social.

Nas práticas desportivas este olhar é impiedoso e limitador, por exigir comportamentos e desempenhos apropriados ao género e levantar suspeitas a quem não corrobora essas expectativas. E aqui as mulheres sujeitam-se a várias situações: se a mulher apresenta as formas dominantes de feminilidade, nem tão pouco se espera que pratique desporto, mas, se praticar, espera-se que o faça numa actividade desportiva tradicionalmente considerada como feminina. Neste cenário, enquanto a sua feminilidade permanece inquestionável, alguns homens, e mulheres também, olham para estas desportistas como praticantes inferiores. Por outro lado, se a mulher escolhe praticar um desporto visto como masculino, arrisca-se a que a sua feminilidade seja colocada em causa e a sua sexualidade questionada (Kirk, 2003), sendo frequentemente designada de lésbica (Bryson, 1990). Para ser vista como ‘mulher feminina’

não se espera grandes feitos desportivos; se os feitos aparecem e, a agravar, numa modalidade tradicionalmente vista como não adequada às mulheres, então não é uma 'mulher feminina'.

O que aqui parece estar implícito é que as mulheres sempre foram excluídas dos símbolos, práticas e instituições do desporto, ou, quando aí participavam, o que faziam não era considerado como verdadeiro desporto, ou, em alguns casos, não eram vistas como verdadeiras mulheres, ou seja, teriam que provar sempre a sua heterossexualidade (Lenskyj, 1986). A objectivação a que os corpos das desportistas foram sujeitos está bem presente na forma de mediatização do desporto feminino. O corpo é também construído por o que dele se diz, pela linguagem e pelas imagens presentes nos meios de comunicação social porque estes têm o poder de reproduzir ou criar representações do corpo. O desporto feminino deve rimar com beleza e graciosidade numa orientação pela estética do corpo, das suas formas e movimentos, embora esta rima possa desencadear algumas dúvidas quanto ao posicionamento da vertente rendimento. Quando desporto feminino rima com virilidade, o rendimento assume o protagonismo, a estética ausenta-se e a feminilidade questiona-se.

Mas o desporto pode constituir-se como uma forma de empoderamento para as mulheres quando o propósito é desafiar a objectificação a que os seus corpos usualmente são sujeitos ou o de resistir a uma compulsória heterossexualidade (Hall, 1990). Nos diversos cenários desportivos possíveis parece actuar, com excelência, uma feminização acentuada e uma masculinização hegemónica, mas, não raras vezes, as actuações das/os atletas transgridem essas tácitas configurações de controlo social. E aqui, o potencial das práticas físicas e desportivas parece ser bastante significativo dado o lugar privilegiado que o corpo e a fisicalidade aí assumem. As práticas físicas e desportivas, e dada a importância crescente que têm em muitas sociedades, são potenciais agentes de mudança na ordem de género, transformando as relações de género (Fasting, s/d; Theberge, 1994; Louveau, 2001).

Mas neste momento do percurso entendemos particularizar, e fazer recair a nossa atenção para um espaço acessível a todos e a todas, que visasse preferencialmente a

corporalidade e que permitisse uma aprendizagem de uma vida em sintonia com o corpo. E um só espaço surgiu, um espaço escolar e curricular: a EF. Uma EF corpórea, em que o desporto é matéria de ensino e onde as relações entre géneros não podem ser ignoradas uma vez tratar-se de um espaço misto. É uma EF corpórea, que deve promover reflexões acerca das formas pelas quais pensamos, sentimos e movemos os nossos corpos e das relações dessas interpretações com os sistemas e estruturas culturais, nos quais esses significados são criados (Dewar, 1993a); um espaço que deve propiciar a rapazes e raparigas experiências positivas e importantes nas suas vidas que não tenham como eixo orientador estereótipos de género (Botelho Gomes, 2001). Com efeito, as aulas de EF revestem-se de particularidades: “O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo a sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas” (Louro, 1997:75). Esse olhar perscrutador está também presente nos discentes entre si, constantemente vigiando as atitudes, os desempenhos de habilidades, o género e a sexualidade dos/as colegas (Sousa e Altmann, 1999).

A perspectiva inicial dos estudos e reflexões na EF partia da análise do papel da socialização de género na participação no desporto e na EF. Do ponto de vista das feministas não seria esta a orientação mais profícua, uma vez que nem o conceito de género nem a estrutura do desporto eram sujeitas a qualquer análise. Mais pertinente será questionar qual o papel que a EF e o desporto desempenham na socialização de género (Griffin, 1989).

As escolas não são espaços vácuos de transmissão de conhecimentos entre docentes e discentes; são sim lugares de construção de conhecimentos e de socialização. Logo o ensino deve ser perspectivado como socialmente construído, e o processo de socialização é uma relação dinâmica contextualizada entre discentes, docentes, currículo, escola e sociedade (Azzarito e Solomon, 2005). Esta relação dinâmica comporta diferenças, e a EF é um dos espaços da escola onde as ideologias da diferença são apresentadas aos alunos e às alunas como ‘naturais’ e imutáveis; estão representadas numa série interminável de situações, como

por exemplo: quando as actuações das raparigas são comparadas à dos rapazes e/ou apreciadas na presença destes, ou quando as actividades se modificam ou terminam porque se parte do princípio que as raparigas não são capazes de participar com ou contra os rapazes. O êxito destas ideologias dominantes deve-se ao facto de se apresentarem como naturais e, por isso, desde logo estruturam e integram o tecido das instituições e das vidas das pessoas (Dewar, 1993a). Muitas vezes não é de forma explícita que as construções acerca do género bloqueiam a participação numa determinada actividade física ou desportiva. Os entraves ao desenvolvimento de uma prática desportiva podem ter origem nos discursos que circundam e implicam o conceito de género, por estes influírem decisivamente naquilo que os indivíduos fazem, onde o fazem e com quem o fazem (Garrett, 2004).

E não nos podemos salvar de vivermos uma escola coeducativa. Esta só está presente no documento que a legisla, porque é uma escola mista a que hoje é vivida. A coeducação implica o reconhecimento de que a população discente é uma realidade genderizada, e no âmbito da EF implica a reformulação do modelo educativo e uma outra abordagem ao currículo da formação de professores/as. Ao partir-se do princípio que na turma (mista) são todos iguais, e em que a igualdade é contemplada porque o/a professor/a “trata todos da mesma maneira”, não diferenciando se são, entre outros aspectos, alunos ou alunas, incorre-se em erro, no sentido em que não se mostra possibilidades de actuação face a uma sociedade plena de assimetrias de género, não se altera comportamentos ou atitudes, nem tão pouco se questiona crenças (Talbot, 1990).

Desbravado este traçado, chegadas ao espaço da EF, e com base nos pressupostos de que as diferenças de género estão tão enraizadas, são tão óbvias e simultaneamente não visíveis, e de que elas configuram a nossa linguagem, os nossos conceitos, a nossa visão do mundo (Subirats, 1997), lançamo-nos no tema central da presente dissertação e que lhe dá título, isto é, a construção / estruturação do género nas aulas de EF no ensino secundário.

As páginas que se seguem a estas linhas estão estruturadas em três principais partes. Uma primeira, na qual se pretende um enquadramento teórico do tema em estudo, passando

por uma imprescindível reflexão acerca: (1) dos conceitos de sexo e género, e outros dois que lhe estão associados, o de biologia e cultura; (2) dos feminismo e a ciência, devido ao enquadramento epistemológico desta dissertação; (3) do desporto e do género, com enfoque para as questões dos corpos genderizados no desporto, das mulheres no desporto e da mediatização das suas práticas, e do ambiente homofóbico no desporto que impele a uma feminização acentuada e a uma masculinização hegemónica nas práticas desportivas, e (4) da EF, da consciência da sua história e do seu presente, de como reproduz construções das relações de género segundo uma ordem e hierarquia, ou de como se afigura como um forte agente de mudança, por potencializar desafios a uma ordem de género regulada por uma hegemónica masculinidade.

A segunda parte deste trabalho consistirá na apresentação da metodologia adoptada, com uma abordagem prévia ao que se entende por investigação e epistemologias feministas. A abordagem qualitativa é aqui aplicada para investigar a EF num contexto em que se perspectiva o ensino-aprendizagem como interacção social e o conhecimento como uma construção social. Assim, cada interveniente é perspectivado/a como um elemento activo na construção da realidade da aula, na formação da identidade e na aprendizagem. Professores/as e alunos/as encontram-se levando consigo opiniões, atitudes e conhecimentos acerca dos seus corpos, das actividades desportivas e das relações de géneros. Toda esta bagagem providencia significados ao que ocorre também no contexto das aulas de EF, e desencadeia negociações nesse espaço, onde parece ainda imperar uma ordem de género característica de uma sociedade tipicamente androcêntrica. Assim sendo, o que pensam professores e professoras acerca das actividades físicas e desportivas e do género? Contemplam as questões de género quando pensam, planeiam e realizam as suas aulas? É o género para eles/as um tema incontornável nas práticas físicas e desportivas? E as alunas e os alunos, como percebem elas e eles as relações de género nas aulas de EF? Vêm-se condicionadas/os pelas construções sociais e culturais nas práticas físicas e desportivas que desenvolvem? Entendem existir uma adequação das práticas físicas e desportivas em função do género? E o que sentem eles e elas no espaço da EF? São marginalizados/as, discriminados/as ou importunados/as na intenção ou na prática das actividades?

É com base nos discursos de docentes e discentes que este trabalho é desenvolvido. E nas práticas, nos discursos presentes nas práticas. Os primeiros resultando de entrevistas efectuadas a professores/as e alunos/as, e as segundas proveniente das observações das aulas de EF.

Na terceira parte desta dissertação leva-se a cabo uma tarefa descritiva e, fundamentalmente, interpretativa. E concordamos em absoluto com as palavras de Vale de Almeida (2000: 18): “interpretação não é uma leviandade. É uma responsabilidade. Perante os meus informantes, que sabem melhor do que ninguém dirigir as suas vidas. Perante a academia, que julga a coerência interna e a plausibilidade de uma interpretação. Não pretendo emitir juízos de valor sobre o valor dos meus informantes, mas tão-pouco posso deixar de assumir que, quando se fala de género, se está a ser político, porque em causa estão relações de poder/dominação e questões como o prazer, a liberdade, a família, a reprodução, a moral, em discussão permanente na nossa sociedade”. Nas últimas páginas desta parte do trabalho iremos espreitar os conteúdos programáticos das disciplinas dos currículos de licenciaturas de formação de professores/as de EF e de que forma contemplam o tema do género.

Por último serão expostas as conclusões deste estudo com reflexões acerca do que os resultados nos permitiram inferir, sem uma pretensa generalização, mas com a intenção de alertar todos/as os que directa ou indirectamente têm responsabilidade na formação e educação dos/as jovens. Ou seja todos e todas nós.

Não se nos afigura melhor forma de celebrar o Ano Internacional da Educação Física, do que desbravar traçados para efectivas alterações sociais nas quais esta disciplina tem uma importância crucial e um potencial impressionante pois contém em si a essência para mudanças sociais, particularmente no que diz respeito às relações de género e à ordem de género na nossa sociedade.

Sexo, Género, Biología, Cultura

O primeiro paradoxo do género é que para desmontar a instituição é necessário primeiro torná-la bem visível (Lorber, 1994).

O que primeiro parece caracterizar um novo ser humano advém da dicotómica classificação mulher / homem. Nasce-se rapariga ou rapaz. Esta diferença quanto ao sexo é quase sempre entendida como “ponto de partida” para um desenvolvimento infinito de sentidos que a diferença entre géneros assume nos mais variados aspectos da vida social. A natureza atribui a dicotomia e as culturas inventam uma multiplicidade de declinações possíveis desta dualidade (Agacinski, 1999), isto é, atribuímos, de forma simplista, à natureza a diferença. Segundo Héritier (1998), a leitura dessa diferença produz o par universal masculino / feminino em que cada sociedade inventa construções culturais e organizações sociais que combinam diversamente o masculino e o feminino.

Um ser humano é classificado como sendo do sexo masculino ou feminino, não surgindo outras alternativas no domínio da biologia. Mas realcemos que a natureza não é geradora da diferença, é antes o argumento privilegiado na construção cultural da diferença. Assim, reformulemos, nasce uma pessoa e o social desde logo classifica esse novo ser construindo a diferença, a diferença de sexos.

“A sociedade nasce com a divisão sexual e, na linguagem de hoje, com a definição de dois géneros” (Vale Almeida, 2000: 73).

Esta dualidade de género não pode ser considerada uma simples relação de oposição binária masculino - feminino. Género comumente significa as diferenças culturais entre mulheres e homens assentes numa base biológica de feminino e masculino, substanciado nos conceitos de dicotomia e diferença. Ou seja, ao falar de género, o senso comum centra o seu pensamento nas diferenças entre mulheres e homens, em crenças familiares, sociais e culturais acerca das diferenças de sexos direccionam o foco para o que caracteriza e justifica a diferença, desprezando ou secundarizando a compreensão das relações.

O género deve ser perspectivado como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e deve contemplar definições plurais de masculinidade e

feminilidade (Connell, 1990). Assim, como constructo social, o conceito de género varia ao longo do tempo e de cultura para cultura. Acima de tudo, género refere-se às relações sociais nas quais indivíduos e grupos actuam (Connell, 2002).

A distinção e a interacção entre sexo e género ou entre biologia e cultura não são claras. Na verdade não podemos definir com precisão onde acaba o domínio da biologia e começa o da cultura, além de que parece evidente que o significado de uma diferença sexual biológica também pode variar consoante a cultura (Fasting, 1992). Se, por um lado, a biologia por si só não providencia claras justificações de uma dicotómica visão de sexo, por outro, a sua interacção com a cultura parece ser constante, complexa e frequentemente não reconhecida.

Mas género pode ser também definido como um primeiro modo de significar as relações de poder, porque, não explicitamente, se constituiu como uma dimensão decisiva na organização da igualdade e da desigualdade - as estruturas hierárquicas baseiam-se em genéricas aceções da relação entre homem e mulher, supostamente natural, isto é, a presença da codificação de género em determinados termos parece estabelecer e 'naturalizar' os seus significados.¹ Todo o processo que constrói reciprocamente os significados de género e de poder é situado no espaço e no tempo, e será essencial na história desse processo reconhecermos que "homem" e "mulher" são simultaneamente categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente, transbordantes, porque mesmo quando parecem fixadas, contêm ainda dentro delas definições alternativas, negadas ou reprimidas (Scott, s/d).

A nossa cultura parece ser, de facto, construída pela dualidade de géneros pelo que não podemos mais perspectivarmo-nos simplesmente como 'seres humanos'. A nossa linguagem, história e formas sociais são genderizadas, e tal situação parece não mais poder ser escamoteada, tal como as suas consequências nas nossas vidas. Algumas destas consequências podem ser não intencionais, ou até fortemente contrariadas; o nosso mais

¹ Refira-se a propósito que o conceito de classe no século XIX implicava o de género: por exemplo, na França os reformadores burgueses descreviam os operários com termos codificados como femininos (subordinados, fracos, explorados como as prostitutas) e estes respondiam afirmando a sua posição masculina de classe operária (fortes trabalhadores, protectores das mulheres e das crianças).

profundo desejo será transcender as dualidades de género, não termos constantemente categorizado o nosso comportamento como feminino **ou** masculino. Mas, gostemos ou não, é assim que, na nossa cultura, eles são desde logo categorizados e, como tal, são considerados no prevalecente sistema de poder das relações de género (Bordo, 1990).

Sexo e Género, independentes ou indissociáveis

“Gender is a large term. To understand it well, one must be prepared to travel – both intellectual and culturally” (Connell, 2002:vii).

Uma criança apresenta, quando nasce, um sexo biológico, mas não uma identidade masculina ou feminina. No entanto, por imergir num mundo social em que as diferenças de género são intrínsecas à vida quotidiana, rapidamente adquire uma das identidades (Hargreaves, 1994). Como refere Héritier (1998:21) “...as categorias de género, as representações da pessoa sexuada, as repartições das tarefas, tais como as conhecemos nas sociedades ocidentais não são fenómenos com valor universal geradas por uma natureza biológica comum, mas sim construções culturais. Com um mesmo «alfabeto» simbólico universal, preso nesta natureza biológica comum, cada sociedade elabora efectivamente «frases» culturais singulares e que lhe são próprias.” E embora a dinâmica democrática se esforce “por reduzir as oposições de género, ela não prepara necessariamente a sua confluência: as identidades sexuais recriam-se mais do que se anulam, a economia da alteridade masculino/feminino não ficou de modo nenhum prejudicada pela marcha da igualdade. O homem continua prioritariamente associado a papéis públicos e «instrumentais», a mulher aos papéis privados, estéticos e afectivos” (Lipovetsky, 1997:12).

Não faz sentido falar em “humanidade” sem dizer “os homens e as mulheres”. Homens e mulheres não são unicamente categorias biológicas, são categorias de sexo mas também de género, porque a sexualidade é sempre construída culturalmente (Touraine, 2001).

A distinção entre os termos *sex* e *gender* começou a ser debatida pelas feministas e pelos movimentos de libertação da mulher na década de 70 do século passado, resultando na criação de uma disciplina académica específica - os estudos de género (*gender studies*).

O conceito de género surgiu para romper com a rígida polaridade binária masculino / feminino, permitindo operar com a pluralidade dentro de cada um destes pólos, ou seja, lidar com a diversidade, fosse ela a de género, raça, etnia, idade, classe social ou orientação

sexual. Assim, a introdução do conceito de género permitiu desmistificar a ideia de mulher e homem universais e transhistóricos (Louro, 2000).

O termo género continua quase ausente do discurso francófono, como referência às diferenças sexuais (Macey, 2000). Aliás, Simone de Beauvoir antecipou muitas das preocupações e debates acerca do sexo e género quando afirmou, no seu livro *O Segundo Sexo* (1949), que não se nasce mulher mas torna-se mulher, realçando que a feminilidade é produto de forças exteriores e não da essência do ser humano feminino.

Parece ser ainda hoje frequente o uso indiscriminado dos termos sexo e género, embora cada vez mais este último seja preferido. O termo género surge como alternativo ao uso do de sexo, para designar as dimensões psicológicas, culturais e sociais do masculino e do feminino, enquanto o termo sexo é usado para designar a dicotómica distinção entre mulheres e homens, baseada em características biológicas que são determinadas geneticamente. Reconhecida a existência de alterações à simples relação de oposição do biológico ao cultural, nomeadamente no contexto das actividades físicas e desportivas, a noção de género, como construção social, continua a ser a visão dominante (Hall, 1990).

Mas esta visão não gera consenso. Se, por um lado, a banalização do termo género descentraliza-o da sua dimensão cultural e social, por outro, os estudos de género estão, na opinião de algumas correntes de estudo feministas, a descentralizar-se do seu primeiro objectivo – estudar temas das e para as mulheres.

E começa pelo próprio termo género. *Gender*, de origem anglo-saxónica, não tem uma palavra com idêntico significado no léxico português. A palavra género surge com significado mais abrangente e diversificado.

Esta é uma das críticas aos estudos de género: *gender* não tem equivalente satisfatório nos movimentos feministas francês, espanhol, italiano e, como vimos, no português, e, subsequentemente, o que constitui “um dos pilares da teoria anglófona não faz sentido, nem epistemologicamente, nem politicamente, em muitos contextos ocidentais não anglófonos, onde as noções de “sexualidade” e “diferença sexual” são usadas correntemente” (Braidotti, 2002: 153). Constatando uma maior aceitação no contexto académico do termo ‘género’ do que o de ‘estudos feministas’ surge a ideia de um afastamento da agenda feminista em favor de estudos

tidos como mais generalizados sobre a construção social das diferenças entre os sexos. Anne-Lise Arnesen (2000) refere, com particular preocupação, a alteração do foco de interesse na investigação feminista: da desigualdade produzida e reproduzida em instituições para a construção do género. Não colocando em causa a validade e significado da investigação sobre o género, inspirada e informada pelas ideias e teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, a autora realça o decréscimo de interesse na desigualdade e nas relações sociais e institucionais de poder (na qual também se enquadra a escola) e a menor ligação a parceiros fora do ambiente académico, nomeadamente o papel da investigação feminista como fonte de documentação e inspiração para parceiros externos.

Outro aspecto que parece incomodar determinadas correntes feministas é a inclusão dos estudos sobre as masculinidades. Embora considerados pertinentes e extremamente importantes, enquanto componente dos estudos feministas, eles são vistos como um regresso da masculinidade encoberta nas questões de género (Braidotti, 2002).

Mas o conceito de género é também criticado por se apoiar numa padronizada sexualidade – a heterossexualidade. Esta é tomada como certa, como facto ‘natural’ quando o género mantém o dualismo homens / mulheres (Louro, 2000). O esforço em distinguir sexo de género parece obscurecer em si o que pretende clarificar, por ignorar a dimensão central de uma heterossexualidade assumida na construção social de género. Deste modo, as categorias de género constroem a própria diferença social (Butler, 1990).

Qualquer que seja o discurso acerca de sexo e género, é um facto que as diferenças existem, proliferando uma variedade de argumentação feminista acerca desta temática: seja para minimizar a relevância da diferença e afirmar que homens e mulheres devem ser tratados de forma semelhante, seja para realçar a sua importância e valorizá-la (Freedman, 2001).

Correntes feministas demarcam-se entre si pelo uso diferenciado do conceito género, mas uma das grandes questões levantadas pelos diferentes feminismos continua a ser a da igualdade e da diferença. Na busca de uma igualdade, manifesta-se uma relutância à diferença, enredando-se por uma homogeneidade que de modo algum implica que a sociedade atenda, respeite e valorize os elementos de feminilidade. Mas, como refere Ferreira (2001: 55),

“...o reverso da denúncia não é a homogeneidade. Pelo contrário, a anulação das diferenças e a consideração a-sexuada dos indivíduos afigura-se-nos como mais uma forma de desrespeitar a feminilidade, fazendo tábua rasa da sua existência e abdicando do que ela tem de específico.”

As várias correntes feministas, como os designados feminismos da igualdade, o da diferença e mesmo o ecofeminismo, tendem a criar uma ruptura com a naturalização da mulher que associa a sua subordinação à maternidade e à dedicação da mulher às tarefas domésticas e de reprodução.

Parece ser cada vez mais usual o termo género na substituição do sexo mas de forma indiferenciada, isto é, por ‘estar na moda’ o termo género é aplicado como sinónimo de sexo, esvaziando a sua dimensão social e cultural. Quando se pretende unicamente explicitar que um determinado estudo abarca pessoas de ambos os sexos, opta-se, variadas vezes, por incluir o termo género no próprio título do estudo, mas sem qualquer preocupação no entendimento de como a construção social do sexo afecta o desenvolvimento ou os resultados desse estudo. Assim, sexo e género, e não só para o senso comum, são entendidos como termos que confluem e estruturam uma simples relação de oposição mulher / homem.

Este uso abusivo do termo género, enquanto associado exclusivamente a questões de características biológicas, apresenta, no nosso entender, duas importantes consequências: (1) esvaziado o seu conceito das dimensões sociais e culturais, ele aparece como sinónimo de seres categorizados unicamente pelas características de sexo de domínio estritamente biológico - esta apropriação do termo não só o desvaloriza como é uma forma de encobrir a importância do género enquanto revelador daquilo que é sujeito e condicionado pelas construções culturais e sociais; (2) decorrente do anterior, este uso indiferenciado do termo afigura-se-nos como um modo, consciente ou não, intencional ou não, de nos levar novamente para a inevitabilidade de tudo ter uma justificação biológica.

Por sua vez, questiona-se hoje se a identificação do fenómeno meramente biológico que o sexo designaria, não será, ele mesmo, produto de estereótipos culturais da diferença sexual e da construção social de sexo. A construção cultural de indicadores que determinam

cientificamente o masculino e o feminino é um processo complexo e longo mas que desagua em associações do activo ao masculino e do passivo, ou ausência do masculino, ao feminino. Trata-se de uma estruturação binária do pensamento concebendo um *sexo-que-é* e outro que existe precisamente porque *não é o sexo-que-é*, visão dicotómica que parece prevalecer na nossa sociedade (Ramalho, 2001).

Para o pós-modernismo, o uso dos termos sexo e género estrutura uma dicotómica relação entre natureza e cultura, reforçando a interpretação biológica, na qual o sexo é considerado uma constante biológica e inalterável. Uma abordagem construtivista ao conceito de género define-o como um processo de construção social, um sistema de estratificação social, uma instituição que estrutura todos os aspectos das nossas vidas porque está impressa na família, no local de trabalho, está implícita na sexualidade, na linguagem e em todas as formas de manifestação cultural. Ideias e declarações acerca dos comportamentos adequados a cada género são constantemente divulgados pelas mais diversas esferas de decisão e influência da vida social de um indivíduo – legisladores, religiosos, familiares, professores, publicitários, etc. Ser um homem ou uma mulher não é, então, um estado adquirido. É um contínuo devir (*becoming*), é uma apropriação, é uma condição em construção activa. E este devir² segue diferentes caminhos, envolve tensões e ambiguidades e pode produzir resultados instáveis. É interessante notar como o género, que, à primeira vista, aparenta ser um padrão tão completo e rígido, após um olhar mais atento, se torna tão fluído, complexo e incerto (Connell, 2002).

O género está sempre presente nas nossas vidas. Codifica-nos à nascença com base nos órgãos sexuais que apresentamos, interpela-nos constantemente em comportamentos e atitudes que tomamos e subtilmente, ou não, molda a nossa forma de pensar, de ser, de relacionar. Está presente mesmo quando fazemos questão que ele não esteja. A tentativa de o tornar ausente não é mais que o simples reconhecimento da sua inevitável e incontornável

² Este termo aparece com Simone de Beauvoir no seu livro *Le deuxième sexe* onde afirma: "on ne naît pas femme, on le devient" .

presença. Então, o género é algo que somos? Ou é antes algo que adquirimos? Que construímos? Que desempenhamos? Que fazemos? Expressamo-nos pelo género que somos, ou somos o género decorrente das nossas expressões?

O género é uma produção humana, tal como a linguagem, o parentesco, a religião e a tecnologia; tal como estas, o género organiza a vida humana em sociedade por padrões culturais. O género parece organizar as relações sociais em quase todos os aspectos da vida do dia-a-dia, bem como nas macro estruturas sociais como, por exemplo, as classes sociais. Estas estruturas genderizadas reforçam-se e reproduzem-se. Como Lorber (1994:6) especifica: “The social reproduction of gender in individuals reproduces the gendered societal structures; as individuals act out gender norms and expectations in face-to-face-interaction, they are constructing gendered systems of dominance and power”. Ou seja, as acções individuais e as instituições sociais influenciam-se reciprocamente, embora as instituições sociais sejam anteriores a um indivíduo, à sua educação ou ao seu padrão social. A mesma autora clarifica que género não tem uma essência unitária e, pelo contrário, apresenta várias componentes: enquanto instituição social desde o *estatuto de género* até à *imagem de género*; ao nível individual, género é composto pela categoria *sexo* (dada à nascença e baseada na aparência dos órgãos genitais da criança) e por outras componentes que vão desde a *identidade de género*, passando pela *orientação sexual genderizada*, até à *manifestação do género (gender display)* - apresentação da pessoa como sendo de determinado género pelo seu vestir, pelos adornos e por permanentes e reversíveis marcas corporais).

O género parece ser um constructo multidimensional, e deve ser interpretado como um processo que se vai desenvolvendo ao longo da vida, com ambivalências e contradições. Apresenta uma perspectiva institucional, uma individual e uma relacional, o que parece significar que a ordem de género numa sociedade é apropriada pelos indivíduos, os quais, por sua vez, desenvolvem identidades de género e apresentam imagens genderizadas (Pfister, 2002). Mas se reconhecer a ordem de género é fácil, compreendê-la não o é. Não devemos pensar que a formação da feminilidade e da masculinidade são determinadas pela natureza, mas também não as devemos ver como derivadas unicamente de normas sociais, orientações culturais ou determinações legais. As pessoas constroem-se como masculinas ou femininas ao

reivindicarem um lugar na ordem de género, ao responderem apropriadamente ao lugar que lhe foi determinado, ou ainda pelo modo como conduzem a vida no seu dia-a-dia (Connell, 2002).

Mas como é que a ordem de género invade os corpos e as mentes, como é que homens e mulheres continuamente constroem e reconstroem o género enquanto instituição? As pessoas são categorizadas como pertencendo a grupos sociais e a um ou outro sexo através dos significados da sua aparência e comportamentos, como, por exemplo, o vestir, o penteado, a maneira como se movimentam e actuam, a sua linguagem corporal. Os sinais e os símbolos de género estão em todo lado e, como formas padronizadas de ser e de estar adequadas, não são percebidos como tal. Logo, o género é quase sempre produzido de forma não intencional - não é algo que fomos ou somos mas que produzimos ou fazemos (Pfister, 2002). “Nada é mais claro do que o facto de o género ser uma questão de aprendizagem, de «trabalho» contínuo, e não uma simples extensão da diferença sexual biologicamente dada” (Giddens, 1997:58).

Mas o que para uns parece claro para outros afigura-se difícil de entender: como é que o género é constantemente (re)criado nas interações humanas, na vida em sociedade, e está presente na constituição e na ordem dessa vida social? O género, tal como a cultura, é uma produção humana que depende de como todos/as constantemente o produzimos (Lorber, 1994). Para Giddens (1997), o estudo do caso de Agnes, um transexual, demonstra que ser uma “mulher” ou um “homem” depende de uma monitorização crónica do corpo e dos gestos corporais. E o autor continua: “Não existe de facto um só traço corporal que separe todas as mulheres de todos os homens. Apenas aqueles poucos indivíduos que tiveram qualquer coisa como uma experiência completa de pertença a ambos os sexos podem avaliar totalmente quão penetrantes são os pormenores da demonstração e da gestão corporal com que género é «feito»” (idem: 59).

Género é fundamentalmente uma relação, não uma coisa. Não é construído pelas relações entre homem e mulher na generalidade, porque não há tais pessoas e, portanto, não existem essas relações. Não há relações de género entre homem e mulher num qualquer

grupo particular configuradas unicamente pelos homens e mulheres desse grupo, elas também o são pelo modo como homem e mulher são definidos por outras raças, classes ou culturas nesse contexto. As relações de género em toda a situação histórica particular são sempre construídas pela ordem hierárquica das relações sociais em que 'mulher' ou 'homem' participam (Harding, 1991). A presença desta ordem hierárquica leva-nos a uma análise das relações de género enquanto efectivas relações de poder.

Relações de género é uma categoria que considera um complexo conjunto de processos sociais. Género, enquanto categoria analítica e processo social, é relacional. Tradicionalmente nas relações de género dois tipos de pessoas são consideradas: o homem e a mulher. Elas são posicionadas como categorias exclusivas: cada pessoa só pode pertencer a um dos géneros, nunca ao outro ou a ambos. O real significado de se ser homem ou mulher, ou das categorias em si, é variável no tempo e de cultura para cultura, de sociedade para sociedade. Mas as relações de género, pelo quanto nos é dado a conhecer, têm sido, com maior ou menor predominância, relações de dominação. Flax (1990), numa perspectiva de relações sociais, afirma que homens e mulheres são ambos prisioneiros do género embora de distintos mas interrelacionados modos.

A posição construcionista, tal como as teorias da socialização, apresentam vários problemas por pressuporem uma dicotomia de género incontornável, a qual assenta numa diferença biológica de cariz essencialista. Entre outros problemas, deixam-nos com as categorias dicotómicas de homens e mulheres; com uma visão das relações entre estas duas categorias em termos de entidades polarizadas e fixas; e inviabiliza-nos uma visão dinâmica, polifacetada das masculinidades e feminilidades, inclusive o uso destes termos como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação ao nível de sexo e género, mas não só (Vale de Almeida, 2004). "A linha de fuga passa entre os géneros e a diferença sexual dual, criando multiplicidades, quer dizer singularidades múltiplas sexuais" (Gil, 2004: 4).

Para Connell (2002), que induz a um conceito de género muito apegado ao corpo e às estruturas sociais, o género deve ser entendido como uma estrutura social: ele não é uma expressão da biologia nem uma fixada dicotomia da vida humana ou do carácter, mas é um padrão na nossa ordem social e nas nossas actividades do quotidiano que essa ordem

governa. Contudo, o género é uma estrutura social particular, porque género envolve uma relação específica com os corpos. Para o autor, não há uma 'base biológica' fixa para o processo social de género, mas antes uma 'arena reprodutora' (*reproductive arena*) na qual os corpos são trazidos para processos sociais. Daqui decorre a possibilidade de uma definição de género que escapa aos paradoxos da diferença: "Gender is the structure of social relations that centers on the reproductive arena, and the set of practices (governed by this structure) that bring reproductive distinctions between bodies into social processes" (idem: 10). Colocando isto de um modo mais informal, género preocupa-se ou diz respeito ao modo como a sociedade lida com os corpos humanos e com as muitas consequências desse 'lidar' nas nossas vidas pessoais e no nosso destino colectivo.

Young (2003), em busca de um entendimento de género, elege a concepção de serialidade. Uma das suas centrais argumentações, para uma reconceptualização das mulheres como um tipo particular de grupo social, seria o pensar as mulheres como um colectivo social e o género como serialidade. A autora traz para a reconceptualização das mulheres o conceito de colectividade serial³, que pretende ser um modo de entender as mulheres, de as considerar como um colectivo, mas sem identificar atributos comuns a todas elas e/ou insinuar a existência de uma identidade comum. E esta preocupação decorre de um dilema presente nas teorias feministas: se por um lado a ausência de 'mulher' enquanto colectivo social esvazia o sentido das políticas feministas, por outro lado os esforços de identificar os atributos desse colectivo parece abalar as políticas feministas por deixar de fora alguém a quem deviam sempre atender. Perspectivar as mulheres como um colectivo, accionando uma visão exterior ao do individualismo liberal, que no seu discurso nega a realidade dos grupos, constitui uma abordagem emancipadora. "Se não se conceptualizar de algum modo as mulheres como grupo, não será possível conceptualizar a opressão como um processo sistemático, estrutural e institucional. Se obedecermos ao preceito de entender as pessoas apenas como indivíduos, então as desvantagens e as exclusões a que chamamos

³ Como salienta a autora, Sartre na *Crítica da Razão Dialéctica* entende a colectividade social, ou do significado dos grupos sociais, como sendo um fenómeno de colectividade serial.

opressões serão reduzidas ao indivíduo (...). Ser capaz de falar da desvantagem e da opressão em termos de grupo é importante para os grupos oprimidos tanto pela raça, classe, etnicidade, idade, orientação sexual, etc., como pelo género” (Young, 2003: 118). Ao conceptualizar o género como serialidade não se pretende, como salienta Iris Young, identificar atributos específicos que todas as mulheres possuam, porque série não é um conceito e a sua unidade é indistinta e volátil. A unidade na série ‘mulheres’ é uma unidade passiva. Não é a que emerge das pessoas chamadas mulheres, mas sim a que posiciona estas através da organização material das relações sociais, tal como são permitidas e restringidas pelas relações estruturais (como sejam a heterossexualidade forçada e a de divisão sexual do trabalho).

Biologia e Cultura, um continuum

A determinação do sexo vem do pai: os rapazes provêm do testículo direito, o mais quente, as raparigas do esquerdo.

Anaxágoras

Parece hoje também evidente a forma como cada vez mais é questionada a dicotómica relação biologia/cultura: até que ponto o cultural se dissocia dos determinismos biológicos? E estes 'determinismos' serão insensíveis, impermeáveis às pressões de ordem social e cultural?

Parece algo surpreendente como o senso comum e os media em que se sustenta se apropriam das explicações do âmbito biológico para legitimar diferenças entre os sexos, como 'divinizam' a Biologia, como associam tudo a características da própria natureza ou por ela desencadeadas, e como ignoram décadas de investigação sobre o modo como as sociedades fabricam a diferença entre os sexos (Amâncio, 2003a).

A observação da diferença de sexos parece reger todo o pensamento, tradicional e científico. A diferença sexual e o diferente papel dos sexos na reprodução são os pontos fulcrais do pensamento sobre o qual assenta um conceito de oposição essencial – aquilo que opõe o idêntico ao diferente (Héritier, 1998). Parece não haver sociedade que não construa, a partir de uma realidade biológica – a reprodução –, um esquema de diferenciação homens / mulheres (Touraine, 2001).

Com fronteiras cada vez mais esbatidas, o biológico e o social entrelaçam-se, mesclam-se, inviabilizando simples leituras dicotómicas das representações associadas ao feminino e ao masculino.

Ao pensarmos em biologia, especificamente na biologia humana, parece inevitável falarmos da reprodução, termo que os manuais escolares apresentam como a função que permite aos seres vivos produzirem outros semelhantes, função vital para a sobrevivência da espécie. Mas os manuais só referem o seu sentido restrito, o seu significado natural e ilusoriamente imutável e inquestionável.

A reprodução humana como capacidade de dar vida a novos seres pode considerar-se como “o nó cego do discurso patriarcal” (Galcerán, 2001), pois, como capacidade biológica ligada aos caracteres sexuais das pessoas, é social, por supor uma conjugação de diversos indivíduos, e é cultural-simbólica, por estabelecer determinados mecanismos de apropriação (reconhecimento por parte do pai, doação por parte da mãe, etc.); ou seja, supõe que os pais biológicos assumam a função de pais sócio-simbólicos. “A função de pai/mãe não é, portanto, absolutamente *natural*, mas supõe um complexo edifício cultural através do qual a descendência se insere como *filho/filha de* nas redes sociais e nos códigos culturais. Constitui desse modo um dos primeiros elementos de identificação de uma criatura recém-chegada ao mundo” (idem:45).

Reportemo-nos às concepções actuais de maternidade e de paternidade e ao modo como estão a ser socialmente redefinidas, revelador de que tanto a paternidade como a maternidade são construções culturais. Um sistema de parentesco é, acima de tudo, um sistema de representações, ainda que nas sociedades ocidentais a ideologia dominante faça crer que esse sistema assenta em laços biológicos, numa sólida base biogenética (Ferreira, 1999). Com o desenvolvimento das novas tecnologias no domínio da reprodução humana, tanto a maternidade como a paternidade genéticas podem ser como que omitidas, depreciadas - através do processo de doação anónima, e a maternidade uterina pode até ser socializada quando se trata do processo de aluguer de úteros. Se as análises do ADN⁴ conferem uma base material à paternidade, biologizando-a, a doação anónima esvazia a representação do pai, mesmo do pai biológico. Por sua vez a maternidade, desde sempre vista como um ‘dado biológico’, com o desenvolvimento das novas tecnologias reprodutoras tende hoje a ser desconstruída e culturalizada.⁵ Dados biológicos que nos pareciam imutáveis são passíveis de serem alterados, enquanto que no âmbito social, em que as condições se afiguram como mais permeáveis à mudança, à mutabilidade, existem meios de defesa que fazem prevalecer uma dada lógica moral e social, mostrando, mais uma vez, que a verdade social e moral pode-se

⁴ ADN – ácido desoxirribonucleico.

⁵ “Com a possibilidade de repartir a maternidade por duas mulheres – a dadora do ovócito e a que leva a cabo a gestação uterina – a maternidade estilha-se, volatiliza-se, dividindo-se em duas: a maternidade genética e a maternidade geradora” (Ferreira, 1999: 36).

sobrepôr à verdade biológica (Ferreira, 1999). Assim, as tecnologias reprodutivas tal como a engenharia genética “são partes de processos de transmutação da natureza num campo de acção humana” (Giddens, 1997: 7).

A própria ordem de género foi construída e rege-se a partir de estratégias de controlo sobre o facto de mulheres terem a capacidade de gerar. “As novas tecnologias reprodutivas poderão ser a chave para a alteração dos esquemas institucionais – o patriarcado, a família, o próprio género – centrados na reprodução e na apropriação da prole e do potencial reprodutivo. Mas qualquer reordenamento deverá ser dinâmico, pois as novidades tecnológicas não cessarão de aparecer” (Vale de Almeida, 2004: 34).

A ideia que, até à década de sessenta do século passado, estruturou o pensamento da literatura e filosofia ocidental era a do dualismo imutável que derivava fundamentalmente de uma visão polarizada do sexo. Daqui emergiam princípios universalistas de masculinidade e de feminilidade assentes em determinismos biológicos cientificamente ‘demonstrados’ por biólogos e fisiólogos. Esta visão díspar da mulher e do homem, justificadora da diferenciação de papéis sociais, foi inicialmente contestada pelas diversas correntes de movimentos feministas. Estas argumentaram que o convencional modelo bipolar baseado em pressupostos biológicos, ditos imutáveis, não tinham fundamento, que sexo e género deveriam ser entendidos como distintas categorias que poderiam apresentar uma relação mas não uma identidade isomórfica (Gilmore, 1990).

Com base no essencialismo, as teorias sociobiológicas ditavam a biologia como definidora da essência masculina e feminina, o que justificava todo e qualquer comportamento humano (em termos de hereditariedade, ou de âmbito fisiológico). Com o construtivismo e o construcionismo⁶, o género passa a ser perspectivado como socialmente construído e não biologicamente determinado⁷. Mas estas teorias continuam a ignorar variadas formas de

⁶ O conceito de construcionismo amplia o de construtivismo. Embora não nos afigure relevante aqui a diferenciação na utilização destes dois conceitos, de notar que o construcionismo dá particular destaque a construções particulares do indivíduo que são externas e partilhadas. “We understand ‘constructionism’ as including, but going beyond, what Piaget would call ‘constructivism’. (...) This leads us to a model using a cycle of internalization of what is outside, then externalization of what is inside and so on” (Papert, 1990:3).

⁷ A antropóloga Margaret Mead (*Coming of Age in Samoa*, 1928) influenciara as teorias do género e da sexualidade ao considerar a cultura como factor determinante das variações das identidades de género, quando afirma que o género é uma construção social e não resultante de uma base biológica.

masculinidade e de feminilidade porque, assentes numa visão polarizada e oposta de natureza e cultura, mantêm a dicotomia masculino-feminino e, implicitamente, regem-se por uma perspectiva redutora do género.

Parece que o entendimento de sexo enquanto irreduzível diferença biológica é algo relativamente recente⁸. O modelo de dois sexos foi o dominante nos séculos XIX e XX e, pese as críticas crescentes de académicos a este modelo, ele continua a influenciar a investigação científica e a moldar a cultura (Peterson, 1998). Num estudo em que analisa textos sobre a anatomia humana – edições dos últimos 140 anos do *Gray's Anatomy* – especificamente acerca do desenvolvimento, estrutura, aparência e tamanho dos órgãos sexuais masculinos e femininos, Peterson (1998) considera que a apresentação e comparação não só constroem e confirmam a anatomia masculina como sendo a de referência, como assumem e reforçam a ideia que o primeiro papel da mulher é o da reprodução sexual. Para o autor, a auto-representação da disciplina de Anatomia como uma área científica objectiva sobre o estudo do corpo (natural) nega a construção social e histórica do conhecimento anatómico e a possibilidade de contestarmos a apresentação dos seus conteúdos e significados. Conclui alertando para o quão é importante compreender os modos pelos quais a Anatomia contribui para e reflecte um discurso que toma como certa a divisão entre a realidade natural de 'sexo' e a realidade socialmente construída de 'género'.

Mas esta visão algo particularizada ao domínio da Anatomia parece estender-se às mais variadas áreas científicas. O modelo masculino era o único observado e estudado em muita da investigação científica realizada. Mesmo a Medicina apresenta-se, ainda hoje, contaminada pelos estudos realizados unicamente no entendido género dominante e generalizador. Centremo-nos no exemplo das doenças cárdio-vasculares, uma das principais causas de morte no nosso país. Este tipo de doenças, embora percebidas socialmente como típicas do universo masculino⁹, vitimam mortalmente em maior número as mulheres. Persistem

⁸ Antes da emergência deste modelo de dois sexos ser homem ou mulher situava-se principalmente ao nível dos papéis sociais e não num determinado estado definido por diferenças biológicas (Peterson, 1998).

⁹ Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de 2001.

algumas incertezas acerca das causas, do diagnóstico¹⁰, dos tratamentos, dos factores de risco e da própria medicação das doenças cárdio-vasculares nas mulheres que, segundo o Journal American Medical Association (JAMA), se devem ao facto de a maior parte da investigação ter sido realizada em pacientes homens e, como tal, as necessidades particulares das mulheres com doenças cardíacas poderem ter sido ignoradas.

O género pode tornar-se um organizador silencioso de teorias e práticas científicas, definindo prioridades e determinando resultados, expressando-se em diferentes níveis: por vezes ao nível das teorias, por vezes nas nomenclaturas ou taxinomias, por vezes nas prioridades de investigação e por vezes na escolha dos próprios assuntos a estudar e investigar. Schiebinger (2001), ao analisar as histórias das mulheres que conquistaram espaço em disciplinas científicas tradicionalmente masculinas, entende que elas alteraram o pensamento e consciência científica. Se em disciplinas como a física e as matemáticas as perspectivas feministas poucas mudanças promoveram, já em disciplinas como a medicina, arqueologia, primatologia e biologia da evolução e reprodutiva são visíveis as mudanças (por influência do grande envolvimento das mulheres). Na busca para responder à questão que coloca no título do seu livro *Has feminism changed science?*, a autora afirma que o feminismo mudou em várias instâncias o conteúdo do conhecimento humano, ou melhor, mudou mas não o suficiente. E perspectiva: “Furthering feminist research in science requires smart analytics. Gender analysis should act as does any other experimental control to provide critical rigor; to ignore it is to ignore a possible source of error in past and also future science” (idem, 2001: 186). À medida que as mulheres aumentaram a sua presença nas mais variadas profissões e os homens aumentarem a sua responsabilidade em casa, a relação entre vida profissional e privada será repensada e reestruturada. “Gender differences have been wrought by historical circumstances. No sleight of an invisible hand of the market will make them disappear. Culture

¹⁰ Os conhecidos e divulgados sintomas de doença cardíaca geralmente não se registam nas mulheres. Diferentes dos homens, que geralmente sentem dores do lado esquerdo do peito, as mulheres podem localizar as dores por exemplo no estômago e poderão sentir outros sintomas como náuseas, fadiga, dores num ou nos dois braços, dores no pescoço ou falta de ar. Parecem apresentar um quadro mais difuso, o que frequentemente dificulta o diagnóstico deste tipo de doença (pública, 2004).

is about unspoken rules. Once we articulate those rules we can begin to reform them to meet new expectations and new needs” (idem, 2001: 194).

Flax (1990), a respeito do que designa como as barreiras naturais ao entendimento das relações de género, refere que uma das preocupações das teorias feministas tem sido o de levar a cabo um processo de ‘des-natura’ do género, embora tanto feministas como não feministas pareçam ter problemas em pensar com os significados e usos que tradicionalmente se faz do conceito “natural”. A mesma autora entende que uma das tendências da ciência ocidental é o desencantamento do mundo natural. Cada vez mais o natural deixa de existir, absorvido pelo cultural ou social: a natureza parece perder a sua existência independente, tornando-se objecto e produto da acção humana. Mas, ironicamente, em simultâneo a este processo de subversão do que pertence ao mundo natural, o ser humano também parece necessitar cada vez mais de algo que se mantenha fora dos seus poderes de transformação. Neste sentido - o de salvar o que é da natureza de nós mesmos - os ocidentais equacionaram sexo/biologia/natureza/género ao qual opuseram cultural/social/humano.¹¹

A justa crítica a uma recorrente simplificada fundamentação do naturalismo pode orientar para uma perigosa ideia de que tudo é social, o que equivale a, rapidamente, negarmos a ideia de sujeito¹². “A cultura é uma interpretação social da natureza, isto não quer dizer que não há natureza, que a sexualidade não existe e é somente a complementaridade dos papéis masculinos e femininos” (Touraine, 2001: 262).

No mundo hodierno, o género constitui-se como uma relação social mas também como uma relação de dominação. Tanto para mulheres como para homens, o entendimento de conceitos como anatomia, biologia, corporalidade, sexualidade e reprodução estão parcialmente impressos pelas já existentes relações de género, bem como as reflectem e as

¹¹ Esta estruturação é no entender da autora desadequada e bloqueadora de futuras investigações ao colocar o conceito de género como uma metáfora complexa nas ambivalentes acções humanas sobre, no e como uma parte do mundo natural. Assim propõe antes a articulação sexo/biologia/natureza/mulher e cultural/social/homem.

¹² Embora durante muito tempo o autor tenha definido a ideia de *actor*, hoje insiste na ideia de *sujeito* porque, como o próprio explica, “nós somos actores senão na medida em que nos constituímos a nós mesmos como sujeitos da nossa própria vida e dos nossos actos” (Touraine, 2001: 111). “O sujeito é o sentido encontrado com indivíduo e que permite a esse indivíduo ser actor. O sujeito é a consciência do desejo, do trabalho do indivíduo para ser actor, para viver a sua vida” (idem: 118).

justificam (ou mesmo desafiam). Por sua vez, a existência das relações de género ajuda-nos a ordenar e compreender os factos da existência humana. Simplificando, o género pode tornar-se uma metáfora para a biologia, tal como a biologia pode tornar-se uma metáfora para o género. No sentido de ajudar a compreender o género como uma relação social, Flax (1990) aconselha as teóricas feministas a continuarem o processo de desconstrução dos significados associados a biologia/sexo/género/natureza, processo que está longe de estar completo e que não é uma tarefa nada fácil. Para que as relações de género sejam úteis como categoria de análise social, temos de ser social e pessoalmente tão críticos/as quanto possível, tanto acerca dos significados que usualmente atribuímos a essas relações, como aos modos como pensamos acerca delas. De outra forma corremos o risco de replicar as mesmas relações sociais que estamos a tentar compreender.

Na sociedade do futuro, Vale de Almeida (2004) perspectiva que uma parte do debate político irá centrar-se na definição das fronteiras entre o natural e o cultural, ou seja, na explicação do absurdo que é querer continuar a estabelecer essas fronteiras.

Parece-nos imprescindível entender não só natureza e cultura como complementares mas fundamentalmente perspectivá-las num *continuum*, sem fronteiras, limites definidos, sem certezas da implicação da natureza 'aqui' e da cultura 'ali'. Deste entendimento emergirá uma visão fluída e situacional do género e das relações de género.

Género e identidades

A dualidade homens/mulheres é inultrapassável, não há ninguém que não seja nem homem nem mulher (Touraine, 2001), ou, pelo menos, assim categorizado.

Porém, do reconhecimento que se nasce rapaz ou rapariga não decorre necessariamente a inevitabilidade de se tornarem em homens ou mulheres de uma determinada comunidade/sociedade. A identidade biológica não implica identidade psicológica-comportamental (Silva, 2001), não se traduz numa identidade masculina ou feminina.

Para nos ser possível entender uma dissociação do género e identidade em relação ao sexo, recorreremos a estudos antropológicos. Héritier (1998) dá-nos um exemplo dessa dissociação: na população/tribo Inuit a criança ao nascer apresenta um sexo aparente (ditado pelos seus órgãos sexuais) que não é necessariamente o que esta população considera como o sexo biológico. Este é fornecido pela 'alma-nome', ou seja, pelo sexo de um determinado antepassado que se instala na matriz para nascer de novo, e do qual têm conhecimento aquando do nascimento da criança. Assim, a criança pode nascer já reencarnada em homem pela sua 'alma-nome', mas com sexo aparente feminino. Vive e é educada segundo o sexo da 'alma-nome' até à puberdade, altura em que, de um momento para outro, deve adaptar o seu comportamento ao seu sexo aparente - reajusta-se progressivamente a personalidade individual ao sexo aparente, mas a identidade usada pela alma-nome não muda ao longo da sua vida.

Se entendermos a identidade de género como uma componente do género e como resultado complexo da interacção de factores psicológicos, sociais, estéticos, individuais, entre outros, tal significará, por um lado, que será passível de alterações e, por outro, que não pode ser vista como algo que facilmente vestimos e despimos (Pfister, 2002). Na sociedade moderna, com o controlo cultural exercido sobre o processo natural da reprodução humana, as identidades de género, bem como a sexualidade, passaram a ser cada vez mais 'algo que se

tem¹³ ou algo que se escolhe, “um aspecto da identidade pessoal, maleável e manipulável” (Vale de Almeida, 2000: 15).

Parece privilegiar-se o conceito de género relacionado com a produção de identidades múltiplas e culturais, de mulheres e homens no âmbito das relações e práticas sociais que não só constituem e instituem esses vários tipos de homens e mulheres, mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. Como por exemplo a escola, espaço social que ao longo dos tempos nas nossas sociedades ocidentais se tornou num local privilegiado na educação de raparigas e rapazes, é um espaço que é atravessado pelas representações de género (Louro, 2000).

O que parece indiscutível, na nossa sociedade ocidental, é uma ordem de género baseada e legitimada pelo carácter dual do género, o que inevitavelmente conduz a uma estruturação binária do pensamento. Homens e mulheres são produtores mas também prisioneiros da dicotomia do género, e esta dicotomia e polaridade de mulheres e homens estrutura parte do conhecimento quotidiano e incorpora-se na construção e interpretação da realidade; isto é, assume-se como algo extremamente poderoso e que penetra em todas as áreas da nossa vida (Flax, 1990). A identidade de género assume-se como um critério decisivo para a integração do indivíduo na sociedade; sociedade construída de acordo com o princípio da dualidade de género (Pfister, 2002).

Para além da identidade de género, que corresponde à assunção dos estereótipos do papel de género¹⁴, preconiza-se outro conceito, o de identidade de papel de género, que se refere à compreensão e aceitação dos papéis de género¹⁵ (Ferreira, 2002).

Alterável, a identidade de género não é inata, mas moldada através de processos de identificação que se desenvolvem ao longo da vida em determinados contextos históricos e sociais. Como tal, não podemos afirmá-la como uma identidade estável, fixa e acabada, nem tão pouco apontar o momento da sua conclusão.

¹³ No dizer de Giddens (1997).

¹⁴ Transmitidos ao longo da vida pelos diversos agentes sociais eles dão forma àquilo que se espera sejam os comportamentos de homens e mulheres de acordo com as suas diferenças ditas naturais, isto é, biológicas.

¹⁵ Compreensão e aceitação de que se espera que os indivíduos do sexo feminino e masculino sejam diferentes e se comportem de maneiras diferentes.

O sujeito assume distintas identidades não unificadas num 'eu' coerente. Em cada sujeito parece haver identidades contraditórias, empurrando em diferentes direcções, de tal modo que as identificações são continuamente deslocadas (Hall, 1997).¹⁶

“A identificação de género, mesmo quando ela aparece como sendo coerente e fixa, é, de facto, extremamente instável. Da mesma forma que os sistemas de significação¹⁷, as identidades subjectivas são processos de diferenciação e de distinção que exigem a supressão das ambiguidades e dos elementos opostos a fim de assegurar (de criar a ilusão de) uma coerência e uma compreensão comuns” (Scott, s/d).

A tendência durante o século XX foi a de definir identidade em termos culturais (Hargreaves, 1994). Procurou-se definir conjuntos de atributos, construídos mas fluidos, que permitissem identificar a pessoa como pertencendo a um género, reforçando inconscientemente a própria dualidade e limitando todo o pensamento e acções a um sistema binário. Padroniza-se o que é ser mulher e o que é ser homem, e o género subjugam-se a arquétipos pré-definidos.

Género e mulheres são categorias que continuam a despoletar inúmeras discussões entre feministas. O significado de identidade reside muitas das vezes numa auto-atribuição como sinónimo de pertença a um grupo em que todos os seus elementos se identificam de igual modo, assumindo um comprometimento com certos valores, práticas e significados. Ou seja, identidade designa um conjunto de significados partilhados conscientemente, que interpretam as condições e as obrigações de se ser mulher (Young, 2003).

Mas esta visão de identidade de género é muito contestada por algumas teóricas feministas como, por exemplo, Judith Butler (1989), que se centra nas teorias pós-modernas para argumentar acerca da inviabilidade da categoria de “mulher” e de género. A ideia de defender, como a de tentar definir identidade de género, têm um poder normalizador, dado que o próprio acto de definir uma identidade de género exclui ou desvaloriza alguns corpos,

¹⁶ Hall (1997) refere-se a uma relação de fantasia quanto à identidade afirmando que ela surge não tanto da plenitude da identidade que já existe como indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do exterior, pelas formas através das quais o indivíduo imagina ser visto pelos outros. Ou seja, psicanaliticamente, continua em busca da 'identidade' porque procura uma fantasiada plenitude.

¹⁷ sistemas de significação – maneiras como as sociedades representam o género, como o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido não há experiência; sem processo de significação não há sentido.

práticas e discursos, ao mesmo tempo que obscurece o carácter construído e, portanto, contestável, dessa identidade de género. Então, a autora pensa nas identidades pessoais não com uma origem enigmática da consciência ou da acção, mas como sendo constituídas.

A história de cada um e de cada uma é única, bem como os seus significados na construção da identidade pessoal. Este carácter ímpar na identidade não resistirá às impressões de género que, também elas, diferirão de pessoa para pessoa e marcarão cada uma e cada um de forma indelével, mas distinta.

Os Feminismos e a Ciência

“O feminismo foi sempre para mim da ordem do movimento mais do que da ordem (...) das teorias, a diferença dos sexos (...) não é tanto da ordem do constatável ou do analisável, mas da ordem do transformável” (Françoise Collin, 1999).

‘Feminismo’ não é um conceito unitário, mas agrupamentos de ideias, múltiplas e diversificadas, bem como de acções. Parece ser difícil avançar uma definição consensual do que deve ser entendido por ‘feminismo’. Qualquer tentativa de definir uma base comum a todos os feminismos pode começar pela afirmação de que os feminismos se interessam pela posição inferior da mulher na sociedade e pela sua discriminação. Além disso, podemos referir que todos os feminismos clamam por mudanças de ordem social, económica, política ou cultural, de modo a diminuir e eventualmente superar todas as formas de discriminação contra a mulher. No entanto, para além destas afinidades parece ser difícil de encontrar ‘campos comuns’ entre os diferentes feminismos, pelo que as ideias, história e práticas que o feminismo tende a reivindicar como suas estão longe de uma unificação e, felizmente, sujeitas a um contínuo debate (Freedman, 2001).

Parece ser evidente uma certa resistência em definir feminismo, afigurando-se como uma posição dominante na teoria feminista a de *não-posição*. Esta tendência de fuga a uma definição está tão difundida que se torna em si objecto de uma certa preocupação: primeiro, porque resulta precisamente naquilo que muitos/as dos/as que se recusam a avançar com uma definição receiam – inviabilizar a realização do próprio debate; segundo, porque deixa essa tarefa à mercê de quem a quiser levar a cabo e, sem grandes surpresas, alguns trabalhos de não feministas lançam-se em visões deturpadas e limitadas do que deve ser entendido por feminismo. Se realmente estamos empenhadas e empenhados na discussão da teoria feminista, enquanto conjunto de princípios coerentes que explicam e informam a prática, é mais que tempo de começarmos a identificar de quê estamos nós a falar. Se assim não for, não só outros/as com agrado o identificarão e o farão dos modos que lhes for mais convenientes e

apropriados, como continuaremos arriscar incorrer em incoerências e a inviabilizar um debate feminista com pleno significado (Winter, 2000).

O feminismo não é um movimento exclusivo de mulheres, mas em prol das mulheres, globalmente inserido num projecto único de dignificação da pessoa, envolvendo todos os membros da sociedade, pelo que se torna redutor o seu singular já que são múltiplos os caminhos de realização da mulher e do contributo do homem para a tornar possível (Castro, 2003). E se é verdade que as mulheres usufruíram com algumas das mudanças na sociedade, apesar desses avanços, as discriminações mantêm-se e em alguns casos acentuam-se. “Deste modo, falar hoje de um pós-feminismo com uma base de acentuação centrada na “livre escolha” de cada mulher introduz uma lógica neoliberal que significa tornar anacrónicas as reivindicações das mulheres, num contexto onde elas continuam actuais e necessárias” (Tavares, s/d). As discriminações diferem consoante o contexto social e histórico, apresentando-se, actualmente, mascaradas numa sociedade que apregoa mais do que pratica, que legisla mas não age, assumindo as mais diversas formas resguardadas por um ilusório direito de todas as mulheres à igualdade.

Para alguns, estamos em vias de um novo feminismo, “que reivindica o poder em igualdade com os homens, que procura reconciliar as mulheres com o prazer de vencer e com o espírito de competição, que as convida, desembaraçadas que estão das suas antigas inibições, a partir ao assalto da hierarquia. Após o feminismo vitimário, eis chegada a hora de um «feminismo do poder»” (Lipovetsky, 1997:258). Ou seja, defende-se que as mulheres devem abandonar o velho ‘feminismo vitimário’ que as coloca como vítimas inertes à espera de ajuda, em favor de um ‘feminismo de poder’ que as vê como poderosas agentes de mudança.

Parece consensual que o feminismo é um projecto inacabado e dinâmico apresentando, no entanto, algumas linhas de continuidade desde os seus primeiros sinais, até aos dias de hoje, nomeadamente um projecto de sociedade mais igualitária e uma teoria das

relações de poder – duas linhas de força e reflexão transhistóricas do feminismo (Amâncio, 2003b).

Mas no nosso país falta, provavelmente, também no âmbito das ciências do desporto e da EF, vencer o medo que a representação da feminista ainda desencadeia numa sociedade fortemente normativa em relação ao papel feminino, e paternalista em relação às mulheres, para que se assuma a expressão de estudos feministas (Amâncio, 2002).

Em meados dos anos 70 do século passado, os feminismos associados à ciência e ao campo da investigação desencadearam uma nova dimensão de críticas ao sugerir a existência de enviesamentos androcêntricos no desenvolvimento da investigação científica. O saber identificava o universal com o masculino, e o feminino, quando contemplado, constituía o exemplo de resultados desviantes, reforçando a assunção do senso comum de inferioridade e subordinação do sexo feminino.

O saber desenvolvido era um saber construído em volta de um único eixo, centralizador, que ditava a norma, definia limites e, sequelemente apontava e acusava desvios. Este eixo era (é?), para além de outras características, masculino, de uma masculinidade hegemónica, sem espaço para pluralidades, para novos sentidos ou traçados de rotação(ões) em torno de variáveis eixos. Os femininos, bem como os múltiplos masculinos não têm espaço neste eixo de produção de conhecimentos e saberes.

Uma investigação que estude uma população de mulheres, ou um estudo cuja amostra seja composta exclusivamente por indivíduos do sexo feminino não é necessariamente um estudo que se enquadre na investigação feminista. Por outro lado, é possível que estudos desenvolvidos sem qualquer preocupação feminista apresentem resultados que perspectivam transformações no sentido de, por exemplo, uma melhoria na vida de um grupo de mulheres. Um caso paradigmático é o da obra de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*. Obra geralmente considerada como uma das mais significativas manifestações do moderno

feminismo, embora, na altura da sua realização (1949), a sua autora não se considerasse uma feminista¹⁸. Claro que haverá poucas ‘Simones’, mas estudos que à partida não sejam estruturados como feministas, ou que como tal não se assumam, ao contribuírem para uma melhoria na vida das mulheres, ou para o seu melhor entendimento, serão estudos que indiscutivelmente se enquadram na investigação feminista.

Um dos grandes entraves ao desenvolvimento de estudos feministas reside na cadeia de reacções e associações pejorativas que o termo feminismo ainda provoca. Outro reside na afirmação descabida de que hoje em dia já não faz sentido falar em feminismo. “Feminismo, palavra maldita. Um termo que suscita reacções indignadas, risos, ou o presunçoso comentário de que «isso já passou de moda»” (Carmo e Amâncio, 2004: 11).

Invariavelmente ao apelidarmos algo ou alguém de feminista desencadeamos alguma perplexidade associada a uma estereotipização do seu significado que leva, frequentemente, a uma intrínseca necessidade preconceituosa de objectar: “Eu não sou feminista, mas...”. Esta é uma frase recorrente daquelas mulheres que se pretendem afastar de um estereótipo limitativo, de uma caricaturização do feminismo veiculada por fantasiadas histórias e por mitos. No entanto, expressa uma preocupação pela constatação da existência de alguns problemas, nomeadamente vivências e percepções de desigualdade social. Esta frequente atitude parece estar relacionada com o aparecimento de um movimento reactivo contra o feminismo: o *backlash*¹⁹. Mudanças políticas, a educação das gerações mais jovens²⁰ e a designada interface família/carreira²¹ parecem ser aspectos relevantes no surgimento deste movimento (Nogueira, 2001).

Nos inícios da década de 80 do século passado, os media começaram por considerar as mulheres jovens dessa época como uma geração pós-feminista. Estudos desenvolvidos

¹⁸ Só nos anos 70 do século passado é que Simone de Beauvoir se identifica com os movimentos feministas e se envolve em campanhas para os direitos da contracepção e do aborto (Macey, 2000).

¹⁹ Identificam-se três vagas no movimento feminista: 1ª - com início no meio do século XIX, 2ª - época desde os anos 60 até meados dos anos 80, 3ª - actual, caracterizada por fenómenos como o *backlash* que é um movimento contra o feminismo.

²⁰ “As jovens deparam-se com um discurso legal e formal de igualdade associado a uma ridicularização dos movimentos feministas” (Nogueira, 2001:143).

²¹ Para Davidson e Cooper (1982) trata-se da compatibilização de múltiplos papéis e exigências por parte das mulheres, que têm uma carreira e continuam a ser as responsáveis pela gestão doméstica (Nogueira, 2001).

nessa altura sugeriam que as jovens tendiam a não se interessarem por questões políticas, ou seja, tendiam a ser despolitizadas, sendo poucas as que se identificavam como feministas - tipicamente centravam-se em soluções individualizadas e exprimiam ideias feministas embora não as identificassem desse modo (Aronson, 2003). Este pós-feminismo, sustentado pelos media, levantava críticas às definições das mulheres enquanto vítimas passivas do patriarcado e rejeitava a participação em campanhas feministas, procurando gerar discursos mais flexíveis acerca do exercício do poder e da subordinação. Esta versão de pós-feminismo mostrou-se mais como um reforço dos movimentos anti-feminismo porque, com efeito, conduzia-nos para tempos remotos de um pré-feminismo. Estereótipos contra as feministas²², vigorosamente difundidos pelos movimentos anti-feministas e pelos media, provavelmente, influenciaram as perspectivas das jovens mulheres.

Um discurso pós-feminismo alternativo emergiu nos finais dos anos 90, procurando estender as teorizações anteriores em vez de as rejeitar²³. O pós-feminismo tal como o pós-modernismo não devem ser vistos com o intuito de substituir ou negar o discurso patriarcal ou o moderno. Os modos como o feminismo se desenvolveu e adaptou aos anos 90 caracterizam o pós-feminismo. O pós-modernismo e o pós-estruturalismo, ao enfatizarem a desconstrução e a diferença, reforçam as críticas que já tinham sido dirigidas ao 'essencialismo', ao etnocentrismo²⁴ e ao 'ahistoricismo' como filiais da teoria feminista. A problemática em torno de termos como 'patriarcado', 'mulheres' e 'opressão', situada nas margens do feminismo, passou, pelas mãos das mulheres de cor, a despontar debates e um lugar de destaque (Brooks, 1997). Segundo esta perspectiva, o pós-feminismo deve ser entendido como o alargamento do feminismo a outras áreas de debate (ecofeminismo, ciberfeminismo, pós-moderno), embora continuando com pertinentes reflexões e debates acerca do discurso patriarcal. Deste modo, o

²² Os media e os movimentos anti-feministas construíram a ideia de que as feministas eram lésbicas e militantes bem como criavam um ambiente de antagonismo para com os homens (Aronson, 2003).

²³ Casos de Judith Butler, Ann Brooks e Rosi Bradotti.

²⁴ Crença na superioridade do povo a que se pertence, acompanhada de um sentimento de menosprezo por padrões culturais que se afastam da posição cultural de quem observa (dicionário).

pós-feminismo desafia assunções hegemónicas das recentes epistemologias feministas e afirma-se como um importante espaço de debate e mobilização política.

Assim, hoje, o termo pós-feminismo apresenta um duplo significado: (1) por um lado associa-se a uma suposta morte do feminismo e dos seus ideais, devido a uma ilusória e apregoada igualdade dos direitos de homens e mulheres que dispensou e ridicularizou os conteúdos e as iniciativas dos movimentos feministas, (2) por outro, é uma expansão, com uma visão auto-crítica dos feminismos já existentes, uma readaptação dos feminismos a novos imperativos ideológicos, sociais e culturais.

Centremo-nos no seu primeiro significado e no mito de que o feminismo e os princípios que defende não fazem mais sentido, principalmente nas gerações mais jovens.

Um estudo recente (Aronson, 2003) classifica as atitudes das mulheres para com o feminismo do seguinte modo: as que se identificam como feministas ('sou feminista'); as que se afirmam como feministas mas distanciam-se de certas associações negativas a essa designação ('sou feminista mas'); as que dizem não ser feministas mas defendem muitos dos princípios das ideologias feministas ('não sou feminista mas'); e as que nunca pensaram acerca do feminismo ('nunca pensei nisso'). Confirmando outros estudos já desenvolvidos (Hill Collins, 1991; Hunter e Sellers, 1998), este estudo mostra que as atitudes para com o feminismo são influenciadas pela classe social de origem, por factores raciais e pela experiência de vida das jovens entrevistadas. Estas mostraram-se ser mais apoiantes do feminismo do que anteriores estudos apontavam, e nenhuma expressou sentimentos de anti-feminismo. Muitas destas jovens são apoiantes passivas e não agentes de mudança, mas, de qualquer modo, são apoiantes, como refere a autora. Também no estudo de Hall e Rodriguez (2003), uma análise de inquéritos públicos aplicados entre 1980 e 1999 mostrou que o apoio às causas dos movimentos das mulheres aumentou ou manteve-se estável ao longo desse tempo. Contrariamente às assunções de um decréscimo de importância das acções feministas e de uma adesão a movimentos anti-feministas, as jovens mostraram-se apoiantes das causas feministas, consideram-nas importantes para as suas vidas, mas apresentam alguma rejeição

em serem assim apelidadas. Desta característica decorre a sugestão de uma nova versão de feministas, “não sou feminista, mas...”, que, embora pareça assegurar a continuação da defesa dos ideais e princípios do feminismo, acusa certa rejeição ao termo feminismo, o que resultará, muito provavelmente, numa falta de apoios aos movimentos feministas. Parece ser a própria palavra – feminismo – um dos principais entraves ao pleno desenvolvimento das questões que lhes são inerentes, pelas incríveis associações pejorativas a que é sujeita.

O feminismo, que se tornou uma das mais importantes forças políticas e ideológicas das últimas décadas, pode tomar variadas formas, embora pareça ser comum a todas elas a tese de que a relação entre os sexos se caracteriza pela desigualdade ou opressão. Em geral, todas as formas de feminismo procuram identificar as causas dessa desigualdade e corrigi-la, sendo a questão de qual o(s) agente(s) que produz(em) e reproduz(em) essa desigualdade a fonte de muitas das diferenças ideológicas e políticas entre os feminismos.

É interessante notar que, embora o termo feminismo não tenha sido inicialmente usado pelas mulheres para se descreverem a si mesmas ou as suas acções²⁵, o que hoje designamos de pensamento e acção feminista esteve presente bem antes do termo em si ter sido adoptado. Mesmo antes do aparecimento de todos os movimentos organizados para o direito ao voto, houve mulheres que escreveram acerca das desigualdades e injustiças da sua condição social, fazendo campanha para a mudança²⁶. Foram várias as vozes insubmissas que já nos finais do séc. XVII e sobretudo nos finais do séc. XVIII reclamavam a liberdade e igualdade de direitos das mulheres e que as várias ideologias foram silenciando. Podemos dizer que o feminismo emerge em plena modernidade quando as mulheres são excluídas da noção de cidadania (fim do séc. XVIII). De salientar que, precisamente, uma das continuidades que caracteriza o

²⁵ Na terminologia médica *feminismo* foi usado para expressar a feminização do homem, e em termos políticos foi inicialmente usado para descrever a virilização da mulher. Esta confusão de género argumenta-se que ainda está presente de forma modificada nas sociedades de hoje, onde as feministas são por vezes percebidas como desafiando as naturais diferenças entre homens e mulheres (Freedman, 2001).

²⁶ Mary Wollstonecraft escreveu em 1792 *A Vindication of the Rights of Woman*, na qual exigia a independência económica para as mulheres, o respeito pela igualdade, podendo-se considerar este livro, pelo seu conteúdo, como o primeiro livro feminista (Nogueira, 2001).

feminismo desde sempre é a reflexão crítica e a sua sensibilidade às contradições da modernidade (Carmo e Amâncio, 2004).

A realidade que o feminismo procura mudar tem muitos nomes e variadas faces, sendo entendida diversamente pelos/as diferentes teóricos/as feministas. Virtualmente, todos/as são consensuais de que a maioria das culturas actuais e passadas foram estruturadas dum modo que sistematicamente colocava, e coloca, em desvantagem as mulheres. Muitas/os teóricas/os feministas reconhecem outras hierarquias na ordem social além da de género: a de raça, classe social, orientação sexual, idade, etc, etc. Portanto, a designada práxis²⁷ feminista pode tomar muitas direcções e assumir variados interesses. Também se utiliza o conceito de agência feminista, por este permitir um redireccionamento para o colectivo quando equaciona as experiências e subjectividades individuais (Magalhães, 2004).

Enquanto que a maioria das feministas partilha a visão de uma sociedade que injustamente privilegia determinados grupos em detrimentos de outros, os/as teóricos diferem na descrição das origens, mecanismos e formas de manifestação das relações de poder - relações de dominação-subordinação (Bredemeier, 2001).

Não se afiguram fáceis desenlaces para as questões que envolvem género, mulheres, investigação, ciência. Também as feministas não possuem o mapa para o tesouro da verdade que equaciona as questões referidas, e essa preciosidade – a verdade – além de não singular é relativa, também, consoante quem a procura. Parece não haver um ponto fixo de mudança, um ponto de Arquimedes que uma vez identificado assegurasse uma efectiva reforma no pensar e no agir; evidencia-se, de qualquer modo, um entendimento crítico do problema. As feministas tentaram fazer a distinção entre levar as mulheres para a ciência e o mudar as formas de produção de conhecimento. A primeira tarefa, mais mulheres nas áreas científicas,

²⁷ Práxis é um processo dialéctico de acção e reflexão motivado por um compromisso e por um empenho na mudança. "We research; we theorize; we act; we reflect. And the cycle is perpetual, without beginning or end; every phase of the cycle is only a matter of emphasis rather than a difference in kind" (Bredemeier, 2001: 413).

parece ser a mais fácil, embora ambas as situações se afigurem como problemas institucionais e intelectivos. Levar o feminismo para dentro da ciência requer, para além dos confrontos com rígidas e ancestrais barreiras tradicionalistas, um complexo processo de mudança política e social. A mudança tem de acontecer em simultâneo em diversas áreas da vida (profissional, social e pessoal) incluindo, para Schiebinger (2001), nas concepções do conhecimento e prioridades de investigação, nas relações domésticas, nas atitudes em escolas, nas estruturas das universidades, nas práticas das aulas, nas relações entre a vida em casa e as profissões e nas relações entre a nossa cultura e as outras.

O que nos parece evidente é que a contemporânea diversidade cultural apela a teorias que acomodem múltiplas pessoas e, simultaneamente, alerte para os seus posicionamentos nas relações de poder. As hierarquias subjacentes a estas relações sofrem ilusórias mudanças que, num primeiro momento enganoso, nos leva a criar algumas expectativas. Trata-se, provavelmente, somente de uma nova configuração de um processo de poder que também inclui cedências e negociações dos grupos dominantes. Como que imbuído de um instinto de sobrevivência, este processo de poder, tal como as próprias estruturas no qual se edifica e sustenta, é não só sensível a mudanças e pressões que o possam afectar, como parece ser capaz de adoptar novos modelos conceptuais e/ou organizacionais, que rapidamente assume como seus e pelos quais, com novas formas dissimulatórias, assegura a sua continuidade.

Parece claro que a hegemonia²⁸ vivida, enquanto estrutura de poder, é sempre um processo, e não uma forma de dominação simples e passiva, levando-nos este conceito a reflectir sobre a forma em que se produzem, reproduzem, contestam e modificam os significados que legitimam a dominação masculina, também no desporto (Hargreaves, 1993).

As produções de conhecimento científico, as próprias teorias, não se devem apresentar como abstracções, descontextualizadas e desenraizadas, descorporalizadas. Não se devem posicionar ignorando quem as produz, a quem se dirigem e do quê ou de quem emergiram.

²⁸ Para Gramsci hegemonia descreve uma forma de controlo mais persuasivo do que coercivo, dependente da produção e manutenção de valores e crenças em que se apoiam as estruturas de poder e as relações sociais existentes, operando essencialmente de um modo subtil como uma forma de persuasão ideológica.

Devem ser desejadas, sentidas, palpáveis, e devem consubstanciar acções que promovam reais e significativas modificações na vida das pessoas. Neste sentido, esperemos que as produções científicas e as teorias extravasem os tubos de ensaio, despeguem-se dos laboratórios, evadam-se das bibliotecas, saltem os muros dos espaços académicos e se espriaiem a todas as áreas e espaços que as reclamam.

As teorias feministas

Para Nogueira (2001), são quatro as teorias feministas que continuam objecto de discussão e debate: a socialista, a liberal, a radical, e a cultural. Mas outras teorias feministas devem ser consideradas: a psicanalítica (Lorber, 1994; Messner e Sabo, 1990), a pós-moderna (Messner e Sabo, 1990) e a desenvolvida com uma perspectiva étnica e racial (Lorber, 1994).

No nosso país, podemos considerar três correntes feministas: a radical, a socialista-marxista e a liberal (Tavares, 2000). Enquanto que para a primeira corrente, a dominação masculina sobre as mulheres e o reconhecimento da existência do patriarcado anterior ao capitalismo estão na origem da subordinação feminina; para o feminismo liberal seria suficiente a existência da consagração da igualdade jurídica porque, desse modo, teriam uma mesma base de igualdade de oportunidades, sendo o seu sucesso proporcional ao investimento realizado. A corrente socialista-marxista funda as suas concepções na luta de classes como motor da história, dando particular destaque à opressão de género, às tensões existentes entre o capitalismo e as relações de género.

Para as feministas radicais, o sexo e o género constituem um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres através do controlo da sexualidade e da sua capacidade reprodutiva. Entendem que este sistema é deliberado, não acidental, e que penetra instituições sociais, a comunicação social, a religião, mas particularmente a família, que justificam a subordinação das mulheres.

As feministas marxistas localizam o sistema de dominação masculina na divisão genderizada do trabalho. Argumentam no sentido da importância do género e da luta de classes e analisam os modos como duas estruturas paralelas, a economia (capitalismo) e a família (patriarcado), estruturam as vidas das mulheres. Já para as feministas psicanalíticas o género é uma ideia de diferença que emerge das relações familiares. Centram-se na sexualidade como uma poderosa força cultural e ideológica que oprime as mulheres porque está inscrita nos corpos e no inconsciente.

As escritoras feministas com uma perspectiva étnica e racial (como por exemplo bell hooks e Patricia Collins) consideram incorrecto construir uma investigação e teoria feminista assente numa oposição binária de mulheres e homens, quando a raça e as classes sociais produzem múltiplas categorias de mulheres e homens, base de um sistema hierárquico em muitas sociedades. Também as feministas culturais desafiaram o conceito das categorias de género como duas e opostas, apresentando a sexualidade e o género como categorias mutáveis e fluídas. Críticas quanto a uma política unicamente baseada no estatuto de subordinação das mulheres, apresentam uma visão mais subversiva que abala a solidez de uma ordem social construída nos conceitos de dois sexos e dois géneros (Lorber, 1994).

Não nos parece possível analisar, de forma simples e consensual, o feminismo pós-moderno. O pós-modernismo caracteriza-se pelo constante questionamento da razão e da ordem, possibilitando novos entendimentos e relações com o mundo, alterando muitas noções tidas como universais, como sejam as noções de 'feminino' e de 'masculino' (Collin, 1991). Mas se para feministas como Jane Flax, Linda Nicholson e Donna Haraway, o pós-modernismo indicia uma importante mudança, para outras, como Susan Bordo, Nancy Hartsock e Sandra Harding, é gerador de algum desconforto. Ao suspeitar do generalizável e de qualquer teoria coerente, o pós-modernismo pode adoptar essa atitude em relação ao próprio feminismo (Bordo, 1990a), e colocar em questão a própria categoria de género enquanto categoria universal (Bordo, 1990a; Hartsock, 1990). Subjacente a estas desconfianças está a ideia de

que o sujeito pós-moderno, fragmentado e instável, não é mais que um renovado arquétipo do sujeito masculino típico do iluminismo. Enquanto importantes movimentos políticos e culturais das últimas décadas, os feminismos e o pós-modernismo parecem ter mantido sempre relações algo conflituosas. Mas o feminismo pós-moderno possibilita conjugar as forças dos dois movimentos, eliminando-lhes as fraquezas: uma reflexão pós-moderna da teoria feminista revelará nesta indícios de essencialismo; uma reflexão feminista acerca do pós-modernismo mostrará sinais de androcentrismo e ingenuidade política (Fraser e Nicholson, 1990). A teoria feminista pós-moderna implica o afastamento de noções unitárias de mulher e de identidade de género feminino, e a adopção de concepções complexas, plurais e em construção, de identidade social. O género é assim importante, tal como o é a idade, a etnicidade e a orientação sexual (Haraway, 1990).

Embora existam algumas publicações periódicas nacionais relevantes e de qualidade, de importância crucial para o desenvolvimento de estudos no domínio da investigação feminista²⁹, é difícil definir, de modo inequívoco, as correntes que sustentam o pensamento e a investigação feminista em Portugal. Esta situação pode dever-se ao facto de o feminismo da primeira vaga ter sido entre nós muito tardio, se comparado com outros países, e ter esbatido a sua identidade na luta contra a ditadura (Carmo e Amâncio, 2004). Deste modo, é escassa a investigação no domínio do género, e especificamente nas questões da igualdade de género em educação. A produção teórica já existente não consegue impor uma dinâmica de influência epistemológica na comunidade científica, a não ser de forma pontual e circunstancial (Henriques e Pinto, 2002). E se a investigação feminista se apresenta como um campo recente no nosso país, no domínio do desporto e da EF, encontra-se ainda numa fase de sensibilização para a importância do campo epistemológico feminista nos estudos naquele domínio, ou, no dizer de Anne Cova (1998), numa “fase de acumulação”³⁰. Além fronteiras, podemos verificar

²⁹ Como por exemplo as revistas *ex æquo* da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres e *Faces de Eva*, revista de estudos sobre a mulher.

³⁰ Esta fase caracteriza-se por pesquisas empíricas de valor desigual.

que os estudos em desporto assentes em teorias feministas emergem com maior significado na década de 80, dividindo-se entre os estudos que seguem uma perspectiva liberal e os estudos das perspectivas radical e socialista-marxista. Messner e Sabo (1990) alertam para as visões algo inconciliáveis entre as correntes liberal e radical, numa não pacífica coexistência, embora se possa perspectivar, no futuro, uma 'radicalização' do feminismo liberal. As liberais, enquanto agentes de mudança na escola, procuraram que raparigas e mulheres tivessem mais oportunidades de praticar desporto. Parecem ser algumas as limitações dos princípios de acção das feministas liberais uma vez que um aumento da participação das mulheres nas diversas áreas do mundo do desporto não significa, necessariamente, um passo em prol da igualdade e do empoderamento social. Já as feministas radicais, tal como as socialistas-marxistas, desenvolveram teorias e análises históricas acerca dos valores e da estrutura genderizada do mundo do desporto.

Desporto e Género

“As a significant gendering activity, sport not only reproduces gender and sex differences but it produces a logic of differentiation” (Birrel e Cole, 1994: 392).

O desporto, tal como a ciência, constitui-se como uma área visto *a priori* com algum desdém pelos feminismos. Estes abriram espaços de reflexão em áreas das ciências sociais, das literaturas, das artes, sendo o desporto e a ciência temas ausentes. Só recentemente a ciência marcou presença na análise feminista, desencadeando desabafos como o de Sue Rossner em 1986, no seu livro *Teaching Science and Health from a Feminist Perspective*, - “Finally the rest of the world including scientists who are not feminists and feminists who are not scientists, are interested in our perspective” (Rossner, 1986: 3).

A inclusão tardia da ciência e do desporto nos estudos de mulheres e nos de género pode sugerir um entendimento tácito de serem áreas fortemente associadas a pensamentos e acções que simbolizam o masculino e, como tal, seriam mais resistentes à mudança (Bennett et al., 1987).

No caso do desporto a situação parece ser ainda mais paradigmática. Os corpos das mulheres parecem ter sido sempre um tema central nos feminismos, mas os corpos femininos no desporto não. Como movimento social, o feminismo, e particularmente a segunda vaga do feminismo, foi responsável por uma maior consciencialização da exploração e controlo exercido sobre os corpos das mulheres. Temas como o assédio e abusos sexuais, a violência doméstica e a violação, a interrupção voluntária da gravidez e as tecnologias reprodutivas, foram colocados nas agendas públicas e políticas. O feminismo apresenta como uma das suas mais fortes causas o direito das mulheres a terem o controlo sobre os seus corpos e poderem decidir em função de si mesmas e não de interesses do estado ou de terceiros. Entretanto, raramente as feministas prestaram atenção aos corpos das desportistas, nem tampouco realçaram a importância da prática desportiva, bem como desdenharam as potencialidades de capacitação (empoderamento) através da actividade física e desportiva nas suas políticas (Hall, 1996a).

A dupla marginalidade a que foi sujeito o tema das mulheres no desporto sustenta, ainda, a resistência que parece ocorrer sempre que queremos falar de mulheres e feminismos no âmbito do desporto e de desporto no âmbito dos feminismos. Se o desporto parece esquecer a genderização que o estrutura, o feminismo omite a importância social e cultural do desporto. O anátema das mulheres no desporto alicerçou-se em determinismos biológicos, e as questões da sexualidade emergiam sempre que se ousava desafiar uma visão hegemónica masculina.

Frequentemente, feministas e investigadoras feministas, estranhas ao mundo do desporto, associam o desporto a valores não feministas: a competição, a força, a existência de uma hierarquia de autoridade, a sobrevalorização da vitória, a imperiosa necessidade de um domínio perfeito de habilidades complexas, o carácter agressivo de algumas das suas práticas, para citar só algumas das características assim classificadas. O desporto é, para muitas feministas, um mundo que repudiam e que usualmente ignoram. Agora o que as feministas não podem nem devem ignorar é que, embora tenham aumentando as oportunidades de acesso das mulheres à prática desportiva, nomeadamente ao nível da competição, à maioria das raparigas e das mulheres continua a ser negada ou dificultada as oportunidades para o desenvolvimento das suas competências físicas e desportivas. As feministas não podem fechar os olhos ao facto de a prática desportiva e os desportos serem aspectos altamente institucionalizados da nossa cultura e que colaboram na manutenção de uma hegemonia masculina (Hall, 1990).

Quando associamos conceitos como desporto e género, um denominador comum emerge – o corpo. O desporto desenvolve-se no e pelo corpo, e o género é corpóreo.

Embora não sendo o corpo o tema alvo deste estudo, assume, indiscutivelmente, um valor incontornável no seu desenvolvimento, pelos diferentes cenários em que pode ser colocado – corpo biológico, corpo social, corpo genderizado, corpo desportista. Estas pretensas catalogações do corpo, este ideográfico possível do corpo, pretendem, fundamentalmente,

constituir-se como um contributo para o deslindar do enredo complexo e multifacetado que o corpo, ou melhor, os corpos aparentam e desempenham.

A genderização do corpo

No corpo estão inscritas todas as regras e valores de uma determinada sociedade, na medida em que é o corpo o meio de contacto primário da pessoa com o ambiente que o cerca (Mauss, 1980). O corpo é um meio de cultura – o que comemos, como nos vestimos, as rotinas pelas quais cuidamos dele (Bordo, 1990b). O corpo não é apenas um corpo, é também o seu adorno: “mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação dos seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas” (Goellner, 2003: 29). Corpo e cultura caminham de mãos dadas, pela profunda interação entre ‘corpo pessoal’ e ‘corpo social’ (Queirós, 2002). “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexuentes” (Bourdieu, 1999: 9).

O corpo não é simplesmente a medida ou a manifestação de um ser sexuado, ele molda a identidade de género e é moldado pelas noções dominantes de feminilidade e de masculinidade. Parece existir um enredo de considerações de ordem natural e cultural à volta da questão da genderização do corpo (Kirk, 1993).

A tríade corpo – pessoa – sociedade continua a suscitar o interesse dos estudos sociais. No corpo instalam-se diferenças, de raízes biológicas e culturais, que em cada instante se unem e separam, e como tal, “ao gerar a diferença, o corpo é também gerador de identidades. O corpo é, portanto, simultaneamente, expressão de diversidade e de unidade” (Brasão, 1999: 7). O corpo parece transportar em si a sociedade na qual se formou e em que vive. “O tratamento social e cultural do qual o corpo é objecto, os valores que o distinguem

falam-nos da pessoa e das variações que a definição de pessoa conhecem (...) podemos dizer que o corpo corporaliza uma cultura, e por isso, qualquer reflexão sobre as representações sociais-históricas do corpo constitui um contributo para conhecer melhor o modo como as sociedades se organizam e se representam a si próprias” (Queirós, 2002: 18).

Podemos considerar, assim, que corpo é, também, uma via de representação social (Bento, 1992).

Cada vez menos o corpo se afigura como um “dado” extrínseco e, pelo contrário, ele mesmo passa a ser reflexivamente mobilizado – “o que pode parecer tratar-se de um movimento indiscriminado no sentido da cultivação narcisista da aparência corporal³¹ é de facto a expressão de uma preocupação bem mais profunda e activa com a «construção» e controlo do corpo” (Giddens, 1997: 7).

Nada existe fora do corpo. O que existe e a percepção do mundo chegam-nos pelo nosso corpo. O próprio conhecimento só existe dentro de um corpo. O conhecimento não para à nossa volta, ele está no nosso corpo, e, como tal, todo o pensamento e conhecimento são corpóreos³².

Mas o corpo adocece, biológica e socialmente, sempre que o seu estado difere do padronizado – quando não é um corpo saudável ou quando não é um corpo bonito.

O corpo, enquanto nosso ‘cartão de visita’, pode vir a padecer da designada ‘doença contemporânea’ por aquilo que o distancia de um corpo perfeito, de ideais socio-estéticos³³ (Cunha e Silva, 1997). Numa sociedade em que o parecer se sobrepõe ao ser, o cuidar do corpo assume um lugar dominante (Gervilla, 1997). Uma vincada estilização estética dos modos de vida levam à caracterização da sociedade como do tipo de *sociedades somatófilas*,

³¹ Para Giddens (1997) a aparência corporal diz respeito a todas aquelas características da superfície do corpo, visíveis para o indivíduo e outros agentes, e que são normalmente usadas como pistas para interpretar acções como, por exemplo, os modos de vestir e adornos.

³² Implícito o conceito de *corpo próprio*, abordagem do corpo a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty onde não só temos corpo como somos o próprio corpo.

³³ Estes ‘novos doentes’, no dizer de Cunha e Silva (1997), submetem-se a cirurgias estéticas em busca de um corpo perfeito, de uma normalização do corpo.

em que o corpo é cultivado, valorizado e amado (Pais, 1998). A *coisificação* do corpo³⁴ decorre de o facto do corpo ser visto como objecto de consumo o que “nos permite construir a nossa identidade a golpes de vontade e de livro de cheques” (Trigueros et al., 1999: 27). E, neste cenário, a mulher parece ser quem mais é observada e empurrada para, a qualquer custo, reflectir uma imagem de feminilidade aceite e enaltecida socialmente. Os sinuosos caminhos que as mulheres têm de calcorrear para satisfazerem determinados requisitos do socialmente aceite, desagua no que Giddens (1997: 100) denomina de “construção de uma auto-identidade e de um corpo que ocorre no quadro de uma cultura de risco”.

Na perseguição de um ideal de feminilidade, variável mas homogeneizador, os corpos femininos tornaram-se em novos ‘docile bodies’³⁵, corpos cujas forças e energias estão habituadas a uma transformação, a uma sujeição e a uma regulação externa. Submetidas a orientações sociais³⁶ rígidas e normativas, as mulheres continuam a memorizar nos seus corpos sentimentos e convicções de ausências, de insuficiências, ou, no mínimo, de nunca serem suficientemente aceitáveis. A disciplina e normalização do corpo feminino, provavelmente a única forma de opressão de género auto-infligida independentemente da idade, raça, classe social e/ou orientação sexual, tem de ser entendida como uma estratégia de controlo social incrivelmente duradoura e flexível (Bordo, 1990b).

Com a modernidade, a aparência corporal e a postura³⁷ assumiram uma importância não tida até aí. Embora se verificasse a tendência para a valorização da individualização nos adornos e no vestuário, parece claro que hoje em dia o vestuário e a identidade social não se dissociaram totalmente e, como tal, o primeiro continua a ser um mecanismo sinalizador do género, da posição de classe e do *status* ocupacional (Giddens, 1997).

³⁴ O carácter de objecto que pode ser conferido ao corpo pela sua possibilidade de metamorfose física através cirurgia estética, de modo a ir ao encontro do corpo idealizado (Queirós, 2002).

³⁵ Expressão de Foucault (1975) no seu livro *Surveiller et Punir* – é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

³⁶ Através de normativas e objectivas disciplinas de dieta, vestuário e cuidados estéticos – principais organizadores do dia-a-dia de muitas mulheres – damos menos atenção às preocupações sociais e centramo-nos mais nas modificações de nós próprias (Bordo, 1990b).

³⁷ “A postura determina como a aparência é usada pelo indivíduo dentro dos cenários genéricos das actividades do dia-a-dia: é o modo como o corpo é mobilizado em relação a convenções constitutivas da vida diária” (Giddens, 1997: 92).

Vivemos numa cultura na qual o corpo é um símbolo e um significante das relações e estruturas de poder e, por isso, aprendemos a ser sofisticados/as leitores/as do corpo – usamos toda a informação que obtemos pela observação dos corpos dos/as outros/as e, a partir daí, configuramos a nossa apresentação e actuação corporal em relação aos demais. No decorrer deste processo, aprendemos que na nossa cultura as informações sobre a raça, classe, género, sexualidade, etnia, afiliações culturais e religiosas, incapacidades e idade transmitem-se e codificam-se frequentemente nos e através dos nossos corpos (Dewar, 1993a). Atendamos particularmente à questão do género. Parece claro que as aparências corporais são marcas de uma potencial pertença a uma comunidade³⁸, e indicadores que *a priori* se afigurem como triviais e insignificantes podem assumir uma maior importância em determinados contextos e situações. Quando conhecemos alguém é a sua aparência corporal, as suas características sexuais secundárias que constituem os objectos reificadores que usualmente marcam a pertença a uma comunidade masculina ou feminina. Em adultos esta tarefa está facilitada, mesmo que outros indicadores como o vestir e o penteado sejam ambíguos. Para as crianças, em que a pertença a um dos géneros é muito importante mas menos fácil de identificar, são outros os objectos reificadores de feminilidade e masculinidade. O corpo até à puberdade não expressa claros indicadores de pertença a uma dessas comunidades, por vezes é precisamente a aparência do corpo que confunde essa avaliação, pelo que passam a ser outros os objectos reificadores de maior importância. Deste modo, o que é permitido a eles e elas enquanto crianças assume um maior valor simbólico e uma proibição aos membros da outra comunidade (Paechter, 2003).

O género é incorporado bem cedo e, desde logo, a pessoa desenvolve um sistema de crenças que fundamentalmente estereotipam tudo em função do género.

³⁸ A ideia de comunidade de prática (*communities of practice*) decorre da necessidade de encontrar um conceito de aprendizagem situado em contextos sociais e tendo lugar numa participação marginal legitimada numa comunidade. “A community of practice, broadly, is a group engaging in a shared practice” (Paechter, 2003:70).

Os estereótipos de género parecem emergir em idades pré-escolares, acentuam-se por volta dos 5 e 7 anos de idade, e ficam mais flexíveis a meio da infância. Entre os 2 e 4 anos de idade parecem ocorrer mudanças notáveis quanto às crenças de género das crianças. Ao estudar a frequência de confirmação ou negação de estereótipos de género em crianças (por intermédio das conversas com a mãe ao observar as figuras de um livro sobre as questões de género), verificou-se a sua presença em crianças de 2 anos de idade, embora com pouca consciência. Mas aos 4 anos de idade as crianças são expressivas e firmes nas suas crenças sobre género. Dos 4 para os 6 anos de idade as mudanças são mais subtis e ténues (Gelman et al., 2004).

Na nossa cultura parece crucial apresentarmos no e pelo nosso corpo marcas inequívocas de pertença a uma das comunidades, masculina ou feminina. Para isso, aprendemos um conjunto de representações corpóreas de feminilidade e masculinidade, de comportamentos e atitudes culturalmente aceites em pessoas de determinado sexo, e ficamos conscientes da sua variabilidade em função dos contextos, e como constituem subtis indicadores de raça, classe, idade, etnia, incapacidade e sexualidade. O que parece surpreendente, como enfatiza Dewar (1993b), é que apesar de aprendermos o necessário para moldarmos, configurarmos e disciplinarmos os nossos corpos, de modo a ajustá-los às categorias definidas como adequadas ao género, continuamos a manipular a construção das diferenças entre sexos como algo natural e imutável.

Centrando a sua análise em modelos de avaliação social do corpo feminino num determinado período histórico português – durante o Estado Novo – Brasão (1999) apresenta-nos o corpo feminino como um *dom*³⁹ mas que deve ser sujeito a uma *disciplina*⁴⁰. Aqui o corpo feminino é portador de dons (a graça, a doçura, a fragilidade) que a mulher deve conservar

³⁹ Exprime uma perspectiva de corpo como algo sagrado, dado por Deus.

⁴⁰ Entendida como conjunto de mecanismos correctivos das atitudes do corpo.

como 'naturais' que são, e manter na sua fisicalidade. É um corpo que tem que ser sujeito a alguns processos disciplinadores de acordo com as lógicas discursivas da época. A autora apresenta-nos modelos inter-actuantes de representação do corpo feminino no Estado Novo e no discurso da Mocidade Portuguesa Feminina com o objectivo de uma legitimação de um 'corpo disciplinado' para o qual contribuíam, na sua dimensão moral, o 'corpo santo', legitimado pelo discurso da Igreja e, na sua dimensão científica, o 'corpo são', legitimado pelo discurso médico.

O corpo da mulher é hoje, assim, um corpo marcado. Marcas da história e de *estórias* do corpo visto como dom e dádiva da Natureza, na qual a função da maternidade parece ainda legitimar toda uma disciplinarização social e cultural do corpo da mulher. Mas será este controlo social decorrente da diferença sexual que determina o corpo como masculino e feminino de carácter biológico? Ou seja, este diferenciado tipo de controlo social advém de uma diferença estritamente natural? O ser homem, ou o ser mulher é, em primeira instância, o resultado de uma característica biológica do corpo - o seu sexo? E o que fazemos quando sabemos que uma em cada 1000 crianças nasce com testículos e ovários, ou, por vezes, com tecidos híbridos (Jones, 2002)?

Sterling (2000), no seu livro *Sexing the Body*, considera que o designar alguém de homem ou de mulher radica numa decisão de ordem social. Embora o apelo ao conhecimento científico ajude na tomada dessa decisão, a definição do sexo parece estar mais dependente das nossas crenças acerca do género, e não da ciência. Com efeito, os nossos corpos parecem ser demasiado complexos para providenciar claras respostas acerca da diferença sexual – quanto mais procuramos uma base física, natural, para a categoria 'sexo' mais parece claro que sexo não é uma categoria puramente física. Não há um e outro sexo, há sim sombras de diferenças: “what bodily signals and functions we define as male or female come already entangled in our ideas about gender” (Sterling, 2000: 4).

As diferenças biológicas entre os corpos masculinos e os femininos, e particularmente as diferenças anatómicas entre os órgãos sexuais, podem surgir como a justificação natural da

diferença socialmente construída entre os géneros. “Pelo facto de o princípio de visão social construir a diferença anatómica e de essa diferença socialmente construída se tornar o fundamento e a caução de aparência natural da visão social que a funda, deparamos assim com uma relação de causalidade circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objectividade, sob a forma de divisões objectivas, e na subjectividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objectivas” (Bourdieu, 1999: 11).

Esta organização das percepções de divisões objectivas buscam a coerência entre a aparência e a essência do corpo. Tal busca regula e legitima intervenções de base científica que não mais fazem que uma adequação a um parâmetro cultural. A apropriação da medicina do termo identidade de género além de o ‘legitimar’ cientificamente, levou a práticas de consequências problemáticas. Tudo parece resumir-se à velha questão, já assinalada neste trabalho, da oposição entre *nature* e *nurture*: nascemos ou tornamo-nos homens ou mulheres? Consequente do “protocolo Money” a ‘redefinição’ sexual⁴¹ foi implementada em todo o mundo ocidental. Os corpos foram, e continuam a ser, mutilados através de operações de rotina, transformando na sua maioria em mulheres as crianças portadoras de *sexos ambíguos*⁴². Busca-se um substrato biológico, sexual, para a famosa ‘identidade de género’ cumprindo uma suposta premissa fundamental para a identidade do ser humano: a coincidência entre o sexo e o género da pessoa. Os casos de Agnes⁴³ (em 1958) e de John/Joan⁴⁴ (em 1967) são casos

⁴¹ Crianças com pénis pequeno ou com clitoromegalia são transformadas em meninas normais – sem micro pénis e sem clitóris aberrantes. Tais intervenções cirúrgicas, definidas convenientemente como cirurgias cosméticas, são realizadas em bebés ou crianças de forma a encaixá-las na ideologia do dimorfismo sexual (Corrêa, 2004).

⁴² Classicamente designadas de hermafroditas.

⁴³ Agnes tinha aparência feminina, com seios, mas apresentava um genital masculino completo. Desta forma convenceu os médicos a operarem-na. Mas Agnes foi agente decisiva na sua transformação pois tomava estrogénios desde criança transformando um corpo de menino num de uma rapariga, o que levou os médicos a classificarem-na como uma interssexual e não como uma transsexual, realizando, sem o saberem uma das primeiras operações transsexuais.

⁴⁴ Bruce, por volta dos dois anos de idade, numa operação considerada rotineira nos EUA de circuncisão o seu pénis foi queimado e praticamente extinguido. Os pais, ao tomarem conhecimento do tipo de operações que já se efectuavam no sentido de uma definição sexual, optaram por o sujeitar a diversas operações até à puberdade com o objectivo de o tornarem numa rapariga. Nessa altura, pela rebeldia demonstrada por Bruce acerca desse processo de feminização, o pai contou-lhe a verdade. Bruce resolveu readquirir a sua identidade masculina e mudou o seu nome para David, tendo sido sujeito a mais operações com o objectivo de anular os efeitos de feminização e de conseguir um pénis funcional. Foram múltiplos os episódios que acabaram num trágico desfecho de David. A sua história ficou famosa e conhecida como o caso de John/Joan.

paradigmáticos no encaço de uma ilusória coerência, seja uma auto-ilusão - o de Agnes, transexual adulto -, seja uma ilusão imposta – caso das cirurgias de redefinição sexual realizadas em crianças. Mas nenhum destes casos, embora estudados no âmbito da interssexualidade, assim podem ser considerados. São sim exemplos de uma clara manipulação cultural: Agnes manipulou os signos culturais de forma a convencer os médicos que o seu sexo não correspondia à sua essência, e no caso John/Joan foram os médicos a convencerem a criança e seus pais para uma adequação do sexo a determinados parâmetros culturais (Corrêa, 2004). Os princípios de objectividade e isenção científica, omnipresentes em prol da pessoa, mascararam e foram iludidos por forças culturais que pretendem o direccionamento para os padrões culturais dominantes.

Vítima desta subjectividade encoberta pela objectividade de testes científicos foi, só para citar um dos casos mais conhecidos no âmbito do desporto, Maria Patiño, atleta espanhola de corrida de barreiras, com uma história deveras particular aquando da sua participação nos Jogos Universitários Mundiais do Japão. Tendo-se esquecido de apresentar o seu certificado de feminilidade, conforme exigia o comité organizador, foi sujeita a um teste de verificação de sexo para atestar 'cientificamente' o que a sua aparência feminina evidenciava – que era uma mulher. Mas os resultados dos testes laboratoriais ditaram outras evidências – indicaram que as suas células apresentavam um único cromossoma X e para o comité isso representava que ela não era uma mulher. Esta alegada determinação acerca do sexo desta desportista teve consequências devastadoras na sua vida desportiva e pessoal. Além de desqualificada da competição, ela foi erradicada do mapa desportivo, passado e futuro, e viu o seu percurso de mulher brutalmente dilacerado e amputado. Impeliam-na para a obrigação de a tudo renegar, tudo o que até aí tinha conquistado como mulher e desportista. Ela é apenas uma mulher com o síndrome de insensibilidade ao androgénio (*androgen insensitivity syndrome*)⁴⁵ (Sterling, 2000; Jones, 2002). Este é um exemplo que ilustra as traumáticas

⁴⁵ Apesar de ela apresentar o cromossoma Y e os testes detectarem níveis elevados de testosterona, os genes que controlam os receptores de andrógenos apresentam um erro e não identificam a presença desta hormona masculina, resultando numa ausência de características masculinas no seu corpo.

repercussões de uma cultura, que insiste em acreditar que a anatomia providencia uma dicotomia sexual e ignora estudos na área da embriologia e a existência de intersexualidades, estudos esses que provam que tal dicotomia não é mais que uma construção cultural. Parece que os novos conhecimentos acerca do complexo caminho percorrido desde o gene até ao sexo, e do género à identidade, levaram ao questionamento de algumas assunções da medicina e da sociedade. Numa perspectiva algo optimista de Steve Jones (2002: 77), “o conceito de duas formas distintas de humanidade, cada uma com um modo de vida preestabelecido, começou, finalmente, a desaparecer”.

Quando a clareza e lógica de um sistema de sexo/género, marcado pelas diferenças biológicas, são desafiadas – como no caso do transexualismo – coloca-se em evidência as construções sociais do género e da relação entre sexo e género. O estudo do transexualismo torna mais perceptível que não são só as categorias de diferença que são produzidas culturalmente, mas, também, a própria noção de diferença. A transexualidade no desporto, e nomeadamente no mundo desportivo feminino - como o caso de Renee Richards⁴⁶ - coloca em destaque o papel do desporto na reprodução de uma ideologia de poder e de diferença em função do sexo, de identidade de género e sexo e de regulação do corpo. Na análise ao caso de Renee Richards, desenvolvida por Susan Birrell e Cheryl Cole (1994), pretende-se demonstrar os modos como a nossa cultura ocidental constrói a ideia de mulheres e apresenta as noções de género, sexo, corpo e diferença quando examina um caso em que esses processos ideológicos são literalmente aparelhados – na construção de uma ‘mulher’ num ‘homem’.

Quando centramos o nosso discurso nas questões de género poderá parecer, num primeiro momento, que a materialidade do corpo está a ser esvaziada, ignorada ou até negada.

⁴⁶ Na década de 70 do século passado a inesperada derrota da campeã em título num torneio de ténis na Califórnia por uma atleta desconhecida, Renee Clarke, levou a que um jornalista descobrisse tratar-se de Renee Richards que um ano antes era Richard Raskind, um homem bem situado no ranking da Associação de Ténis dos Estados Unidos no escalão etário acima dos 35 anos de idade.

Mas os corpos têm importância, como nos salienta Butler (1993) num dos seus livros,⁴⁷ onde, ao voltar a sua atenção para a categoria de sexo, e para o problema da materialidade, questiona: como é que o sexo em si pode ser interpretado como uma norma? Partindo do pressuposto de que o sexo é uma norma⁴⁸, a autora avança um pouco mais e reflecte acerca de como, na verdade, uma norma materializa um corpo, de como é que poderemos entender a materialização do corpo quando este é não só apoderado por uma norma mas, em certo sentido, animado e contornado por ela.

O corpo genderizado no desporto

Os corpos masculinos e femininos são genderizados pela masculinidade e feminilidade, e são-no também no desporto (Hargreaves, 1986; Messner, 1994).

A globalização da cultura e uma crescente consciencialização da importância do corpo impulsionaram as actividades físicas e desportivas para uma das mais importantes áreas sociais e culturais dos nossos dias.

A prática desportiva centraliza-se na sua relação com o corpo. O corpo movimenta-se, actua, reage, modifica-se, molda-se, transgride, expressa, recupera, transfigura-se de modo a responder às solicitações que aquela prática desportiva exige. Pode fazê-lo com maior ou menor prazer, com mais ou menos esforço e visando objectivos diferentes. É um corpo de múltiplas configurações, de idades variadas, que expressa etnias, de diferentes raças, que sofre ou beneficia dos tratos que lhe são dados, portador ou não de deficiência, e é um corpo sexuado. É uma multiplicidade de corpos o corpo que pratica desporto. Esta abundância de corpos no desporto é frequentemente sujeita a estudos que pretendem conhecer como estes corpos se relacionam com o movimento, os seus níveis de auto-estima, os seus limites fisiológicos, de modo a prevenir as suas fraquezas e a potenciar as suas capacidades. A forma como as diversas ciências foram estudando o corpo anatómico, o fisiológico, o biomecânico, o

⁴⁷ *Bodies That Matter* - neste seu livro a autora promove uma reformulação sobre a materialidade dos corpos, examinando como o poder de uma hegémónica heterossexualidade configura os temas corpos, sexo e género.

⁴⁸ Baseada na teoria Psicanálítica de Lacan.

químico, o mental, o psicológico, como dissecaram cada tecido e exploraram cada limite do corpo em esforço, o modo como o desporto atraiu a atenção de múltiplas áreas científicas que voluntariamente desenvolveram especializações na sua área, atesta a importância do desporto no desenvolvimento da investigação e estudo do corpo no domínio das áreas biológicas, psicológicas e médicas. Esta sede de conhecer o corpo no desporto, onde ele é dominante e se engrandece, colocou sob a luz das atenções o corpo biológico, quase abandonando na obscuridade o corpo social.

O desporto é uma área onde o corpo é dominante, mas largamente ignorado como ente social. Cada vez temos mais informação relacionada com as funções e movimentos do corpo mas muito pouco relacionada com as suas experiências e significados sociais (Fasting et al., s/d).

Os corpos do desporto são também corpos que assumem uma pluralidade de formas, que desenvolvem uma multiplicidade de movimentos, que exprimem e desencadeiam sentimentos e emoções, mas muitas vezes são corpos contidos, subjugados, censurados. Contidos nas suas expressões, subjugados nas formas que podem apresentar e censurados nos movimentos que produzem. E é, antes de tudo, o carácter sexuado dos corpos que limita as suas vivências e encaminha a sua orientação desportiva.

O corpo no e do desporto deve ser visto em si mesmo e nos modos como é incorporado na construção do género. As desigualdades e injustiças entre mulheres e homens que o desporto demonstra, estão também presentes, com maior ou menos extensão, na sociedade em geral. O desporto não existe fora da sociedade mas, pelo contrário, contribui activamente para a construção do género noutras esferas da vida da pessoa (Kirk, 2003).

O desporto apresenta-se como um mundo não só sexuado como genderizado. Sexuado, porque é constituído por pessoas de ambos os sexos que praticam desporto; genderizado uma vez que é também nesse mundo que se constroem e se expressam identidades, masculinas e femininas. E no desporto, como em outras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos. A predominância do masculino no mundo

do desporto tem raízes históricas, culturais e políticas. No desporto, o conhecimento alicerçado em relações de poder não é neutro, a quase totalidade desse conhecimento é construída, validada e representada por homens (Scraton, 1997) e, embora cada vez mais homens e mulheres tenham a oportunidade de participar nas mais diversificadas actividades desportivas, muitas destas ainda continuam a padecer de uma estereotipização de género. Ainda é veiculada a ideia de actividades físicas e desportivas mais adequadas a raparigas e actividades físicas e desportivas mais adequadas a rapazes, que, como subjugada a uma arcaica tradição aristotélica, associa os homens às actividades (*princípio*) mais activas e as mulheres às actividades (*elemento*) mais passivas.

A prática desportiva foi concebida por homens e para homens onde a presença feminina foi sendo lentamente tolerada. E a própria tolerância, que pode, num olhar algo desatento e fugaz, ser vista como um sinal positivo e evolutivo para uma igualdade, subentende em si uma hierarquia de poder, porque só se tolera⁴⁹ algo ou alguém que consideramos que, de algum modo, nos é inferior. Assim, sublinhamos que a presença da mulher no desporto foi, e é ainda em parte, tolerada.

O corpo, central na formação da identidade de género, orientou muita da investigação feminista (Bordo, 1990b, 1999; Butler, 1993; Louro, 2001, 2004), e levou ao desenvolvimento de estudos acerca da construção das masculinidades (Connell, 1983, 1995, 2002; Gilmore, 1990; Vale de Almeida, 2000, 2004). Por sua vez, o desporto foi identificado como um importante espaço na construção e incorporação de relações de géneros desiguais (Theberge, 1987, 1991) .

São vários os estudos feministas que têm desenvolvido análises às formas pelas quais são produzidas e contestadas as construções opressivas do corpo no desporto (Hargreaves,

⁴⁹ Tolerar: permitir tacitamente; consentir, deixar passar; suportar (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 1999).

1986, 1993; Dewar, 1993a; 1993b; Hall, 1996a; Cox et al., 2000; Louveau, 2000) e na educação física (Humberstone, 1990; Flintoff e Scraton, 1992; Scraton, 1992, 1993).

Mas muita da teorização e conhecimento tende a ser descorpórea e distanciada das experiências do dia-a-dia da corporalidade (Dewar, 1993a; Hall, 1996a; Sparkes, 1999). E a Educação Física, embora seja a disciplina na qual o próprio corpo é a matéria de ensino, não constitui a excepção. Um exemplo apresentado por Dewar (1993a), para ilustrar a presença de um conhecimento descorpóreo no âmbito da EF, é a forma como pensamos, definimos e promovemos a saúde e a condição física. A receita parece ser simples – um pouco de determinação, força de vontade e disciplina permitem que todos/as os/as alunos/as possam levar vidas saudáveis e gratificantes. Através do corpo lemos o estado de saúde, supostamente alcançado e mantido por um controlo e disciplinarização do corpo. Mas o que realmente se ensina em nome da saúde e da condição física, são, segundo a autora, representações ideológicas, dado o acesso ao estado de saúde estar determinado pelos privilégios, ou pela falta deles, que cada um e cada uma têm na sociedade. Resulta mais fácil, quando se ensinam e promovem noções individuais de saúde, culpar as pessoas em vez de perspectivar a condição física e a saúde como algo desenvolvido e estruturado socialmente e, portanto, com responsabilidades tanto das pessoas como da sociedade. Ao considerarmos a saúde de forma individual ocultamos importantes relações entre identidades pessoais, os corpos e as relações sociais. A não consciencialização destas relações, que de modos complexos e conflituosos influenciam as formas como nos vemos a nós próprios e aos/as outros/as, inviabiliza o desenvolvimento de um conhecimento corpóreo.

A questão do corpo como construção social, embora tema de reflexão em muitos dos discursos actuais, parece não ser relevante na escola, o que leva a supor que a consciencialização acerca da importância da EF na construção social do corpo não existe, ou se existe é de um modo muito ténue. Queirós (2002) salienta que a concepção de corpo que orienta grande parte das situações pedagógicas da EF é, primordialmente, um corpo biológico e mecânico. A concepção que reduz o corpo à expressão do cartesianismo parece ainda ser a

que domina e norteia a EF, transformando-o num corpo 'pobre'. E a autora alerta para que "é sobre esta 'pobreza do corpo escolar' que teremos que reflectir, no sentido de equacionarmos novas formas de actuação mais compatíveis com o desenvolvimento pessoal e social do aluno na actualidade" (Queirós, 2002: 236).

Como repetidas vezes Bento, Queirós e Dewar têm argumentando nos seus estudos e reflexões acerca do corpo, este tem que ser o conteúdo da EF.

Mulheres – a feminilidade corporizada

Desde a primeira participação, não oficial, da grega Melpomene nos Jogos Olímpicos modernos (1896), na maratona, que as mulheres têm gradualmente derrubado algumas barreiras, umas mais explícitas outras mais subtis, e incrementado a sua participação numa variedade crescente de actividades desportivas⁵⁰. Esta crescente participação e os êxitos alcançados pelas mulheres levaram a questionar uma 'verdade' implicitamente aceite quanto à natureza biológica da mulher, também tão convenientemente frágil e intrinsecamente condicionadora não só das suas performances, como do acesso a determinadas modalidades consideradas mais 'fortes' ou viris. O corpo feminino, visto como naturalmente delicado, gracioso, esbelto, sinónimo de beleza e harmonia, subjugado à sua primordial função reprodutora, surge como um corpo também capaz de realizar provas de resistência, de desenvolver formas musculosas, de lutar com outros corpos, desconstruindo, ou pelo menos questionando, o mito da 'natural' fragilidade do corpo das mulheres.

Parece óbvia a existência de uma relação de conflito entre a participação em desportos vigorosos e as ditas imagens de feminilidade, não surpreendendo, portanto, que sejam consideradas actividades adequadas ao feminino, o ténis, a ginástica, a patinagem artística ou a natação. São actividades desportivas mediatizadas pelas revistas populares femininas que

⁵⁰ Ver a propósito *Da penumbra à luminosidade. Recortes dos últimos 100 anos da participação feminina desportiva portuguesa*, 2001, ex æquo 4, 75-85.

apresentam as mulheres em poses atractivas, sexualmente provocatórias e como produto agradável ao 'consumo' masculino. São actividades que, não chocando com a 'essência feminina', parecem fazer melhorar a figura corporal e, se combinadas com outros cuidados a ter com o corpo (dietas, tratamentos ao cabelo e à pele), tornam a mulher mais atraente (Hargreaves, 1993). A mulher sente-se presa a uma imagem corporal que os/as outros/as prescrevem para si. O corpo feminino parece ser um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, que determinam os seus movimentos e enaltecem a sua graciosidade e fragilidade. Corpos femininos fortes e musculosos são corpos para os quais o olhar não foi educado. Mas o olhar também julga a aparência do corpo masculino, e quando a figura corporal ou os movimentos que este corpo (re)produz não são condizentes com a masculinidade esperada, o homem sofre as consequências de associações negativas quanto à sua orientação sexual, o que provavelmente se reflectirá no seu estar social.

O corpo exposto ao olhar assume funções de reificador das expectativas sociais (Vale de Almeida, 2000). "A dominação masculina, que constitui as mulheres em objectos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las num estado permanente de insegurança corporal ou, melhor, de dependência simbólica: existem antes do mais por e para o olhar dos outros, quer dizer enquanto *objectos* acolhedores, atraentes, disponíveis. Espera-se delas que sejam "femininas", quer dizer sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, reservadas, senão apagadas" (Bourdieu, 1999: 57).

O facto de as mulheres se dedicarem maioritariamente às disciplinas 'graciosas' e repugnarem os desportos 'viris' é visto como fruto da sua liberdade de escolha, o que, nos países ocidentais, já não se questiona; mas, como nos alerta Louveau (2000), esta propensão não é mais que uma construção social que regulamenta as representações e as práticas 'aceitáveis' do corpo e que perpetua a divisão dos papéis: para os homens o 'fazer', para as mulheres o 'comprazer'. Este constructo social provoca um sentimento de desconforto nas

raparigas quando praticam desportos considerados agressivos ou vistos culturalmente como masculinos e inapropriados para 'o corpo da mulher' (Williamson, 1996; Scraton, 1997).

Ainda presente, como se de uma característica intrínseca ao ser mulher se tratasse, a fragilidade do seu ser e do seu corpo assume-se como inquestionável e determinante na inadequação à prática feminina de alguns desportos classificados como algo violentos. O desporto parece ter sempre contribuído para o mito da 'fragilidade feminina' e este estereótipo foi usado (e parece ainda o ser, acrescentamos nós) como um argumento para excluir a participação das mulheres ou admiti-la mas de forma condicionada e restrita (Theberge, 1997).

"Mostrar ou exercer a sua força, entregar-se a um combate, dar ou levar golpes e assumir riscos corporais são atributos que as mulheres parecem não poder fazer seus e que, portanto, pertenceriam, em exclusivo, à masculinidade" (Louveau, 2000).

Mas nem só as actividades físicas e desportivas são social e culturalmente catalogadas como masculinas e femininas, as pessoas que as praticam também.

Ser-se bom numa prática desportiva apresenta um valor simbólico que se impõe numa maior capacidade e que se estende levando a considerar-se igualmente bom em outras práticas da vida. Por um processo dialéctico, as mulheres, que culturalmente são percebidas e definidas como incapazes de se igualarem aos homens no desporto, são vistas como inferiores e, por inferência, menos capazes em muitas outras áreas. Este processo ideológico mina o desporto contemporâneo e constrói uma forma dominante de masculinidade que determina o que não é adequado.

O desporto rege-se por uma particular forma de dominação masculina, e quando uma prática desportiva e quem a pratica não se encaixa nesta esfera de masculinidade hegemónica então é situada no 'outro'. Esta categoria de 'outro' é plural, onde cabem homens e mulheres desportistas. As fronteiras culturais e sociais nunca deixam de existir e, também no desporto, elas estão constantemente a ser reconstruídas num qualquer lugar. Aquele/a que transgride os limites torna-se parte integrante de um processo de transformação social que delimita um novo

“eu” mas, também, um novo “outro”. A vigilância destas fronteiras é uma das principais características das sociedades actuais que, embora permitam a mobilidade dos seus limites, os reconfiguram ou os reconstróem de modo a fazerem prevalecer a construção do “outro” (Louro, 2001).

Assim, cada mensagem cultural acerca do desporto é dual, porque simultaneamente celebra o dominante e inferioriza o/a ‘outro’. Um/a ‘outro’ que para Bryson (1990) pode ser um feminino, como um masculino de formas não hegemónicas de masculinidade. Para esta autora, é necessário, antes de mais, analisar como o desporto contribui para esta hegemonia masculina, e os modos como a prática de um desporto contextualiza e molda o desenvolvimento da personalidade dos rapazes. Neste sentido, aponta quatro aspectos a considerar: (1) a inferiorização do/a ‘outro’, (2) a relação da masculinidade com a violência, (3) a construção de um poder pessoal e (4) a estratégica posição do desporto no desenvolvimento do género.

“A prática intensiva de um desporto determina nas mulheres uma profunda transformação da experiência subjectiva e objectiva do corpo: deixando de existir apenas para outrem ou, o que vem a ser o mesmo, para o espelho (instrumento que permite não só vermos mas tentarmos ver-nos como somos vistos e dar-mo-nos a ver como entenderíamos ser vistos), de ser apenas uma coisa feita para ser olhada ou que é preciso olhar em vista de a preparar para ser olhada, converte-se de corpo para outrem em corpo para si, de corpo passivo e agido em corpo activo e actuante; ao mesmo tempo que, aos olhos dos homens, as que, rompendo a relação tácita de disponibilidade, se reapropriam de alguma maneira da sua imagem corporal, e, no mesmo acto, do seu corpo, surgem como não - “femininas”, senão como lésbicas...” (Bourdieu, 1999: 58).

As mulheres que praticam desporto parecem incorrer em múltiplos riscos. Não falamos de riscos enquanto danos biológicos ou físicos no seu corpo decorrentes de uma prática desportiva mais ou menos intensa, mas referimo-nos a todo um conjunto de riscos

subsequentes da observação dos seus corpos de atletas, pelo tipo de modelação que apresentam e que a prática desportiva desenvolve, e pelos movimentos que expressam. Um corpo feminino actuante, desportista, é, não um corpo libertado, mas um corpo aprisionado por uma cultura masculina hegemónica.

Os riscos referidos advêm de variadas situações: se a mulher apresenta as formas dominantes de feminilidade, nem tão pouco se espera que pratique desporto, mas, se praticar, espera-se que o faça numa actividade desportiva tradicionalmente considerada como feminina. Neste cenário, enquanto a sua feminilidade permanece inquestionável, alguns homens, e mulheres também, olham para estas desportistas como praticantes inferiores. Por outro lado, se a mulher escolhe praticar um desporto visto como masculino, arrisca-se a que a sua feminilidade seja colocada em causa e a sua sexualidade questionada (Kirk, 2003), sendo frequentemente designada de lésbica (Bryson, 1990).

O corpo como sujeito subentende toda a actividade física, incluindo o desporto, e este representa o protótipo do corpo-sujeito. O desporto é, então, o modelo ideal do corpo-sujeito. A cultura patriarcal, por sua vez, definiu mulher como o outro, o objecto, mais especificamente o corpo-objecto. Daqui deriva que, quando associamos mulheres e desporto a cultura, e considerando que esta define desporto como corpo-sujeito e mulher como corpo-objecto, deparamo-nos com uma incompatibilidade (Hall, 1990). O que aqui parece manifesto é que as mulheres sempre foram excluídas dos símbolos, práticas e instituições do desporto, ou, quando aí participavam, o que faziam não era considerado como verdadeiro desporto, ou em alguns casos elas não eram vistas como verdadeiras mulheres, ou seja, elas teriam que provar sempre a sua heterossexualidade (Linskyj, 1986). Há que ter a noção de que o desporto pode ser uma forma de empoderamento para as mulheres, quando o propósito é desafiar a objectivação a que os seus corpos usualmente são sujeitos ou de resistir a uma compulsória heterossexualidade (Hall, 1990).

A mediatização das mulheres do desporto, não no desporto.

A objectivação a que o corpo atleta feminino pode ser sujeito está patente na forma como a mulher desportista é, frequentemente, notícia nos meios de comunicação social. O corpo é também o que dele se diz e, como tal, é também construído pela linguagem. Esta não apenas reflecte o que existe, ela tem o poder de criar representações do corpo. É pela linguagem que o corpo pode ser classificado, definindo-lhe normalidades e anormalidades, e que pode ser instituído o corpo belo, o jovem e o saudável (Goellner, 2003).

Os diversos meios de comunicação social constituem-se como poderosos agentes que influenciam as nossas crenças, atitudes e valores. Actuam sobre o que pensamos de nós, dos outros/as e do mundo que nos rodeia. Os media não se limitam a comunicar e a reflectir uma realidade por um processo mais ou menos exacto. Ao invés, a produção dos media implica um complexo processo de negociação, processamento e de reconstrução. Não só nos oferecem informação, como moldam as formas pelas quais nós percebemos essa informação (Koivula, 1999).

O papel dos media, neste tempo em que muitas mulheres no desporto desenvolvem esforços para minimizar noções de diferenças entre sexos socialmente instituídas (e os homens lutam para as manter), não pode ser esquecido. Ele permite aceder a uma compreensão e entendimento das relações entre géneros, e serve à construção de um consenso público acerca do que é considerado masculino e feminino, tal como serve para enaltecer ou destruir um/a atleta. O desporto contribuiu para a construção de uma hierarquia de género e superenfatizou as diferenças entre os sexos. De igual forma, os media construíram imagens entre homens e mulheres baseadas em definições tradicionais de feminilidade e de masculinidade (Romero, 2004).

Os media produzem notícias, não necessariamente verdades – quando aparentam simplesmente relatar o que aconteceu, estão numa construção activa de notícias pelo uso de valores e ideologias dominantes. Foi o que parece ter acontecido na forma como os media

tentaram explicar o caso de Renee Richards, reproduzindo, mais do que questionando, as ideologias dominantes de género, nomeadamente a assunção de que existem unicamente dois sexos universais, naturais, bipolares e mutuamente exclusivos a que correspondem identidades estáveis e comportamentos de género⁵¹ (Birrell e Cole, 1994).

O corpo no desporto é actuante e apreciado porque, na maior parte dos casos, as actividades desportistas sujeitam-se a um olhar, profano ou competente, principalmente quando existe público, espectáculo e mediatização (Louveau, 2001).

E a experiência mediatizada desde sempre parece influenciar tanto a auto-identidade quanto a organização básica das relações sociais (Giddens, 1997).

“As práticas, as imagens e os discursos do desporto têm este ponto em comum: é a imagem que mostra de si mesma que faz a mulher, tal como é a acção que faz o homem. Aqui a feminilidade joga-se no (se é que não se reduz ao) parecer, enquanto a masculinidade se joga no fazer” (Louveau, 2001: 65). Para Louveau (2001), quando a notícia é sobre um homem desportista descreve a acção dele; quando a notícia é sobre uma mulher desportista primeiro descreve o que ela parece para só depois descrever o que ela faz – afigura-se como uma característica das notícias sobre o desporto feminino que não pode ser comentado sem que, primeiramente, seja apreciada a estética daquela que o pratica.

Desporto feminino deve rimar com estética, embora esta rima possa desencadear algumas dúvidas quanto à importância da vertente rendimento. Quando desporto feminino rima com virilidade, o rendimento assume o protagonismo, a estética ausenta-se e a feminilidade questiona-se.

O papel dos media, especialmente a desigual representação de homens e mulheres no desporto, apresenta múltiplas consequências: (1) na construção dos géneros e na diferença de géneros, (2) na estratificação da sociedade segundo o género e (3) no reforço do mito da

⁵¹ As autoras sugerem que os media adoptam e dependem de um discurso produzido por uma constelação de instituições que têm o poder de reforçar as fronteiras entre mulheres e homens, baseado em conceptualizações de género, sexo e diferença.

passividade e fragilidade feminina. Outro aspecto, não menos importante, diz respeito ao modo como as interacções entre desporto e media apresentam tradicionais expectativas de feminilidade e de masculinidade, nomeadamente propagandeando a ideia de desportos masculinos e desportos femininos (Koivula, 1999).

Ao dar uma maior importância à aparência física e ao comportamento feminino, comparando frequentemente o desempenho feminino com o dos atletas do sexo masculino, os media constroem o desporto a partir da diferença entre géneros: a mulher pode ser uma atleta, mas, antes de tudo, é uma fêmea, e mesmo as melhores fêmeas nunca podem superar os melhores machos. Ao parecer simplesmente relatar o que acontece, os media estão a construir, por intermédio dos responsáveis pelas matérias, notícias permeadas por estruturas, valores e convenções (Romero, 2004).

Os media continuam a reforçar a categorização dos desportos de acordo com as visões tradicionais de adequação ao género, o que, por sua vez, afecta as opiniões e atitudes quanto à participação desportiva pessoal e dos outros. Contribuem, assim, para a construção de uma estratificação social que regulariza as diferenças de géneros (Koivula, 1999).

“Apesar de nos últimos vinte anos se ter acelerado a feminização das práticas, e as diferenças de performance entre homens e mulheres se terem atenuado, as atletas ainda se deparam com um preconceito social ambivalente: sendo mulheres não são tão competentes como os homens; sendo muito competentes, podem deixar de ser consideradas mulheres (...) Este jogo perverso entre o valor desportivo e a perda da identidade sexual pode ser constatado através de quase todos os discursos mediáticos” (Cruz, 2004).

Os media também fazem sobressair as mulheres *do* desporto, mas não *no* desporto. São desportistas em poses atraentes, sensuais, expostas como objectos desejáveis, com o que Louveau (2001) designa de “matriz” feminina predeterminada. E se existem modalidades que a sua prática e os seus equipamentos desportivos exaltam os corpos elegantes e femininos das atletas, há outras que não favorecem uma imagem de feminilidade das suas praticantes. São modalidades que parecem necessitar, de algum modo, de serem feminizadas, de se tornarem

'mais femininas' através, por exemplo, da adopção de equipamentos e indumentárias mais atraentes, ou por estratégias de marketing que vendem corpos desnudados provando o quão sensuais e atraentes são os corpos que praticam aquela modalidade 'masculina'⁵². As pressões para que os equipamentos das atletas sejam sempre mais *sexys* são por demais reconhecidas, bem expressas nas recomendações proferidas pelo presidente da FIFA de que as atletas deveriam usar calções mais justos. Pretende-se tornar o desporto feminino mais publicitado, patrocinado, que chame mais público e opta-se, usualmente, por vender os corpos das atletas em vez do próprio espectáculo desportivo, o que é uma forma de exploração (Botelho-Gomes, 2004).

Explora-se a imagem de um corpo feminino sensual, de corpos de desportistas que seduzem e despertam desejos sexuais, enfim, subverte-se o que esse corpos fazem: praticam desporto e é pelas proezas no desporto que devem ser conhecidos e elogiados. Não é de todo o exemplo apresentado num jornal desportivo português de 17 de Dezembro de 2003. A acompanhar uma fotografia em que unicamente se via as nádegas de uma atleta nuns curtos calções típicos do voleibol feminino, o título da notícia era *Castêlo já está nos 'quartos'*. A fotografia, criteriosamente escolhida, bem como a mensagem de índole sexual implícita no título da notícia, subvertiam a verdadeira façanha desportiva daquela equipa feminina: ter passado aos quartos de final de uma importante competição europeia.

O corpo feminino no desporto tanto é explorado como, inversamente, é "apagado". Com maior frequência ele é maltratado pelos media, dependendo a sobre-exposição ou a subexposição dos interesses e dos estereótipos associados aos diferentes contextos, ao poder que é exercido sobre as mulheres (Botelho-Gomes, 2004).

Mas, pese a forma como é mediatizado o espectáculo do desporto feminino, é de ressaltar a conquista das mulheres nesse espaço pleno de ambiguidades. "Digo conquista para ressaltar o protagonismo das mulheres que, entre rupturas e conformidades, fizeram e fazem a

⁵² Exemplo do mediatizado calendário com fotografias de nus das atletas da selecção de futebol feminino australiana aquando da promoção da equipa presente na fase final do campeonato mundial.

sua história no mundo esportivo evidenciando, sobretudo, que essa apropriação não foi nem é resultado de uma concessão masculina” (Goellner, 2004: 46).

O assédio sexual no desporto

A investigação acerca do assédio sexual (*sexual harassment*) é relativamente recente, com estudos datados dos fins dos anos 80 e da década de 90 do século passado, centrados essencialmente em situações ocorridas nos locais de trabalho e em contextos educacionais. No contexto das actividades desportivas, as investigações já desenvolvidas recorreram tanto a metodologias qualitativas como quantitativas. Os estudos que aplicaram metodologias quantitativas (por exemplo com a aplicação de questionários) apresentam, normalmente, amostras pequenas ou com baixos índices de resposta (entre 18% e 22%). Os estudos qualitativos apresentam descrições das experiências de atletas e a análise dos factores de risco (Fasting, 2004).

Mas de que falamos quando nos referimos ao assédio no desporto?

O assédio no desporto nega às pessoas o direito de serem tratadas com respeito, dignidade e justiça. A nível pessoal, o assédio pode afectar a saúde da pessoa, a sua produtividade e eficácia, a sua carreira e oportunidades no desporto, a sua auto-estima e confiança. Pode resultar em comportamentos anti-sociais, em violência e desencadear problemas familiares e pessoais. Em termos gerais, o assédio é um comportamento que uma pessoa tem para com outra, mas um comportamento ofensivo, abusivo, depreciativo e/ou ameaçador. É um comportamento que podemos reconhecer como indesejável, e que cria sentimentos negativos e desconfortáveis na pessoa, ou no grupo de pessoas, a quem é dirigido. O assédio pode tomar variadas formas, sejam físicas, verbais, sexuais ou emocionais e, a maioria das vezes, envolve uma combinação destes elementos. Usualmente baseia-se em temas como o sexo, a sexualidade, a raça ou em algum tipo de deficiência. Mas, em muitas das vezes, não tem nenhuma dessas bases e simplesmente consiste num abuso de poder⁵³.

⁵³ Australian Sports Commission Resource Catalogue

Constitui, assim, um assunto importante que necessita de ser lidado de uma forma apropriada e com sensibilidade.

Nesta perspectiva, não é relevante que uma pessoa não entenda o seu comportamento como de assédio, ou que não tenha intenção de abusar da sua posição de poder ou de confiança. É o efeito do comportamento no/a outro/a que é importante de considerar. Com efeito, todos/as precisamos de estar conscientes nos modos pelos quais a nossa linguagem, as nossas acções e até mesmo os nossos gracejos podem excluir, alienar ou ofender outros/as. O assédio sexual actua como uma forma de controlo social, constituindo um modo de vigiar os limites e manter a hierarquia de género (Lahelma, 2002).

Segundo Fasting et al. (2004), as assunções acerca do assédio sexual no desporto, frequentemente expressas nos media e nos *workshops* de treinadores, consideram-no mais presente nos desportos onde os/as atletas estão relativamente isolados/as uns dos outros (como o caso dos desportos individuais), onde o equipamento é mais justo ao corpo, onde a cultura desportiva envolve manifestações estereotipadas de feminilidade e onde as estruturas organizativas são dominadas por homens. O que o mesmo estudo indica é que as hierarquias de género no desporto estão inexoravelmente ligadas às experiências de assédio sexual vividas por atletas femininas, sendo indiferente o 'grupo de desporto'⁵⁴ em que se enquadre. No que respeita às referidas experiências, o tipo de desporto parece interessar menos que a participação *per se*, e parece ser mais provável que sejam as mulheres empenhadas em desportos percebidos como 'masculinos' as que relatam situações de assédio.

As atitudes, comportamentos e acções que importunem o/a outro/a, que o/a persigam ou cerquem, que sejam depreciativos e ofensivos, salvaguardados por uma posição de poder efectiva ou por uma hierarquia legitimada pelo contexto social ou cultural são comportamentos

⁵⁴ Foram considerados neste estudo os seguintes 'grupos de desporto': (1) desporto colectivo ou individual; (2) em que medida a roupa exigida em competição realça ou explora as formas corporais; (3) estrutura de género (dominância estatística de participantes femininos ou masculinos; (4) cultura de género (masculino, neutro ou feminino, segundo a classificação definida por Koivula, 1995).

de assédio que nunca podem ser ignorados, muito menos os ocorridos em contextos educativos. O termo deve ser aplicado numa qualquer situação abarcada pelos princípios referidos na sua definição. Não podemos deixar de assim o designar porque, embora cientes que à palavra assédio se associa uma pesada sanção social, ao negarmos a sua aplicação a situações, por exemplo, de comportamentos e interacções no espaço da sala de aula, em que as pessoas visadas são agredidas verbalmente ou rebaixadas com base no seu género, raça, etc, retiramos importância e atenuamos a gravidade desses comportamentos. Se são comportamentos que podem ser enquadrados na definição apresentada, então são comportamentos de assédio, garantindo, também deste modo, que são efectivamente comportamentos graves e assim devem ser entendidos, e nunca devem ser ignorados.

E no contexto das aulas são frequentes comportamentos que confrontam dois grupos: os rapazes e as raparigas.

Os/as professores/as interpretam as disputas entre raparigas e rapazes na escola como uma característica normal no seu relacionamento, como uma evidência da atracção heterossexual. A sexualidade, as relações e as hierarquias de poder são assuntos raramente discutidos ou mesmo questionados nas escolas, pelo que o assédio baseado no sexo também não é visto pelos/as docentes como um assunto que se enquadre nas relações de género (Lahelma, 2002).

A impreterível masculinização dos corpos dos homens

Quando os estudos sociais focaram a sua atenção para o corpo, as teorias desenvolvidas tendiam a reflectir uma perspectiva naturalista, determinista, de tal forma que a explicação de comportamentos sociais, como o ser-se masculino, baseava-se numa dependência ou na determinação de factores biológicos, como o tamanho físico e a musculatura (Kirk, 2003). Mas se a essência masculina pode afigurar-se simples, já a essência humana é infinitamente complexa (Jones, 2002).

O corpo masculino é, também, um barómetro de uma masculinidade hegemónica pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza. O modo adequado de se tornar homem adulto, numa determinada sociedade, é uma construção cultural que pode desaguar em vivências mais ou menos dramáticas.

Parece existir uma tendência cultural periódica de distinguir e polarizar papéis de género, que os estudos no âmbito da antropologia evidenciam. Para Gilmore (1990), muitas sociedades, em vez de permitirem formas livres dos ideais de sexo e género, tendem a exagerar os potenciais biológicos com uma clara diferenciação dos papéis de sexo - pela definição de comportamentos próprios de homens e mulheres como opostos ou complementares. Mesmo onde existe o denominado 'terceiro sexo',⁵⁵ o masculino e o feminino são fortemente diferenciados. A questão da continuidade das imagens de género (*gender imaging*) deve ir para além dos dotes genéticos e acercar normas culturais e aspectos morais. Se existe algum arquétipo de imagem masculina (como parece haver de imagem feminina) é, em grande parte, culturalmente construído como sistema simbólico, e não simplesmente como produto da anatomia. A anatomia determina muito pouco nestes contextos onde, como refere o antropólogo, a imaginação moral entra em jogo. A resposta ao puzzle de *manhood*, isto é, à forma apropriada da transição de rapaz a homem numa determinada sociedade, reside em considerações de ordem cultural, pelo que devem ser desenvolvidos esforços para tentar entender porque é que uma determinada cultura usa ou exagera potenciais biológicos de modos específicos. "...true manhood is a precious and elusive status beyond mere maleness, a hortatory image that men and boys aspire to and that their culture demands of them as a measure of belonging" (Gilmore, 1990: 17).

⁵⁵ Poucas sociedades reconhecem um terceiro, uma categoria sexual intermédia, como as sociedades Cheyenne *berdache*, e Omani *xanith* e a Tahitian *mahu*, mas mesmo nestes raros casos de consideração de género andrógino, o indivíduo tem que fazer uma escolha de identidade e 'submeter-se às regras prescritas de comportamento sexual.

Mas existem algumas sociedades nas quais o conceito de *manhood* é insignificante ou ausente⁵⁶. Esta virtual cultura andrógina coloca questões acerca da ‘necessidade’, aparentemente universal, de masculinidade no desenvolvimento da pessoa masculina, e, na opinião de Gilmore, sugere que a variável cultura pode exceder em valor a natureza no puzzle da masculinidade.

“Is there a deep structure of manhood? Is there a global archetype of manliness?” (Gilmore, 1990: 220). Ao iniciar o projecto que nos apresenta no seu livro *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*, o autor suspeitava que a resposta a estas questões seria um inequívoco sim. Ao rever os dois últimos casos – os Taihiti e os Semai - concluiu que não existe uma resposta conclusiva. Provavelmente um definitivo talvez.

Vale de Almeida (2000), embora concordante com a ideia de que a masculinidade é um projecto para o qual jovens e adultos se têm de ‘esforçar’, entende que não nos podemos limitar à formula de que “os cultos de homens sejam cultos «para fazer homens»” (idem: 141) reduzindo a isso as ritualidades masculinas e, neste aspecto, discordando da perspectiva apresentada por Gilmore. Também o antropólogo português procurava resposta para “o que significa «ser homem» do ponto de vista social?” (idem :127), pergunta tão complexa quanto aparentemente ingénua porque, como nos alerta o próprio autor “«ser homem», no dia-a-dia, na interacção social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção” (Vale Almeida, 2000: 128).

A resposta à questão levantada significa, para o autor, analisar os requisitos culturais que são necessários para que um indivíduo do sexo masculino seja considerado homem. E aqui o corpo joga um papel predominante, porque, embora esses requisitos não se localizem

⁵⁶ Casos dos Taihiti na Polinésia Francesa e dos Semai na Malásia – nestas duas culturas (e outras como elas) existe pouca ou nenhuma pressão social para ‘agir como homens’ e, como tal, os jovens e os homens não sentem nenhuma ‘intrínseca’ necessidade de agir destemidamente. Este facto suporta a noção de que as normas de género são designadas e não inatas.

ao nível estrito do corpo, as interpretações deste são fortemente mobilizadas para o discurso do género. Outra questão primordial é o considerar visões dissidentes da homologia masculino/público/político, ou seja, a noção de masculinidade hegemónica. Esta noção não se refere ao «papel» masculino, mas sim a uma variedade particular de masculinidade que subordina outras variedades. Este conceito permite uma concepção mais dinâmica de masculinidade, entendida como estrutura de relações sociais onde subsistem várias masculinidades não-hegemónicas, reprimidas, auto-reprimidas e sustentadas pelos significados simbólicos «incorporados». É uma masculinidade dominante na regulamentação de espaços, nos discursos e comportamentos pelos quais os homens se relacionam entre si, pelo que poderemos falar de uma masculinidade performativa (Vale de Almeida, 2000).

A masculinidade parece assumir diferentes formas em culturas diversas. Com o desenvolvimento de estudos de casos, tomamos conhecimento de como alguns rapazes e homens se sentem obrigados a viver segundo formas dominantes de masculinidade, enquanto outros lutam por encontrar identidades alternativas. E isto parece acontecer a uma escala mundial. A globalização também teve impacto nas masculinidades. Os homens, tal como as mulheres, são influenciados por padrões de género em todo o mundo (Connell, 2000) que, entre várias repercussões, determinam o modo como olhamos o corpo.

Os homens hoje parecem olhar os seus corpos enquanto projectos incumbidos de expressar a sua identidade e singularidade num contexto social e emocional que valoriza o ser-se diferente dos demais. Mas os seus corpos estão também implicados noutra tipo de projecto: o que regula uma masculinidade normativa. Embora destaquem a autonomia e a liberdade individual, os homens parecem preocupados em disciplinar e vigiar os seus corpos e as identidades e os corpos dos outros (Gill et al., 2005).

O corpo, enquanto fonte material na definição de masculinidade, como na de feminilidade, é um processo social em nada imutável. Bem pelo contrário. O entalhar da masculinidade no corpo é um processo social cheio de tensões e contradições, realçando que até a masculinidade física é um facto histórico, em lugar de biológico (Connell, 1983). Neste

sentido, Connell (1995) considera a existência de uma masculinidade hegemónica que domina outras masculinidades – a *subordinada*, a *cúmplice* e a *marginalizada*⁵⁷.

“O mundo social funciona (em diferentes graus segundo os campos) como um mercado dos bens simbólicos dominado pela visão masculina: ser, quando se trata das mulheres, é, como vimos, ser percebido, e percebido pelo olhar masculino ou por um olhar habitado pelas categorias masculinas – as que se aplicam, sem que seja possível enunciá-las de modo explícito, quando se elogia uma obra de mulher porque “feminina” ou, pelo contrário, “nada feminina”. Ser “feminina” é essencialmente evitar todas as propriedades e práticas que podem funcionar como signos de virilidade, e dizer de uma mulher de poder que é “muito feminina” não é senão uma maneira particularmente subtil de se lhe denegar o direito a esse atributo, propriamente masculino, que é o poder” (Bourdieu, 1999).

Mas se, por um lado, a mulher não é mulher ainda por viver a condição de dominada, o homem enredou-se numa teia de poderes e privilégios que o levou a construir uma imagem factícia da sua masculinidade. Como refere José Gil (2004: 3) “Ser homem não é ser chefe, ter poder político, mandar nos outros, controlar o desejo das mulheres, retirar uma mais-valia de gozo na relação com a mulher, endossar todos os padrões de virilidade que lhe propõe a sociedade. Demasiado poder impediu o homem de ser homem – conduziu-o à im-potência, à perda da sua potência enquanto singularidade criadora. Pelo contrário, o pouco poder que detém impediu a mulher de ser mulher”.

Nos finais do século XX, feministas como Groz (1994) e Bordo (1999) identificaram a necessidade de explorar um desconhecido território – o corpo do homem (Benbow, 2003). Os homens só casualmente representavam a masculinidade⁵⁸, uma vez que, na quase totalidade

⁵⁷ A *subordinada* sujeita à vigilância de outros, por exemplo, através de uma ideologização da homossexualidade masculina. A *masculinidade cúmplice* daqueles que embora não concordando com a ordem de género estabelecida, não a contestam e são passivos quanto à perpetuação do sistema de dominação. A *masculinidade marginalizada* que resulta do cruzamento do género com, por exemplo, a etnia ou a classe social.

⁵⁸ Como referia Simone de Beauvoir na sua obra *Segundo Sexo*, um homem nunca se apresenta como um indivíduo de um determinado sexo – ele é um homem.

do tempo, os homens diluíam-se no padrão Homem que, ainda hoje, abarca compulsivamente toda a humanidade. Então, o que para Groz (1994) permanecia por analisar era o enigmático e silencioso corpo masculino, sem, acrescentamos nós, o ónus da universalidade.

A feminilização acentuada e a masculinização hegemónica⁵⁹ na prática desportiva

A maioria dos estudos e análises do desporto parece ainda não se ter afastado da base patriarcal que sustentou o seu desenvolvimento. Nem tampouco podemos afirmar que se tenha desenvolvido uma visão reconstruída do desporto a partir de uma perspectiva feminista. Sem uma ruptura com as estruturas patriarcais que regem, ainda, a maioria dos estudos no desporto, as questões da mulher no desporto permanecem como experiências problemáticas pela 'natureza' inferior e desviante dos seus comportamentos e rendimentos, e os homens só cabem numa masculinidade hegemónica, que glorifica a virilidade e certifica a dominância do masculino no desporto. Nas arenas do desporto, nos mais diversificados cenários, actuam, com excelência, uma feminilização acentuada e uma masculinização hegemónica. Mas as actuações dos corpos desportistas transgridem, não raras vezes, estas tácitas configurações de controlo - um controlo social exercido sobre a sexualidade dos homens e das mulheres que praticam desporto, e que ratificam o desporto como uma instituição de controlo social.

As mensagens culturais explícitas nas imagens mediatizadas das experiências das mulheres no desporto frequentemente estão repletas de trivialidades – a feminização que grande parte das práticas de ginásticas de academia enaltecem, demonstra a sua preocupação não num potencial desenvolvimento das práticas desportivas por parte das raparigas e das mulheres, mas num promissor investimento económico que se alimenta à custa da 'venda' de promessas de corpos bonitos e sexualmente desejáveis. E, pelas pressões sociais exercidas às mulheres por uma aparência corporal cuidada e sexualmente provocante, o público alvo destas lojas 'do parecer' é o feminino, em busca de uma afirmação da sua acentuada feminização.

⁵⁹ Expressão de Connell

Ou então, essas imagens de mulheres atletas são secundarizadas em relação aos feitos espectaculares dos homens, ou, quando assim se justifique, elogiadas e complementadas com comentários às características femininas das atletas como o seu estatuto familiar, a sua aparência física, o seu papel como mãe ou esposa, relegando a experiência da atleta em favor do esperado papel como mulher na sociedade, sugerindo que as experiências enquanto atletas não são assim tão importantes e apropriadas (Theberge, 1994).

As experiências das mulheres no desporto e as práticas desportivas, que ousam desenvolver em sistemas desportivos caracterizados por um conservadorismo patriarcal, constituem um desafio aos tradicionais arranjos sociais de género baseados na sexualidade. Mais, o potencial do desporto nesta vertente parece bastante significativo, dado o lugar privilegiado que o corpo e a fisicalidade das mulheres assumem aquando das suas vivências desportivas (MacKinnon, 1982).

Se a sexualidade é vista como uma das chaves mestras da desigualdade de género, as práticas desportivas das mulheres podem afrontar as desigualdades de género ao desafiar estereótipos, sexuais e de género, e ao questionar o controlo patriarcal exercido sobre os corpos das mulheres (Theberge, 1994).

Só não devemos ignorar, nem tão pouco desprezar, que o desporto, pela sua elevada importância em muitas sociedades, tem o potencial de agir como agente na mudança da ordem de género, transformando as relações de género (Fasting, s/d; Theberge, 1994; Louveau, 2001).

As questões das masculinidades foram objecto de atenção no âmbito do desporto e da EF, e particularmente de como os factores sociais, culturais e históricos influenciaram os vários modos pelos quais a *masculinidade* tem sido definida e incorporada por rapazes e homens (Connell, 1987, 1995). Mas nos anos 90 do século passado, e mesmo agora que entramos no novo milénio, os debates acerca dos rapazes no desporto e na EF foram e são caracterizados por um forte *backlash* contra o feminismo (Martino e Meyenn, 2001). No âmbito da EF, os

programas estruturados à volta de uma abordagem da *recuperative masculinity* (vista como uma masculinidade perdida) argumentam que os rapazes precisam de recuperar as suas identidades masculinas e, como tal, são programas que apelam para estilos de ensino 'mais centrados nos rapazes' e sensibilizam para a importância de um aumento de docentes homens para providenciarem aos rapazes modelos masculinos (Foster et al., 2001). A assunção de tal abordagem é que os rapazes são, de alguma maneira, vítimas ou 'vencidos' no ambiente escolar de agora, competindo com as raparigas que se tornaram, com algum espanto, vencedoras. Este espanto cedo se converteu em pânico, designado em alguns estudos como um pânico moral. Este *moral panic* (Weiner et al., 1997; Arnot et al., 1999; Foster et al., 2001) traduz-se num novo discurso populista em que o fracasso dos rapazes, ao nível do seu rendimento na escola, é posicionado como o corolário do sucesso das raparigas. As estatísticas colocam as raparigas, em muitos países ocidentais, com melhores médias no final do percurso escolar, desencadeando uma reacção que clama por definições políticas de apoio a uma recuperação deste novo grupo desfavorecido – os rapazes -, e que assenta em discursos de uma presumível igualdade.

Esta terapia da masculinidade, no dizer de Connell (1995), é um processo de redefinição de poder por uma troca do que pertence ao mundo público para o mundo interior da emoção, o que, como método especulativo, surte efeito quando o que está em causa se situa no âmbito das relações emocionais⁶⁰.

Este clima populista que vê os rapazes como um novo grupo em desvantagem obscurece o facto de, antes de mais, não existir um claro nexos entre os resultados escolares das raparigas e os seus caminhos pós-escolares, como parece haver para os rapazes. Além do mais, continua ainda por esclarecer por que razão esses percursos continuam a ser tão limitados às raparigas, fundamentalmente os que permitem o acesso a posições hierárquicas

⁶⁰ Na década de 80 do século passado assistiu-se ao aparecimento de várias obras que visavam restaurar um modelo de masculinidade perdida, ou ameaçada pelas transformações culturais em processo. Como o caso do livro *Iron John: A Book about Men*, (1990) de Robert Bly que considera a masculinidade em crise: "um homem inseguro quanto à sua masculinidade, enfraquecido pela 'culpa' lançada sobre ele pelo feminismo e em busca de uma identidade perdida" (Amâncio, 2004).

mais elevadas. A inferioridade das raparigas no percurso pós-escolar é, embora sempre presente, um tema não existente, ancorado nas características imutáveis da natureza, na divisão sexual do trabalho e na vida privada (Foster et al., 2001), e, sequentemente, um tema desprovido de discussão na nossa sociedade, como se fosse algo do destino e que, naturalmente, todos e todas esperamos que aconteça.

E quando tal não acontece, desencadeiam-se frequentemente reacções que confirmam uma persistente presença de códigos tradicionais de masculinidade e feminilidade baseados em desiguais papéis sociais de género. Foi o caso das declarações (em Junho de 2004) do Presidente do Conselho Directivo do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (Universidade do Porto) que, ao constatar o crescente número de mulheres a entrar nas faculdades de Medicina⁶¹, sugeriu a criação de quotas para homens. Para este médico “A presença maioritária de mulheres nos cursos de Medicina tem depois reflexos na escolha de especialidades e cada vez temos mais mulheres a ocupar posições em áreas de actividade médica que não eram tradicionalmente ocupadas por elas. São assimetrias que estão a ser criadas dentro do sistema e que só podem ser corrigidas com a instituição de quotas”. E realça não se tratar “de nenhuma posição machista. É a realidade e temos de admitir que as competências e as limitações dos homens e das mulheres são de ordem biológica. O facto de as mulheres engravidarem cria logo algumas questões que importa resolver”, além de que, como afirma, a própria estrutura hospitalar é tão competitiva que “as próprias direcções hospitalares podem não querer contratar médicas por causa das possíveis faltas que irão ter” (Público, 2 de Junho 2004). Esta feminização na Medicina e a perspectiva de uma dominância de mulheres a exercer as várias especialidades da medicina parece preocupar também o bastonário da Ordem dos Médicos que na mesma altura afirmou: “É indiscutível que é necessário haver um maior equilíbrio de sexos” até porque “a maternidade afasta as mulheres do serviço e tira-lhes alguma da capacidade de doação à profissão” (Público, 2 de Junho

⁶¹ Segundo o Ministério da Ciência e do Ensino Superior existiam no ano lectivo de 2003/2004 mais 1500 mulheres que homens a frequentar os cursos de medicina em Portugal (1118 discentes frequentavam o 1º ano dos quais 409 eram homens e 709 mulheres).

2004). Não se espera que as mulheres se encontrem em maior número na classe médica e, como tal, o argumento da natural indissociabilidade dos papéis de mulher e mãe surge com uma falta de objectividade, precisamente na voz daqueles que estão submersos no rigor científico. Se por um lado as mulheres não têm que ser mães e, ao serem-no, não se esgotam aí, por outro os homens também são pais e a assimetria de participação na vida familiar desfavorece mais os homens. A segregação do mercado de trabalho, as assimetrias entre mulheres e homens nos rendimentos, no trabalho não remunerado e nos processos de decisão política desfavorecem mais as mulheres. A frequência académica e o êxito escolar, o esforço e a competência, o mérito, o ser-se melhor, não conduzem a uma igualdade no mercado de trabalho nem a uma promoção profissional, porque não anulam, nem mesmo esbatem, estereótipos sobre papéis sociais de género.

Perante tal ambiente na nossa sociedade, no modo como a nossa vida, o nosso dia-a-dia pessoal e profissional parece estar condicionado pelas estereotipizações de papéis de género, urge uma abordagem destes temas na educação e na formação para a cidadania.

O ponto que aqui, também, deve ser considerado é o investimento que muitos rapazes, homens, docentes e instituições escolares fazem na promoção de uma versão particular de masculinidade e que, em desfavor dos homens, os impossibilita de alcançar um repertório mais vasto de comportamentos e modos de relacionamento. Apela-se a um compromisso que deve ser estabelecido, particularmente por eles, em relação ao papel da sexualidade, da homofobia e da misoginia⁶², e no modo como muitos deles definem e negociam as masculinidades – sem esse compromisso provavelmente pouca coisa poderá mudar (Martino e Meyenn, 2001).

Os problemas dos rapazes na escola, actualmente em agenda, não são novos. Só que agora emergiram com um conjunto renovado de problematizações que vêm as raparigas como agentes invasores numa área naturalmente reservada aos homens – a do alcance de níveis superiores nos resultados escolares. O importante é que todos e todas envolvidos no ensino e formação de jovens, bem como os/as responsáveis por políticas da educação e

⁶² Do grego “misogynía”. Aversão às mulheres, é misógino o homem que apresenta tal repulsa.

currículos escolares, nos diversos departamentos de educação e formação, estejamos conscientes e tenhamos uma compreensão detalhada da natureza politizada dos modos pelos quais estes debates acerca dos rapazes foram, e são, conduzidos e, assim, desenvolvemos uma perspectiva informada em como gerir o tema dos rapazes e das raparigas na escola (Foster et al., 2001).

As escolas e os/as educadores/as não devem temer abraçar perspectivas díspares⁶³, reconhecendo a importância dos rapazes e das raparigas estarem conscientes das generalizadas iniquidades sociais, culturais e económicas entre géneros. Devem igualmente estar conscientes das dificuldades que muitos rapazes e homens vivenciam ao tentarem-se acomodar às exigências e expectativas que têm deles - algumas resultantes de certas modificações ao nível das relações emocionais e de família, e outras impostas por um mercado de trabalho globalizado (Skelton, 2000).

Parece que os padrões de género estão presentes e trespassam muitas das áreas da vida dos homens ainda isentas de significativas alterações. Mas existem múltiplos aspectos a partir dos quais se podem iniciar mudanças, muitas arenas de acção e, entre elas, a educação (Connell, 2001).

O ambiente homofóbico no desporto

E as questões acerca do desporto e do género pareceriam incompletas se não fosse mencionado o assunto da homofobia.

Homofobia pode definir o medo ou o desprezo pelos homossexuais mas esta definição não capta o seu real significado nos nossos dias. Homofobia raramente assume o seu significado literal de verdadeira fobia ou medo do seu semelhante, como o termo grego 'homos' sugere. Esta palavra é comumente usada com um significado mais abrangente, referindo-se ao receio das próprias pessoas serem homossexuais e, principalmente, de que os/as outros/as

⁶³ Como são os casos dos programas propostos pelos que visam uma recuperação da masculinidade (*recuperative masculinity*) e os apresentados pelas pró-feministas.

pensem que elas o são. Ao falarmos de homofobia estamos implicitamente a falar de heterossexismo⁶⁴ e de uma institucionalizada orientação sexual de cada pessoa. Numa sociedade heterossexista todas as pessoas são consideradas heterossexuais até prova em contrário. Tal como o sexismo e o racismo, o heterossexismo discrimina e ostraciza pessoas. A homofobia é o medo irracional ou intolerância à homossexualidade, aos homens gays ou às lésbicas, e mesmo a comportamentos que são percebidos como para além dos limites dos tradicionais papéis de género (Griffin e Genasci, 1990).

A homofobia pode reforçar os estereótipos ligados ao género e influenciar a prática só no grupo de actividades desportivas consideradas 'apropriadas ao género' (Coakley, 1994), condicionando, deste modo, a participação de rapazes e de raparigas noutras actividades físicas e desportivas. Alguns estudos (Young, 1997; Scraton et al., 1999) salientam a complexa relação entre o praticar um desporto tradicionalmente masculino e as construções de feminilidade e de sexualidade. Tal é particularmente notório no contexto que Butler (1990) descreve como de 'matriz heterossexual', isto é, o modo como a heterossexualidade estrutura e codifica a vida do dia-a-dia. O clima homofóbico no desporto pressiona as mulheres atletas a apresentarem uma imagem feminina heterossexual que evite suspeitas e confrontações (Cox e Thompson, 2000), como também parece exercer uma vincada necessidade de rapazes e homens reforçarem a imagem da sua masculinidade quando os padrões de movimentos das actividades desportivas que praticam não lhe estão associados (Williamson, 1996).

E o ambiente da EF não é imune a esta característica homofóbica. Quer os conteúdos quer as práticas na EF parecem basear-se em (e serem reprodutoras de) ideologias e visões estereotipadas da heterossexualidade feminina e masculina. Deste modo, docentes e discentes aprendem e reconhecem os necessários códigos 'feminino' e 'masculino' para uma plena

⁶⁴ Heterossexismo descreve uma atitude mental que primeiro categoriza para depois injustamente etiquetar como inferior todo um conjunto de pessoas que não correspondem à esperada heterossexualidade.

aceitação, e que se enquadram no espaço confinado da heterossexualidade (Clarke, 2002). A esperada e normativa sexualidade nos rapazes parece demonstrar-se e ser comprovada na dimensão competitiva das práticas desportivas (Connell, 1995). As práticas desportivas que envolvem a competição e que se revestem de características agressivas são consideradas como das melhores práticas de iniciação à virilidade. É nesse espaço que o jovem mostra publicamente o seu estatuto de 'macho': despreza a dor, controla o seu corpo, mostra força e vontade de ganhar. Mostra, enfim, que não é uma criança, nem uma rapariga, nem um homossexual, mas um homem de verdade (Badinter, 1993).

As raparigas que desafiam as assunções de práticas desportivas 'adequadas' ao feminino, atletas empenhadas ou competentes treinadoras são frequentemente apelidadas pejorativamente de 'maria-razaz' ou de 'parecer mais um homem' (Griffin e Genasci, 1990); um discurso que tende para uma atribuição igual ou mesmo superior de traços masculinos comparando com os femininos num claro processo de androginização daquelas mulheres. Os rapazes que escolhem participar em actividades associadas ao feminino (como a dança ou a aeróbica) serão muitas das vezes chamados de 'meninas' ou 'maricas'. É preciso ser-se um jovem rapaz de rara coragem e com uma grande confiança em si mesmo para conseguir superar as condenações de colegas ou mesmo de professores/as (Griffin e Genasci, 1990).

Educação Física

“A presença de qualquer disciplina escolar no currículo dos alunos é ditada pelo reconhecimento do seu valor educativo e pela expectativa de benefícios que ela é capaz de proporcionar à melhoria da vida das pessoas e da sociedade” (Graça,2004: 100).

A história genderizada

O primeiro Regulamento Oficial de Educação Física data de 1920 e constituiu o primeiro programa escolar de EF em Portugal⁶⁵, estabelecendo os fins e objectivos a alcançar, os conteúdos/exercícios a ministrar e os métodos de ensino a utilizar. Este Regulamento, além de instituir uma metodologia⁶⁶, levou ao estabelecimento de importantes decisões quanto à orgânica do funcionamento da EF em Portugal nos anos em que vigorou, nos domínios da educação escolar, da instrução militar e da formação corporal em geral (Januário e Hasse, 1999). Por EF entendia-se nesse documento “parte da educação que dirige a prática dos meios físicos, actuando sobre o corpo e por meio dele, tendo por fim o aperfeiçoamento e desenvolvimento harmónico e integral das funções orgânicas e formas de actividade individual, cooperando desta maneira na perfeição integral do homem”.

As características gerais do ensino da EF, e suas formas de aplicação, nas escolas infantis e primárias (com escalões etários de, respectivamente, 3 – 7 anos e 7 – 12 anos) não apresentavam, ainda, uma diferenciação por sexo. A partir dos 12 anos de idade diferenciavam-se as formas de aplicação e o próprio carácter geral do ensino da EF por sexo. Assim, nos rapazes (12 – 15 anos) o ensino caracteriza-se por ser “medido nos exercícios de velocidade, prudente nos de força e abster-se dos de fundo”, e nas meninas (12 – 15 anos) por “desenvolver a flexibilidade, graça e agilidade, sendo moderado nos exercícios de velocidade; abster-se dos de força e fundo”. As formas de organização propostas às “meninas” restringem os jogos colectivos só aos “apropriados”, e as lições de ginástica educativa devem ser moderadas na forma e intensidade. Dos 15 aos 17 anos, nas escolas secundárias e equiparadas, as indicações programáticas da EF para o sexo feminino são as mesmas do

⁶⁵ Até à altura, não havia programas escolares – os manuais ou os livros de referência dos autores eram utilizados com esse fim.

⁶⁶ O método da ginástica sueca, aplicado nos seus princípios e pureza.

escalão etário anterior. Para os rapazes, as indicações quanto ao carácter geral do ensino e formas de exercícios a aplicar, estendem-se até à idade de 21 anos, sendo a responsabilidade do seu ensino, a partir dos 17 anos, dos Ministérios da Guerra e da Marinha (instrução militar e escolas de recrutas).

Neste Regulamento, elaborado e aprovado pelos Ministérios da Instrução e da Guerra e da Marinha, é notório o interesse em formar jovens "...tornando-os (...), cidadãos úteis à sua pátria" coerente com a ideologia da época alicerçada num espírito nacionalista e militarista.

Em 1932, é aprovado um novo Regulamento da EF nos liceus que enfatizava o valor da prática da educação da respiração na "ginástica de formação". A EF era um meio de desenvolvimento individual e social, que não abarcava conceitos como o prazer ou o divertimento dado que "O prazer só é legítimo na medida em que facilita o cumprimento do dever. E o dever de um povo é criar unidades equilibradas, fortes na acção para uma vitória oportuna e decisiva".

À prática de desportos e jogos de competição, devido à componente competitiva, não era atribuída valor educativo ou formativo. Entendido como uma forma de "perversão moral", de "prática funesta", o desporto era quase excluído do sistema educativo na medida em que "Os desportos não são um meio de aperfeiçoamento individual" "...desvirtuando toda a obra educativa e consciente da formação". Jogos de origem anglo-saxónica "especialmente football", não eram aceites "visto ser nulo ainda o seu papel educativo, e cujos malefícios são óbvios." A EF não visava "formar atletas. (...) Os atletas marcam a decadência dos grandes povos".

Foi assim que a EF iniciou, oficialmente, os seus passos no nosso país. Todos estes ideais e objectivos não podem ser apartados dos contextos políticos e sociais da época. Não cabe aqui o desenvolvimento desta temática, mas importa salientar que a EF, no nosso país, tem uma história que deve ser conhecida e deve ser analisada principalmente pela detecção de resíduos que resistem, muitas das vezes já mutantes na forma mas não na essência, e influenciam a teorização e prática da EF. É uma história genderizada que parece ter influenciado fortemente o que hoje vemos como conhecimento legitimado na EF (Kirk, 2003).

A história também nos conta que as aulas de EF eram separadas por sexos (Griffin, 1985; McBride, 1990) possivelmente com base nas tradicionais assunções e crenças acerca das diferenças de sexos, o que contribuiu para o desenvolvimento dos estereótipos de papéis de género e para desiguais tratamentos (Davis, 2003).

Em Portugal em 1949⁶⁷ a Lei do Ensino Particular determinava que “1. Não é permitida a co-educação, excepto nas escolas infantis” ou “2.(...) a título precário, em localidades onde haja reduzida frequência (...)”. Em 1967 o ensino do ciclo preparatório é administrado em regime de separação de sexos⁶⁸, a não ser em casos transitórios de número de alunos que não exceda a lotação fixada para uma turma. Só em 1972⁶⁹ o regime coeducativo é restabelecido⁷⁰ nos ensinos primário, ciclo preparatório e secundário. Mas as aulas de EF continuaram com uma leccionação segregada por sexos, além de ser atribuído ao grupo de alunas uma docente e ao de alunos um docente.

Quando finalmente se juntaram alunos e alunas no espaço da EF, muitos profissionais assumiram que desta forma ambos, raparigas e rapazes, desenvolveriam habilidades sociais e motoras numa variedade de actividades físicas e desportivas. A medida de legislar obrigando as escolas a tornarem todos os espaços educativos mistos, não é garante de uma igualdade de tratamento de alunas e alunos também no contexto das aulas de EF, nem tampouco de um ambiente coeducativo que vai muito mais além, ao exigir uma equidade de género. Mas pode, no entanto, ser vista como uma medida que potencializa o arranque de um processo de promoção da equidade (Napper et al., 1999).

A EF do presente

A legitimidade e a importância da EF no currículo escolar é, ainda hoje, algo fundamental a lembrar e continua presente nas reflexões de autores em produções nacionais

⁶⁷ Lei n.º 2033, de 27 de Junho

⁶⁸ Decreto-Lei n.º 47.480, de 2 de Janeiro de 1967

⁶⁹ Decreto-Lei 482, de 28 de Novembro

⁷⁰ O regime da coeducação no nosso país foi substituído pelo da separação dos sexos em 1927 (D.L. 13.619, de 17 Maio) simultaneamente com uma redução do ensino obrigatório a quatro classes.

e internacionais no âmbito da pedagogia do desporto. Como refere Bento (2001:9): “A história da disciplina escolar de Educação Física – uma história de quase dois séculos – é a história da permanente necessidade de fundamentar, legitimar e alicerçar o seu lugar, a sua relevância e presença no seio das disciplinas escolares”. Isto porque, e ao contrário do que seria de esperar, analisando o que se passa em muitos países parece poder concluir-se que a EF ainda não conseguiu impor-se socialmente como uma disciplina escolar realmente importante (Carreiro da Costa, 2001).

Esta disciplina é a única que visa preferencialmente a corporalidade, e, dessa forma, permite que os/as alunos/as aprendam a viver em sintonia com o seu corpo. O corpo constitui-se, assim, em oportunidade de educação e formação, ou seja “a educação física e desportiva distingue-se de outras áreas, no concernente à sua tarefa educativa primordial, pelo facto de educar, formar, socializar e possibilitar experiências a partir do corpo” (Bento, 2004: 29).

Parece fundamental não esquecer que é uma EF corpórea aquela a que nos estamos a referir - uma EF que nos ajude a situar as formas em que pensamos sobre, pelas quais sentimos e nos movemos e que nos permita compreender e interpretar os movimentos dos nossos corpos em relação com os sistemas e estruturas culturais, nos quais estes significados são criados e questionados (Dewar, 1993b). Ora a EF, e porque o que está em causa é a educação e a aprendizagem, deve ser sentida por todos e todas como uma experiência positiva e importante na vida, deve proporcionar a rapazes e raparigas experiências que não tenham como eixo orientador estereótipos de género (Botelho Gomes, 2001).

A educação deve deixar de ser reactiva, actuando em resposta às necessidades das mudanças, e deve assumir-se como um poderoso agente de futuras mudanças. O futuro não acontece simplesmente, ele tem de ser construído; e, nessa perspectiva, a relação dinâmica entre currículo e sociedade constitui a base para uma atitude pró-activa, e não meramente reactiva, face às inevitáveis mudanças na sociedade (Young, 1998; Penney e Chandler, 2000). Deste modo, e com base nos trabalhos de Bernstein e de Young, Penney e Chandler (2000) argumentam a favor de uma reorientação e reestruturação da educação, e mais especificamente para uma pedagogia crítica e para o desenvolvimento da EF. Acentuam a necessidade de responder não só às mudanças em curso no mundo do trabalho, mas às

mudanças em todas as arenas da sociedade na qual vivemos e trabalhamos. O sistema educativo deve ter em igual consideração as mudanças no mundo do trabalho e as mudanças nos tempos e actividades de lazer, nas relações entre trabalho e lazer e nas relações entre os indivíduos. A EF deve apresentar um currículo e práticas pedagógicas que se dirijam para o desenvolvimento de cidadãos/ãs críticos/as e informados/as, empenhados/as e cúmplices no alcance de uma sociedade mais equitativa, na qual cada indivíduo tem valor, na qual as diferenças são referenciadas como riquezas da sociedade, e na qual o conhecimento conquista-se criativamente, num processo colectivo e colaborante, e não formatado previamente, pronto a 'descarregar'. Desta forma, a EF parece ter um papel chave a desempenhar no desenvolvimento destes/as cidadãos/ãs, embora para tal sejam necessárias mudanças, especialmente nas políticas, nos currículos e nos contextos das aulas (Penney e Chandler, 2000).

Argumenta-se também a favor do desenvolvimento de uma confiança corpórea no âmbito da EF, ao considerar a relação entre a EF e o interesse em capacitar mais pessoas para desenvolverem e manterem estilos de vida activos. A partir de uma perspectiva do desenvolvimento do currículo, sugere-se que este deve centrar-se em habilidades, conhecimentos e entendimentos transferíveis e no desenvolvimento de uma confiança corpórea que constitui um pré-requisito para a entrada em variados contextos educativos e sociais. É um tipo de confiança que permitirá, por exemplo, a entrada num ginásio, numa aula de aeróbica sem o sentimento imediato de uma auto-consciência de inadequação (Penney e Jess, 2004).

A EF parece providenciar uma óptima oportunidade para uma atenção detalhada à disciplinarização do corpo e da produção de subjectividades incorporadas. Ela está principalmente preocupada com o 'trabalho' no corpo, com a regulação e controlo do corpo através de práticas desportivas ritualizadas (Hargreaves, 1986). Se, conforme argumenta Amour (1999), o trabalho do corpo (*body-work*) é a razão primária a ter em conta pelos/as docentes no currículo escolar, então parece-nos essencial que, como educadores/as e professores/as de EF, devemos prestar atenção para os tipos de trabalho do corpo que alimentamos e as formas corpóreas que transmitimos (Wright, 2000).

Duas atenções centram os discursos acerca da EF: a do desenvolvimento de estilos de vida saudáveis, e a questão do rendimento (Wright, 2000).

A legitimação da EF no currículo escolar passa, para muitos/as docentes, pela contribuição no aumento dos níveis de aptidão física de crianças e de jovens e muitos/as argumentam que um dos principais objectivos desta disciplina é a promoção e o comprometimento dos seus/suas alunos/as com estilos de vida saudáveis e com uma prática regular de actividade física (MacDonald, 1999). O discurso do rendimento é um dos que promove, como primeiro propósito da EF na escola, a aquisição de habilidades e a melhoria da performance (Tinning, 1997). Estes resultados são alcançados através de práticas de ensino baseadas em princípios e compreensões do corpo oriundos da investigação nas ciências do movimento humano – como por exemplo, a fisiologia do exercício, a biomecânica ou a aprendizagem motora. A aprendizagem requer assim o ensino de habilidades específicas por *experts* que conseguem demonstrar essas habilidades, decompô-las para uma mais fácil aquisição, organizar tarefas e que são capazes de analisar o desempenho da habilidade e promover orientações correctivas (Vickers, 1989; Rink, 1993; Wright, 2000). A questão do rendimento leva-nos a uma simples abordagem do desporto na escola, por múltiplas das vezes o desporto ser visto de modelo único numa clara alusão a um desporto pautado pelo paradigma da elite desportiva.

O enquadramento do desporto na escola afigura-se como tarefa incontornável, embora permanentemente inacabada, de múltiplos contornos mas que deve, antes de tudo, nortear-se por uma visão do desporto, como sugere Bento (1995), enquanto fenómeno em transformação no sentido da diversidade e pluralidade.

Dois eixos organizadores da prática desportiva, que embora se definam por lógicas e exigências divergentes e se apresentem como concorrentes no recurso a apoios e políticas desportivas, parecem complementar-se como esteios da oferta desportiva: um eixo que se organiza no desporto de alto rendimento, uma prática tendencialmente selectiva, meritocrática, que dá vantagem a quem é melhor; e um outro eixo definido pelo desporto de participação,

pela prática assumidamente inclusiva. “A superação, o desafio, o rendimento, a própria competição não são de todo alienados do sentido desta prática, mas procuram-se mais recortados ao tamanho das possibilidades de cada um, ao aconchego das avaliações subjectivas e significados pessoais” (Graça, 2004: 98). Como alerta Graça (2004:98) o que se designa como ‘movimento de desporto para todos’ é por definição inclusivo, não deixa, nem quer deixar, ninguém de fora, quer chegar a toda a gente, e para tal “requer a coexistência de uma pluralidade de paradigmas, capazes de enquadrar e fomentar um desporto radicalmente plural, onde mais desporto não seja tão só, mais e melhor da mesma concepção de prática desportiva, mas revele igualmente novas concepções e novos envolvimentos de prática, capazes de atrair, fixar e desafiar sectores tradicionalmente negligenciados ou marginalizados”.

O desporto é uma expressão da cultura física, sujeita à evolução e à mudança em sentidos vários nem todos susceptíveis de acolhimento pela educação. Desta forma, os propósitos e efeitos do desporto na escola devem ser alvo de um permanente escrutínio, não no sentido de uma acomodação acrítica face às transformações na cultura desportiva, mas para o enquadrar em termos pedagógicos (Graça, 2004).

A questão que, enquanto educadores/as, aqui deve ser colocada é que se vamos assumir o compromisso de uma reflexão crítica acerca das consequências da prática, precisamos de recursos para a levar a cabo. Essas práticas, que são tidas como certas, precisam de ser questionadas acerca dos seus efeitos, e é preciso tornar visível o seu contributo na produção de subjectividades particulares e nas relações sociais (Wright, 2000).

EF mista condição necessária mas não suficiente para uma EF coeducativa

Na viragem do século XVIII para o século XIX foi introduzido o regime coeducativo nos EUA, com argumentos que, para além de traduzirem algumas preocupações de índole económico, manifestavam a consciência que a coexistência de raparigas e rapazes nas escolas não residia num mero acto formal mas invocaria alterações de âmbito pedagógico e educativo (Pinto, 1999).

Tendo sido restabelecido no nosso país em 1972, com efeitos a partir do ano lectivo de 1973/74, nunca passou da sua estrutura formal – constituição de turmas mistas. O ambiente não é coeducativo, mas queda-se por uma igualdade de acesso que se estende a uma igualdade de tratamentos, de currículos, programas, materiais e práticas.

Num sistema cultural⁷¹ de escola coeducativa reconhece-se as diferenças entre grupos sociais, sendo as de género, numa perspectiva de diversidade cultural, devidamente consideradas no desenvolvimento do trabalho do/a docente. Este sistema vê a escola, não como uma instituição neutra e um espaço de homogeneidade cultural, mas como uma potente reprodutora das diferenças entre o masculino e o feminino. O que pretende uma escola coeducativa é uma redução das desigualdades entre géneros inerentes a distintos processos de socialização (Botelho Gomes et al., 2000).

Mas é uma escola mista a que ainda hoje perdura. Uma escola que, apesar de receber em todos os seus espaços rapazes e raparigas sem os segregar, não foi capaz de superar preconceitos históricos e culturais em relação ao sexo feminino, que não conseguiu incorporar valores femininos, prejudicando também os rapazes (Botelho Gomes, 1999).

Através de programas, de materiais pedagógicos, das práticas lectivas reproduzem-se modelos estereotipados do feminino e do masculino que são interiorizados por mulheres e por homens ao longo do seu processo de socialização. É, por exemplo, o caso dos manuais escolares de EF (de 2º e 3º ciclos do ensino básico) que representam, preponderantemente, a pessoa no masculino. Os manuais apresentam imagens que representam, essencialmente, o masculino e a linguagem utilizada é a universal masculina; são materiais pedagógicos que veiculam estereótipos e preconceitos de género associados ao desporto, estando bem marcadas as tradicionais representações sociais de ‘homem’ e de ‘mulher’ (Queirós, 2004; Caetano, 2005).

⁷¹ Entende-se por sistema cultural um conjunto de estruturas que vão sendo criadas por um determinado grupo com o fim de resolver as diferentes situações que lhe são colocadas.

A coeducação implica “uma reestruturação em função da consciência das igualdades e diferenças de rapazes e raparigas, ou seja, do reconhecimento de que o corpo discente é uma realidade sexuada (Pinto, 1999)” e, acrescentamos nós, uma realidade genderizada.

Planear uma educação que supere ou tente minimizar a hierarquia entre os géneros, masculino e feminino, é, no fundo, propor uma transgressão. Coeducar é educar contra as ideias pré-concebidas que temos acerca das capacidades e destinos das pessoas em função de terem nascido homens ou mulheres. Fácil de dizer, complicado de fazer. Por isso coeducar significa tomar consciência e esta assenta no pessoal (Asins, 1999).

No âmbito da EF, coeducar implica a reformulação do modelo educativo e uma abordagem ao currículo da formação de docentes. Partir do princípio que todos/as os/as alunos/as são iguais, não diferenciando se são, por exemplo, alunos ou alunas, erra no sentido em que não aponta possibilidades de como actuar face a uma sociedade plena de assimetrias, não altera comportamentos, atitudes, nem tão pouco abala crenças (Talbot, 1990).

Na esteira de García e Asins (1994), para Botelho Gomes (1999) e Botelho Gomes et al. (2000), coeducar em EF implica (1) segregar, pontualmente e quando necessário, grupos e criar oportunidades de remediação nas actividades em que demonstrem mais dificuldades; (2) programar actividades de complemento curricular para nivelar rendimentos e desempenhos diferentes; (3) planificar as tarefas de ensino e de aprendizagem em função das capacidades dos/as alunos/as e do prognóstico de evolução e não em função dos estereótipos de género e (4) analisar as actividades tendo em conta a sua dimensão social e não apenas a técnica de execução.

Um dos aspectos cruciais para a construção da coeducação consiste na sensibilização dos/as docentes para a importância da consciencialização da interferência consistente do género nas representações e nas interacções (Pinto, 1999). E um dos obstáculos para o alcance de uma equidade de género reside em provar aos/às docentes que eles/as tratam raparigas e rapazes de forma diferente, parecendo consensual que a socialização afecta o modo como os/as professores/as interagem com os/as alunos/as. Com efeito, as interacções entre docentes e discentes na EF parecem ser afectadas por variáveis como os tipos de

comportamentos verbais, as diferenças percebidas ao nível das habilidades motoras, os estilos e as estratégias de ensino, os modos de gestão da aula e os temas do currículo. Quando essas variáveis são afectadas em função de se tratar de um aluno ou de uma aluna então convertem-se em interacções de género (Davis, 2003).

As crenças dos/as docentes influenciam as suas expectativas, as quais por sua vez, afectam as interacções enquanto docente (Hutchinson, 1995). O que nos tem alertado a investigação nesta temática é que os/as docentes da EF interagem mais, de forma verbal e não verbal, com os alunos do que com as alunas (Griffin, 1981; Dunbar e O'Sullivan, 1986; MacDonald, 1990; Napper-Owen et al., 1999), questionam mais os seus alunos do que as suas alunas (Dunbar e O'Sullivan, 1986), elogiam os alunos pelo seu desempenho e as alunas pelo seu esforço, emitem um maior número de feedbacks correctivos das habilidades motoras aos seus alunos (Dunbar e O'Sullivan, 1986; MacDonald, 1990), utilizam uma linguagem preconceituosa quanto ao género nas suas aulas (Griffin, 1981; Wright e King, 1991; Hutchinson, 1995), não intervêm em interacções negativas entre discentes caracteristicamente genderizadas (Griffin, 1981; Cheptayor-Thomson e Ennis, 1997) e apresentam percepções e comportamentos preconceituosos quanto ao género para os comportamentos dos seus alunos e das suas alunas (Griffin, 1985; MacDonald, 1990).

As iniquidades de género permanecerão a não ser que os/as educadores se comprometam numa mudança no que concerne à forma como se desenvolvem e estruturam as relações de género (Lock et al., 1999).

E não nos podemos resguardar na ilusão de que este panorama não é mais o desta geração. Mesmo considerando o optimismo que impera no que respeita a um incremento na participação das raparigas e mulheres, um estudo acerca das atitudes e percepções de jovens entre os 9 e 12 anos sugere que muitas das tradicionais crenças acerca das actividades físicas e desportivas permanecem; na mente destas jovens, os contextos de práticas desportivas são genderizados, e são contextos nos quais os rapazes frequentemente se distinguem e as raparigas, muitas das vezes, se sentem desconfortáveis e constrangidas (McCallister et al., 2003). Também um estudo efectuado com alunos e alunas do 9º ano de escolaridade refere

uma forte convicção dos/as alunos/as de que a prática de determinadas actividades físicas e desportivas, vistas como não adequadas ao género masculino, determinará a orientação sexual dos rapazes praticantes, dado que para praticar tais actividades “é preciso ter tiques gays” e “têm tendência a virar gays” (Silva et al. 2004).

Tentou-se, de forma simples e concisa, argumentar no sentido de ficarmos conscientes que todos/as vivemos hoje uma escola mista, que embora se assuma como condição necessária, não é de todo suficiente para uma escola e para uma EF coeducativas. Mas parece que vivemos numa ilusória coeducação, por que o tema foi, parece-nos, arredado das agendas educativas e políticas no nosso país. Se a implementação da coeducação se encontra legislada, porque promover qualquer debate acerca do tema? Mas nem sempre a demanda no papel é acompanhada de uma efectiva e eficaz acção para a sua implementação. Na altura da sua legislação (anos 70) o tema da coeducação foi sujeito a amplo debate e a uma reflexão aprofundada que parece ter parado nesse tempo. “Urge retomá-lo com a mesma amplitude e divulgação, com o mesmo empenho político. Não é compreensível que os documentos orientadores das políticas educativas, emanados do Ministério da Educação, mantenham um silêncio tão absoluto sobre uma matéria tão complexa e fundamental como a co-educação” (Pinto, 1999: 133). Por todos os motivos, e também porque organismos europeus, como o Parlamento Europeu, através da Comissão dos Direitos da Mulher e da Igualdade de Oportunidades, solicita aos Estados- Membros “a elaboração de um estudo sobre a participação quantitativa e qualitativa das raparigas e dos rapazes na prática desportiva escolar e extra-escolar” (Fraisse, 2003: 10).

A coeducação educa para a crítica, para a convivência, para a cumplicidade, para o compromisso, para a criatividade e para a justiça, ou seja, educa para a paz (Trigueros e Martinez, 1999).

Metodologia

Precedendo as metodologias: a investigação interpretativa

“Try to imagine an academic world in which judgments about promotion, tenure, and merit pay were made on the basis of the extent of our involvement with research participants rather than on our presumed distance” (Lincoln, 1995).

Investigar é uma das diversas maneiras de conhecer ou entender. O modo de olhar o mundo – paradigma – é composto por assunções filosóficas que guiam e direccionam o pensamento e a acção. Guba e Lincoln (1994) identificam três questões que ajudam a definir paradigma: (1) a questão ontológica – qual é a natureza da realidade?; (2) a questão epistemológica – qual é a natureza do conhecimento e qual a relação entre o/a investigador/a e o que há a conhecer?; e (3) a questão metodológica – como é que o/a investigador/a tenciona obter o conhecimento desejado?

A rede que contém as premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas do/a investigador/a pode ser designada como *paradigma*, ou uma estrutura interpretativa, *a basic set of beliefs that guides action* (Guba, 1990). Toda a investigação parece ser interpretativa, ao ser guiada por um conjunto de crenças e sentimentos acerca do mundo e como ele deve ser estudado e entendido.

Cada paradigma interpretativo coloca particulares exigências ao/à investigador/a, entre elas as questões a levantar e as interpretações decorrentes.

Em termos gerais e esquemáticos, são quatro os principais paradigmas interpretativos que estruturam a investigação qualitativa: o positivismo / pós positivismo, o construtivismo-interpretativo, o teórico crítico (marxista, emancipatório) e o feminismo-pós estruturalista (Denzin e Lincoln, 2000).

O primeiro destes paradigmas assume uma única realidade passível de ser conhecida, uma ontologia realista e uma epistemologia objectivista sustentada em rígidas metodologias que o/a investigador/a manipula desapaixonadamente de forma objectiva. Já o paradigma construtivista reconhece múltiplas realidades em que investigador/a e investigado/a procuram entendimentos numa co-produção de conhecimento apoiados em procedimentos

metodológicos variados embora privilegiando os de natureza qualitativa. Os critérios positivistas de validade interna e externa, fidelidade e objectividade dão lugar a critérios de credibilidade, transferibilidade, confiança e a características de dependência e confirmação. Os estudos no âmbito do paradigma crítico em que se incluem os estudos feministas, étnicos e marxistas privilegiam uma ontologia materialista-realista, ou seja, assumem que o mundo é gerador da diferença em termos de raça, género e classe. As teorias feministas pós-estruturalista enfatizam a incompleta representação das experiências vividas ao não contemplarem as vozes das pessoas, ou de grupos de pessoas, que habitualmente são marginalizados e sujeitos a alguma forma de opressão social.

A investigação feminista

São identificáveis diversas fases na investigação feminista: (1) a da 'visibilidade' com a eclosão de estudos sobre mulheres; (2) a da 'diferença', cujos estudos se debruçam sobre o que diferencia homens e mulheres; e (3) a de 'relações de género', que se centra nas relações entre mulheres e homens, os estudos de género.

Os objectivos de cada uma destas fases, pertinentes nos respectivos momentos históricos e contextos sociais e culturais, parece-nos não serem de desprezar nem excluir no actual momento e contexto da investigação feminista no nosso país. Na verdade, estes temas, quando abordados e discutidos na nossa sociedade, e em particular no meio académico, têm de enfrentar verdadeiros adamastores, avançando, pela persistência, numa velocidade lenta, inconstante, por vezes com desacelerações acentuadas, mas sempre progredindo. Para nós continua hoje a ser oportuno o desenvolvimento de estudos que contemplem os objectivos das diversas fases. Isto é, entendemos que no nosso país ainda é fundamental desenvolver estudos que dêem visibilidade às mulheres e aos papéis por elas desempenhados nos diversos âmbitos sociais, estudos que divulguem as diferenças entre homens e mulheres e notifiquem as discriminações que elas, mas também eles, estão sujeitos/as, e estudos que se centrem nas relações sociais entre homens e mulheres, ou melhor nas relações de género.

Uma etapa essencial na investigação feminista foi as mulheres deixarem de ser objecto de investigação e passarem a ser reconhecidas como sujeitos históricos, políticos e epistemológicos (Ollivier e Tremblay, 2000).

Mas o debate acerca dos princípios da investigação feminista e das complexas relações entre epistemologia, metodologias e métodos continua numa tentativa de clarificar uma questão central: o que significa fazer investigação feminista?

A investigação feminista inscreve-se numa actividade mais ampla, a ciência, mas apresenta determinadas características que a distingue da investigação tradicional. A relação entre investigação feminista e a investigação científica tradicional toma a forma de um compromisso crítico que levou a pôr muitas vezes em causa, de forma radical, os saberes estabelecidos e mesmo os processos de produção de conhecimento. Uma primeira característica da investigação feminista apontada por Ollivier e Tremblay (2000) é a sua dupla dimensão: por um lado ela representa um projecto social e político de transformação das relações sociais e, por outro, um projecto científico de elaboração de conhecimentos. Ou seja, visa conhecer mas fundamentalmente mudar as condições económicas, culturais e sociais que legitimam e perpetuam a subordinação das mulheres nas diversas sociedades e em todas as suas dimensões. Outra característica deste tipo de investigação é que ela implica uma transformação no modo de olhar o mundo, ao exigir não só o reconhecimento das mulheres como sujeito histórico e social, mas, sobretudo, o reconhecimento das relações sociais de sexo como factor de divisão e de hierarquização da vida social. Isto significa, para Lorber (1994), o reconhecimento da instituição social género⁷², porque, como qualquer outra instituição social, o género apresenta características universais e variações cronológicas e transculturais que afectam as interacções sociais e a vida das pessoas de muitas formas. Por último, este tipo de investigação caracteriza-se por ser multidisciplinar e transdisciplinar, dado que a questão das relações de género atravessa campos disciplinares tradicionais: um mesmo problema pode ser analisado à luz de instrumentos conceptuais e metodológicos de disciplinas muito diferentes.

⁷² "As is true of other institutions, gender's history can be traced, its structure examined, and its changing effects researched (Lorber, 1994:1).

A ciência deve ser perspectivada como uma actividade multiforme, crítica e especulativa e, neste sentido, podemos afirmar que não existe um modelo único de investigação feminista mas meios que, necessariamente, devem ser privilegiados. Este pressuposto em favor do pluralismo teórico e metodológico não é estranho a uma característica essencial da investigação feminista mais recente – o reconhecimento da diversidade entre as mulheres. Algo que a investigação desenvolvida pelos movimentos de mulheres tem imposto é que a categoria social ‘mulheres’ mascara um conjunto de condições de vida muito diversificadas (Ollivier e Tremblay, 2000).

Não podemos falar acerca de ‘mulheres e ciência’ ou de ‘mulheres e conhecimento’ sem explorar os diferentes significados e práticas acumuladas na vida de alguém que é uma mulher numa singular intersecção histórica de raça, classe e cultura (Harding, 1991).

Mas igual premissa deve ser considerada se pretendemos estudar os homens. Embora a investigação feminista se centre nas mulheres não significa que a tal se limite. Bem pelo contrário. Estudos acerca das masculinidades e, actualmente com maior predominância, acerca das relações de género enquanto relações de poder são desenvolvidos no âmbito da investigação feminista. A inicial, e ainda substancial, focalização na diferença entre sexos obscurece muitas áreas nas quais homens e mulheres são estudados. Parece ser menor a probabilidade dos estudos serem concluídos quando não apresentam diferenças significativas entre sexos e, se concluídos, a probabilidade de serem publicados é muito menor do que dos estudos que apresentem diferenças significativas (Mertens, 1998). A crítica estende-se aos estudos acerca das diferenças de género (Fine e Gordon, 1992) por estas serem analisadas sem contemplarem os contextos sociais, as hierarquizações de poder, os significados e as enredadas subjectividades. Sugere-se a implementação de uma nova linguagem dado que as questões a estudar parecem ser menos acerca do sexo (enquanto indicador biológico) ou mesmo do género (enquanto constructo social), e mais acerca das políticas nas relações sexo-género que podem transformar ordens sociais opressivas. Ou seja, quer se trate do significado de sexo ou do de género o mais importante é a focalização nas possíveis implicações políticas (Mertens, 1998).

As epistemologias

Duas epistemologias dominantes emergiram do fundacionalismo⁷³: o positivismo e, em sua oposição, o interpretativismo (Hall, 1996b). A estas associa-se uma terceira, a epistemologia emancipatória, na qual se enquadra a feminista, que perspectiva uma relação interactiva entre investigador/a e participantes e o conhecimento situado em termos históricos e sociais (Mertens, 1998).

A investigação positivista, sustentada no postulado da uniformidade da vida social dos seus comportamentos e significados, visa sobretudo a descoberta e a verificação de leis gerais, sendo o individual visto sem interesse e não significativo em si mesmo. O paradigma positivista ao tomar de empréstimo às ciências naturais o postulado da uniformidade da natureza concebe como objecto geral da sua investigação o comportamento. Na observação destes comportamentos, com a utilização de categorias pré-determinadas, pressupõe-se uma uniformidade de relações entre a forma e o significado de um determinado comportamento, o que possibilita ao observador/a reconhecer o significado de um determinado comportamento sempre que este se produz. Erickson (1986), na esteira de Herman, caracteriza o positivismo pelo (1) fenomenalismo – só o mundo dos factos é passível de ser analisado com base científica, o mundo social na sua essência é inacessível -; (2) objectivismo – o mundo subjectivo (da consciência, da intuição, dos valores) escapa à ciência -; (3) empirismo – é a observação que guia as teorias científicas que rejeitam métodos que subentendam a compreensão ou a introspecção -; (4) nomotetismo – a lei geral rege o positivismo, adoptando um modelo simples e eficaz que justifica determinados fenómenos -; e pelo (5) previsionismo – o conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório, por considerar que o sinal de um conhecimento verdadeiro é a capacidade de prever acontecimentos que pertencem à esfera da pertinência das leis estabelecidas.

⁷³ Ao reflectir acerca das opções quanto à estrutura na construção de teorias epistemológicas surge o que filósofos denominaram como fundacionalismo clássico que seria uma estrutura que estabelecia determinados requisitos na definição do que seria considerado conhecimento: restringe o conhecimento verdadeiro à designada crença verdadeira justificada, propondo uma estrutura através da qual as crenças eram justificadas tornando-se em conhecimento (Gomes, 2000).

No contexto do paradigma interpretativo, o que se analisa é formulado em termos de acção, o que abrange o comportamento físico e os significados que lhe atribuem e, desta forma, o/a investigador/a postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os indivíduos lhes atribuem através das suas interacções sociais. Assim a uniformidade do real social não seria senão aparente, e vista como característica epistemológica dado que subentende uma construção de conhecimento ao interpretar o mundo como se este fosse estável e uniforme (Erickson, 1986). Deste modo, sempre que se tornar necessário, os dados daí provenientes podem ser revistos pelo confronto com o registo e torna-se mais fácil promover a sua relação com dados recolhidos por meio de uma outra técnica. A uniformidade da vida social, das crenças e das concepções surge como factor de transmissão cultural de um conjunto de interpretações comuns (Lessard-Hébert et al., 1994). Ou seja, todos/as apreendemos sistemas de atribuição de significados que face a determinada acção parecem desencadear interpretações similares. Mas as superficiais semelhanças escondem uma diversidade subjacente. Desta forma a investigação incidirá sobre o modo como se desenvolvem e se mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis (Erickson, 1986; Lessard-Hébert et al., 1994).

A investigação interpretativa, particularmente no campo da educação, permitirá a produção de conhecimentos capazes de suprir, entre outras, a necessidade de contar com a invisibilidade da via quotidiana, ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito; e a necessidade de compreender situações particulares através de uma recolha baseada em pormenores concretos da prática (Erickson, 1986).

As epistemologias feministas

Para Stanley (1990), o feminismo não é simplesmente uma perspectiva, um modo de ver; nem tão pouco uma epistemologia, uma forma de conhecer, é também ontologia ou seja uma maneira de estar no mundo. "It is the experience of and acting against perceived oppression that gives rise to a distinctive feminist ontology; and it is the analytic exploration of

the parameters of this in the research process that gives expression to a distinctive feminist epistemology” (Stanley, 1990: 14).

Quando investigadores/as das áreas da biologia e das ciências sociais tentaram acrescentar os conceitos de mulher e gênero aos corpos de conhecimentos já existentes experimentaram uma frustração. Os esquemas conceituais e as noções dominantes de objectividade, racionalidade e metodologia científica eram extremamente débeis e dissimuladores, para serem capazes de identificar, e muito menos eliminar, assunções e crenças sexistas e androcêntricas. Conceitos de ‘conhecimento’ e ‘mulheres’ foram sendo construídos em oposição, nas modernas sociedades ocidentais. Com vista ao desenvolvimento de novas teorias do conhecimento emergiram principalmente três tendências feministas, três epistemologias: o empiricismo feminista (*feminist empiricism*), as teorias do ponto de vista feminista (*feminist standpoint*) e o feminismo pós-moderno (*feminist postmodernism*) (Harding, 1991).

A primeira, o empiricismo feminista, assume uma posição liberal quanto à pesquisa, tentando corrigir preconceitos de gênero na investigação. Recorre aos métodos tradicionais, com predominância (mas não exclusividade) dos métodos quantitativos (Whaley, 2001). Fundamenta-se na racionalidade e objectividade da ciência e, dessa forma, tenta debelar todas as formas e manifestações de atitudes sexistas na investigação. É uma réplica, como argumenta Harding (1991), aos preconceitos sexistas na investigação tradicional e a uma visão androcêntrica dominante nas ciências sociais. O empiricismo feminista desenvolveu-se em consonância com o feminismo liberal, e, tal como a teoria liberal feminista, visa a identificação e a eliminação de estereótipos, sexismos e discriminações em qualquer processo de investigação (Scraton e Flintoff, 1992). Mas é alvo de críticas ao não questionar as bases da investigação científica nem desafiar a própria ‘natureza’ do conhecimento (Stanley, 1990).

Já para as teóricas do ponto de vista feminista (*standpoint*), uma renovação da ciência tem inevitavelmente que incluir as experiências específicas das mulheres. Perspectivadas por uma teoria feminista, as experiências das mulheres potenciarão o desenvolvimento de um conhecimento mais completo, menos distorcido ou enviesado, do que o conseguido pelas experiências dos homens. Muitas das vezes as experiências das mulheres são alienadas por

não serem capazes de se enquadrarem num esquema conceptual dominante baseado unicamente nas experiências dos homens (Harding, 1991). Mas se o ponto de partida e o foco da investigação feminista são as experiências das mulheres, então não deve ser considerado um 'ponto de vista' único e universal. Uma das principais críticas, particularmente das feministas radicais, a muita da teoria feminista é a sua tendência para a universalização de conceitos como 'mulheres' ou 'ponto de vista feminino'. É importante reconhecer que as mulheres são diferentes e não podem ser simplesmente assim categorizadas sem ter em consideração as relações que, como grupo, estabelecem com outros grupos como sejam: raça, idade, classe social, portadores de deficiência, etc. Então, em termos epistemológicos, temos que falar numa pluralidade de 'pontos de vista feministas' (Scraton e Flintoff, 1992).

As epistemologias identificadas com o Iluminismo⁷⁴ foram colocadas em dúvida por várias feministas associadas a movimentos gerados contra o Iluminismo, e por feministas das correntes do pós-modernismo e do pós-estruturalismo⁷⁵. Estas teóricas feministas questionaram e confrontaram as bases teóricas do empiricismo do ponto de vista feminista (*standpoint*), e desencadearam novas perspectivas epistemológicas feministas com estreitas relações com o pensamento pós-moderno.

O feminismo pós-moderno sugere a existência de variados pontos de vista feministas contraditórios e conflituosos, considerando impossível a noção unitária de verdade. A tradicional investigação em ciências sociais está associada aos valores e princípios que precisamente o pós-modernismo tenta transcender. A realidade é passível de ser observada, estudada e entendida pelo recurso às análises de texto e de discurso. Isto não significa que os estudos feministas saiam a perder com esta abordagem pós-moderna, bem pelo contrário. Ao apresentar assunções radicalmente diferentes das outras posições epistemológicas tem, potencialmente, diferentes coisas a oferecer (Maynard, 1994). Entre os/as investigadores pós-

⁷⁴ "Movimento intelectual europeu, também conhecido como «Luzes», que atingiu o seu auge no século XVIII. Os pensadores iluministas acreditavam no progresso social e nas capacidades libertadoras do conhecimento racional e científico. Eram frequentemente críticos da sociedade existente e manifestavam-se hostis à religião, que consideravam manter a mente humana aprisionada pela superstição" http://www.universal.pt/scripts/hlp/hlp.exe/artigo?cod=6_276

⁷⁵ Feministas como Donna Haraway, Lucy Irigaray e Jane Flax, ou Joan Scott e Judith Butler.

modernos reconhece-se a inexistência de um 'modo correcto' na interpretação dos dados. É da responsabilidade do/a investigador/a explorar as possíveis e diferentes interpretações (Whaley, 2001).

Para Hall (1996b), as ciências humanas estão no período pós-positivista, marcado por uma emergência metodológica e epistemológica de que resulta um espectro das diferentes posições feministas quanto à epistemologia. Por vezes neste espectro, as discrepantes tonalidades debatem ideias contraditórias sobre quem sabe o quê, acerca de quem, e de como legitimar esse conhecimento. "...there can be no 'right' or 'correct' feminist epistemology, and there can be no hegemony of one form of feminism over all others" (Hall, 1996b: 73).

Esta tensão interna e relacional existente nas epistemologias feministas não será uma forma de impedir a afirmação de uma epistemologia (e sequente política) hegemónica no feminismo? Estes debates infundáveis no seio das teóricas/os feministas não serão um modo de evitar que uma das correntes feministas se assumia como 'o discurso dominante'? Sem dúvida que sim (Stanley e Wise, 1990).

As metodologias

Epistemologia e metodologia devem ser equacionadas em conjunto e não como entidades dissociadas.

A investigação, em todo o seu planeamento e no próprio processo sistemático de recolha, análise e interpretação dos dados, deve estar adaptada à natureza da situação que se pretende estudar. Quando esta se enquadra no âmbito da educação inevitavelmente associamos uma investigação orientada para comportamentos e acções sociais, para a qual existem metodologias mais adequadas nomeadamente a denominada investigação qualitativa. Este tipo de metodologia fundamenta-se nos pressupostos de que os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, isto é, no terreno onde se desenvolvem, e só serão compreensíveis se conhecermos e entendermos a percepção e a interpretação das pessoas que neles participam (Tuckman, 2000). A escolha de uma metodologia, além de determinada pelo paradigma de investigação com que o/a investigador/a mais se identifica, também deriva da natureza das questões colocadas na investigação, de razões de ordem pragmática e do imperativo da investigação realizar-se ou não no ambiente natural (Mertens, 1998).

A investigação qualitativa cultiva uma das mais úteis capacidades humanas, a de aprender com os outros, mas não pressupõe exclusividade num estudo. Ambos, dados qualitativos e quantitativos, podem ser recolhidos no mesmo estudo, porque os respectivos métodos envolvem diferentes forças e fraquezas, constituindo estratégias alternativas de investigação, e não de mútua exclusão (Patton, 1990).

Quando tentamos definir investigação qualitativa constatamos que o seu significado varia consoante os momentos históricos⁷⁶, embora, em termos gerais, possamos referir que a investigação qualitativa é uma actividade situada que localiza o/a observador/investigador no mundo. Consiste numa série de práticas instrumentais (materiais) e interpretativas que tornam o mundo visível, transformando-o num conjunto de representações (Denzin e Lincoln, 2000).

⁷⁶ Denzin e Lincoln (2000) definem sete momentos na história da investigação qualitativa: o tradicional (1900-1950), o modernista ou idade de ouro (1950-1970), o 'blurred genres' (1970-1986), o da crise de representação (1986-1990), o pós-moderno (1990-1995), o da investigação pós-experimental (1995-2000) e o da investigação futura, actualmente (2000-), e o sétimo momento que se centrará no discurso moral.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta determinadas características entre elas: ser a situação natural a fonte dos dados em que o investigador é o instrumento-chave na recolha de dados; os dados serem analisados indutivamente, como o juntar de todas as partes de um *puzzle*; e visar, essencialmente, o significado das coisas.

De forma simplista podemos afirmar que a metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões a investigar, uma situação natural e pessoas actuando nessa situação. A recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação (Tuckman, 2000). Ou seja, o/a investigador/a qualitativo estuda as coisas no seu mundo natural para dar um sentido, uma interpretação ao significado que as pessoas lhes dão (Denzin e Lincoln, 2000).

Para esse efeito, um estudo qualitativo implica a necessidade de desenvolver entrevistas, realizar observações e obter documentos (Mertens, 1998; Tuckman, 2000). Os dados das entrevistas consistem em declarações das pessoas acerca das suas experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos. Os dados das observações consistem em descrições detalhadas das actividades, comportamentos e acções das pessoas, bem como de todas as interacções pessoais e processos organizacionais que são parte observável da experiência humana. Os dados dos documentos são fruto de extractos, citações ou textos na íntegra de programas, documentos oficiais e relatórios (Patton, 1990).

Na investigação qualitativa o/a investigador/a é o instrumento na recolha de dados (Patton, 1990; Mertens, 1998; Tuckman, 2000), observando, entrevistando, examinando registos e documentos ou usando uma combinação destes métodos (Mertens, 1998).

A entrevista

Ao longo dos anos os/as investigadores/as tornaram-se cada vez mais confiantes na informação verbal e esta tendência parece não apresentar quaisquer sinais de inversão (Foddy, 1996).

As entrevistas vão desde as altamente informais e de diálogo até às altamente estruturadas e previamente bem definidas. Ao possibilitar o acesso ao que “vai dentro da

cabeça” das pessoas, a entrevista permite aferir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) (Tuckman, 2000). Entrevistamos pessoas para sabermos delas aquilo que não podemos observar directamente. Nem tudo podemos observar: não conseguimos observar sentimentos, pensamentos e intenções. Também não conseguimos observar como cada um/a organiza o seu mundo e os significados que vai dando ao que vai acontecendo. Para isso temos que colocar questões. A entrevista, enquanto um método qualitativo, parte da assunção que a perspectiva dos/as outros/as tem um significado, é passível de ser conhecida e pode ser explicitada (Patton, 1990). É pelo discurso dos/as entrevistados/as que pretendemos aceder a opiniões, atitudes, percepções, representações, conhecimentos. Mas não podemos esquecer que “o discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes, de representações existentes de maneira acabada antes de a linguagem lhes dar forma. O discurso é um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso implica de contradições, incoerências e lacunas. O discurso é a palavra em acto...” (Bardin, 1983:172).

É de observação indirecta que estamos a falar quando falamos da entrevista – o/a investigador/a dirige-se ao sujeito para obter informação. Ao responder às questões o/a entrevistado/a intervém na produção da informação. Na verdade existe neste método o que podemos designar de dois intermediários entre a informação que se procura e a que se obtém: o/a entrevistado/a a quem o/a investigador/a pede que responda, e o instrumento constituído pelas perguntas a colocar. Estas são duas fontes de possível deturpação que obrigatoriamente é preciso controlar de forma a que a informação recolhida não seja, voluntariamente ou não, de algum modo falseada (Quivy e Campenhoudt, 1998).

A entrevista é um tipo de conversação face-a-face, é um acto situado no tempo e no espaço envolvendo pelo menos duas pessoas.

Mas não é um acto associal e sem história. O/a entrevistador/a não deixa para trás as suas ansiedades, esperanças, os seus preconceitos, a sua classe social, sexo, raça, idade, a sua história, o seu passado, as suas emoções, as suas sensibilidades, nem as suas expectativas quanto ao futuro aquando da entrevista. Nem o/a entrevistado/a (Wengraf, 2001).

Os/as entrevistados/as nunca devem ser vistos como sujeitos passivos reagindo apenas às solicitações do/a investigador/a. É oportuno vê-los como sujeitos activos envolvidos na tarefa de prover de sentido as questões que lhe foram colocadas e de constantemente tentarem exercer algum controlo sobre a situação em que se encontram (Foddy, 1996).

Além do conhecimento e de uma utilização oportuna das técnicas para o desenvolvimento de uma entrevista é imprescindível um genuíno interesse nas perspectivas das outras pessoas no incremento da qualidade dos dados recolhidos - se aquilo que o/a outro/a diz acerca do seu mundo e de como o perspectiva é enfadonho para quem ouve então a entrevista, na realidade, nunca acontecerá (Patton, 1990).

A entrevista enquanto interacção entre pessoas requer também o saber observar – o/a entrevistador/a deve ser capaz de ler e interpretar mensagens não verbais, ser sensível a como o lugar e os comportamentos ou atitudes podem afectar o que está a ser dito, e atento às *nuances* da interacção entrevistado/a – entrevistador/a (Patton, 1990).

“Thus the apparent simplicity of qualitative ‘data’ masks a good deal of complexity, requiring plenty of care and self-awareness on the part of the researcher” (Miles & Huberman, 1994:10).

A observação

A observação num estudo qualitativo pretende dar conta dos comportamentos das pessoas no seu contexto, com naturalidade e com significado para as pessoas envolvidas (Mertens, 1998).

A observação directa permite a recolha de informações realizada pelo próprio investigador/a sem ser necessário dirigir-se aos participantes do estudo. O/a investigador/a não intervêm na produção da informação procurada. Esta manifesta-se e é directamente recolhida por ele/a pela observação de indicadores pertinentes do comportamento a observar (Quivy & Campenhoudt, 1998). A observação designada por indirecta unicamente se distingue da anterior pelo momento da observação ocorrer depois, através do visionamento do registo vídeo.

O que distingue fundamentalmente as diferentes estratégias de observação diz respeito ao grau de participação do/a observador/a na situação a estudar, o que não se circunscreve a uma mera escolha entre uma observação participante e não participante. O grau de participação do/a observador/a é um *continuum* que varia entre uma completa imersão na situação ou uma completa separação na qual o observador passa a ser um espectador. Neste caso, o recurso ao registo vídeo pode tornar-se vantajoso por se afigurar como uma presença menos intrusiva do que a de uma pessoa a observar e a fazer registos. Uma das principais preocupações respeitantes à validade e fidelidade dos dados resultantes da observação diz respeito aos efeitos da presença do/a observador/a no que está a ser observado. (Patton, 1990). Na investigação qualitativa em educação observar significa, muitas vezes, estar de uma forma tão discreta quanto possível a assistir a uma aula. É apenas um olhar (*looking*) que não deve ser totalmente não estruturado, mas que significa procurar encontrar algo que nos leve a um entendimento mais cabal do tema em estudo (Tuckman, 2000).

A observação apresenta, como método de recolha de informação, algumas fraquezas: a possibilidade do/a observador/a afectar de alguma forma a situação a observar, a hipótese de os/as participantes comportarem-se de um modo atípico ao saberem que estão a ser observados, e uma percepção selectiva do/a observador/a desencadear uma distorção dos dados (Patton, 1990). Mas para além destas características, que podem em parte ser minimizadas, não podemos esquecer que a observação se limita a uma focalização somente em comportamentos externos, ou seja, nunca podemos aceder ao que pensa cada uma das pessoas que estamos a observar.

Cada tipo de dados e respectiva fonte apresentam vantagens e desvantagens. Combinar dados de diversas fontes (como de entrevistas e de observações) permite uma triangulação que é sempre uma mais-valia na validade e fidelidade de um estudo (Patton, 1990).

O/a investigador/a e a sua incontornável biografia

O/a investigador/a qualitativo coloca em realce a construção social da realidade, a íntima relação entre ele/a e o que é estudado e os constrangimentos situacionais que amoldam a investigação (Denzin e Lincoln, 2000).

Uma das preocupações em qualquer processo de investigação tradicional parece ser a extrema relevância na produção de resultados objectivos, alcançáveis através de processos que primam por perspectivas desapaixonadas e despersonalizadas do/a investigador/a. Mas a desresponsabilização do/a investigador/a enquanto elemento interventivo no processo de investigação, ou a tentativa de omissão das suas características pessoais impressas por experiências, crenças e histórias de vida, unicamente cria uma ilusória noção de objectividade. Em vez de abdicarem da posição de sujeitos no processo de investigação, com preocupações éticas e políticas, o/a investigador/a deve situar-se de uma forma reflexiva nesse processo.

Sugere-se que só minimizando o diferencial de poder entre quem estuda e quem/o que é estudado será possível captar sentimentos, subjectividades e experiências da vida das pessoas. Foram várias as estratégias para diluir esta hierarquia entre investigador/a e investigado/a: entrevistas não estruturadas, histórias de vida, partilha de experiências durante as entrevistas e entrevistas menos formais. Mas as diferenças são fundamentalmente expressas em termos de factores como a idade, a classe social, a raça, aspectos culturais, etc. Qualquer investigação precisa de ser sensível a este diferencial de poder entre as pessoas / os intervenientes e à forma como ele interfere no processo de investigação (Scruton e Flinntoff, 1992).

O/a investigador/a tem uma biografia arraigada numa determinada perspectiva de classe, género, raça, cultura e etnicidade. A sua posição multicultural e genderizada leva-o/a a abordar o mundo baseado numa determinada organização social (teoria, ontologia) que especifica num grupo de questões (epistemologia) e que examina de forma específica (metodologias e métodos). Ou seja, o/a investigador/a recolhe material empírico relacionado com a questão que pretende estudar, analisa-o e escreve acerca dos resultados a que chegou. Todo e qualquer investigador/a trabalha a partir de uma comunidade interpretativa distinta que

configura, de uma determinada forma, as componentes multicultural e genderizada do acto de investigação (Denzin e Lincoln, 2000).

Ficamos persuadidas que uma plena objectividade acaba por ser inatingível, salvo na imaginação daqueles que acreditam que o conhecer (*knowing*) pode ser separado de quem o produz (*knower*) (Lincoln e Guba, 2000). Os processos de produção de conhecimentos não se assemelham a uma conquista impessoal de uma objectividade abstracta e neutra. Devem sempre ser vistos como processos sustentados em actos pessoais de integração tácita.

“O centro do problema é que, queiramos ou não admiti-lo, ou impomos a nossa própria perspectiva sobre a realidade, ou impomos as nossas prospecções sobre as perspectivas que os inquiridos têm sobre a realidade, e a verdadeira questão é saber com que grau de consciência o fazemos” (Foddy, 1996:212).

a análise

A análise é uma acção recíproca entre investigadores/as e dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de ser imprescindível o rigor de uma análise fundamentada em dados. A arte expressa-se pela criatividade na habilidade dos/as investigadores/as nomearem categorias, questionarem com pertinência, compararem e extraírem de uma massa de dados desorganizados esquemas inovadores, integrados e realistas. Com esforço o/a investigador/a busca um equilíbrio entre ciência e criatividade (Strauss e Corbin, 1998).

“O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenómenos, atribuindo-lhes um significado. O objecto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas acções” (Chizzotti, 1991:79).

objectividade

A questão da objectividade, enquanto critério de qualidade no processo de investigação, sempre mereceu a maior atenção. Embora conscientes que a plena objectividade num estudo é inalcançável, o/a investigador recorre a todo um conjunto de estratégias e

técnicas que assegurem a objectividade necessária ao estudo. E começa exactamente por ter consciência da sua posição face ao que pretende estudar e de que as suas crenças, histórias e preconceitos estão presentes durante o processo de investigação.

Alguns reivindicam serem capazes de colocar entre parêntesis as suas crenças e perspectivas na análise dos dados, mas verificamos que é mais fácil afirmá-lo que realizá-lo. Sabemos que nunca podemos estar completamente livres dos nossos preconceitos, pelo facto de muitos serem inconscientes e fazerem parte da nossa herança cultural. Será mais útil reconhecer que tal influencia o nosso pensamento e encontrar meios de ir para além deles (Strauss e Corbin, 1998).

validade

A validade sempre foi um conceito central na metodologia e em particular na área das ciências sociais, no sentido em que medida um estudo investiga o fenómeno que realmente pretende investigar.

A noção da modernidade de conhecimento como espelho da realidade foi substituída por um entendimento pós-moderno do conhecimento enquanto construção social. Numa concepção pós-moderna o entendimento do conhecimento como mapa de uma realidade objectiva, e a validade, enquanto correlação entre a realidade e o traçado do mapa, são substituídos por uma perspectiva da realidade como construção social e linguística onde o conhecimento é validado pela prática. O conhecimento não se refere aos processos de interacção com uma realidade desumanizada, mas implica comunicação entre pessoas. Assim, a deslocação do conhecimento, enquanto fiel retrato da realidade, para um conhecimento que se constrói envolve uma mudança de ênfase na observação para a conversação e interacção.

Validade decorre da qualidade na arte de investigar, o que inclui processos contínuos de verificação, questionamento e interpretação teórica dos resultados. Nesta abordagem da validade, a verificação no final de todo o processo é substituída por um controlo da qualidade durante todas as fases da produção de conhecimento (Kvale, 1995).

Métodos e procedimentos

“Unlike objects in nature, humans are self-aware beings who confer sense and purposes on what they do. We can’t even describe social life accurately unless we first grasp the concepts that people apply in their behavior (Giddens, 1997: 12-13).

Neste estudo podemos considerar uma parte nuclear constituída por um conjunto de 10 estudos de caso complementada com outros estudos.

Embora considerados como característicos dos estudos etnográficos, os estudos de caso distinguem-se destes, desempenhando um papel de relevo no desenvolvimento da investigação no domínio da educação. Mantêm-se opiniões divergentes quanto a considerar o estudo de caso como um método ou como um *design* do processo de investigação. Ao permitir uma variedade de métodos (qualitativos e quantitativos) na recolha de dados pode ser considerado como uma estratégia de investigação. De qualquer modo um estudo de caso caracteriza-se pela focalização num determinado acontecimento ou assunto e pela tentativa do seu entendimento num contexto complexo (Mertens, 1998).

O estudo de caso permite ao investigador/a estudar o assunto no seu estado natural, ficar conhecedor/a do estado-de-arte, perceber com mais clareza a natureza e complexidade do problema e desenvolver, refinar ou confrontar teorias.

Na nossa investigação, a opção pelos estudos de caso pretendeu uma recolha de informação mais rica e detalhada do assunto em estudo, embora cientes que as ‘verdades’ resultantes deste *design* de pesquisa ficariam circunscritas aos casos estudados. Cabe ao leitor uma ‘generalização’ a casos do seu conhecimento. Mas muito do valor dos estudos de caso provém das questões que colocam e não apenas das conclusões que apresentam (respostas que expõem) (Nóvoa, 1991).

A amostra

A selecção da amostra não teve como critério a pretensão de constituir-se como representativa de uma determinada população ou universo, mas antes permitir aceder ao

entendimento aprofundado de um conjunto de conceitos, crenças e práticas de como o género e as relações de género se estruturam no âmbito da disciplina da Educação Física no ensino secundário.

A amostra dos docentes enquadra-se no que Patton (1990) designa como *purposeful random sampling*, isto é, o facto de uma amostra ser pequena num estudo qualitativo não significa que a estratégia da selecção da amostra não possa ser aleatória, sem pretender que seja representativa. Este tipo de amostra pretende reduzir qualquer suspeição acerca da razão de determinados casos serem os seleccionados para o estudo. "The purpose of a small random sample is credibility, not representativeness" (Patton, 1990:180).

Duas condições foram consideradas na amostra dos docentes: um número igual de cada sexo e serem profissionalizados. Por sua vez os discentes, também em igual número por sexo, teriam que ser alunos e alunas desses docentes (4 discentes por docente).

A amostra é constituída por:

- 10 docentes de Educação Física do ensino secundário, 5 homens e 5 mulheres, de escolas do Grande Porto. Todos/as os/as docentes são profissionalizados;
- 4 discentes de cada um/a dos docentes (n=40), 2 rapazes e 2 raparigas. A escolha foi ao acaso com a única condicionante de que os/as alunos/as se mostrassem predispostos a colaborar e, como tal, acedessem em facultar a entrevista;
- 6 tempos lectivos de 45' de cada docente⁷⁷ (que foram designados/as por um conjunto de duas a três letras de forma a garantir o anonimato), com uma média de tempo de aula observado de 3,5 horas por docente. A escolha das aulas não obedeceu a qualquer critério a não ser o local da aula - dentro do pavilhão por questões inerentes às filmagens vídeo das aulas.

⁷⁷ Excepto no caso identificado como Loc que, por razões técnicas, resultou em 5.

Docente	Sexo Docente	Média de presenças de alunos / alunas nas aulas observadas	Ano de escolaridade da turma observada
Alc	feminino	3 / 16	11 ^o
Fes	masculino	16 / 2	11 ^o
Si	feminino	9 / 12	11 ^o
Cz	masculino	8 / 4	11 ^o
Ls	masculino	4 / 8	12 ^o
Fla	masculino	10 / 11	10 ^o
Vis	feminino	8 / 7	10 ^o
Lc	feminino	5 / 5	10 ^o
Fav	feminino	12 / 11	11 ^o
Loc	masculino	14 / 8	10 ^o

As entrevistas

As entrevistas permitem o registo das percepções, das perspectivas acerca do que acontece. Claro que, como já foi referido, estas perspectivas e percepções estão sujeitas a uma possível distorção devido a preconceitos, ansiedade, disposição, ou simples falta de conhecimento. Os dados da entrevista podem ser substancialmente afectados pelo clima emocional no momento da entrevista bem como estão sujeitos a erros de memória, a uma possível reactividade do/a entrevistado/a ao entrevistador/a e a respostas 'padrão' numa perspectiva de serem 'mais adequadas' (Patton, 1990). Mas as entrevistas permitem-nos aceder ao que está para além dos comportamentos. Recolhem vivências, percepções, interpretações das pessoas entrevistadas com respeito pelos seus próprios quadros de referência, nomeadamente a linguagem e as categorias mentais. As entrevistas semidirectivas, ou semidirigidas, parecem ser as mais utilizadas em investigação social. Este tipo de entrevista

por um lado não é inteiramente aberta, mas, por outro também não é encaminhada por um grande número de perguntas precisas. As questões são abertas e não induzem respostas nem relações que possam existir entre elas (Quivy e Campenhoudt, 1998). Além de tudo as respostas a questões abertas indicam o modo como estas foram interpretadas pelo entrevistado/a e que motivações influenciaram a sua orientação para o tema (Foddy, 1996).

O guião

“O guião da entrevista é o suporte da entrevista” (Quivy e Campenhoudt, 1998:181). A entrevista com guião consiste em elaborar uma lista de questões ou itens a explorar durante a entrevista. O/a entrevistador/a tem liberdade para construir a conversa sobre uma área subjectiva em particular, colocar questões espontâneas e estabelecer o estilo de conversa mas sempre focalizado/a no assunto ou tema pré-determinado. O guião da entrevista providencia uma estrutura em que o/a entrevistado/a desenvolverá as suas questões, ou pode mesmo especificar exactamente as questões a colocar e a sua sequência, como no caso das entrevistas mais dirigidas ou standardizadas. Aqui, o desempenho mais sistematizado por parte de quem entrevista minimiza os seus possíveis efeitos na recolha da informação ao não lhe ser permitido juízos de valor ou intervenções não previstas no decurso da entrevista. Mas este esquema rígido na elaboração de um guião inviabiliza a clarificação de temas que despontam das palavras do/a entrevistado/a e que não estejam contemplados na estrutura da entrevista, ou seja, desconsidera e reduz a particularidade de cada uma das pessoas entrevistadas e as próprias circunstâncias da entrevista. Assim parece-nos plausível maximizar vantagens e minimizar desvantagens numa combinação entre uma entrevista com guião e uma entrevista mais standardizada. Neste encaço, as questões cruciais são pré-determinadas de forma precisa mas permitindo ao/à entrevistador/a uma flexibilidade e liberdade para decidir, se oportuno, abordar temas não previstos. O propósito é o de saber o que pensa o/a entrevistado/a, aceder às suas perspectivas pelas suas próprias palavras, sem impregnar o seu pensamento de ideias ou opiniões *a priori* (categorias por nós pré-determinadas).

São vários os tipos de questões que podem constar num guião (Patton, 1990):

- acerca de experiências, em que solicita-se ao/à entrevistado/a uma descrição de experiências, comportamentos e/ou acções;
- de opinião/valor que pretendem entender os processos interpretativos e cognitivos da pessoa entrevistada, ou seja, as respostas a este tipo de questões diz-nos o que a pessoa pensa acerca de determinado tema;
- acerca de sentimentos e, como tal, está implícita uma certa espontaneidade nas respostas a este tipo de questões dado serem respostas de carácter emocional por parte do/a entrevistado/a sobre o que acontece à sua volta ou a si;
- acerca de conhecimentos, que, na realidade, nos vai permitir aceder também a um conjunto de crenças e onde é importante descobrir o que a pessoa entrevistada considera ser conhecimento factual;
- sobre sensações, isto é, questões acerca do que a pessoa vê, ouve, toca ou cheira, mas numa perspectiva de nos permitir imaginar as sensações do/a entrevistado/a. São na verdade questões acerca de experiências mas, pela sua especificidade, considera-se uma categoria à parte;
- de identificação da pessoa a ser entrevistada que nos ajudam a localizá-la em relação a outras pessoas.

A sequência das questões devem referir-se primeiro ao momento presente, depois ao passado e por último ao futuro.

Mas as questões colocadas foram as designadas 'questões-entrevista' oriundas das nossas 'questões-teoria'. Concordando com a existência de um hiato entre o nível dos conceitos e linguagem teórica e o nível dos indicadores empíricos e evidências, nenhum se parece assumir como dominante, ou seja, serem os conceitos teóricos vistos como mais fixos que os indicadores empíricos ou, por outro lado, entender-se como inviável a operação de reduzir evidências e indicadores empíricos a uma formulação teórica⁷⁸. Assim, as 'questões-teoria' governam a produção das 'questões-entrevista' mas são formuladas na 'linguagem-

⁷⁸ A teoria, ou uma particular proposição teórica, é uma assunção acerca de uma realidade. Tal assunção é uma resposta a uma questão, mas em que a questão e a resposta devem ser vistas juntas. Um indicador empírico é uma medida, uma observação, um dado que é tido como 'evidência' para um determinado conceito teórico. Na investigação social o costume tem sido que quanto mais abstracto for o conceito teórico maior número de 'indicadores' precisam de ser examinados (Wengraf, 2001).

teoria' da comunidade de investigação enquanto as 'questões-entrevista' devem ser formuladas na linguagem do/a entrevistado/a (Wengraf, 2001).

Não podemos aqui deixar de lembrar que, embora estes aspectos se apresentem como imprescindíveis e decisivos, directamente relacionados com as perguntas (e a sua formulação), e no modo como as respectivas características interagem com cognições e motivações de entrevistadores/as e entrevistados/as ou com a relação entre ambos, não encerram toda uma reflexão metodológica. Importa sempre pensar em termos que considerem todos estes elementos como parte integrante de um conjunto dinâmico e interdependente de elementos actuantes no contexto das situações de pesquisa. Diremos que levamos em consideração o postulado do interaccionismo simbólico⁷⁹ segundo o qual a comunicação humana tem um carácter sistémico e reflexivo (Foddy, 1996).

O guião para as entrevistas aos/às docentes centra-se nos seguintes temas: (1) os objectivos da EF e a adequabilidade do seu programa no ensino secundário, (2) as relações de género nas aulas de EF, (3) a equidade de géneros na escola e no planeamento e realização do ensino do/a docente, (4) as actividades físicas e desportivas e o género e a (5) percepção de comportamentos e/ou atitudes discriminatórias quanto ao género nas suas vivências como aluno/a (consultar apêndice1 e apêndice2).

Os temas do guião para as entrevistas aos/às discentes contempla as questões relacionadas com (1) a EF e a adequabilidade do seu programa, (2) as relações de género nas aulas de EF e (3) as actividades físicas e desportivas e o género (apêndice3).

⁷⁹ O interaccionismo simbólico vê os significados como produtos sociais. Apresenta três premissas básicas: 1) os seres humanos agem para com as coisas na base dos significados que as coisas têm para eles; 2) estes significados são o produto de interacções sociais na sociedade humana; 3) estes significados são modificados e manipulados através de um processo interactivo que é usado por cada indivíduo ao lidar com os signos que encontra (Blumer, 1969). "Em síntese, o interaccionismo simbólico defende que os actores sociais, qualquer que seja a situação, estão constantemente a negociar uma definição partilhada da situação, tendo reciprocamente em conta os pontos de vista de cada um e interpretando os comportamentos uns dos outros à medida que vão imaginando diferentes estratégias até optar pelas linhas de acção que pretendem desenvolver" (Foddy, 1996:22).

O antes

O desenho do guião da entrevista aos docentes foi testado previamente com um docente voluntário que não consta da amostra deste estudo. Tal procedimento permitiu aferir não só o tempo da entrevista, como a clareza das questões e a coerência da sua sequência. Este teste permitiu também experimentar a forma de conduzir a entrevista, o que é tão ou mais importante que as perguntas contidas no guião quando se trata de uma entrevista semidirectiva (Quivy e Campenhoudt, 1998; Wengraf, 2001).

Procedimento idêntico foi realizado para o guião da entrevista aos discentes.

Desenvolveram-se um conjunto de procedimentos, informais e formais, que possibilitaram a permissão para a recolha dos dados. Assim, um primeiro contacto informal foi realizado por intermédio de um/a profissional nosso/a conhecido/a que trabalhava em cada uma das escolas e que assegurou um primeiro contacto informal com os órgãos de gestão e com o possível docente a estudar. Desta forma negociamos a entrada na escola informalmente, passando depois aos procedimentos formais para a recolha de dados (carta enviada aos órgãos de gestão e marcação de um encontro com o docente para uma apresentação pessoal, do projecto de investigação, e para uma explicação de quais as informações a recolher e como).

As entrevistas, tanto aos docentes como aos discentes, só se realizaram após a gravação das aulas em vídeo. Esta sequência na recolha de informação foi propositada porque, por um lado, embora os docentes soubessem o tema a estudar, a especificação das questões poderia levar o/a docente a estar mais sensível ou desperto para determinadas dimensões do seu comportamento ou de atitudes dos seus alunos e alunas no decorrer das aulas filmadas. No que concerne aos/às discentes permitiu um maior à vontade no contacto e apresentação para a entrevista, dado que a pessoa que mais tarde viria a entrevistá-los era 'aquela que aparecia a filmar as aulas' por estar a desenvolver um estudo, conforme o/a professor/a de EF previamente os tinha informado.

Para além das pessoas a entrevistar serem de igual número do sexo feminino e do masculino, impunha-se a condição de estarem predispostas a 'conversar'. Eram esclarecidas acerca dos temas das questões, ou seja dos temas da 'conversa'. Tal procedimento parece-nos essencial dado que quando o/a investigador/a não define logo de início e em termos claros os objectivos da pesquisa, os/as entrevistados/as procurarão pistas que lhes permitam adivinhar propósitos, intenções e pressupostos da pesquisa, com o objectivo de melhor interpretar os comportamentos e as perguntas do/a investigador/a e de melhor decidirem que informação devem fornecer. Ou seja, se não é definida claramente a situação e deixa-se que o/a entrevistado/a proceda à sua interpretação sobre o que está em jogo, então tudo se passa como se os/as entrevistados/as respondessem a questões distintas (Foddy, 1996).

Foi solicitada autorização a cada entrevistado/a para que a entrevista fosse gravada em áudio, salvaguardando a confidencialidade das informações aí registadas e o anonimato da fonte.

Os/as entrevistados/as foram esclarecidos que em qualquer altura poderiam, se assim o entendessem, terminar a entrevista, negarem-se a responder a alguma pergunta ou questionar o porquê de determinada pergunta. Será no dizer de Mertens (1998) o *turn over control* que permite também à pessoa entrevistada abordar assuntos que entenda importantes e que o/a entrevistador/a não contemplou. Tal hipótese era colocada ao/à entrevistado/a na parte final da entrevista: após uma síntese do que tinha sido dito era dada a oportunidade ao/à entrevistado/a de acrescentar algo ao já referido ou falar sobre algum aspecto que considerasse importante e não tivesse sido sugerido pelas questões que lhe tinham sido colocadas.

O durante

No decurso da entrevista e, como já foi referido, por tratar-se de uma entrevista semidirectiva ou, como também é designada, semidirigida, as questões constantes no guião foram todas colocadas, embora nem sempre respeitando a ordem com que foram planeadas e/ou a formulação prevista. Conhecedoras do objectivo das entrevistas e do seu guião, se em determinado momento considerássemos pertinente, era alterada a ordem das questões de

modo a tornar a conversa mais fluída, deixando sempre o/a entrevistado/a falar com as palavras que desejasse e pelo andamento do seu pensamento. Reencaminhávamos a entrevista para os seus objectivos sempre que o/a entrevistado/a deles se afastava, e recolocavam-se as questões, no momento apropriado e de forma tão natural quanto possível, quando entendíamos não terem sido contempladas no discurso do/a entrevistado/a (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Durante toda a entrevista demos toda a atenção aquilo que a pessoa estava a dizer, e fomos colocando uma questão de cada vez. Foi sempre dado tempo ao/à entrevistado/a para pensar sobre a sua resposta e de como estruturá-la, porque a eventualidade de estarem a pensar e a reflectir sobre determinados temas pela primeira vez era bastante provável.

O nada dizer quando algo podia ter sido dito é, também, uma forma de 'intervenção' (Wengraf, 2001)

O espaço da entrevista finalizava com um agradecimento à pessoa entrevistada pela participação no estudo e apresentava-se, sucintamente, os aspectos mais importantes por ela referidos dando espaço para que, se assim ela o entendesse, completasse alguma ideia ou especificasse algum tema ou mesmo referisse algum aspecto que achasse importante e que as questões colocadas não tivessem contemplado.

O depois

Posteriormente era enviada uma carta de agradecimento à escola e em particular ao/à docente e aos seus discentes pela colaboração na recolha de informações.

As observações

Este estudo aplica um tipo de observação cuja participação do/a investigador/a se traduz apenas por acompanhar a situação num registo vídeo e o seu visionamento, - a 'não participação' segundo a classificação de Spradley (1980)

Neste tipo de observação não houve qualquer contacto com os/as discentes e tentou-se ser o menos intruso possível no normal decorrer das aulas. Com esse objectivo a câmara de

vídeo foi colocada num tripé num dos topos da área onde decorria a aula, de modo a captar todos/as ao/as alunos/as e todo o espaço da aula. Todos os pavilhões desportivos das escolas tinham bancada ou patamar num nível superior onde foi colocada a câmara de vídeo. Tal procedimento não só permitiu um registo de todo o espaço da aula como diminuiu, ou mesmo anulou, o 'ruído' que a imposição de uma câmara poderia provocar nos primeiros momentos da aula. Foram efectuados alguns registos escritos desse mesmo local relativos a informações complementares, como por exemplo, a hora de início e término da aula, o número de alunas e alunos presentes ou acerca de qualquer acontecimento que ocorresse fora do espaço da aula mas que eventualmente interferisse no seu decurso. O/a professor/a tinha, durante todo o tempo da aula um microfone sem fios que permitiu o registo áudio de todas as suas intervenções.

A análise documental

Complementarmente foi desenvolvido um estudo aos conteúdos programáticos de todas as disciplinas dos cursos de licenciatura que formam professores/as em EF em todas as universidades públicas do continente (Universidade do Porto - UP, Universidade Técnica de Lisboa - UTL, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD e Universidade de Coimbra - UC).

Foram consultados em 2005 os documentos dos planos curriculares, incluindo os programas de cada uma das disciplinas, com o objectivo de encontrar nos seus conteúdos o tema das relações de género no desporto e/ou na EF. Para tal, procedeu-se a uma busca na qual o critério foi a consulta do programa de todas as disciplinas das respectivas licenciaturas. As categorias consideradas foram:

- a disciplina, o ano em que é leccionada na licenciatura e as unidades de crédito;
- em que ponto da apresentação do programa existe a referência (objectivos, conteúdos programáticos, etc.)

- número de ocorrências das palavras ‘género’ ou outras que induziriam a um desenvolvimento da temática como, por exemplo, ‘mulher(es) e desporto’ ou ‘feminização das práticas desportivas’, etc.

Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados qualitativos chegou a ser retratada como um processo misterioso que, através de uma mística relação entre o/a investigador/a e as fontes dos dados fazia aparecer resultados (Mertens, 1998), sem haver qualquer preocupação de expor os meios e métodos aplicados ou dos procedimentos de análise da informação.

O processo de análise dos dados de uma investigação qualitativa caracteriza-se por ser sistemático, contínuo, mas não rígido, e só deve terminar com a emergência de regularidades (Lincoln e Guba, 2000), ou seja, quando nenhuma nova informação emergir da análise de dados adicionais.

Cada um dos estudos de caso é apresentado isoladamente de forma a permitir entender o caso como entidade única e holística. Num passo seguinte de análise passa-se a uma fase de comparar e contrastar casos, mas, inicialmente, cada caso é representado e entendido como uma manifestação idiossincrática do fenómeno de interesse (Patton, 1990).

Procedeu-se a uma análise indutiva dos dados, ou seja, as categorias de análise não foram impostas num momento precedente à sua recolha e análise mas emergiram dos próprios dados.

Duas abordagens são possíveis para representar os padrões que emergem da análise dos dados: (1) pode-se usar as categorias desenvolvidas e articuladas pelas pessoas estudadas para organizar a apresentação de temas em particular (*indigenous concepts*), ou (2) o/a investigador/a ficar conhecedor de cada categoria (ou padrão) para os quais as pessoas entrevistadas não têm nomes ou termos e desenvolve termos para descrever essas categorias geradas indutivamente (*sensitizing concepts*) (Patton, 1990). Em contraste com os conceitos *indigenous* (muito recorrente nos estudos antropológicos), os conceitos *sensitizing* têm as suas origens na teoria das ciências sociais, na revisão da literatura ou em pontos de avaliação identificados no início do estudo. Estes conceitos dão ao/à investigador/a um “senso de

referência” e providenciam a “direção para onde olhar” (Blumer, 1969:148). A aplicação indutiva de conceitos ‘*sensitizing*’ é examinar como o conceito se manifesta num contexto particular ou entre um determinado grupo de pessoas (Patton, 1990).

Na investigação qualitativa a credibilidade (semelhante à validade interna na investigação pós-positivista) questiona a existência de uma correspondência entre o modo como as pessoas entrevistadas percebem constructos sociais e a forma como o/a investigador/a os retrata (Mertens, 1998).

Um dos critérios mais comumente referidos para garantir credibilidade em estudos qualitativos é a denominada triangulação. Ela visa assegurar um profundo entendimento do tema em questão, não sendo vista como uma estratégia para assegurar a validade mas antes uma alternativa à própria validação dos dados (Denzin e Lincoln, 2000).

A triangulação envolve o uso de múltiplos métodos e fontes de dados para dar suporte à interpretação e conclusão na investigação qualitativa. Como Guba e Lincoln (1989) realçam a triangulação não deve ser usada ‘*to gloss over legitimate differences*’ na interpretação dos dados. A noção de triangulação que implica ser possível e desejável encontrar consistência entre os dados provenientes de diversas fontes e/ou métodos contradiz a noção de múltiplas realidades. A diversidade encontrada deve ser preservada na apresentação dos resultados para que as ‘vozes’ dos que têm menos poder não se percam (Mertens, 1998).

A validade interna é uma preocupação para os estudos de caso do tipo causal em que se tenta determinar se um determinado evento (x) é causador de um outro evento (y). Os estudos de caso exploratórios ou descritivos não procuram estabelecer essa asserção causal e, assim, a validade interna, conceptualizada para evitar conclusões incorrectas acerca das relações causais, não é aqui relevante. Estes tipos de estudos não apresentam variáveis experimentais explicitamente manipuláveis e, desse modo, as relações causais são estabelecidas por inferência com base nas evidências das entrevistas ou documentos. Assim pretende-se explorar explicações concorrentes e determinar convergências (ou não) de dados de múltiplas fontes em termos de sustentar inferências causais (Mertens, 1998).

Principalmente na entrevista aos docentes foram apresentadas de forma sumária as ideias transmitidas por eles/elas (no fim ou até no decurso da mesma) e, desta forma, o/a entrevistado/a confirmava se essa era a sua posição podendo esclarecer, acrescentar ou ratificar as ideias que tinha transmitido. Tal procedimento informal permitiu incrementar credibilidade aos dados recolhidos.

A análise dos dados, discussão e apresentação dos resultados foram sujeitas a uma discussão com outros/as investigadores no intuito de promover um confronto com as nossas próprias crenças, valores e, quiçá, pré-conceitos, de modo a fazer evoluir o estudo/investigação passo a passo por um caminho o mais credível possível.

Guba e Lincoln (1989) identificam transferibilidade como o paralelo qualitativo da validade externa na investigação pós-positivista, referindo-se esta ao grau em que podemos generalizar os resultados de uma investigação a outras situações. Nos estudos qualitativos esta tarefa passa para o/a leitor/a que deve determinar o grau de similitude entre o local e contexto do estudo aquele que pretende. Para tal tentou-se prover este estudo dos detalhes suficientes para que seja possível a quem lê fazer esse tipo de julgamento, ou seja, apresentar uma descrição cuidadosa e extensiva dos tempos, espaços e contextos do estudo, uma *thick description* no dizer de Mertens (1998). Tenta-se neste estudo descrever, com o pormenor possível, os processos pelos quais os dados foram recolhidos, analisados, sintetizados e interpretados e os procedimentos de validação utilizados. Contemplado este critério de transferibilidade ou generalização⁸⁰ permite-se ao/à leitor/a analisar a possibilidade de estender as conclusões a outros contextos (Chizzotti, 1991).

Contemplando os critérios referidos procedeu-se a uma transcrição integral das perguntas e respostas de cada entrevista. Os silêncios e as pausas foram também assinalados nos textos. As entrevistas foram integralmente transcritas num registo informático e depois

⁸⁰ Stake (1983) considera que as investigações quantitativas e qualitativas distinguem-se fundamentalmente pelos diferentes tipos de generalizações que produzem: generalizações mais formais nas investigações quantitativas e generalizações naturalistas inferidas por quem lê a partir dos elementos e informações fornecidas nas investigações de natureza qualitativa.

sujeitas a uma análise interpretativa decorrente do tratamento da informação pelo programa QSR NVivo. A esta informação juntou-se-lhe a proveniente das observações das aulas, nomeadamente o registo dos discursos ocorridos entre docente e discentes e das intervenções dos/as docentes. Este tipo de análise assume um lugar crucial nesta, como em qualquer investigação que decorra no contexto de ensino-aprendizagem, porque ajuda a expor o que nem sempre é óbvio, a tornar visível o que está oculto (Wright e King, 1991; Ronholt, 2002). Assim, no caso do presente trabalho, permite expor à consciência e levar a uma reflexão um conjunto de significados e práticas na EF, no que diz respeito às relações de género.

Decorrente de uma postura epistemológica para a qual não existe uma oposição dicotómica entre investigação qualitativa e quantitativa mas sim uma continuidade, adoptou-se um sistema de observação do tipo tecnológico (Evertson e Green, 1986). Considerado como um sistema aberto, que visa um comportamento numa dada ocasião, o seu processo de recolha de dados caracteriza-se pela ausência de tentar filtrar ou medir o que é observado. Com efeito, não existe neste sistema aberto (gravação de vídeo e sonora) uma medição por parte do/a observador/a na recolha dos dados, porque todas as imagens perante a câmara e as palavras e sons emitidos serão captados e registados na gravação. As categorias não são pré-determinadas e o objectivo é o de obter o registo permanente dos acontecimentos, é o de apreender um acontecimento que posteriormente será analisado. Um das principais vantagens de um sistema deste tipo – tecnológico – é, precisamente, a de conservar intacta a informação ‘em bruto’, ou seja, tal qual ela foi recolhida. Assim, sempre que se tornar necessário, os dados daí provenientes podem ser revistos pelo confronto com o registo e torna-se mais fácil promover a sua relação com dados recolhidos por outra técnica (Lessard-Hébert et al., 1994), como no caso do presente trabalho com os dados provenientes das entrevistas. É a prática discursiva de cada um/a dos/as docentes que aqui se procura analisar e interpretar, e que complementa a análise dos seus discursos obtidos pelas entrevistas.

As aulas foram observadas em diferido e foram transcritas as falas de cada docente em cada aula. Procedeu-se a um registo de ocorrências das interações do/a docente dirigidas a alunas e a alunos. As interações foram categorizadas como (1) instrução, se a informação

se relacionava com a matéria a ensinar, (2) motivação, se a intervenção visava elogiar, reforçar e/ou manter os níveis de desempenho das habilidades e de empenho nas tarefas, e de (3) gestão, se a informação visava gerir comportamentos e era vazia de questões instrucionais.

Em todo este processo estivemos sempre cientes de que a percepção do/a observador/a, a sua formação e o seu enquadramento profissional vão determinar em parte aquilo que será a informação recolhida (Lessard-Hébert et al., 1994), dado que uma das particularidades da observação nas ciências sociais é que, para além do objecto a observar ser humano, o/a observador/a é também um ser humano, com todas as complexidades que isso implica (Grawitz, 1993).

Apresentação e Discussão dos Resultados

“Os factos sociais não são «coisas», mas sim interpretações criadas pelos seres humanos relativamente às coisas, aos outros seres humanos e às relações entre estes últimos” (Lessard-Hébert et al., 1994:46).

No presente capítulo pretende-se, de forma clara, apresentar o produto daquilo que, com efeito, se afigurou como um processo circular. Chegadas a este capítulo, e munidas de um quadro conceptual e de uma série de questões, tentamos desenvolver uma fase de interpretação enquanto criadora de sentido e promotora da emergência de novas questões - o que transcende as possibilidades de uma escrita linear dos resultados obtidos. Cabe-nos, de certa forma, decifrar os significados das acções e das falas de docentes e discentes, e não apenas descrever os seus comportamentos, atitudes e opiniões. O conteúdo das páginas que se seguem, não se confina a uma função de exposição, já que lhe atribuímos uma função argumentativa de forma a que quem o ler assuma o papel de co-analista neste processo de investigação e de verificação dos resultados.

O nosso objectivo não é, no dizer de Lessard-Hébert et al. (1994), proceder a uma demonstração no sentido causal, mas no sentido da plausibilidade, ou seja, pretende-se persuadir o/a leitor/a de que os dados apoiam o mais correctamente possível as asserções formuladas e de que os esquemas de generalização, que emergem do conjunto de dados, são, seguramente, aquilo que apresentamos.

Desta forma, partindo dos dados provenientes das entrevistas aos/às docentes e dos obtidos pela observação das suas aulas foi-nos possível desenvolver uma análise interpretativa quanto às opiniões, às atitudes e às interacções com os/as discentes durante as aulas observadas, de cada um/a dos docentes. A informação recolhida não é apresentada no seu formato original, mas, fruto de um contínua circulação entre a informação recolhida pelos vários métodos e o quadro teórico de referência fomos tentando tornar acessível à percepção e à consciência aquilo que uma leitura linear dos dados manteria oculto, processo sempre sustentado no próprio discurso ou nas próprias acções e/ou interacções do/a docente em causa.

De forma idêntica, procedeu-se a uma análise interpretativa dos discursos de alunos e alunas.

E isto respeitando dois princípios para nós fundamentais: o do paralelismo intersubjectivo⁸¹ e o da sobreposição das estruturas aparentes e reveladas⁸² (Lessard-Hébert et al., 1994).

Este capítulo está estruturado em três partes que não se pretendem sejam visualizadas compartimentadas mas sequencialmente. Num primeiro momento apresentamos cada professor/a por si, em que o parágrafo inicial contém um pequeno apontamento biográfico do mesmo/a, ao que se segue uma apresentação/interpretação dos dados provenientes das entrevistas realizadas ao/à docente e da observação das suas aulas. Pretende-se levar o/a leitor/a a entender e analisar o caso como entidade única e holística, após inicialmente cada caso ser representado e entendido como uma manifestação idiossincrática do fenómeno de interesse (Patton, 1990). A disciplina de EF e os seus objectivos no presente e a adequabilidade do seu programa, as actividades físicas e desportivas e o género e as relações de género nas aulas de EF foram os temas contemplados em todos/as as análises dos/as docentes. No entanto, não se optou por uma fragmentação do texto em função dos temas nem a uma sequência pré-determinada, mas tenta-se que a interpretação do que foi escutado e observado se apresente de forma contínua de modo a facilitar para quem lê a análise de cada um/a dos docentes.

No momento seguinte parte-se para uma análise dos dados provenientes das entrevistas aos alunos e às alunas, não se isolando os/as discentes em função da escola que frequentam ou do docente de EF.

Por último, e tendo como referência os grandes temas do presente trabalho, na última parte deste capítulo é nossa intenção confrontar os dados analisados com o que a literatura

⁸¹ O/a investigador/a deve ajustar a interpretação dos resultados a tudo aquilo que os dados (como produção de indivíduos que responderam ao/à investigador/a) permitem e implicam, e, decorrente desta intersubjectividade, deve respeitar os limites e as exigências contidos nos resultados, sem neles projectar quer desejos quer destruir o que porventura o/a incomoda.

⁸² Orientando-se de forma a não introduzir nem a impor algum desvio que favoreça o/a intérprete e o seu poder em detrimento da evidência dos dados.

nos apresenta, de modo a que deste debate, de tensões e consensos, emerja algo a valorizar no âmbito da EF.

Os professores e as professoras: discursos e práticas

Caso 1: a professora Alc

A Alc é uma professora colocada por destacamento numa escola do concelho da Maia (não pertence aos quadros de docentes efectivos da escola). Licenciada pela Universidade do Porto (FCDEF) acabou o seu curso em 1995, leccionando há 7 anos sempre no ensino secundário. Em instituições e clubes privados, dá aulas de natação e de aeróbica. Foi praticante federada de Pólo Aquático durante 2 ou 3 anos, e experimentou várias modalidades desde o Basquetebol, ao Futebol e à Ginástica. Exerceu funções de monitora durante 11 anos na Aeróbica, em ginásticas de academia no sector da formação, e durante 6 anos na Natação para bebés.

Para esta docente, que, como já referimos, sempre leccionou em escolas secundárias, a Educação Física no ensino secundário apresenta um duplo sentido:

Para muitos deles [alunos/as], o fim do secundário é o fim da actividade física; para muitos deles, o fim do secundário começa a ser o início da actividade física, principalmente para as raparigas, começam a entrar nas Aeróbicas, começam a ficar preocupadas com a figura e começam muitas delas a meterem-se nas Aeróbicas. [Alc:secção13, parágr.145]

Este momento na vida dos/as estudantes é, para esta docente, passível de uma leitura dupla e antagónica no que respeita a uma prática que se pretende regular de actividades físicas e desportivas. E a leitura de que o final do ciclo de estudos no secundário constitui, simultaneamente, o momento em que termina a obrigatoriedade de frequentar a disciplina de EF e em que voluntariamente se inicia uma prática regular, é aqui associada às raparigas, devido à tendência percebida pela docente de uma crescente preocupação com o corpo por parte delas. Atente-se que é uma preocupação na figura corporal. E não é uma qualquer prática desportiva, uma vez que a única modalidade referenciada pela docente é a Aeróbica, o que induz a ser uma modalidade da preferência das jovens nestas idades.

No que concerne à genderização das actividades desportivas, esta docente, inicialmente, não expressa de forma clara a sua opinião. Se, por um lado, entende que o desporto feminino é subvalorizado em relação ao masculino, fundamentalmente devido a questões de ordem social, por outro lado, fundamenta nas condicionantes biológicas das

mulheres a tardia inclusão do feminino em determinadas modalidades como, por exemplo, o salto à vara. O determinismo biológico não permite à mulher atingir os índices de força necessários para o alcance de elevados rendimentos em certas modalidades.

Porque começou-se pelas equipas masculinas não é, e as mulheres pouco acesso tinham ao desporto há uns anos atrás. Quando começaram a aparecer, (...) o grande espectador do desporto à partida são os homens (...) e grande maioria gosta de ver homens jogar. (...), eu penso que é uma questão social, basicamente. [Alc:secção5, parágr.45]

Eu acho que há determinadas modalidades para as raparigas por uma questão de constituição física mesmo, e mesmo de solicitação quando são miúdos. O caso da Ginástica, o facto de não haver Ginástica Rítmica para os homens, o caso do Salto à Vara, só agora é que estão a aparecer mulheres no Salto à Vara. Pela questão da força, eu penso que nas questões das mulheres eu penso que passa um bocadinho por aí. [Alc:secção5, parágr.45]

Eu acho que algumas modalidades em termos de alto rendimento são específicas ou para homens ou para mulheres. Algumas. [Alc:secção6, parágr.95]

...mesmo em questões anatómicas. Por exemplo o Salto à Vara, porque é que só agora aparece o salto a vara, não é? Eu acho que só há 2 ou 3 anos é que o salto à vara está a começar a aparecer. Talvez porque em termos de força, em termos de capacidades motoras, eu penso que nisso os homens são mais habilitados. [Alc:secção6, parágr.53]

Esta assunção da falta de força nas pessoas do sexo feminino está explícita nas interações que vai tendo nas suas aulas, principalmente quando entende que esta capacidade motora se torna essencial na execução correcta de determinada habilidade técnica. Aquando da execução de uma tarefa de exercitação do serviço no voleibol, praticamente todas as indicações da docente centraram-se na solicitação de mais força por parte das executantes.

“Bate com força”. [Alcaul2: 8b]

“Não, não. (nome da aluna1) estás a fazer festinhas à bola. Bate na bola”.

[Alcaul2: 8b]

“Força (nome da aluna2)”. [Alcaul2: 8b]

“Com força (nome da aluna3)”. [Alcaul2: 8b]

“Isso. Olha a (nome da aluna4) bate bem”. [Alcaul2: 9]

“Com força, anda”. [Alcaul2: 9]

Mas também a prática desportiva masculina está condicionada pelas características ‘femininas’ de determinadas modalidades, como o caso da Ginástica Rítmica Desportiva. Ciente de que os homens também são capazes de a praticar (e aqui refere a experiência enquanto estudante universitária em que os seus colegas também tinham de frequentar e ter

aproveitamento na disciplina de Ginástica Rítmica) é de qualquer forma algo 'estranho' um homem tentar expressar toda a leveza e feminilidade inerentes à prática dessa modalidade.

...por exemplo no caso da Rítmica eu penso que é, talvez aquela expressão feminina toda que a Rítmica tem, eu acho um bocado impensável num homem. [Alc:secção6, parágr.61]

...muita suavidade nos movimentos, por exemplo (...) a souplesse que a própria Ginástica Rítmica exige é uma coisa que não é muito vulgar no homem, em qualquer coisa é um toque pesado. A Rítmica não se compadece com esse tipo, não quer dizer que se for treinado, eu pessoalmente acho que o homem na alta competição a ter uma prática de Rítmica é sempre um bocado estranho. [Alc:secção6, parágr.65]

Aqui está bem patente a ideia de corpo genderizado. Logo em seguida, numa associação de ideias, a docente refere a falta deste 'feminino' no corpo das mulheres praticantes de futebol, e mesmo na maioria das professoras de EF, designadamente no seu modo de andar. Parece que uma intensa prática desportiva diversificada, ou uma prática desportiva vista como masculina, deforma o andar das mulheres retirando-lhe feminilidade.

Tal como por exemplo as raparigas que praticam Futebol, a própria postura delas não é uma postura feminina, se é pela própria modalidade que o exige. Nós na Educação Física por exemplo temos um andar um bocado escangalhado, somos um bocado...pesadas no caminhar. [Alc:secção6, parágr.69]

De forma sucinta, clarifica o que de certo modo foi discorrendo à medida que ia discursando:

...não quer dizer que haja modalidades só para homens ou só para mulheres mas acho que eles se identificam mais com, e a própria modalidade se identifica mais, com determinado sexo, ou masculino ou feminino. Penso que sim, penso que há algumas que sim. [Alc:secção6, parágr.69]

Voltemos à EF. A preferência desta docente em leccionar no ensino secundário relaciona-se, fundamentalmente, com a forma como ela percebe que os/as alunos/as vivem a disciplina de EF neste nível de ensino:

...muito empenhados em ajudar a colega coisa que se vê no secundário, por exemplo no básico já não se vê. Eu gosto de trabalhar no secundário também por causa disso, eles não põem tanto a evidência da pessoa, põem mais o desfrutar da disciplina, pelo menos eu noto isso nas minhas turmas de secundário. [Alc:secção49, parágr.149]

A turma observada era uma das suas preferidas. O modo de estar e de trabalhar dos/as alunos/as motivavam-na.

...era uma turma que eu trabalhava bastante com eles porque eles próprios me motivavam imenso e nunca faziam má cara para qualquer modalidade que eu abordasse (...) Era uma turma que eu à partida adorava. [Alc:secção13, parágr.145]

E, contrariamente às suas expectativas, mesmo as alunas apresentavam uma predisposição para se empenharem nas actividades das aulas.

...mesmo no Atletismo, havia algumas gordinhas nessa turma, elas tinham imensa dificuldade e nunca o peso ou a dificuldade que tinham na disciplina foi impedimento para, pronto, para concluir o que quer que fosse. [Alc:secção13, parágr.145]

Com efeito, as expectativas desta docente em relação ao envolvimento das raparigas nas actividades da disciplina de EF são das mais baixas e, conseqüentemente, das mais desmotivadoras para o seu próprio desempenho profissional. Embora a docente associe baixas expectativas de participação e motivação nas aulas de EF aos/às discentes de uma determinada área de estudos do ensino secundário (a área de humanidades), o que na verdade lhe desencadeia expectativas negativas e a desmotiva é saber que, à partida, vai ter que leccionar EF numa turma maioritariamente de raparigas, distribuição característica quanto ao sexo das turmas da área de humanidades. Encoberta pela área de estudos, o que aqui está presente são expectativas diferentes quando se trata de um público alvo maioritariamente feminino.

Agora eu também sou sincera, eu acho que parto, por exemplo, este ano eu tenho duas turmas de letras eu já parto com essa expectativa e é negativa. Portanto eu já vou a pensar que vou ter que fazer tudo do zero com elas porque elas vão ser fracas. (...)isso faz com que a minha motivação para leccionar uma turma de letras, uma turma só de raparigas, seja, já à partida, um bocado negativa. [Alc:secção9, parágr.93]

Os seus anos de prática profissional já lhe proporcionaram situações que contrariaram esta assunção:

Embora a primeira vez que estive aqui nesta escola tive uma turma de raparigas de Economia e foi impressionante, eu nunca tive uma turma assim.(...) Eu adorei trabalhar com essa turma. [Alc:secção9, parágr.93]

Mas as justificações para essa evidência recaíram nas características de 'masculinidade' das alunas que, por sua vez, se deviam à prática regular de um jogo desportivo colectivo (como o basquetebol e o andebol) num enquadramento associativo.

Um rapaz e 16 raparigas. Elas eram autênticos rapazes.(...) Era uma garra, uma actividade, uma densidade que conseguia naquela turma que não conseguia numa turma normal de raparigas, vulgar. Aquela era especial, também algumas tinham treinado Andebol, algumas já tinham feito Basquetebol, portanto, advém já da própria formação do aluno esta motivação. [Alc:secção9, parágr.93]

Assim, parece-nos evidente que, para esta docente, as expectativas para um bom trabalho no decurso das aulas de EF estão fortemente relacionadas com uma presença majoritária de discentes masculinos, ou de discentes femininas com características masculinas. Uma clara crença que associa a prática desportiva, no âmbito da disciplina de EF, ao masculino. Deles, ou delas que "pareçam eles", espera-se o melhor nas aulas de EF.

E esta assunção emerge nas suas interacções durante as aulas observadas. O facto de a turma observada apresentar uma maioria de discentes do sexo feminino (só 4 rapazes) desencadeou afirmações que corroboram o expresso no seu discurso aquando da entrevista.

[a docente, ao corrigir uma afirmação de um aluno – "A 'setôra' disse que íamos jogar futebol"-, desiludido por na aula de futebol ainda não terem tido uma situação de jogo]:

"Não. Eu disse que íamos dar futebol, não disse que íamos jogar. E estás a jogar com uma bolinha. Não estás a fazer jogo. Bem esta turma também é só meninas". [Alc7aul2: 6b]

[na organização de um jogo de futebol a professora define situações específicas para as alunas]

"Para vocês raparigas que têm mais dificuldades". [Alc7aul3: 16b]

Curioso é verificar que a única interacção dirigida a alunos, e que entendemos portadora de estereótipos de género, decorre da resistência que um aluno expressou para executar determinada habilidade técnica do futebol (toques de cabeça) por causa do penteado que apresentava. De forma divertida, a professora comenta:

"Parecem as dondocas que não vão nadar por causa dos cabelos (risos). Que jeitosos. Oh (nome do aluno1) vamos estragar o cabelo?"

"Anda (nome do aluno2), deixa-te de mariquices (risos). Anda lá (nome do aluno2), tens uma testa enorme, dás com a testa não dás com a cabeça. (...) Não quer estragar o penteado!"

"Oh (nome do aluno2) não inventes. É toques de cabeça. (risos) É o gel. Oh (nome do aluno2) basta pôr água a seguir que isso levanta". [Alcaul1: 7b].

Pese estas palavras tenham sido dirigidas a alunos, o estereótipo implícito refere-se ao género feminino, porque subentende-se que são as raparigas (algumas, as apelidadas de 'dondocas') que, para não estragar os penteados, não participam nas aulas de natação. A observação é depreciativa em relação a um comportamento que não se espera dos rapazes, mas algo esperado nas raparigas, ou seja, um comportamento de género. E entende-se como sendo um comportamento 'típico' das raparigas que, em certo modo, caracteriza o que as afasta de determinadas práticas desportivas – uma actividade, a natação, que, para além de expor mais os seus corpos, não lhes permite determinados adornos que as valorizem esteticamente.

Conforme já latente anteriormente, para esta docente as expectativas de trabalhar com uma turma maioritariamente de rapazes são muito mais elevadas em termos de satisfação profissional:

Eu quando vejo uma turma, por exemplo eu tive uma turma do agrupamento 1 só rapazes, eu pensei logo: bem esta turma vai ser um espectáculo para trabalhar.(...) Eu pessoalmente gosto muito de ter turmas com rapazes, adoro trabalhar com rapazes, qualquer coisa que uma pessoa diga está sempre tudo bem e dão sempre o máximo. [Alc:secção16, parágr.177]

No decurso destas expectativas, a docente está consciente que interage muito mais durante as aulas com as raparigas do que com os rapazes, centrando essas suas interacções na correcção dos gestos técnicos e em aspectos motivacionais.

...normalmente é mais às raparigas. Mais às raparigas precisamente pela falta de disponibilidade motora que às vezes elas têm, (...) porque eu para poder fazer essas intervenções de motivação e de lhes ir buscar o empenhamento para, e de estar constantemente com Feedbacks positivos, porque também os dou negativos, tenho que dar, e de correcção são mais que muitos. Mas os positivos 'boa, devias ter passado', tento fazer um bocado, puxar pela positiva e ao mesmo tempo de correcção. Portanto dar esses Feedbacks todos atempadamente é extremamente cansativo. [Alc:secção17, parágr.197]

Geralmente as intervenções que eu tenho são mais com elas, em aspectos correctivos. [Alc:secção17, parágr.209]

Nas aulas observadas, 77% das interações individuais desta professora foram dirigidas a raparigas, e destas 65% situaram-se na dimensão da instrução e 21% objectivavam motivar as alunas. Já no que concerne às interações individuais dirigidas a alunos, 53% situaram-se na instrução e 32% visaram a gestão de espaços, materiais e comportamentos.

Tendo em consideração o desequilíbrio da distribuição dos discentes da turma quanto ao sexo, e para uma média de presenças nas aulas observadas de 16 alunas e 3 alunos, a docente apresentou: 3,1 interações de instrução por aluno para 2,4 por aluna; 0,9 interações de motivação por aluno para 0,8 por aluna; e 1,9 interações de gestão por aluno para 0,5 por aluna. As interações da docente, em termos absolutos, são em número superior dirigidas a alunas, mas, ponderando o valor percentual de alunas da turma, verificam-se médias inferiores de interações da docente para com cada aluna.

Na maioria das interações individuais a docente usa o nome próprio do/a aluno/a. Mas existem muitas outras vezes em que utiliza outras formas de chamar a atenção, nomeadamente das alunas:

“Evitem fazer isto oh marmelas”. [Alcaul1: 4]
“Não batam na raquete marmelas”. [Alcaul1: 4b]
“Então, não se esqueçam das marmelas que estão deste lado”. [Alcaul3: 13b]
“Oh baixinhas cheguem cá”. [Alcaul1: 4]
“Oh baixinha, mãos atrás da nuca”. [Alcaul2: 12b]
“Jeitosa, para ali”. [Alcaul2: 9b]
“Oh jeitosas importam-se? Mais coladinhas e aos beijinhos”. [Alcaul1: 1b]
“Eh Marias, marias para trás...”. [Alcaul1: 2]
“Ali atrás do poste mariazinha”. [Alcaul2: 10b]
“(nome da aluna) estende os braços. Oh querida mas não é aí que bate”. [Alcaul2: 8b]
“Catita chega-te mais à frente”. [Alcaul3: 14]

Os alunos também são alvo de similares apelidos:

“Vocês os dois, oh marmelos. Vocês só saem quando eu disser”. [Alcaul1: 6]
“Vou-me zangar contigo hoje (nome do aluno)... podias ser mais mexidinho para essas modalidades, não era. Não é oh baixinho”. [Alcaul1: 5b]
“Oh (nome do aluno) joga pelos lados”. [o aluno responde] “Oh querido mas estás a jogar aqui”. [Alcaul2: 9b]

Não condizente com as informações recolhidas pelas observações das aulas, a docente percepciona um número reduzido de interações suas com os rapazes, principalmente porque entende não ser necessário motivá-los para a prática das actividades das aulas. Por isso, as intervenções que dirige a eles são mais no sentido de apelar ao espírito de grupo e de

interajuda - sempre que eles privilegiam, nas suas relações durante o jogo, quem lhes garanta um maior sucesso no desenvolvimento e finalização das acções ofensivas (o que parece recair para jogadores do mesmo sexo) – ou no sentido de lhes exigir desempenhos mais elevados e refinados.

Portanto nesse aspecto, em termos de jogo, em termos de motivação, eu com eles não preciso ter (interacções). Às vezes posso ter que: 'Oh pá por amor de Deus, tinhas aí a miúda mesmo ao teu lado' 'Oh professora ela não ia agarrar a bola'. Quer dizer, é um apontamento muito aborrecido que eles têm e que eu tenho que tentar dar a volta por cima. (...) Com eles às vezes é uma questão para dificultar, por exemplo: num jogo eles fizeram, por exemplo, o remate ao guarda redes 'Oh pá, por amor de Deus, tu dominas a bola e dás um remate à figura em vez de rematares aos cantos, a partir de agora só podes rematar...' esse tipo de interacção que eu tenho com eles, de dificultar-lhes mais a actividade. Mas raramente eu tenho que fazer aqueles de motivação. [Alc:secção17, parágr.209]

Mas é interessante notar que a docente parece fugir de situações que, eventualmente, possam desencadear um decréscimo na motivação dos rapazes. Entende ser algo complicado motivar os rapazes para actividades que, vulgarmente, se associam mais à prática feminina, e dá o exemplo da Aeróbica.

...eu não gosto de dar Aeróbica na escola porque (...) não só eles já partem com uma expectativa negativa em relação à modalidade como vai ser a mim muito complicado puxar, quer dizer é mais trabalhoso. Se calhar é por comodismo, é muito trabalhoso empenhar um rapaz na Aeróbica. [Alc:secção18, parágr.221]

E parece residir, também, na questão da sexualidade a dificuldade acrescida em motivar os rapazes para actividades associadas ao feminino. O ambiente homofóbico parece declarar-se muito mais nos alunos do que nas alunas, isto é, parece ser para a docente mais fácil as raparigas gerirem, na sua feminilidade, a inclusão de características 'masculinas' de determinadas práticas desportivas, do que os rapazes iniciarem uma prática desportiva que pode colocar em causa a sua heterossexualidade. No entanto, desta situação exclui os alunos da opção de desporto que parecem já ter ultrapassado este estereótipo. As lembranças de estudante desta docente voltam para dar o exemplo dos rapazes na Ginástica Rítmica. Na prática desta modalidade eles parecem disfarçar a homofobia ou parodiando o seu desempenho em actividades que lhes exigem poses e movimentos corporais que entendem

não condizer com a sua masculinidade (associada à heterossexualidade), ou empenhando-se e dessa forma verem o seu esforço sobrevalorizado na nota que alcançam.

Os miúdos que andam aqui na dança (no clube de desporto escolar) o facto de fazerem parte da opção de Desporto e isso, não faz que eles pensem que sejam maricas e sejam..., portanto, não tem nada a ver. Também tem a ver com a apetência que eles têm. É que elas aceitam mais facilmente uma qualidade masculina, entre aspas o masculino, que tem algumas características mais de garra, de força, de competição e tal, do que eles aceitem uma coisa delas. [Alc:secção18, parágr.225]

Tanto é que nós vemos na faculdade quando eles fazem um esquema de Rítmica, eles fazem na tanga, passa a expressão, eles fazem um bocado na brincadeira porque a eles tudo lhes sai bem. Eles, um homem fazer uma coisa de raparigas, quando eles entram no espírito, eles têm resultados óptimos, agora o que é preciso é que eles aceitem esse tipo de trabalho. Eu por exemplo quando faço aqui a Acrobática com eles, eles inicialmente rejeitam mas eu começo assim por figuras que promovem muito contacto físico e quando passa a inibição eles ficam 5 estrelas e pelo contrário até se empenham bastante. Mas tem que passar essa inibição do ser maricas e ser feminino e ser o que é que eles vão dizer que nesta fase é um bocado...mas. [Alc:secção18, parágr.225]

Mas eles (os colegas da faculdade) eram assim um bocado, quer dizer, não era palhaçada mas, quer dizer, um homem a fazer qualquer coisa que exija algo de feminino tem imensa piada. Uma pessoa, até acho que passa um bocado ao lado o tecnicismo da modalidade em si, uma pessoa acha piada ao conjunto porque não está habituado a ver um homem a fazer aquilo. [Alc:secção6, parágr.69]

...embora lá na faculdade tenhamos Rítmica para os homens e adoramos ver os homens. Aliás eles até tiravam melhores notas que nós na faculdade porque realmente é de louvar que eles se entreguem daquela forma aquilo que é um bocado feminino, eu acho que pelo menos a Rítmica tem algo de feminino. [Alc:secção6, parágr.61]

E é dos seus tempos de estudante universitária as memórias de episódios com comportamentos discriminatórios por parte de um docente. Numa primeira abordagem do tema, a docente afirma nunca ter presenciado situações de discriminação por género. Mas acaba por referir comportamentos e atitudes discriminatórios de um professor que, na sua interpretação, encobre como formas de incentivar as raparigas.

Não, não. Pronto, lá está, houve uma disciplina que realmente eles, rapazes, se sentiam discriminados por serem rapazes. As turmas de raparigas tinham uma relação com esse professor que mais nenhuma turma de rapazes tinha. É engraçado que o professor que tive, ele estava constantemente com bocas acerca da inferioridade da mulher, extremamente machistas, mas era puramente para espicaçar, para nós nos sentirmos com mais garra para (a modalidade). [Alc:secção4, parágr.29]

O mais interessante nestas afirmações é que expõem uma situação de discriminação sofrida pelos rapazes, pela diferença de tratamento do referido professor com as turmas de rapazes e com as turmas de raparigas. A justificação de tal percepção é que desmascara uma verdadeira situação que podemos considerar de assédio na medida em que se tratam de comportamentos indesejáveis, depreciativos e ofensivos. E o encobrimento desses comportamentos continua no discurso desta docente com um elogio à relação que existia entre o referido professor e as alunas, pese esse carácter 'machista' do professor.

Mas era um professor espectacular, acho que ainda é, mas ele no discurso que tinha era algo machista, mesmo. A mulher estava abaixo de cão, mas acho que ele fazia de propósito. Nós tínhamos uma relação espectacular, independentemente da forma como às vezes nos tratava. Eu penso que era mesmo para nos dar garra. [Alc:secção4, parágr.29]

A finalidade de tais comportamentos era, para esta docente, tentar que as alunas melhorassem, não parecendo aqui interessar o quão danosos poderiam ser os meios utilizados. Algum dano, consciente ou não, parece ter desencadeado, ou outra reacção além de um maior empenhamento das raparigas, dado que foi objecto de referência pela entrevistada.

Caso 2: o professor Fes

O Fes é professor e treinador. Licenciou-se de 87/92 em Educação Física e Desporto pela Universidade do Porto (FCDEF). Em 1996 termina, na mesma universidade, o Mestrado de Alto Rendimento. É professor efectivo na escola onde lecciona EF e opção de Desporto (11º ano). Já leccionou no ensino superior em instituições privadas em áreas da Metodologia do Treino. Exerce as funções de treinador num clube da Liga masculina de um desporto colectivo. Fez parte dos quadros da Federação e da Associação do Porto dessa modalidade. Foi praticante embora, como refere, a “carreira como atleta foi muito baixinha, muito fraquinha”.

Este docente, ao relembrar as suas vivências de estudante no ensino básico e secundário, e especificamente das suas aulas de EF, sente que foi um privilegiado. Com efeito, colegas seus da mesma idade lembram-se que, sistematicamente, as aulas de EF consistiam em os rapazes a jogar futebol e as raparigas a jogar badminton. Este registo não faz parte das suas memórias das aulas de EF, quer no ciclo preparatório, quer no ensino secundário.

...quando ouço alguns relatos considero-me um privilegiado porque eu continuo a ouvir muita gente a dizer, pessoas da minha idade, a dizer 'no meu tempo na Educação Física era uma bola para os rapazes e as meninas iam jogar badminton e eu nunca tive esta sensação, de ter passado por estas aulas. (...) Não tenho experiências marcantes de raparigas não fazerem, não serem tão boas, como eram os rapazes. Pronto, tenho uma ideia de que quando jogávamos Futebol os rapazes jogavam melhor que as raparigas, tenho essas imagens, percebes. Mas não tenho imagens discriminadoras. [Fes:secção4, parágr.56]

O que retém desses tempos de aluno leva-o a reconhecer uma igualdade de tratamento de rapazes e raparigas por parte dos seus docentes de EF, a qual implicitamente deduzimos ser sequente de uma igualdade de oportunidades. No entanto, salienta que era evidente na prática, no desempenho das habilidades motoras, uma desigualdade de rendimentos consoante a modalidade que estivesse a ser leccionada na altura. Era normal que as raparigas apresentassem melhores desempenhos, por exemplo, na ginástica e os rapazes nos jogos desportivos. E reporta-se ao seu professor de EF nos 3 anos do ensino secundário:

...ele tinha um tratamento rigorosamente igual para rapazes e para raparigas, quer ao nível da Ginástica quer ao nível do Atletismo quer ao nível dos jogos desportivos colectivos, sempre um tratamento semelhante. Quer dizer, tínhamos a noção de que quando íamos para a Ginástica elas tinham melhores capacidades de flexibilidade, destrezas e não sei quê, e

os rapazes nos jogos com bola eram mais rápidos, pronto, aquilo que é normal acontecer. Agora tratamento discriminatório não. [Fes:secção4, parágr.60]

De forma clara, este docente nega percepções ou vivências, enquanto aluno de EF, de qualquer tipo de atitudes e comportamentos discriminatórios quanto ao sexo. O cerne da sua argumentação radica na forma igual como alunos e alunas eram tratados nas aulas de EF. Tudo o que eles faziam elas também faziam. Sem dúvida, uma igualdade de acesso às mesmas modalidades desportivas previstas na planificação, com igual tratamento. A ideia expressa é de que eles e elas eram iguais, embora fosse “normal acontecer” eles estarem mais predispostos para o futebol e elas para a ginástica. Será que este “normal acontecer” é uma ocorrência esperada por ser ‘naturalmente’ normal?

Sabemos hoje que eles e elas não são iguais, também na predisposição física, motora e social para o desempenho das modalidades desportivas. Então, porque continuamos com a ilusão de que ao promovermos tratamentos iguais para grupos diferentes (seja a diferença a de género, idade, classe social, tipo e grau de deficiência, etc) estamos a promover a igualdade? Não será necessário discriminar, de um modo positivo, para podermos promover a equidade?

Quando este docente foi questionado acerca de como a escola, e a EF, promovem uma igualdade de géneros a sua opinião enfatiza a igualdade de tratamento para rapazes e raparigas.

Vai desde as condições que lhes damos para a prática até à forma de avaliar... [Fes:secção7, parágr.108]

Ao nível das aulas penso que passa-se o mesmo, ou seja, eu não vejo na escola nenhuma valorização em especial do conhecimento nos rapazes ou nas raparigas. Tenta-se que ele seja, ou que chegue, da mesma forma a todos. Na área específica da minha disciplina, da EF, o grupo tem a preocupação de, e vejo isso na prática diária das aulas, tem a preocupação de não distinguir os rapazes das raparigas. [Fes:secção7, parágr.112]

Numa primeira análise ficamos com a sensação que este docente entende que o modo como se organiza, trabalha e avalia em EF não difere se o público alvo são alunos ou alunas. Mas no decorrer do seu discurso, ao apresentar alguns exemplos, não é bem essa impressão inicial que é corroborada.

Por exemplo, fazemos um esforço em adequar as escalas de avaliação a uns e a outros, por exemplo, no Teste de Cooper utilizamos a escala do feminino e do masculino, fazemos, por exemplo, as avaliações para compensar as raparigas, quando fazemos avaliação de força também fazemos de flexibilidade. Sabemos que normalmente numa os rapazes distinguem-se mas na outra as raparigas compensam. Portanto, temos sempre este cuidado de adequar a avaliação dos alunos e as exigências que fazemos de forma, por um lado, desenvolver harmoniosamente os alunos como é evidente, dar-lhes todas as vivências, mas não esquecer ao nível da avaliação em que uns e outros se distinguem, para que não surjam discrepâncias no género os rapazes todos têm melhores notas do que as raparigas todas, percebe-se. Portanto há um esforço, há um esforço desta parte. [Fes:secção7, parágr.112]

A percepção do docente acerca do desporto actual, masculino e feminino, no nosso país, pouco tem a ver com qualquer interpretação de igualdade. Treinador há vários anos de uma modalidade colectiva, e actualmente na Liga masculina, tem um conhecimento aprofundado do que se passa no âmbito dessa modalidade e, é claro, uma percepção acerca de como são tratadas as equipas femininas e as masculinas.

Para já acho que há uma grande discrepância de meios à disposição para. Os meios disponibilizados para os rapazes parecem-me enormemente superiores aquilo que é a realidade feminina. Nomeadamente ao nível do que é a minha modalidade, que é aquela que eu conheço melhor. [Fes:secção5, parágr.68]

Considera que existe uma hierarquia de género no modelo de organização da modalidade, e que se traduz, por exemplo, na forma como se progride, em termos de prestígio, na carreira de treinador.

eu acho que as coisas estão um bocado organizadas de forma hierárquica: os melhores treinadores vão normalmente para o masculino. Só isso aí, parece muito mais a perspectiva de evolução de carreira passar do feminino para o masculino, do que o contrário. Normalmente quem vai para o feminino são treinadores menos habilitados à partida, às vezes não é tanto assim, há treinadores que por iniciativa passam por ali, pronto. Mas quando passam para o masculino é visto como uma promoção. [Fes:secção5, parágr.68]

Além de tudo, os apoios, a nível financeiro, e a promoção da modalidade, parecem ser amplamente danosos para o sector feminino.

Portanto parece-me, logo à partida, haver uma grande discrepância na forma como são tratados os rapazes e as raparigas. (...) Porque aquilo que eu conheço do feminino é a maior parte dos treinadores trabalharem por carolice, a maior parte. Poucos ganham, quando eu digo ganhar dinheiro digo ter ordenado, algo que se veja. (...) Portanto há aqui uma grande discrepância ao nível também de meios que os clubes disponibilizam (...)

Depois há aquela questão da profundidade do vínculo, ou seja, enquanto os rapazes fazem normalmente a carreira até aos trinta e tal anos, até não poderem jogar mais, as raparigas normalmente têm tendência a sair mais cedo porque também a compensação é muito menor [Fes:secção5, parágr.72]

E esta “discrepância” alarga-se ao nível associativo e federativo. Tendo já a federação nacional organizado fases finais de campeonatos da europa e mundial no escalão de seniores e juniores masculinos, respectivamente, nunca promoveu competição de similar importância no sector feminino.

...e nunca tiveste nenhum evento deste impacto em Portugal. A Federação nunca investiu numa prova deste nível aqui em Portugal. Logo à partida percebe-se que a Federação investe claramente muito mais no masculino do que no feminino. [Fes:secção5, parágr.76]

E conclui:

Tudo isto somado faz-nos perceber uma realidade claramente distinta entre os rapazes e as raparigas. As raparigas têm sempre muito menos meios à sua disposição do que os rapazes. [Fes:secção5, parágr.76]

A genderização das actividades desportivas deve-se, para este docente, fundamentalmente a questões de ordem cultural.

Eu penso que ainda há aqui uma profunda questão cultural inerente a tudo. [Fes:secção5, parágr.80]

A história recente do desporto feminino prende-se com questões de tradição cultural e de condicionamentos sociais ainda vigentes, que afastaram e afastam as raparigas e mulheres do desporto, pelo que o caminho a percorrer é ainda algo longo de modo a equivalerem o seu nível ao já alcançado pelo masculino.

Aquela questão de que o desporto é para os rapazes, as meninas ficam em casa a cuidar da casa não sei que mais, penso que ainda está aqui... sei lá, há bem poucos anos os desportos com bola praticamente não existiam para as raparigas, quase não existiam. Portanto, há aqui um caminho em relação às raparigas muito mais atrasado do que em relação aos rapazes. Os rapazes começaram primeiro, digamos assim, já estão à frente um pedaço e as raparigas vão muito atrás. [Fes:secção5, parágr.80]

... mas mesmo ainda hoje, no dia-a-dia, é normal dar-se uma prenda aos rapazes que é uma bola e não se dá uma bola a uma rapariga. Os rapazes são educados logo desde o início a brincar com uma bola e as meninas não. O que eu tento evitar lá em minha casa com a minha filha. Já pega numa bola e dribla e chuta e lança que é para ver se não faz as figuras

tristes que fazem algumas minhas alunas aqui,... [Fes:secção5, parágrafo.96]

Na sua opinião, a maior adequação da prática de um desporto ao universo masculino ou ao feminino prende-se com questões de ordem estética. E estas questões, enquanto formas de condicionamento da prática de determinadas modalidades (mais adequadas a um género), são também elas decorrentes de factores culturais. O docente afirma que consideramos determinada prática desportiva inadequada a um determinado sexo porque nunca fomos habituados/as a ver as pessoas desse sexo a praticá-la. E os exemplos recaem novamente na Ginástica Rítmica no masculino. No feminino o docente dá o exemplo do Andebol, jogo que, segundo ele, implica uma certa agressividade que parece estar ausente quando é jogado por raparigas ou mulheres.

Olha eu acho que claramente há actividades físicas, ou há modalidades, ou há desportos, que são mais agradáveis à vista no masculino ou no feminino, conforme as modalidades (Em termos estéticos?) Em termos estéticos, em termos físicos, por exemplo, deixe-me dar dois ou três exemplos. Sei lá a dança, a Ginástica Rítmica, não estou a imaginá-la no masculino com grande graciosidade por exemplo, porque é uma modalidade tipicamente feminina. (...) o Andebol, eu acho que é um jogo que exige muito contacto e, pessoalmente, não acho muita piada ao jogo no feminino porque acho o jogo muito parado, muito lento,(...) acho que o Andebol precisa de alguma agressividade mais, de alguma componente física a mais que normalmente as raparigas não têm. [Fes:secção6, parágrafo.96]

Vítimas de uma educação fundada numa cultura e sociedade que modelam os nossos padrões estéticos segundo o género, determinados desportos afiguram-se-nos genderizados pelas características de feminilidade ou de masculinidade associadas à estética dos seus movimentos ou dos corpos dos/as seus/suas desportistas.

Se calhar é outro fenómeno cultural de que sou vítima, isto é, como eu nunca vi nenhum homem a fazer Ginástica, por exemplo: não me choca minimamente a patinagem homens e mulheres. É aquele tipo de modalidade onde é bonito no masculino e no feminino, é bonito em pares mistos, e não sei quê mais, porque, se calhar, desde sempre fui educado a ver assim e habituei-me a ver assim e gosto de ver assim. Se calhar, se desde sempre tivesse visto a Ginástica Rítmica masculina e feminina se calhar também gostava. Agora não estou a imaginar um homem com a graciosidade que têm as mulheres a fazer Ginástica Rítmica. A questão do Andebol penso que também é um bocado um fenómeno cultural. [Fes:secção6, parágrafo.100]

Quando o docente nos fala acerca da EF no ensino secundário, realça a pouca identificação, particularmente por parte das raparigas, com os objectivos e conteúdos programáticos desta disciplina. Este professor questiona o que realmente deve ser e promover a disciplina de EF no secundário, e de como as pressões sociais colocadas às raparigas, no que respeita aos seus papéis de donas de casa ou de apoio económico à família, condicionam a forma como elas encaram a prática de modalidades desportivas. Porque se preocupa em ser um bom profissional, esta situação causa-lhe alguma angústia.

... e particularmente ao nível das raparigas há muita pouca identificação. Eu por vezes dou comigo a pensar,(...), tenho alunas de 12º ano, 11º ano, alunas de 17, 18 anos, algumas delas com grandes responsabilidades familiares às costas, (...). E digo assim: o que é que isto tem a ver, estar a obrigar esta rapariga a jogar Basquetebol, o que é que isto lhe interessa quando as preocupações dela são terminar o 12º ano para arranjar emprego, sair daqui e ir a correr para casa para fazer o almoço e ir para casa aspirar e arrumar. Estou eu aqui preocupado que para encestar a mão e não sei que mais, o braço vem não sei quê quando for a rematar, percebes. (...) às vezes quando olho para aquelas raparigas já adultas, algumas já assim a vestir-se para ir daqui para o shopping trabalhar, digo assim: o que é que isto serve para a vida destas raparigas. Provavelmente, lá está, uma aeróbica, caminhada agradar-lhe-ia muito mais. Mas estou aqui a vender-lhe um peixe que realmente não lhes interessa para nada. Mas é isto que eu tenho, não tenho mais para lhe dar, percebes. E fico com alguma angústia no meio disto tudo, porque sinto, tenho consciência plena, que estou a fazer o meu trabalho o melhor possível mas que não estou minimamente ir ao encontro das necessidades de quem está à minha frente. [Fes:secção15, parágr.224]

Considera que o programa de EF além de não ser interessante e adequado para os tempos de hoje, é, sem dúvida, mais apelativo para os rapazes

Acho que as modalidades tradicionais apesar de tudo dão mais resposta aos interesses dos rapazes do que ao das raparigas. [Fes:secção15, parágr.236]

E, de certa forma, esta preocupação está também presente nas expectativas do docente conforme a turma que tem de leccionar se apresenta maioritariamente de rapazes ou de raparigas.

...logo à partida tenho a ideia de que, se for maioritariamente de rapazes, que o rendimento vai estar um pouco mais em causa, se for raparigas o gosto pela actividade vai constituir-se como uma preocupação fundamental (...) elas são menos competitivas habitualmente, pelo menos na actividade desportiva. [Fes:secção16, parágr.260-264]

Também percebe as suas interações nas aulas diferentes consoante elas se dirigem a um rapaz ou a uma rapariga, decorrente da forma como também eles e elas o solicitam. Deles o docente percebe uma atitude de desafio, de competição com o professor; delas ele sente a vontade de estabelecerem empatia para mais facilmente negociarem a presença de actividades desportivas mais do agrado do público feminino.

Eu acho que os rapazes, ao nível do ensino secundário, sentem-me como um rival, gostam de me desafiar, “Oh professor venha lá jogar connosco e tal. Ah damos já duas rabetas.” “Tá calado rapaz. Tu nem sabes...” acho que com eles ainda sinto muito este desafio. Com elas não. Com elas há uma ajuda, colaboração, empatia que se estabelece na forma de...”Professor e se eu fizesse não sei quê, o que é que acha? E se hoje não fizéssemos isto e fossemos não sei quê e não sei que mais...”. Portanto a relação que se estabelece com elas e com eles é diferente, no sentido que elas procuram cativar-me para eu depois também lhes dar aquilo que elas querem da maneira que elas gostam. Eles não, eles ainda olham para mim com um ar muito desafiador. É, eu acho-lhes piada. [Fes:secção17, parágr.276]

Atentemos a algumas situações observadas nas aulas.

Durante a execução de exercícios de flexibilidade dos membros inferiores, com os/as alunos/as sentados no chão, o professor desloca-se entre os alunos e ao ver um aluno com um gesto de dor no lado interior da coxa, diz-lhe:

*[professor] “É aí que dói não é (nome do aluno1)? Pois, eu sei.”
[aluno1]: “Não. Tenho aqui uma coisa.”
[professor]: “Tens aí uma coisa? É das calças...”
[aluno1]: “Tenho aqui uma bola”
[professor]: “Uma bola? (sorrindo). Tchh! (os outros alunos riem) (pausa). É pena, pá. Normalmente toda a gente tem duas (pausa) todos os rapazes, bem entendido”. [Fesaul2: 7]*

O aluno3 não é colocado num grupo de 2.

*[professor]: “O (nome do aluno3) não precisa de ajuda. Siga (pausa) Flexão do tronco à frente, vai toda a gente..”
[aluno2]: “O (nome do aluno3) não?”
[professor]: “O (nome do aluno3) é aleijado, coitado. Cortaram-lhe qualquer coisa ali no meio, pá (aluno2 ri). Não sei lá o que é que terá sido, mas olhem deus nisto”
[aluno2]: “Oh setôr ele é o novo Van Damme.”
[professor]: “Van Damme? Vandaminho. O vandaminho.”
[aluno2]: “Dava um soco, oh setôr”
[o professor joga com a construção da frase]
[professor]: “Dava um soco ao setôr? Dava um soco ao setôr o quê?”
(alunos riem). [Fesaul2: 6b]*

Este tipo de diálogo, algo irónico, esteve sempre pontualmente presente nas interações com os alunos nas aulas observadas. Nestas duas situações a ironia sustenta um diálogo que joga com sinais e códigos de masculinidade, de afirmação de uma masculinidade hegemónica. É a sexualidade que é questionada, pela possível diminuição física do órgão sexual masculino, estando implícita uma relação directa com a falta de virilidade. Quando é questionada, pelo professor, a masculinidade de um dos alunos (“*mas olhem deu nisto*”) logo é contrariada, por outro aluno, através de uma comparação do aluno visado a um personagem de filmes de acção (“*ele é o novo Van Damme*”). Mas a virilidade, força e masculinidade que se pretendem associar ao aluno com a evocação deste ‘herói’ do cinema, de imediato, de forma irónica, são infantilizadas (“*Vandaminho*”), e logo subjaz a ideia de uma masculinidade ainda não alcançada.

Com as raparigas da turma, em número muito reduzido, a ironia não surgia desta forma. O único registo denota uma visão tradicional de feminilidade.

[Um aluno dá o colete que usou a uma aluna para ela o vestir, passando em frente ao professor. Este ao ver o modo como a aluna pega no colete, comenta]:

“Ai que eu não gosto nada de vestir estes coletes”

[Ela segue vestindo o colete e o professor continua virando-se para a turma]: “Vamos lá, rápido” [Fesaul2: 4].

Nas aulas desta turma da opção de Desporto, o docente apresenta percentagens semelhantes de interações ligadas a aspectos da instrução e de interações de motivação (50% e 43% respectivamente), com um número de interações de motivação por aluno de 3,4 e de 6,5 por aluna. Estes valores parecem repercutir-se no ambiente de predisposição para o desempenho das tarefas e de aperfeiçoamento das habilidades, bem patente em interações como as seguintes:

[professor]: “Melhor.”

[aluno]: “Tenho que esticar mais as pernas.”

[professor]: “E a transição da corrida para a chamada ainda pode ser melhor”. [Fesaul1: 1b]

[professor]: “Muito bem. Muito bem (aluna).”

[aluna]: “Estou a tirar esta mão.”

[professor]: “Sim, mas. Quando eu digo muito bem não quer dizer que já está perfeito. Mas em relação àquilo que foi a semana passada.”

[aluna]: “Nem me conseguia levantar.”

[professor]: “Exactamente. Já está muito bem. Agora há pormenores”. [Fesaul1: 2]

No que respeita às intervenções dos discentes, este professor percepção diferenças consoante seja uma aluna ou um aluno a proferi-la. Eles, os alunos, parecem mais preocupados com questões que lhes permitam um acesso fácil, mas imediato ao sucesso; elas parecem preocupadas em como rentabilizar as suas acções de forma a acederem a um sucesso sustentável.

Normalmente os rapazes têm intervenções mais imediatistas, mais sobre “para onde é que eu me coloco?, para onde é que eu vou?, o que é que vou fazer?, o que é que tenho que fazer?, como é que, não sei que mais”. As raparigas têm intervenções mais amadurecidas intelectualmente. Acho que as raparigas têm a intervenção sobre o que lhes afecta o futuro. Elas não estão muito preocupadas se estando nesta posição marcam mais cestos. Elas estão mais preocupadas em perceber como depois, quando forem fazer o exame de basquetebol, elas vão passar no exame, percebes. E eles não estão muito preocupados com isso.(...) Acho que há aqui claramente uma distinção muito imediatista por parte deles e muito mais reflexiva, muito mais de longo prazo, com objectivos de longo prazo, por parte delas. Tipificando ainda mais, eu acho que a intervenção delas é mais qualitativa e a deles é mais quantitativa. Portanto acho que se distingue bem, a nível de secundário acho que se distingue esse tipo de intervenção. [Fes:secção11, parágr.200]

No que respeita à relação entre alunos e alunas nas suas aulas, este docente é bem preciso quando expressa a sua percepção do que acontece:

Elas deixam de jogar porque eles não lhes passam a bola, eles deixam de lhes passar a bola porque elas não a agarram ou porque não conseguem concretizar o objectivo do jogo... [Fes:secção8, parágr.116]

E propõe a adaptação das regras de uma modalidade, o corfebol, como forma condicionada de jogo das outras modalidades colectivas e que promove oportunidades também para as raparigas.

... adaptando este tipo de metodologia de jogo condicionado, digamos assim, porque utilizo não só na modalidade do Basquetebol mas faço o mesmo também com o Andebol ou com o Futebol utilizo a mesma estratégia às vezes, acho que as coisas acabam por funcionar com um pouco mais de harmonia. Eles percebem que têm que conjugar esforços no sentido de [cooperar]. [Fes:secção8, parágr.116]

O recurso a esta estratégia, como designa o docente, decorre da observação de como as raparigas tendem a ocupar os espaços de jogo. Preferem espaços marginais do jogo, de

pouca acção e envolvimento no jogo que, naturalmente, não lhes possibilitará uma melhoria das suas competências.

...quando os colocamos a jogar, rapazes e raparigas juntos, acontece, muitas vezes, que ao fim de algum tempo as raparigas têm tendência a jogar nas margens do campo, não é. As raparigas têm tendência, para já, não fazem o percurso de defesa-ataque e de ataque-defesa, têm tendência a ficar só de um lado, e na zona de fora. Quando estratégias deste género são forma de as trazer para o jogo, trazê-las para o meio do jogo, obrigá-las a jogar e obrigá-los a jogar com elas, que é uma coisa de que elas se queixam habitualmente se não tivermos algum cuidado. [Fes:secção7, parágr.112]

Ao analisar algumas das intervenções que este docente vai tendo durante as aulas, esta preocupação está bem presente.

[após uma aluna ter efectuado passe e corta, num jogo reduzido de basquetebol e ter ficado desmarcada junto do cesto]:

[professor]: “(nome do aluno) queres uma bola para jogares sozinho? Queres? (pausa) Estavas ali, a tua colega passou-te a bola, desmarcou-se (professor a demonstrar] e ficou sozinha. E tu pegaste na bola e... [imita-o a driblar a olhar para a bola]. Se quiseres uma bola jogas tu sozinho. Agora anda ela aqui a cansar-se, a desmarcar-se para nada”. [Fesaul2: 9b]

[uma aluna num jogo de voleibol, ao dar o terceiro toque com uma bola em condições para executar remate, opta por realizar um passe longo que acaba fora do campo]:

[professor]: “Bate a bola com força. Vinha tão boa para rematares. Qual é a dúvida?”

[a aluna na jogada seguinte, em situação idêntica, executa o remate com sucesso]:

[professor]: “Exactamente, estás a ver”

um aluno protesta e diz: “foi fora”

o professor com alguma ironia responde:

“Foi fora do alcance do (nome do aluno) sim senhor”. [Fesaul3: 12]

[num jogo de voleibol, no momento de recepção do serviço um aluno coloca-se na zona de uma colega e, sem sucesso, faz a recepção]

[professor]: “Olhe oh (nome do aluno), não sei se sabes mas essa zona é da tua colega. Ainda se fosses lá fazer alguma coisa de jeito. Agora para estragar, não”. [Fesaul3: 12b]

[um aluno protesta pelo toque que uma colega executa, já em dificuldade, em que a bola foi para fora]

[professor]: “Tentaste ir à bola, tu? Oh (nome do aluno) cada vez estou mais convencido [em tom irónico]”. [Fesaul3: 12]

No entanto, o docente em relação à turma das aulas observadas caracterizou globalmente como boa a relação entre discentes.

Eles relacionam-se bem, eles dão-se bem. Estas turmas da opção de Desporto são, por norma, companheiras, digamos assim, entre eles. [Fes:secção13, parágr.216]

A relação entre raparigas e rapazes nas tarefas da aula, como demonstram os exemplos apresentados anteriormente, nem sempre se expressou de modo a corroborar a ideia expressa pelo docente. Por sua vez, o docente parece ter estado atento a comportamentos e atitudes que alguns rapazes apresentaram e que subentendiam uma ideia de elas serem menos capazes de executar, com êxito, as habilidades técnico-táticas nos desportos colectivos. E não podemos ignorar o facto de as situações observadas, e aqui descritas, acontecerem em situações de jogo, reduzido ou formal. A situação de jogo, e a de competição que lhe está associada, não se compadece com uma condescendência que eventualmente poderá ocorrer em situações de tarefas de exercitação ou extensão. Nas situações observadas foram rapazes que impediram as colegas de desempenharem as funções no jogo, de finalizarem quando colocadas em situação favorável. Provavelmente para os alunos que assim actuaram – invadindo os espaços de jogo delas, ou não lhes passando a bola para finalizarem – o êxito é colocado em causa quando a acção fica à responsabilidade de uma rapariga.

Caso 3: a professora Si

A Si é uma professora licenciada pela UP (FCDEF) em 97. Embora tenha frequentado no ensino secundário a área de Quimicotecnia, ao acompanhar a irmã mais velha, que frequentava a opção de Desporto, na entrada para a FCDEF interessou-se pela área, o que a levou mesmo a decidir frequentar este curso superior. Nunca tendo sido praticante desportiva, começou a frequentar aulas de preparação para as provas de aptidão dois anos antes, e foi aí que como refere "...comecei a praticar algum desporto mas sempre vocacionado para as provas. Treinar os tempos de atletismo, natação, aquelas coisas todas". Em 99 candidatou-se e ingressou no Mestrado de Recreação e Lazer tendo só terminado a parte curricular. Ao ficar grávida optou por desistir do 2º ano de mestrado, o que agora se afigura difícil de concluir pelas contingências da sua vida "...depois fiquei grávida e não queria prejudicar a alegria de estar grávida de querer partilhar aquilo, e de querer estar disponível para fazer a tese. Então..., agora se calhar estou um bocadinho arrependida, mas na altura achei que era melhor parar, e quando tivesse oportunidade recomeçava. Mas agora acho que não vou ter coragem, cada vez parece que tenho menos tempo". Além de professora é monitora de natação há 6/7 anos, mas não de equipas de competição.

Foi com alguma admiração que constatamos que esta docente, no que respeita à disciplina de EF no ensino secundário, questiona a obrigatoriedade da sua frequência, principalmente ao nível do 12º ano.

...eu penso que a obrigatoriedade da aula é importante, mas que, nalguns casos, também penso que não deveria ser obrigatória, é a única questão que eu ponho em questão. [Si:secção15, parágr.169]

E justifica esta sua opinião, fundamentalmente nas exigências colocadas aos/às discentes, aquando da frequência do 12º ano, e do tempo que necessitam para estudar. A estas condicionantes ela acrescenta a falta de adequação dos conteúdos aos interesses e motivações dos/as discentes no ano terminal do ensino secundário.

... agora os programas são muito extensos, eles têm muitas disciplinas, por exemplo ao nível do 12º ano, pelo menos no 12º ano(...) o tipo de aulas, as aulas deviam ser organizadas de outra forma, ir de encontro mais às motivações deles. Ou então, da forma como está, em que nós temos que cumprir o programa normalmente, desportos colectivos, aquela história

toda, acho que os miúdos já estão um bocadinho fartos. E chegam àquela altura e têm tanta coisa para estudar que, se calhar, aquelas horas que estão ali... Eles vão lá porque se não vão têm falta. [Si:secção15, parágr.169]

Uma característica do currículo da EF apontada como desmotivadora pela docente é a repetição de ano para ano das mesmas modalidades.

E quando eles chegam ao 11º ano, normalmente, a atitude que têm perante a aula em si é diferente, porque para eles já não é novidade e já dominam mais ou menos os gestos técnicos de todas as modalidades que foram abordadas ao longo de alguns anos". [Si:secção15, parágr.169]

...a maior parte deles já sabe aquilo de trás para a frente e de frente para trás, que não ganham nada com mais um ano de Futebol, Voleibol, Andebol ou Basquete, percebes. [Si:secção16, parágr.183]

E tenta apontar as vantagens da disciplina de EF se tornar opcional.

Se havia aqueles que, porque estão ligados a outras actividades desportivas federadas, sentem gosto pelo desporto, se calhar é uma oportunidade que eles têm de fazer desporto e não a vão desperdiçar, temos aqueles que não,(...) aqueles alunos que se esforçam a vida toda e que nunca conseguem chegar lá porque não têm disponibilidade motora para, não é, e às vezes são os mais esforçados. Só que chegam aquela fase e aquilo já não lhes vai dizer nada,(...) se fosse dado a escolher eles não iriam, preferiam ficar em casa a estudar, se calhar. E da forma como está organizado o ano curricular e o 12º ano eu acho que deveria ser permitido eles escolherem se o querem fazer. Daí já poderíamos nós gerir a nossa aula de uma forma diferente, porque aí já teríamos na nossa aula os alunos que realmente querem trabalhar. [Si:secção15, parágr.169]

A docente expressa esta sua opinião que entendemos como um reflexo daquilo que hoje a escola cada vez mais coloca como os seus objectivos primordiais: sem atender às múltiplas dimensões que cooperam na formação do/a jovem, a escola, coadjuvada pelos/as docentes, pelas famílias e pelas tendências de uma sociedade cada vez mais competitiva restringe as suas competências ao dotar os/as jovens de conhecimentos e estratégias que lhes augurem sucesso nas suas tarefas académicas, por vezes tão desfasadas das necessidades de uma vida em sociedade. O tempo assume valor predominante, e o tempo despendido com actividades físicas e desportivas parece ser encarado como um tempo não útil para as exigências que a escola coloca aos seus alunos e às suas alunas.

No que respeita à genderização das actividades desportivas, esta docente expressa claramente a sua opinião baseada na sua experiência de docente

Eu considero realmente que há actividades desportivas mais ligadas a raparigas e outras a rapazes,(...) as reacções são sempre as mesmas: quando falamos em aeróbica os rapazes ficam chateadíssimos e dizem logo que não fazem, que não querem fazer, e as raparigas adoram e por aí eu vejo que há uma tendência. As miúdas realmente têm uma tendência natural, nós somos mais dotadas, se calhar, para algumas actividades que realmente os rapazes poderão fazer um esforço até para conseguirem participar na aula (...) enquanto quando eu falo em futebol é ao contrário, as raparigas, a maior parte delas, não gostam. [Si:secção7, parágr.81]

Ao justificar esta sua opinião, a docente refere uma tendência natural das raparigas para determinadas actividades desportivas, como que dotadas para modalidades como a aeróbica e que os rapazes, com esforço, parecem unicamente conseguir participar.

...ao falarmos das características dos rapazes e das raparigas implicitamente estamos a falar que naturalmente as raparigas são mais dotadas para determinadas actividades. [Si:secção7, parágr.51]

Quando questionada qual a origem do termo “naturalmente” (se mais ligado a características biológicas ou a culturais) a docente começa por ser um pouco ambígua, mas, no decurso do seu discurso, vai clarificando a sua ideia.

Se calhar um bocadinho biológico e um bocadinho social. Biológico porque nós somos mais graciosas naturalmente. Eu estou-me a recordar do meu tempo de estudante, acho que fazemos as coisas com mais graciosidade, determinadas actividades. (...) normalmente brincamos, as raparigas, com as bonecas e os rapazes jogam ao Futebol e brincam com os carrinhos, é essa tendência biológica que depois tende a ser talvez acentuada mais socialmente. [Si:secção7, parágr.89]

Parece que o sexo biológico vai direccionar o modo como e com quê as crianças brincam, e que é reforçado pelo contexto social. Parece ser no determinismo biológico que, para esta docente, radica esta “tendência natural” para as raparigas praticarem determinadas modalidades.

Mas, o facto de nas turmas que lecciona estarem presentes rapazes e raparigas não afecta o modo como esta docente planeia as suas aulas.

As minhas aulas de EF, como tu viste, eles fazem todos as mesmas coisas, quer sejam rapazes quer sejam raparigas. Portanto, à partida, eu não faço aulas diferentes para um grupo de rapazes e para um grupo de raparigas. [Si:secção9, parágr.106]

A aula é planeada sem ter a intenção se é para rapazes ou se é para raparigas. É planeada para a turma em geral. [Si:secção9, parágr.110]

Mais uma vez a igualdade de oportunidades, de acesso às mesmas tarefas da aula, parece ser condição suficiente para eles e elas alcançarem os mesmos objectivos. A diversidade, também a de género, parece estar ausente enquanto factor que deve ser considerado no planeamento. Mas o interessante nestas afirmações é que, neste caso, a negligência pela diversidade é ainda mais acentuada. Com efeito, se a docente entende haver características biológicas que condicionam as tendências para a prática de determinadas modalidades consoante o sexo, parece quase inexplicável como tal assunção não se assuma como factor de ponderação no planeamento das actividades físicas e desportivas (nas aulas de EF). O falso neutro é aqui representado pela “turma em geral” onde as particularidades delas e deles se diluem no grupo turma.

Mesmo se as turmas forem constituídas por discentes de um só sexo, a docente não considera grandes alterações.

Acho que não. A não ser em algum caso muito pontual, uma turma só de rapazes se calhar vou ter de repensar o programa em relação a modalidades abordadas, talvez. Mantém-se a velha história, se calhar naquela turma não vou dar Aeróbica, como tenho uma turma só de rapazes. Mas em relação ao resto acho que não. [Si:secção10, parágr.122]

Nas suas funções de docente, o ser mulher afigura-se como uma desvantagem, ainda para mais quando se conjuga com uma ausência de vivências como atleta.

...eu acho que existe essa desvantagem das mulheres em relação aos homens. Eu sinto-me mais constrangida e sinto que em algumas situações o facto de ser mulher faz com que os miúdos actuem de forma diferente. Em determinadas situações se eu fosse homem, eu acho que... eu comparo isto com o meu marido, também é professor de Educação Física, e às vezes chegamos a casa e discutimos algumas situações que ocorrem na aula. [Si:secção2, parágr.33]

(Percepcionas que os alunos também têm isso em consideração, o facto de ter à frente um professor homem ou mulher, achas que eles modificam o comportamento?) Conforme as turmas eu acho que sim. Associam a mulher mais à permissividade, e o homem, o professor masculino, não é, mais à figura de austeridade. [Si:secção2, parágr.37]

A sua percepção é que são os alunos que dominam as intervenções nas aulas.

Os rapazes dominam em termos de participação, eu acho que as raparigas em alguns..., mas não é no geral, realmente no geral eu acho que são os rapazes, tanto a intervenção de estar a interromper para falar, para fazer

comentários, como em termos de participação activa na aula, mais interessados. [Si:secção12, parágr.146]

[os rapazes] intervêm mais activamente na aula, estão mais disponíveis para fazer a aula, (...)[Si:secção12, parágr.146-150]

Por sua vez, realça que são maioritariamente as raparigas que pedem dispensa da prática física da aula, alegando várias razões. A docente tenta justificar essa tendência pela falta de hábitos de prática desportiva das raparigas e pela ausência nas aulas de modalidades do agrado do feminino.

E se tu vires, 70% ou 80% dos alunos que não fazem a aula são meninas: ou porque dói a cabeça ou porque está enjoada ou porque não lhes apetece.(...) ...há falta de um passado desportivo que lhes dê o gosto pela actividade e o gosto pela actividade física, pela actividade física na escola, porque se calhar não lhes atrai os desportos colectivos. Se eu lhes der uma disciplina de aeróbica tenho muitas mais raparigas a querer participar do que rapazes porque aeróbica, se calhar, está mais vocacionada para as miúdas do que para os miúdos. Elas sentem-se mais à vontade a fazer a aula, depende realmente do que estás a dar, não é. [Si:secção12, parágr.146-150]

Inclusive as reacções deles e delas a uma falta da docente, e, conseqüentemente, ao não terem a aula de EF, ou ao imperativo de terem que ficar fora das actividades devido à gestão de espaços e materiais, são bem diversas e corroboram as tendências apresentadas anteriormente por esta docente: elas menos predispostas para a actividade, eles sempre prontos para a prática de actividades físicas e desportivas.

Eu acho que realmente os rapazes (...) demonstram mais interesse, ficam mais tristes quando eu falto, são os que sentem, são os que no dia seguinte dizem 'eh professora ontem faltou' (...) as miúdas são mais... amigas, não é. O ideal para elas, quando eu digo 'olha amanhã vou faltar' a maior parte dos rapazes fica triste, as raparigas 'Eh vai ser folga, a professora disse que amanhã não vem'. [Si:secção13, parágr.155]

...mesmo estando parados [os rapazes] pegam numa bola 'professora empresta-me uma bola para estar aqui', percebes o tipo de atitude. Elas o ideal era estarem o máximo tempo paradas porque estão na conversa, estão a discutir a roupa de ontem, as sapatilhas, o big brother, as novelas. E os miúdos não, não apreciam o tempo em que estão fora da actividade percebes. [Si:secção13, parágr.155]

O Judo é uma modalidade recentemente incluída na escola, e, na opinião desta docente, embora rapazes e raparigas partam do mesmo nível, dado ser uma modalidade que eles e elas nunca praticaram, o contacto físico inerente à sua prática é um entrave para motivar

as raparigas. Esta sua opinião é fundamentada, em parte, nas suas vivências ainda como estudante, mas entende que as raparigas hoje ainda apresentam características que as inibem de praticar modalidades como o judo. Além da exigência do contacto corporal, que parece intimidar as raparigas numa primeira abordagem da modalidade, o recato e a timidez 'naturalmente' características do sexo feminino parecem dificultar a adesão das raparigas.

tanto os rapazes como as raparigas, partem do ponto zero, porque nunca deram Judo e vão dar pela primeira vez (...). Mas os rapazes porque é uma actividade de combate, se calhar aderem com mais facilidade que elas, (...). As miúdas normalmente são mais tímidas, mais recatadas, o facto de terem de andar abraçadas e, sabes como é o Judo, o facto de isso poder acontecer, se calhar, inibe-as mais um bocadinho pelo facto de serem raparigas e de serem naturalmente tímidas. [Si:secção7, parágr.97]

Esta percepção da docente, de uma certa resistência das alunas a uma primeira abordagem de modalidades com as características do judo, reforçam a sua crença de que existem actividades físicas mais vocacionadas para rapazes.

por exemplo o Judo, elas normalmente não gostam. Não gostam à primeira, depois de confrontadas com a situação em si até acabam por gostar, mas quando se fala em Judo e quando se fala em contacto pessoal, e se for um rapaz com uma rapariga, elas têm mais problemas do que eles, normalmente. Por isso é que eu acho que há actividades físicas mais vocacionadas para raparigas e outras mais vocacionadas para rapazes. [Si:secção7, parágr.81]

Esta ideia emerge nas suas interacções, curiosamente, com as alunas. Está claramente patente nas situações e interacções que a seguir se transcrevem:

[A professora vai buscar uma aluna que estava num grupo maioritariamente de rapazes e leva-a para um jogo (basquetebol) com raparigas e só um rapaz (aluno1), e diz-lhe]:

[professora]: “Nível 1 avançado [apontando para o grupo que ela tinha deixado], nível 2 intermédio [indicando o grupo para onde se dirigiam]. Imagina porquê? (pausa) Só meninas.”

[aluna] “Pois. Fora o (nome do aluno1) não é?”

[professora]: “Fora o (nome do aluno1). (pausa) Não têm visão de jogo, elas. Olha. Mas já não está mal.” [Si7aul1: 1b].

[Enquanto duas alunas (após alunos já o terem feito) estão a fazer luta no chão (judo), a professora diz]:

“Meninos ponham-se à volta dos colchões a puxar pelas meninas. A seguir vão dois alunos outra vez. Os rapazes é mais animado.”

[aluna] “Ah?”

[professora]: “Os rapazes é mais animado”.

[Quando dois alunos vão para os colchões fazer luta, a professora dirige-se para as alunas]:

[professora]: “Estão a ver a rapidez. Eu não digo os rapazes é muito mais animado”.

[aluna]: “Muito mais violento”.
[professora]: “Mais violento”. [Si7aul3: 9]

A mensagem é que um jogo de basquetebol protagonizado por raparigas é de um nível inferior ao desenvolvido pelos rapazes, e que uma situação de luta no chão é também muito mais animada se for realizada por eles. Não podemos deixar de sublinhar a forma como as alunas ouvintes destes comentários e apreciações da professora, subtilmente as questionaram. As suas observações demonstram, antes de tudo, que a mensagem implícita nas afirmações da professora - de elas serem menos capazes naquelas actividades - foi perfeitamente entendida pelas alunas, mas não ficaram sem questionamento. Se a equipa delas no basquetebol é de nível inferior, a aluna faz questão de salientar que dessa equipa também faz parte um rapaz; àquilo que a professora na luta no chão denomina de rapidez e caracteriza de animado uma aluna classifica como violento, ou melhor, de “muito mais violento”, pelo que se subentende que na luta com raparigas, para esta aluna, já existe algo de violento.

Caso 4: o professor Cz

O Cz é professor de EF e da opção de Desporto numa escola secundária do concelho de Valongo. Aluno na UP de 87 a 92, acabou a sua licenciatura em Educação Física e Desporto na FCDEF. Foi atleta de alta competição numa modalidade colectiva tendo representado dois clubes dos mais representativos da modalidade. Acabou a sua carreira de atleta há 4 anos, altura em que iniciou a de treinador de escalões de formação que ainda hoje mantém num dos mais prestigiados clubes nortenhos nessa modalidade.

Para este docente a disciplina de EF no ensino secundário devia, fundamentalmente, criar hábitos de uma prática desportiva regular que se prolongassem ao longo da vida. Este objectivo primordial seria muito mais facilmente alcançável se a atitude dos/as alunos/as fosse algo diferente, e essa atitude seria outra se a disciplina tivesse igual peso em termos de avaliação no currículo do ensino secundário. A ideia expressa parece sugerir comportamentos que seriam despoletados em cadeia: se a nota de EF contasse para a média final de acesso ao ensino superior, os alunos tentavam tirar boas notas e, para tal, aplicar-se-iam mais nas aulas; e se tivessem dificuldades tentariam desenvolver alguma prática desportiva fora da escola que lhes permitissem melhorar os seus rendimentos, o que potencialmente promoveria o desenvolvimento de hábitos de prática desportiva.

Eu acho que os grandes objectivos da Educação Física no ensino secundário deviam ser promover a prática desportiva e motivar os alunos para a prática desportiva normal ao longo do ensino. Mas de qualquer maneira, acho que deve haver algumas exigências a nível da forma como essa prática é executada. (...) Muitas vezes eles não fazem não é porque não conseguem, sabem que aquilo não os vai influenciar em nada. A partir do momento em que eles souberem que a Educação Física vai influenciar [a classificação da disciplina influenciar no cálculo da média do secundário para efeitos da candidatura de acesso ao ensino superior], eles vão se esforçar como se esforçam para as outras disciplinas e vão conseguir alcançar alguns resultados (...) porque isso depois se eles tiverem dificuldades vão tentar aumentar a prática fora para melhorar, isso é importante também para eles criarem hábitos para uma prática desportiva ao longo da vida. Acho que isso é fundamental, acho que isso é importante. [Cz:secção14, parágr.121]

O que aqui parece estar implícito é que se os/as nossos/ jovens, e seus familiares, não estão alertados para os múltiplos benefícios de uma prática desportiva regular na vida de uma pessoa, então, talvez a necessidade de atingir determinada média final do curso secundário,

despoletasse, desde cedo, a necessidade de uma certa competência também a nível motor. O provável bem-estar resultante dessa actividade física e desportiva, inicialmente imposta, desencadearia uma habituação capaz de transcender essa fase estudantil, assumindo-se como imprescindível no quotidiano do indivíduo.

No que respeita à genderização das actividades desportivas, este docente entende que qualquer desporto pode ser praticado por mulheres e por homens.

Tudo o que os rapazes podem fazer as raparigas podem fazer, embora o grau, os objectivos, a forma, têm de ser diferentes; e a evolução também é diferente. Mas todas as modalidades tanto podem ser feitas por rapazes como por raparigas. [Cz:secção6, parágr.39]

Actual treinador de escalões masculinos de formação de um desporto colectivo e, embora nunca tenha treinado uma equipa feminina (excepção no escalão mais baixo em que as equipas ainda são mistas), a referência que tem é que será mais fácil treinar uma equipa de raparigas no escalão etário dos 14-15 anos, pelo grau de responsabilidade e concentração que já apresentam nas tarefas do treino.

...e dizem eles [colegas que treinam equipas femininas], que há algumas vantagens em trabalhar com raparigas em relação aos rapazes na formação dos 14, 15 anos. É que elas são muito mais, como é que eu hei-de dizer, responsáveis. E no treino, o treinador consegue pôr em prática tudo o que pretende, e não há muitas paragens, nem há muitas brincadeiras entre as miúdas, elas são muito mais responsáveis. Os rapazes não, se nós nos distraímos um bocado eles já estão a dar chutos à bola, tem que se ter mais atenção a essas situações, tem que se estar sempre em cima deles, tem que se ser um bocado exigente porque eles tentam contornar, estão pouco concentrados e gostam de brincar um bocado. [Cz:secção5, parágr.27]

A sua experiência em treinar raparigas reporta-se ao escalão etário mais baixo da modalidade (bambies), e é interessante a imagem que retém dos desempenhos e das relações que se estabeleciam entre eles e elas nesse escalão.

E aí, nos bambies, o que se nota é que as miúdas já estão muito mais desenvolvidas do que os rapazes, é uma diferença muito grande, embora não pareça, é uma diferença muito grande. (...) e normalmente o que eu notava é que não conseguiam trabalhar em conjunto. Havia alturas em que se tentava pôr a jogar as raparigas e os rapazes e aquilo havia ali muitos atritos, eles, principalmente eles, nunca passavam a bola às raparigas (...) Elas já conseguem jogar melhor, mais evoluídas que eles, já conseguem executar coisas que eles não conseguem. Mas de qualquer maneira há ali

uma situação de que eles não gostam muito. Eles não gostam muito de jogar com as raparigas. [Cz:secção5, parágr.35]

A sua experiência enquanto docente, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, leva-o a afirmar que a forma como raparigas e rapazes se relacionam nas actividades das aulas de EF é bem diferente dum nível de ensino para outro. No entanto, em ambos os níveis, as raparigas parecem esforçar-se mais para atingir os objectivos delineados, embora considere que tenta oferecer iguais oportunidades a elas e a eles.

Eu acho que as oportunidades, pelo menos na minha disciplina, eu tento dar oportunidades a todos igualmente. Acho que as oportunidades são iguais, dá-me a sensação que as raparigas lutam mais para conseguir atingir determinados objectivos do que os rapazes, é isso que eu noto. (...) Enquanto no secundário há uma cooperação entre rapazes e raparigas, entre-ajuda e assim, no 3º ciclo isso não acontece. Há uma rejeição completa. E normalmente eles não gostam de situações de jogos reduzidos 3x3 ou isso, (...) há umas raparigas que têm um nível já elevado e que eles aceitam porque elas conseguem jogar já ao nível deles. Agora quando o nível não é idêntico eles normalmente não aceitam que elas integrem esses grupos. (...) eu prefiro separar porque senão nem elas andam lá a fazer nada porque não lhe passam a bola e não há evolução da parte delas, (...) elas quando querem conseguem ser mais trabalhadoras que eles. [Cz:secção7, parágr.43]

Ao nível do secundário, a relação entre géneros nas aulas evolui para estados de cooperação que possibilita jogos com equipas mistas. Se a separação por sexos ocorre, as características do jogo modificam-se.

Eu acho que o deles modifica-se um bocado porque quando estão a jogar em situações mistas ou contra raparigas a agressividade, no bom sentido, no futebol ou no basquetebol, não é tão grande e eles tentam até ajudar e assim. Quando jogam só rapazes contra rapazes há ali uma competitividade entre eles de querer mostrar que conseguem ultrapassar. Ao nível das raparigas eu noto que elas gostam mais, pelo menos no secundário, de estar a jogar com rapazes do que estar a jogar entre elas. [Cz:secção8, parágr.52]

Toda esta sua experiência no ensino de actividades desportivas levam este docente a concluir que, em grupos mistos, a relação entre o grupo masculino e o feminino é, frequentemente, mais problemática que a heterogeneidade de níveis de desempenho presente no grupo misto. Como tal, não segue só um modelo misto ou só um segregado por sexos na organização das tarefas desportivas, mas selecciona o modelo que entende mais benéfico num determinado contexto e momento.

...eu ao planear as aulas ou ao executar as aulas tenho que ter em atenção os níveis e o masculino e o feminino (...) Muitas vezes há mais o problema masculino / feminino que o grupo homogéneo / heterogéneo, estás a perceber. E para eles evoluírem mais eu acho que talvez, mas como eu crio condições de tanto jogar rapazes com rapazes como jogam misto a avaliação eu estou a por um desafio tanto a elas como a eles. Portanto eu depois ao fazer a avaliação eu considero as duas situações, portanto, não faço sempre misto nem sempre sozinho. Embora no 3º ciclo divido mais que no secundário, este ano não estou a dar mas quando dou, divido mais os grupos rapazes e raparigas porque aí nota-se muitas mais diferenças. [Cz:secção9, parágr.65]

Uma vez que a relação de géneros é um problema com que sempre se deparou nas suas funções de docente, entende que na formação profissional, inicial e contínua, devia ser uma matéria presente.

Acho que era importante abordar essa situação, porque muitas vezes o que acontece é que eu fui descobrir isto ao longo da experiência: conforme as idades há diferenças na relação entre os rapazes e as raparigas quer no 2º ciclo, quer no 3º ciclo, quer no secundário. Coisas que no 3º ciclo são muito difíceis de fazer executar em grupos que sejam mistos, no secundário isso já é possível. Por isso, acho que também é importante abordar estas questões, porque depois nós descobrimos por nós próprios. [Cz:secção9, parágr.60]

Clara é a percepção deste docente acerca daquilo que caracteriza as intervenções dos alunos e das alunas nas aulas, o que, de forma incisiva, resume da seguinte forma:

...de querer evidenciar-se são mais eles, os rapazes, a nível de mais de dúvidas e fazer perguntas 'oh professor está bem ou está mal?' são mais as meninas. Eles, para eles, pensam que estão sempre a fazer bem. [Cz:secção9, parágr.60]

Indirectamente, o que este docente nos parece dizer é que o nível de auto-confiança dos alunos no desempenho de actividades desportivas é elevado.

E desenvolve esta sua opinião:

... elas estão mais preocupadas em querer corrigir, enquanto os rapazes não se preocupam muito com isso, pensam que já sabem tudo, já não têm dúvidas nenhuma, que já fazem tudo correctamente. (...). Mesmo na minha turma de opção de 11º ano eu vejo na ginástica, que é onde eles sentem, elas têm mais preocupação em tentar chamar o professor 'oh professor estou a fazer bem?'. Eles fazem independentemente se estão a fazer bem ou estão a fazer mal, não se preocupam muito em chamar o professor para dizer se estão a fazer bem ou se estão a fazer mal. Tem que ser o professor a ir lá 'estás a fazer mal não é assim, é assim'. [Cz:secção11, parágr.93]

Numa percepção da sua própria actuação, o docente confessa que, embora espere que tanto alunas como alunos atinjam os objectivos propostos e alcancem classificações positivas na sua disciplina, a forma como intervém com eles e com elas é algo diferente, residindo no nível de exigência a expressão dessa diferença.

Eu acho que, pronto, tenho preocupação a nível de tentar ir corrigindo e interajo da mesma forma sendo rapaz ou rapariga, mas vou corrigindo sempre as situações. (...) Eu acho que às vezes sou mais agressivo para os rapazes, às vezes exijo mais deles do que exijo delas, sinto isso às vezes, sou mais exigente com os rapazes do que propriamente com as raparigas. Sou mais condescendente com as raparigas, facilito, não é facilitar, como é que hei-de explicar(...) [O modo de falar] é diferente. (...) eu na competição sou um bocado impulsivo com os atletas, tenho umas reacções assim um bocado de sair um bocado do sério, e com eles, talvez por estar habituado a lidar com rapazes tenho reacções daquelas que tenho com os meus atletas. Mas com as raparigas tento não ter esse tipo de reacção. [Cz:secção 16, parágr. 153]

As interacções deste docente por aluna apresenta uma média de 9,7, no total de tempo das aulas observadas, e de 5,5 por aluno. Considerando as interacções tendo em vista questões ligadas à instrução, o docente apresentou uma média de 4,2 por aluno e 7,6 por aluna.

Notória foi a sua preocupação, aquando da leccionação do futebol, de proporcionar às alunas situações que lhes permitissem executar as habilidades solicitadas, e de chamar a atenção aos alunos que aquelas tarefas não eram para 'brincar', como está patente nas seguintes interacções.

[Dirigindo-se a alunos]:

“Facilitar a acção quando as raparigas têm a bola, se não é mais complicado” [Cz7aul2: 5] [interacção dirigida aos alunos que tinham estado a defender na tarefa de 3x2+g.r. em futebol].

“Deixem de brincar. Sem brincar”. [Cz7aul2: 6]

“A Joana está sozinha”. [Cz7aul2: 5]

[No final da aula de futebol, o docente faz uma apreciação da mesma]:

“O objectivo é que não se agarrem tanto à bola, não façam tantas brincadeiras com a bola. Joguem mais no passe e desmarquem-se rapidamente para receber a bola. Eu sei que o espaço é curto [espaço da aula], mas temos que jogar com o espaço que há, e as pessoas têm que colaborar umas com as outras. Mas, de resto, as coisas correram mais ou menos. Aquilo que eu pretendia foi executado, de certa forma”. [Cz7aul2: 6b]

Na opinião deste docente, o futebol assume-se como a matéria, dentro dos desportos colectivos, em que a diferença de prestações motoras entre rapazes e raparigas atinge uma maior expressão. Nos desportos colectivos, globalmente, as raparigas necessitam de um maior tempo em tarefas de melhoria da qualidade das habilidades e de extensão antes de passarem para tarefas de aplicação. No futebol, para além desta premissa, parece, na opinião do docente, haver nas alunas um défice ao nível de algumas capacidades coordenativas, que lhes abrandam o ritmo de aperfeiçoamento das habilidades técnicas.

Às vezes nos desportos colectivos o que tem que acontecer nas raparigas temos que perder mais tempo nos aspectos técnicos do que com os rapazes porque eles adquirem, passam mais rapidamente para situações em que haja, como é que eu hei-de dizer, oposição. Conseguem executar os exercícios com oposição e elas têm mais dificuldades, tem que se passar mais tempo ali, só nas partes analíticas sem muita oposição ou com uma oposição muito mais passiva. [Cz:secção18, parágr. 171]

Aí é uma área dos desportos colectivos onde há mais diferença. Dentro dos desportos colectivos, não sei porquê, o futebol é a área onde há uma grande décalage.(...) Entre eles..., talvez porque jogam na rua, jogam enquanto as raparigas normalmente não o fizeram, não fazem essas situações e têm muitas mais dificuldades. Entre eles não, mas entre eles e elas dos desportos colectivos o futebol é, sem dúvida nenhuma, a modalidade onde há maiores diferenças. Talvez porque têm outra coordenação óculo-pedal, elas têm mais dificuldades ao nível de movimentos com a bola nos pés, a nível de coordenação é...e mesmo na evolução elas têm mais dificuldades em evoluir. [Cz:secção18, parágr. 175]

Ao terminar a análise interpretativa dos dados recolhidos deste docente, não podemos deixar de salientar a referência que o mesmo faz, quando questionado acerca de episódios em que se recordasse estar presente algum tipo de discriminação, em função dos sexos. As memórias situam-se na sua fase de estudante universitário e reportam-se, curiosamente, à população feminina. Nessa altura, embora as afirmações de um determinado professor fossem depreciativas quanto aos desempenhos das alunas, elas aconteciam num contexto particular, num suposto ambiente informal e lúdico que parecia desculpabilizar o conteúdo das mesmas. Mas, conforme refere este docente, as afirmações daquele professor do ensino superior eram bem entendidas por alunos e por alunas e, para estas, o cariz de brincadeira que envolvia a actuação do professor não obstava a que elas se sentissem insultadas e discriminadas, ou seja, elas “não achavam muita piada”.

Não. Era só no [ano do curso] mas pronto. O [professor] tinha a mania de brincar com as meninas (sorriso). Pronto, mandar umas piadas que acho

que eram assim um bocado a rebaixar as raparigas. Pronto, “são todas umas deficientes, vão todas para Alcoitão”. Mas pronto, (...) era na brincadeira, é uma forma de estar dele, pronto. Mas havia colegas que levavam aquilo a mal, não achavam muita piada à forma como ele actuava. [Cz:secção4, parágr.23]

Se numa instituição formadora de profissionais de EF se transmite, duma maneira humilhante e depreciativa, a ideia que as mulheres têm desempenhos claramente inferiores nas actividades desportivas, como e quando podemos ambicionar a uma mudança estrutural quanto às questões que envolvem as mulheres no desporto? Curiosa é também a forma como essa situação de inferioridade das mulheres no desporto se afigura como definitiva e imutável, dado que é associada a uma deficiência e, assim, entendida como determinada pelas características físicas e/ou biológicas das pessoas do sexo feminino.

Caso 5: o professor Ls

O Ls é formado desde 91 pela UP, FCDEF com a opção de Educação Física Especial. Desde aí dedicou-se unicamente ao ensino, não possuindo qualquer formação extra-académica. Nascido em Angola iniciou aí a prática da natação desde os seus 6 anos até sensivelmente aos 13, altura em que se deslocou para Portugal. Em Santarém continuou essa prática desportiva. Fomos observar este professor colocado por destacamento numa escola secundária do concelho da Maia.

A EF no ensino secundário deve, na opinião deste docente, proporcionar o prazer da prática das diversas modalidades, já sem o 'peso' do enfoque no aperfeiçoamento técnico, mas visando a oportunidade dos/as alunos/as viverem, fundamentalmente, situações de jogo e tirarem prazer dessa prática.

Anteriormente talvez isso não tenha sido muito bem inculcido, porque havia aquele massacre técnico e repetitivo, etc.. Agora no secundário devem viver a modalidade no seu todo, jogando o máximo possível. [Ls:secção14, parágr.142]

Na sua opinião, as aulas, ou melhor, as actividades das aulas deviam ser mais abrangentes e, supostamente, mais interessantes e desafiadoras, afastando-se necessariamente de certas rotinas há muito instaladas. Um maior comprometimento dos/as discentes, e até da comunidade educativa, seriam fundamentais no desenvolvimento duma abordagem inovadora e motivante. Para tal, o programa teria que dar atenção a outras modalidades, que não só as designadas de tradicionais.

Desde que dou aulas está-se a entrar no rame-rame. O programa podia ser mais abrangente, parece-me que é um bocado repetitivo, estamos sempre a dar aquelas modalidades básicas. Eu sugeria, por exemplo, que se incluísse não a aula de EF típica, não é, existente, que se equipam e vão fazer o aquecimento e depois temos esta matéria para dar, mas se incluísse cada vez mais actividades que partissem deles também, em termos de organização por exemplo. (...), eu estou a introduzir um bocado disso numa das modalidades que estou a dar agora que é a orientação. Faço com que eles próprios apliquem na prática, dou-lhes, mostro-lhes o que é a modalidade como é que funciona, e depois são eles próprios que vão montar o circuito. E assim, estão, eu julgo que estão, mais dentro da essência daquela modalidade. E se fizessem algum tipo de modalidades mais abertas, não só abrangendo a turma mas abertas à comunidade não é, tipo organização de torneios, ou meetings ou não sei quê, acho que isso ia despertar algum interesse em alguns alunos que não tivessem

motivação para o tipo de aulas como são, tal como são, como existem agora, seria mais nesse tipo de abertura. [Ls:secção15, parágr.154]

Esta perspectiva de 'abertura' permitiria aos docentes explorar as capacidades dos/as alunos/as para além das componentes física e motora que desde sempre são valorizadas, habitualmente em exclusividade, no planeamento da EF. E as expectativas do docente, no que respeita à prestação dos/as seus/suas discentes, seriam as melhores.

Exploramos muito o aspecto físico, não é, rendimento, etc., e acho que se partisse deles esse espírito de iniciativa, digamos assim, se explorássemos mais esse espírito de iniciativa deles, eles próprios se entrosariam mais no tipo de actividades a desenvolver. As expectativas acho que seriam boas se déssemos para o lado deles uma parte, tanto para eles como para elas. [Ls:secção16, parágr.158]

Aqui, o docente diferencia as prestações das raparigas, nas quais percepção características singulares que, com dificuldade, tenta fundamentar.

Mas há um bocadinho, há uma pequena diferença que eu noto nas raparigas quanto a esse aspecto. Elas têm um tipo de, sei lá, de corporativismo talvez, entre aspas, mais pronunciado que os rapazes, mais facilidade em se organizarem, um bocadinho mais. E a sensibilidade para algumas coisas é diferente de rapazes e raparigas dada a natureza, não sei. Por exemplo, elas a organizarem estes mapas de orientação, elas são mais sensíveis, por exemplo, a algumas questões. Eles preocupam-se em fazer complicar muito a prova e elas não, 'mas temos que ser criativas, fazer ir à biblioteca descobrir um livro e tal' elas entram mais por esses caminhos generalistas e eles são mais para as questões de rendimento, são portanto algumas nuances dentro disso que eu encontro. [Ls:secção16, parágr.158]

Interessante constatar que também nas questões organizativas, e não só nas relativas ao próprio desempenho das actividades desportivas, a vertente do rendimento não se associa às raparigas. Mais uma vez se percepção o rendimento, numa perspectiva do alcance dos melhores resultados sem cuidar da qualidade do processo, como ausente das preocupações das raparigas. E, mais uma vez, a natureza justifica o que parece difícil de explicar, ou melhor, o que se afasta de um padrão que tende a adoptar a visão masculina.

As intervenções deste docente têm um objectivo específico.

Fazer com que eles, eles próprios, cheguem a uma conclusão, eu dou aqueles procedimentos necessários e depois no desempenho deles faço com que eles se apercebam se estão a fazer bem, se estão a fazer mal, não tento ser muito interventivo nesse aspecto. [Ls:secção17, parágr.162]

Este docente apresentou uma média de interações por rapaz de 4, e de 6,7 por rapariga, sendo as relacionadas com a instrução as predominantes (3,3 e 5,3 respectivamente por aluno e por aluna).

De ressaltar, por um lado, que uma das aulas observadas foi de avaliação dos/as alunos/as e, como tal, caracteristicamente com um menor número de intervenções por parte do professor; por outro lado, a impressão que nos ficou foi o ambiente que o grupo turma promovia: era propício à actividade e ao empenho de alunas e alunos nas tarefas das aulas.

Dá-me gozo trabalhar com esta turma porque eles parecem que são bem relacionados, demonstram interesse naquilo que fazem, e vê-se que eles têm gozo ao mesmo tempo de algumas coisas que fazem. [Ls:secção13, parágr.134]

Um dos sinais, que confirmou essa impressão foi a insistência com que, em todas as aulas observadas, todas as alunas e alunos pediam ao professor a continuação das actividades para além do tempo da aula. É certo que a turma não tinha nenhuma aula no tempo lectivo seguinte, que nas aulas observadas uma só modalidade foi leccionada – o voleibol –, que o nível de jogo protagonizado pelas alunas e alunos era acima do esperado para aquele nível de escolaridade, mas a sensação é que eles e elas tinham prazer na prática desportiva e, talvez por ter essa mesma percepção, o professor sempre abdicou dos seus tempos de intervalo.

As intervenções do docente nas aulas observadas foram breves e objectivas, maioritariamente visando aspectos da instrução. O modo como se dirigia às raparigas e aos rapazes em nada parecia diferenciar, e não observamos qualquer tipo de interacção em que estivesse subjacente algum tipo de estereótipo de género.

No entanto, a percepção do docente acerca das suas próprias intervenções nas aulas é de que estas diferem consoante a quem se dirige: a raparigas ou a rapazes.

Na aula sim tenho que ter outro tipo de intervenção dirijo-me às raparigas de maneira diferente do que se for uma turma maioritariamente de rapazes, não é. Com os rapazes posso ser mais rude na linguagem, digamos assim. Com as raparigas funciona bem ao contrário, não é necessário mandar alguns 'raspanetes' assim como se faz aos rapazes. Às vezes mando de propósito para ver a reacção delas, mas. [Ls:secção11, parágr.122]

Aquilo que este docente percebe como sendo as expectativas dos/as discentes é a presença da vertente competição.

Eu acho que eles estão sempre à espera da componente competição, estão à espera desse momento mesmo, não é, [Ls:secção17, parágr.166]. Em termos de convívio entre eles, também noto cada um costuma dar, enfim gosta de evidenciar-se, não é, tanto para o professor como para os restantes colegas. [Ls:secção17, parágr.174]

Mas estas referências são mais notórias nos rapazes. As raparigas parecem, para este docente, esperar algo diferente das aulas de EF.

(O que está a referir é mais os rapazes, as raparigas ou é indiferente?) Aquilo que disse anteriormente acho que os rapazes nota-se melhor isso. (E elas?) Elas talvez apreciem o convívio, o tempo que têm também da aula de EF para conviver uns com os outros. [Ls:secção17, parágr.174]

Reitera a percepção de que elas, as alunas, não dão à vertente competitiva a importância que os rapazes parecem dar, embora quando as prestações das alunas se apresentam acima da média, os mesmos sinais, de gosto em evidenciar as habilidades, parecem estar igualmente presentes. O que aqui parece transparecer é que se a prestação das raparigas, a sua competência no desempenho das habilidades for superior, elas sentem-se mais à vontade na execução das tarefas e, provavelmente, respondem adequadamente às solicitações de uma característica fundamental no padrão dominante das actividades em EF: a competição.

As raparigas não tanto para se exibirem ou coisa assim do género, se bem que aquelas que têm habilidade em algumas coisas gostam, não deixam de mostrar a sua habilidade também. Mas isso nos rapazes é mais notório, no geral. [Ls:secção17, parágr.164]

Aliás os rapazes parecem dominar as intervenções durante a aulas e, no entender deste docente, é uma forma de dar aso ao gosto de se evidenciarem. Esta dominância dos rapazes nas intervenções das aulas parece ir ao encontro do papel social que se espera deles em espaços sociais mais alargados: eles devem ser mais interventivos, superiores, dominantes.

Acho que os rapazes são sempre mais dados a dar nas vistas, por aí acho que eles gostam mais de se evidenciar. As raparigas não são tanto dadas a exibicionismos (...) mas tenho casos em que há uma ou outra em que são as 'serigaites' da turma e tal, e que se evidenciam de longe. Mas na maioria acho que são os rapazes. (A que é que acha que se deve essa

predominância?) Se calhar é uma necessidade que eles têm de fazer mostrar precisamente às raparigas que eles têm também algum papel, se calhar, em termos sociais que lhes é inculcado também no dia-a-dia, não sei. Não sei se tem a ver com isso mas noto que eles têm necessidade de fazer mostrar que predominam, eles é que têm que...ser superiores não é, digamos assim. [Ls:secção11, parágr.114]

Parece existir uma percepção, por parte deste docente, do significado social das acções e comportamentos dos alunos e das alunas no contexto das suas aulas de EF, e de como neste espaço social, condicionado e restrito, se promovem e reproduzem comportamentos e estereótipos de género.

No entanto, ele apresenta alguma dificuldade em considerar as questões de género no planeamento das suas aulas. É no momento da realização do ensino que, mediante os comportamentos de alunos e alunas, tenta intervir de modo a aumentar os seus níveis de empenhamento e motivação.

tenho alguma dificuldade às vezes no planeamento das actividades (...) Porque há turmas com características muito diferentes, diferenciadas, por isso é que eu aguardo para ver qual é a reacção da turma. E no momento próprio, se vir que as coisas vão (...) tipo ser eu próprio a picá-los, entre aspas, olha afinal vocês têm aqui uma alunas que estão a ser melhores que vocês, ou qualquer coisa assim do género, e eles assim sentem-se assim um bocado forçados a entrar em disputa directa com elas e o contrário também, não é. E isso às vezes resulta bem. [Ls:secção8, parágr.74]

A receita apresentada, que conforme diz o docente “às vezes resulta bem”, passa por comparar as prestações dos alunos com as das alunas, ou vice-versa, e declará-lo na aula. Deste modo, o docente pretende motivar os/as discentes do sexo que piores prestações apresentaram, aparentando-se como uma estratégia de uma ‘guerra de sexos’ no âmbito das actividades das aulas de EF. Mas, curiosamente, o docente sabe o que deve valorizar no masculino e no feminino, e sabe que os pontos de partida são diferentes consoante o género e, como tal, seria incompreensível exigir os mesmos resultados à chegada.

tento sempre fazer equipas mistas à partida, nas colectivas, não é, nas individuais ponho-os em patamares, por exemplo, no salto em comprimento no lançamento de peso em atletismo, naturalmente não as vou por a lançar com peso masculino, bem como o contrário, mas vou tentar valorizar tanto um resultado que considere feminino superior a um masculino mas pondo cada coisa ao seu nível, digamos assim, nunca faço pô-los à partida com potencialidades iguais. Eles têm que perceber que têm potencialidades diferentes e que os resultados muitas vezes não têm que ser iguais, às vezes são diferentes. [Ls:secção8, parágr.78]

No que respeita à existência de modalidades desportivas mais adequadas ao masculino ou mais ao feminino, no exercício da sua profissão de professor, este docente confessa ter tido grandes surpresas. Modalidades como a aeróbica e o judo, que foi obrigado a leccionar, suscitavam-lhe, à partida, algumas expectativas pessimistas quanto à adesão de alunos e alunas. Era uma visão conservadora que perspectivava reacções negativas deles na aeróbica e delas no judo. Mas foram as alunas e os alunos que o levaram a desconstruir essa ideia conservadora, quanto à genderização das modalidades desportivas.

Eu acho que à partida não conseguia abordar modalidades novas, tinha essa dúvida, como é que será que isto vai acontecer. À partida parece ser uma modalidade mais vocacionada para rapazes ou para raparigas e tenho constatado precisamente uma surpresa contrária. Há modalidades que são eles que se evidenciam mais, ou elas, conforme o caso. Por exemplo, a ginástica aeróbica aqui na escola damos há dois anos. E eu lembro-me que na minha altura, no meu tempo, se aparecesse isto muitos rapazes iriam faltar às aulas, não queriam de maneira nenhuma alinhar naquilo. Hoje o que eu noto é que eles têm muita facilidade em se entregarem a este tipo de actividades e até dão cartas em muitas aulas e exposições, dão cartas. O judo também, vou dar agora o judo pela primeira vez este ano também julguei que seria, como é de combate e de luta corpo a corpo, os rapazes teriam mais motivação para isso, e não. Vejo raparigas, ainda hoje fiz mini-torneios mistos, primeiro só para masculinos e femininos e depois misturei (os campeões de uns e outros) e as raparigas motivadíssimas com aquilo e não se deixaram vencer facilmente, empenham-se naquilo com unhas e dentes, se calhar algumas mais do que eles também, e alguns com receio de enfrentar algumas...?... Não sei o que reflecte, se estas gerações estão mais viradas para abertura para essas novas modalidades, ou se é uma auto-motivação própria deles, não sei, pronto. Mas é o que eu vou constatando. [Ls:secção6, parágr.54]

Para este docente, que não tem actualmente uma estreita ligação às estruturas que regem e organizam o desporto no nosso país, o desporto feminino e as estruturas que o regem parecem ainda não terem conseguido um vínculo ou um estatuto ao nível dos meios de comunicação social.

O que se vê, por mais pequena que seja a modalidade, o que se vê mais, são demonstrações e o que aparece mais, o que dá nas vistas, é o desporto masculino. De resto o feminino, assim mais em ... individuais é o que parece que há mais destaque por mérito próprio de uma ou outra atleta, não é, que se evidenciam. Aí sim, saltam à vista grandes nomes como por exemplo do atletismo, (...) e das colectivas só mesmo a nível regional, digamos assim, ou distrital, é que se consegue ter algum conhecimento próprio, mais ou menos, do que se passa a nível feminino. Porque nos chega aos ouvidos de colegas ou assim. Isto porque treinam esta ou aquela equipa. A nível do resto do país não, também não, lá está, não há grande propaganda a esse nível. [Ls:secção5, parágr.50]

A falta de mediatização do desporto feminino coloca-o na obscuridade do desporto nacional e inviabiliza a divulgação de raparigas e mulheres a praticarem desporto de rendimento.

Caso 6: o professor Fla

O Fla é professor desde 87. Licenciado na UP pelo antigo ISEF, do curso 82-87, fez profissionalização em serviço durante dois anos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem o grau de mestre pela UP no mestrado de Recreação e Lazer da FCDEF. Como praticante desportivo entende tê-lo sido sem grande expressão, talvez devido a ser inconstante na escolha da modalidade desportiva, por ter sempre vontade de mudar de modalidade. Mas essa inconstância parece, no seu entender, ter resultado no que designa de polivalência que hoje lhe permite, com razoável facilidade, integrar a prática de qualquer actividade, desde a dança até desportos com bola, na água, etc. Fla nunca exerceu funções de treinador ou de director, estando a leccionar EF e a opção de Desporto numa escola secundária.

Este docente considera que a EF, tal como todas as disciplinas do currículo escolar, devem ser consideradas como meios, como instrumentos para a formação integral dos/as jovens. A partir desta premissa, a EF é, prioritariamente, um meio para o desenvolvimento dos/as jovens enquanto cidadãos/ãs, e que também tem como objectivo aprofundar e aperfeiçoar as matérias leccionadas no ensino básico.

Eu acho que muitas vezes as pessoas não compreendem as disciplinas como instrumentos para isso .O meu principal objectivo, eu vejo a Educação Física fundamentalmente com esse grande objectivo, de, através daquilo que nós abordamos, podermos formar cidadãos mais conscientes, mais participativos, mais activos na sociedade. Como segundo objectivo, eu vejo a Educação Física no ensino secundário como um, se possível, um bocadinho mais de especialização em relação àquilo que é feito no ensino básico, percebes. [Fla:secção14, parágr.190]

A EF deve centrar-se, ao nível do ensino secundário, no desenvolvimento de estilos de vida activos e saudáveis. É esta meta que norteia as reflexões tidas ao nível do grupo de EF da escola deste docente e que o leva a questionar os possíveis modelos de planeamento na escola.

...é uma das questões, inclusivamente aqui na nossa escola, que nós todos os anos colocamos, pelo menos neste que passou colocámos, e na última reunião também já colocamos, quer dizer, se ao nível do ensino secundário vale a pena estar a trabalhar 10 modalidades ou se valerá a pena trabalhar só 3 ou 4 modalidades, percebes. Se calhar funcionará muito mais e muito melhor nesta última hipótese, neste último modelo. [Fla:secção14, parágr.190]

A EF, enquanto espaço para um encaminhamento dos/as alunos/as para o sistema desportivo, ao nível do ensino secundário, parece ser um objectivo menor para este docente. Mas constitui-se como um espaço de excelência para a criação de hábitos de prática de actividades físicas e desportivas, alargando este objectivo primordial à própria escola.

Ao nível do 10º, 11º e 12º ano eu acho que deveríamos, na minha opinião, deve ser um bocado mais para lhes dar algumas luzes para posteriormente poderem, ao longo da sua vida activa, poderem fazer uma prática física, uma modalidade que queiram optar por fazer. Fazer aquilo como quem lava os dentes todos os dias, percebes, tornar aquilo um hábito de vida. [Fla:secção14, parágr.190]

.. é apostar em que eles [discntes] possam adquirir algum gosto pela prática de alguma modalidade, para depois posteriormente fora da escola, fora do sistema escolar, poderem continuar a desenvolver essa, esses hábitos de vida saudável, não é, um estilo de vida activo e saudável. Fundamentalmente acho que é esse o papel da escola no ensino secundário. Fala-se sistematicamente no encaminhamento para o sistema desportivo, não sei, não sei. Poderemos fazer algum tipo de despistagem que se calhar num ou noutro aluno podemos fazer um encaminhamento, mas não será esse o grande objectivo em termos de Educação Física. Acho que não é. [Fla:secção14, parágr.190]

No entanto, estes objectivos referidos pelo docente parecem não ser facilmente alcançados dado que, na sua opinião, nas motivações e interesses dos/as jovens, a prática de actividades desportivas parece relegada para um lugar secundário. As modificações desenvolvidas ao nível do currículo da EF, e as alterações no próprio programa da disciplina no ensino secundário, são esforços que tentam colocar na mesma direcção a disciplina e os/as alunos/as com o objectivo de os aproximar. Mas parece ser, na opinião do docente, um esforço e um andamento num só sentido. O sentido dos alunos/as para a disciplina parece vazio de interesse e empenhamento e, assim, sem esforço daqueles/as para irem ao encontro do que a disciplina propõe.

Eu acho que tem havido algumas modificações, a introdução destas novas modalidades, percebes, faz com que haja uma aproximação muito mais às motivações reais dos alunos. E eu procuro fazer isso. (...) mas mesmo assim, dá-me a sensação que o esforço é mais o nosso, percebes, é mais nós irmos ao encontro deles do que eles virem um bocadinho ao encontro destas diferentes modalidades. (...) Eu acho que o grande problema para mim é uma desmotivação dos alunos na generalidade, quer seja pelas práticas físicas quer seja pelas práticas artísticas: é não fazer nada. É ter telemóveis, percebes, é, é mandar mensagens, são outro tipo de valores culturais, percebes. Eu não sei se é só com a modificação dos programas, percebes, que estas coisas são alteradas. [Fla:secção15, parágr.194]

A genderização das actividades desportivas está bem presente no modo como este docente pensa a prática do desporto, embora consciente de que este assenta predominantemente num modelo masculino. As mulheres têm, como refere, direito à prática de qualquer modalidade desportiva, e exercem-no. Só que na sua opinião - parecendo prisioneira de padrões culturais regidos por uma hegemónica masculinidade - não há valor estético na prática feminina de desportos como, por exemplo, o futebol e o andebol.

...eu acho que se calhar as modalidades são mais masculinas do que, são modalidades tradicionalmente mais ligadas à actividade masculina do que à feminina. Mas hoje em dia as raparigas fazem quase todas as actividades, percebes. [Fla:secção15, parágr.202]

Isto é, todas as pessoas têm direito a qualquer prática desportiva, mas as mulheres estão sujeitas a determinados padrões estéticos que condicionam os desportos que devem praticar.

Há jogos, quer dizer os jogos podem ser, consideramos o jogo como uma coisa universal, pode ser jogado por toda a gente independentemente do sexo e idade. Agora, eu para mim o jogo tem uma componente estética que é muito importante, e eu vejo actividades que estão mais directamente enquadradas no tipo de movimentação, no tipo de destrezas das senhoras, das mulheres do que dos homens. Acho que consigo fazer essa separação, eu entendo assim. [Fla:secção6, parágr.86]

O apoderamento das mulheres de desportos que têm uma raiz histórica masculina é, no entender deste docente, impróprio e rompe com as características de elegância e fragilidade inerentes às mulheres. Por isso, os desportos que exigem um vigoroso confronto físico, como os citados futebol, andebol e rãguebi, são designados como inadequados à prática feminina. Por sua vez é interessante notar que os desportos de não invasão, isentos de contacto físico com as adversárias, são os referidos por este docente como os mais adequados para a prática feminina – o voleibol e o ténis. O mito da ‘eterna’ fragilidade do corpo feminino e a imposição da ‘elegância’ em todos os seus movimentos ditam um aprisionamento dos corpos das mulheres a padrões culturais que pretendem definir as suas formas e os seus movimentos.

Posso, por exemplo, eu não gosto das mulheres a jogar futebol percebes, parece-me que, quer dizer o desporto, as actividades físicas e desportivas desenvolveram-se fundamentalmente com os homens, as mulheres chegaram mais tarde às actividades físicas e desportivas, não é. E tem havido uma preocupação de, dá-me essa impressão, de as mulheres

quererem repetir, quer dizer, fazer tudo exactamente tudo o que os homens fazem, percebes, quando eu acho que não têm de fazer isso. Mas posso falar, por exemplo, no caso do futebol, posso-te falar no caso do Andebol, que eu acho não tem, para mim não tem, oh pá, vejo e admito, mas quer dizer mas acho muito mais, por exemplo, voleibol nas senhoras. (O que é que aí te leva a essa adequação?) É o confronto físico, é um bocado a estética, percebes. Eu vejo como uma coisa muito mais delicada, muito mais elegante, percebes, normalmente as mulheres do que os homens, por isso eu acho que fica muito melhor, na minha opinião, estou a ver como uma, eh pá, imaginar a minha filha, (...) eu não gostava que a minha filha fizesse futebol. Preferia que a minha filha fizesse natação, fizesse voleibol, percebes, fizesse ténis porque acho que são modalidades mais adequadas às raparigas. [Fla:secção6, parágr.90]

Por exemplo não estou a ver a minha filha a fazer rãguebi, pronto esse tipo de modalidade. (...) chama-lhe preconceito se quiseres. [Fla:secção6, parágr.98]

Mas este condicionamento, relacionado com questões do género na escolha da prática de um desporto, parece só comprometer as mulheres. Para os homens não parece haver nenhuma modalidade desportiva menos adequada. Embora, num primeiro momento, a dança chegasse a ser ponderada como actividade física potencialmente menos adequada aos homens, logo essa ideia pareceu despropositada e infundada para este docente.

Não, não vejo. Eu acho que (pausa). A esse nível não vejo, só se for para as..., mesmo assim. Não, é disparate. Ia a dizer um disparate, para as danças e tal, acho que os homens podem perfeitamente dançar. (...mesmo se eventualmente a Ginástica Rítmica Desportiva no próprio regulamento permitisse, vêes um homem a praticar esse tipo de modalidade?) É, se calhar por não estarmos habituados a ver, percebes. Porque o homem dança, se o homem dança também pode fazer ginástica rítmica, é evidente, não é. Mas eu aceito que os homens se calhar estão mais, não é mais vocacionados, mas estamos habituados em termos culturais a vê-los, nós somos aculturados, evidente não é, estamos habituados a fazer outro tipo de modalidade que nós referenciamos mais como sendo masculinas ou como sendo femininas. [Fla:secção6, parágr.106-110]

A sensação de a dança não ser tão adequada para a prática masculina deve-se a uma educação do olhar, a não ser tão vulgar, a padrões culturais dominantes não colocarem, frequentemente, o homem como dançarino ou praticante de Ginástica Rítmica. O corpo masculino não é referenciado como argumento de estas actividades físicas serem consideradas menos masculinas.

De forma sucinta, o docente expressa a sua opinião quanto a existirem actividades físicas e desportivas mais adequadas a rapazes e a raparigas.

Agora eu aceito, aceito que as mulheres ou as raparigas queiram fazer, oh pá, a modalidade que bem desejarem, agora acho que a devem fazer com uma motivação pessoal e não por cópia dos modelos masculinos. Até porque os sexos são diferentes, as nossas características são diferentes e se calhar temos aptidões diferentes para as diferentes modalidades. [Fla:secção6, parágr.106-110]

Fundamentalmente em termos estéticos. Não tenho nada contra que as mulheres façam actividades desportivas. [Fla:secção6, parágr.102]

A percepção deste docente no que respeita à participação dos/as discentes na escola e mais especificamente na disciplina de EF varia consoante o género.

As raparigas parecem ter mais sucesso na escola porque o ensino, conforme hoje está estruturado, parece estar mais orientado para elas. Esta percepção de um maior sucesso das raparigas também se justifica, no entender do docente, pelas características que elas apresentam: umas de cariz biológico (maturação mais precoce do que os rapazes), e outras social e cultural (mais concentradas nas tarefas e mais trabalhadoras).

É assim, em termos gerais, por aquilo que eu noto, eu acho que as raparigas, o ensino hoje em dia acaba por estar muito mais orientado para as raparigas do que para os rapazes, eu acho. Pronto, as raparigas são mais, se calhar por herança familiar, são muito mais concentradas nas tarefas, têm um desenvolvimento emocional mais rápido, e atingem uma maturidade mais precoce do que os rapazes. [Fla:secção7, parágr.118]

Quando nos referimos especificamente à disciplina de EF, o cenário traçado pelo docente modificou-se por completo. As raparigas primam pelo absentismo, pela tentativa de nada fazer e, por isso, por uma ausência de gosto na prática desportiva. Os rapazes apresentam-se mais motivados e empenhados, demonstrando gosto pela prática desportiva, e ainda com mais vigor se se tratar de futebol.

Noto, normalmente os rapazes, na parte da Educação Física, os rapazes estão mais motivados, estão mais empenhados, não é, para a prática de Educação Física. [Fla:secção8, parágr.126]

E aquilo que eu noto é que há muito mais absentismo, uma tendência para absentismo maior nas raparigas do que nos rapazes, percebes, eu acho que os rapazes estão mais prontos para e mais disponíveis para a actividade, percebes(...) mas noto isso, acho que é mais ou menos unânime, parece-me, pelo que tenho conversado com outras pessoas é mais ou menos unânime, as raparigas é se não puderem fazer, e algumas situações é evidente que há excepções, mas se nós temos que definir como um comportamento de grupo, eu acho que elas normalmente são mais relaxadas, se puderem não fazer, não fazem, percebes, do que os rapazes. Os rapazes gostam, em termos de actividade, fundamentalmente a actividade que nós conhecemos o futebol. Se eles puderem fazer futebol o ano todo fazem futebol o ano todo. [Fla:secção8, parágr.130]

Nas intervenções deles e delas durante as aulas de EF, o docente percepciona uma dominância dos rapazes, não muito expressiva, dado que não se mantém em todas as modalidades. O facto dos rapazes serem mais interventivos e 'questionantes' deve-se, ainda, a uma educação que retém as meninas mais em casa, protegidas no ambiente familiar, em contraste com a dos rapazes que lhes permite saírem mais cedo desse ambiente.

...mas por norma eu acho que os rapazes são mais, no caso se calhar na sequência daquilo que estávamos a dizer à bocado, quer dizer, as próprias características deles. Se calhar os rapazes são mais, mais questionantes, percebe, mais intervenientes. Mas depois também depende um bocado das modalidades. [Fla:secção11, parágr.162]

E por exemplo aí, normalmente, eh pá, na Ginástica noto que há uma maior predominância, se calhar na intervenção em termos de raparigas. Mas quando passamos para as actividades com bola, passamos mais para a participação e intervenção em termos de rapazes. [Fla:secção11, parágr.162]

Mas normalmente os rapazes são mais, são mais gente de rua, são eles que saem mais, as meninas são... parece-me que ainda hoje em dia são mais protegidas na nossa sociedade, são mais protegidas em termos de família e se calhar têm comportamentos mais moderados, os rapazes são mais excessivos. [Fla:secção10, parágr.154]

No que respeita à percepção das interacções com os/as discente, este docente considera que as realiza sem distinguir se se dirigem a rapazes ou a raparigas, embora entenda que promove mais interacções de gestão de comportamentos com os rapazes.

Em termos de atenção, de energia disciplinar mais com os rapazes do que com as raparigas. [Fla:secção18, parágr.219]

Não, não tenho. Não acho que tenha que ter. Eu acho que sou uma pessoa educada, tento ser empático com as pessoas e aquilo que eu tento transmitir são valores que são importantes tanto para os rapazes como para as raparigas. A informação, se é informação pedagógica, de conteúdo pedagógico, de matéria mesmo, é importante quer para os rapazes como para as raparigas. [Fla:secção18, parágr.227]

Nas aulas observadas a média de interacções com rapazes e raparigas foi semelhante nas dimensões classificadas de instrução, motivação e gestão (respectivamente para rapazes e raparigas: instrução 2,8 – 3,3; motivação 0,8 – 0,7; e gestão 0,2 – 0,1).

A forma como interveio nas aulas não pareceu alterar consoante o fazia com alunos ou com alunas.

“Dribles. Depois de parar o drible não pode driblar. Essa é de cacaracá. Essa é básica (nome da aluna2)”. [Flaaul1: 1b]

“(nome da aluna1) e (nome da aluna2). Vocês devem-se ter enganado no que estavam a fazer. Não era futebol, não era toques de cabeça”. [Flaaul2: 2b]

As expectativas que o docente apresenta no que concerne ao empenho e rendimento dos seus alunos e das suas alunas parecem ser geradoras de angústias, uma vez que estão muito além daquilo que eles e elas realmente chegam a alcançar.

E noto muito isso, acho que nós funcionamos, eu pelo menos sinto uma das principais angústias da nossa profissão é um bocado essa criação de expectativas e as expectativas não serem alcançadas, se calhar porque, por erro próprio nosso, quer dizer por erro de estratégia de criarmos essa expectativa não realista. [Fla:secção17, parágr.211]

A falta de investimento que o docente sente por parte dos alunos, mas também das alunas, nas actividades da escola, que aqui se depreende serem actividades que promovem a formação pessoal do/a discente, a inércia percebida nos/as jovens são causadores de uma sensação de amargura na profissão.

Acho que eles não têm o verdadeiro sentido da escola, da importância da escola e nisto mais os rapazes do que as raparigas, as raparigas por aquilo que nós estávamos a dizer à bocado, que adquiriam uma maturidade mais cedo, parece-me, pronto, não é só aquilo que se aprende dos livros, acho que na prática se nota isso mesmo, são mais trabalhadoras e se calhar não nos deixam tantas (...) mas deixam também, deixam também. Às vezes há coisas que nós gostávamos que eles fizessem e que consideramos tão básicas, e eles não fazem as coisas por pura e simples descontração e por não quererem, não quererem investir no assunto e isto deixa-nos, a mim deixa-me com algumas angústias, com algumas azias como já alguém disse, não é. [Fla:secção17, parágr.211]

Caso 7: a professora Vis

A Vis é formada em Educação Física pelo ISEF da UP desde 88. Fez a profissionalização em serviço durante 2 anos (nos anos lectivos 91/92 e 92/93) na Universidade de Aveiro, no Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP). Professora efectiva numa escola secundária do concelho da Maia, trabalha já há alguns anos num clube da cidade do Porto com crianças de classes de iniciação à Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) e de classes de formação de Ginástica Artística (GA). Já participou em projectos com autarquias, orientando actividades para crianças do 1º ciclo do EB. Nunca praticou qualquer modalidade desportiva fora do contexto escolar. Actualmente é co-autora de manuais escolares das disciplinas de EF (ensino básico e secundário) e de Desporto de uma importante editora no norte do país.

Mais uma vez, à disciplina de EF é dada a incumbência de promover nos/as jovens o gosto pela actividade física, e essa responsabilidade deve, para esta docente, ser alargada à própria escola. E, novamente, vez é apontada a importância de levar os/as jovens a reconhecer a actividade física e desportiva como fundamental no seu bem estar, na sua saúde e, como tal, a necessidade da prática desportiva continuar uma vez finda a vida escolar. A prática desportiva deve ser vivida com prazer e alegria, e com a consciência que transporta em si valores que, na opinião desta docente, são imprescindíveis na vida em sociedade.

Eu acho que a actividade física, (...) é fundamental para os miúdos, para os crescidos, para os adultos, para os velinhos, pronto. E acho que a EF na escola tinha um papel fundamental em motivar os alunos, os miúdos de forma que eles ganhassem o gosto pela actividade física, que a praticassem, é assim, de modo que eles vissem benefício da AF para a sua saúde para o seu bem estar todo, geral, integral. Acho que a escola devia transmitir isso aos alunos. Eu acho que os alunos deviam viver a EF de uma forma alegre, bem disposta, (...) e era eles pensarem ao fim ao cabo a EF acompanhou todo o meu percurso de escola, portanto, ela tem a sua importância (...) “Não. É importante, eu preciso de praticar AF, ela existe aqui por alguma razão”. Tem muitas razões o aspecto, o colaborar, o conviver com os meus colegas, o trabalhar, ao fim ao cabo passamos um bocado a sociedade em tudo o que fazemos nas aulas, o ajudar, o tolerar, o cooperar, está lá tudo. Mas acho que os miúdos deviam tirar aquilo para eles: a AF é importante e era importante para o resto da vida deles. [Vis:secção 14, parágr. 164]

O programa é, no entender desta docente, difícil de cumprir e nada apelativo pelo repetitivo enfoque nas modalidades ditas tradicionais. Tanto para rapazes como para raparigas, a aposta em modalidades 'novas' parece resultar, como foram os casos do judo e da orientação, citados e experimentados na sua escola.

Muitas das vezes os alunos queixam-se, e com alguma razão, eles dizem "oh professora andamos sempre a dar a mesma coisa", é verdade. Mas depois nós pegamos nos programas, e se tu pegares lá numa modalidade qualquer se calhar aquilo que dás no 10º ano ou que estás no 9º ano volta a repetir-se no 10º ano e a repetir-se no 11º ano. [Vis:secção15, parágr.168]

A falta de aquisição de habilidades motoras de base das diferentes modalidades inviabiliza a progressão para conteúdos mais exigentes a nível motor e que constam das sugestões programáticas do ensino secundário. Também as condições, na maioria das escolas, parecem condicionar o cumprimento das propostas programáticas.

Algumas exigências que fazem a nível do programa, tendo em conta as condições que nós temos nas escolas, muitas das vezes são impossíveis de se atingir, percebes. (...) em muitas modalidades o programa não está de acordo com as condições que as escolas reúnem hoje em dia, nem pouco mais ou menos. [Vis:secção15, parágr.168]

Quando eles me chegam às mãos, aquilo que com 3 ou 4 anos já devia estar adquirido, assimilado, como por exemplo um rolamento à frente, que é uma coisa tão simples, que todos os miúdos fazem quando é aprendida na altura certa, mas pronto. Eles chegam ao 10º ano e eu tenho às vezes metade da turma, em vinte e muitos eu tenho para aí 12 ou 13 que não fazem um simples rolamento à frente. E depois é assim, como é que eu pego nestes alunos, e tendo em conta o programa que lá está, como é que eu ponho estes alunos a fazerem mortal à frente se eles, o enrolar, não conseguem. O que é que nós havemos de fazer para que isto aconteça? [Vis:secção15, parágr.168]

...uma coisa era tentar dotar as escolas de condições materiais que, isto é tudo muito bonito mas eu não posso dar nada disso aqui na escola não é, é um bocado assim, isto é tudo muito bonito mas é muito lírico. [Vis:secção15, parágr.188]

Assim, as alterações deveriam contemplar uma adequação dos conteúdos programáticos à realidade das nossas escolas, um investimento nas condições materiais de modo a poder proporcionar aos/às alunos/as vivências em modalidades desportivas menos tradicionais, e uma necessária actualização na formação dos/as docentes (precisamente tornando-os/as mais habilitado/as para a leccionação destas 'novas' modalidades).

Conteúdos mais exequíveis e as modalidades mais.., mas é assim o programa, atenção, fala de outras modalidades, do ciclocross, fala da canoagem, da vela, nos jogos tradicionais, dança aeróbia, tem todo esse conjunto de actividades como modalidades alternativas. Eu acho que os miúdos neste momento têm um bocado de sede dessas coisas e gostavam de praticar essas coisas. (...) Também aparece no programa algumas modalidades que eu acho que são aliciantes para os miúdos, elas estão lá no programa, mas muitas das vezes não se conseguem concretizar porque, por um lado, a escola não tem condições e, por outro lado, porque o professor também não tem formação. [Vis:secção15, parágr.192]

O programa parece, assim, pecar por todos os lados: por um lado, se perspectivada a vertente de rendimento nas ditas modalidades tradicionais a exigência desportivo-motora nos seus conteúdos é inabordável pelas lacunas que a maior parte dos/as alunos/as apresentam em habilidades motoras de base; por outro lado, quando valorizada a abordagem de modalidades 'novas', a falta de condições materiais e de formação actualizada dos/as docentes dificulta ou mesmo inviabiliza a leccionação destas matérias.

A nível nacional o desporto no feminino é claramente desvalorizado, e para ilustrar esta sua opinião a docente recorre ao exemplo de duas modalidades características na nossa cultura desportiva nacional: o futebol e o hóquei patins.

...acho que as raparigas coitadas são sempre colocadas, não é colocadas de parte, mas acho que mesmo a nível de apoios acho que nunca são tão grandes os apoios que são dados às equipas femininas como os que são dados às equipas masculinas. Por exemplo, nós tivemos, olha não vamos mais longe, nós temos a nível de hóquei em patins, a Nortecoope, ou o que é, campeã europeia ou campeã já não sei, e se perguntares aí a alguém, ninguém te sabe dizer "O quê? Há hóquei patins feminino?" Muitos nem sequer lhes passa pela cabeça que em Portugal nós temos hóquei feminino e que temos grandes valores no feminino, percebes (...)O Boavista na altura tinha uma boa equipa de futebol feminino e raramente se ouvia falar e futebol feminino, no entanto o futebol masculino, nem que seja o dos miúdos é ouvido e as pessoas falam. [Vis:secção5, parágr.72]

Esta percepção de uma falta de reconhecimento do que as mulheres alcançam a nível desportivo parece enquadrar-se na dificuldade das mulheres se afirmarem na sociedade em geral, embora se esbocem sinais de mudança.

No entanto há hóquei patins masculino, mas claro, se calhar tem a ver com a tradição, tem a ver com os nosso hábitos, com os nossos costumes.(...) mas tem a ver com toda a sociedade e que a mulher se acaba por emancipar e só agora é que se calhar a mulher começa a dar mostras de alguma coisa mesmo a nível de desporto. [Vis:secção5, parágr.72]

Quando questionada acerca da adequação, ou não, de modalidades desportivas ao género, a docente não conseguiu expor claramente a sua opinião num primeiro momento. A igualdade de acesso à prática desportiva parece instituída e a escolha da modalidade parece depender dos gostos e das disponibilidades de cada pessoa.

...como é que eu te hei-de responder, é assim, por um lado se nós repararmos as AFD à partida são para rapazes e são para raparigas a mesma coisa, depende da disponibilidade e do gosto de cada um ou das apetências que tem para uma modalidade. [Vis:secção6, parágr.80]

Mas, com o recurso a exemplos, foi delineando a sua opinião quanto à adequação de certos desportos ao género. A ginástica rítmica e o rãguebi são modalidades referidas como menos adequadas à prática, nomeadamente, de rapazes e de raparigas.

Mas depois há modalidades que realmente são mais indicadas, ..., são mais, por exemplo a Ginástica Rítmica é só feminina tu não vês um miúdo a fazer GR percebes. Portanto, na prática existem desportos, aliás eu acho que até,..., e depois outro: rãguebi. Há rãguebi para mulheres? Não sei. Não tenho ideia, haverá? Se me disseres que a nível estético há modalidades se calhar mais (pausa) são mais bonitas praticadas por mulheres do que pelos rapazes, talvez. [Vis:secção6, parágr.80]

A estética associada à modalidade da Ginástica Rítmica Desportiva parece afastar a sua prática no masculino, dado que a beleza do corpo feminino, não de um qualquer, mas o característico das ginastas de alta competição (magro e longilíneo), é imprescindível para o alcance da estética dos movimentos e do próprio desporto. Confrontada com a hipótese de ver homens a praticar Ginástica Rítmica Desportiva (se o próprio regulamento o permitisse), a docente, por estar implicada em escalões de formação na modalidade de ginástica, admite conhecer potenciais atletas.

Se calhar até estou. Tenho lá um candidato, tenho lá um miúdo que me está sempre a pedir para fazer Ginástica com as meninas. Pronto, a GR realmente é uma ginástica muito feminina, eu acho, acho que é muito bonita,..., não sei, realmente nunca imaginei um homem a fazer GR. [Vis:secção6, parágr.85]

Para esta docente, o feminino está impregnado nesta modalidade. É patente a assunção de o corpo masculino ser incapaz de promover tais padrões estéticos, e mesmo quando os tenta alcançar, falta-lhes a coerência entre o parecer e o ser, ou seja, entre o

desenvolvimento de gestos harmoniosos e elegantes vindos de um corpo que culturalmente não é visto com essas características estéticas.

É assim, é assim. Tu, se reparares, quando vês uma miúda a fazer GR, todos os seus..., a expressão corporal... pronto, normalmente o que é que se liga à GR? Liga-se sempre uma ginasta esbelta, magra, longilínea, que só por si já tem um corpo bonito, que é assim mesmo, depende do gosto de cada um não é. Mas, na minha perspectiva, normalmente são bonitas e depois é todo o trabalho delas, desde as mãos, aliás é como os bailarinos, não vamos muito longe, se calhar até tem algum cabimento ver rapazes a fazer GR assim como há rapazes no ballet, percebes. Mas lá está, o lado artístico, o lado de haver uma coerência no corpo, nos movimentos harmoniosas, percebes, eu acho que tem um quê mais de feminino, mas se nós pusermos ali ao lado o ballet, agora me lembrei, há bailarinos, aliás todos os bailarinos eles são harmoniosos, têm um corpo lindíssimo e os gestos deles. Aquilo é tudo muito bonito e, se calhar, porque não GR para rapazes, não sei, se calhar também era capaz. [Vis:secção6, parágr.88]

Embora demonstrando sempre alguma hesitação em afirmar claramente uma adequação da Ginástica Rítmica só à prática feminina, o que podemos aferir das suas palavras é uma crença de uma indissociabilidade entre esta modalidade e a feminilidade.

As facilidades e dificuldades que, respectivamente, alunos e alunas vão apresentando na aprendizagem de modalidades como o futebol radicam nas suas vivências num ambiente social que incute a prática desta modalidade nos rapazes, e que desenvolve nas raparigas outro tipo de habilidades motoras, mais associadas às práticas gímnicas.

... tem a ver um bocado com as vivências que eles têm, que eles tiveram, até da infância deles. Mas aí também se nota diferenças, pronto, consoante os desportos, consoante eu te estava a dizer, há diferenças entre a prestação dos rapazes e das raparigas isto tendo a ver com o que está para trás. [Vis:secção7, parágr.104]

Os padrões culturais da nossa sociedade, que orientam as práticas lúdicas das crianças consoante o género parecem condicionar os seus níveis de desempenho em determinadas modalidades desportivas e a forma como eles e elas vivem as aulas de EF.

... por exemplo eu estou a dar futebol. Os rapazes pelas vivências todas que têm para trás são muito mais despachados e jogam muito melhor, sem comparação, do que as raparigas. Mas depois se, por exemplo, eu ponho os meninos a saltar à corda, os rapazes a corda enrola-se nos pés e tropeçam e caem e as meninas saltam à corda com a maior das facilidades. Assim como quando eu dou Ginástica as raparigas normalmente têm mais facilidade do que têm os rapazes, e isso tem a ver um bocado com as vivências que eles têm, que eles tiveram, até da infância deles. [Vis:secção7, parágr.104]

As dificuldades no planeamento e organização das aulas estão presentes aquando da leccionação de matérias como o futebol e a ginástica. Parece evidente um desfasamento entre géneros de rendimento nestas modalidades.

Para mim o Futebol é flagrante por um lado, e depois a Ginástica também é flagrante pelo outro, percebes. Enquanto no Futebol, (...) eu tenho que fazer grupos de trabalho e enquanto os rapazes num grupo, as raparigas têm de fazer outro grupo de trabalho e, às vezes, acabo por ir buscar os rapazes para ir trabalhar com elas e isso, troco-os entre eles. Mas sei muito bem que os rapazes atingem melhores níveis porque já me chegaram às mãos com níveis diferente das raparigas. E na Ginástica isso também acontece, e o que é que eu faço muitas das vezes nestas situações, por exemplo, na Ginástica consigo arranjar um ou outro miúdo jeitoso, é assim, consigo arranjar rapazes que conseguem realmente atingir uns níveis razoáveis já ou bons, posso mesmo dizer uns níveis bons, mas depois tenho os outros que não fazem nada. Enquanto que nas raparigas consigo arranjar miúdas jeitosas também com bons níveis, mas depois o não fazer nada raramente existe, entendes, estou a falar na Ginástica. [Vis:secção8, parágr.108]

Esta mistura de géneros na formação dos grupos não é problemática para esta docente e, aparentemente, também para os/as discentes.

Isto não tem problemas de integração, atenção, não tem problemas no sentido de colocar os rapazes, imaginemos os rapazes que têm mais dificuldades na ginástica, integrá-los no grupo das meninas que também têm mais dificuldades, não tenho problemas nenhuns. [Vis:secção8, parágr.108]

Mas a denúncia do incómodo de um rapaz se ver inserido num grupo exclusivamente feminino acontece, parece desencadear uma certa perplexidade e, até mesmo um certo sentimento de culpa, na docente. O facto de as raparigas serem vistas como grupo menos capaz não parece provocar qualquer sentimento similar nesta professora, mas o rapaz assim ter interpretado quando incluído num grupo de trabalho exclusivamente feminino foi algo que a marcou e, estamos convictas, também influenciou as suas actuações futuras.

A não ser este ano precisamente que tive um aluno que ficou muito ofendido comigo, logo no início do ano, quando nós fizemos, foi logo numa das primeiras aulas, eu precisava de 1 ou 2 rapazes para trabalhar com o grupo das raparigas e olhei para aquele como poderia ter olhado para o do lado. Ficou todo ofendido por eu o ter posto a trabalhar com as meninas. (Porque é que tu achas que ele ficou assim, a que é que tu achas que se deveu essa ofensa para ele?) Sabes porquê? A que é que ele associou? A que ele era mais fraco que os outros colegas, percebes. E ele nunca me disse nada, ficou amuado na altura, e eu conversei com ele então, e ele hmm, ahmm. Mais tarde veio-me dizer porque é que tinha ficado muito

aborrecido comigo logo no início do ano, porque, por isto: porque eu tinha pegado nele e mais não sei quem, porque eu peguei em 2 rapazes para trabalhar com as miúdas, porque eu os tinha colocado lá e assim ele tinha sido considerado ao pé, perante os colegas, comparando com os colegas, ele e o outro tinham sido considerados os mais fracos. E não foi essa a minha ideia nem pouco mais ou menos, mas acabei por ferir a susceptibilidade do miúdo, sem querer, estás a ver. [Vis:secção8, parágr.108-112]

O género no desporto parece ser aqui interpretado pelos rapazes com uma ordem que classifica o feminino como o grupo mais fraco e o masculino como o mais forte. Será esta interpretação no desporto reflexo de uma ordem de género similar da nossa sociedade ou, ao invés, é uma ordem que se repercute noutros ambientes sociais? A dimensão social do desporto e as características das relações de género no âmbito das actividades da EF estão bem presentes no episódio relatado por esta docente. Episódio que só se tornou visível porque desencadeou um mau estar na relação do discente com a docente, que se prolongou por todo o ano lectivo, e também porque, embora tardiamente, foi declarado.

Esta ordem de género também é visível em quem é constituído como líder da turma. Esta docente apercebe-se que, normalmente, são os rapazes os líderes da turma. Embora de forma titubeante a docente justifica esta tendência em razões de ordem cultural e social.

São mais os rapazes. Não sei (pausa). É noto que são mais eles.. Não sei se tem a ver com as nossas mentalidades, com a nossa sociedade de ainda termos o homem como a ocupar os lugares de chefia, de ser ele a mandar, não sei se passa por aí. Eu estou aqui a mandar uns bitaites mas não sei se passará por aí. [Vis:secção10, parágr.136]

Mas, segundo a docente, esta tendência quanto ao género modifica-se quando a referência é a quem está a ter mais sucesso na escola. As raparigas obtêm melhores rendimentos escolares por serem mais maduras, empenhadas, responsáveis, e colocarem a escola como prioritária. Já aos rapazes são-lhes reconhecidas capacidades, mais do que suficientes para o alcance de altos rendimentos, mas que eles parecem não as empregar na sua vida escolar.

Eu acho que os alunos são tratados de igual modo, quer sejam rapazes quer sejam raparigas, o que eu acho é que em termos de resultado principalmente as raparigas, normalmente, têm melhores resultados do que os rapazes,(...). Eu acho que as raparigas têm melhores resultados talvez porque sejam mais responsáveis. Porque assumem o estudo à frente de todas as outras coisas todas, não são todas as miúdas assim, mas na generalidade elas são, são mais maduras, são mais responsáveis,

sabem que têm que estudar,(...) na minha DT, alunos com capacidades até dizer chega, mesmo miúdos espertos, e que estão todos felizes porque passaram com 10, 11 e 12 e eram alunos para terem muito melhores notas, mas pronto, eu vou passar, já está. Os miúdos ainda estão um bocado nesta fase, não digo todos, também tenho alguns alunos, pronto, mas eu acho que a nível de resultados as miúdas conseguem obter melhores resultados que os rapazes, porque eu acho que tem a ver com a maturidade, tem a ver com o sentido de responsabilidades delas que é um bocadinho superior ao deles. [Vis:secção7, parágr.96]

A docente percepciona formas distintas, dependente do género, de intervenção dos/as discentes.

Os rapazes, eu acho que a intervenção deles é diferente delas. Eu acho que eles, quanto mais não seja pela maneira de ser deles, intervêm de uma maneira mais, não sei se posso dizer mais forte, mas de uma maneira (pausa). [Vis:secção11, parágr.148]

As intervenções das raparigas ocorrem devido às suas dificuldades na execução de uma qualquer habilidade. Duas situações caracterizam, para a docente, as reacções das raparigas: ou intervêm e pedem ajuda para superarem as dificuldades que encontram, ou simplesmente se alienam da tarefa.

normalmente as miúdas quando não sabem fazer alguma coisa (pausa) algumas, outras deixam-se ficar num canto, pronto. Mas, normalmente, as miúdas vêm ter comigo “oh professora não consigo, tenho dificuldades” imagina por exemplo no Futebol, “oh professora não consigo rematar, a bola vai-me para o lado, não consigo conduzir a bola, como é que eu faço”. Depois também tenho as miúdas que pegam e que não [fazem]; têm dificuldades e sou eu, muitas das vezes, a chegar ao pé delas “Então e tu não fazes e..?” elas deixavam-se ficar quietinhas no cantinho delas e não diziam nada, entravam caladas, mudas saíam da aula, pronto. [Vis:secção11, parágr.148]

Por sua vez, os rapazes não costumam pedir ajuda para a resolução de problemas. Duas situações parecem ser características dos alunos, às quais se associam uma ausência de intervenções, quando estes denotam dificuldades no desempenho das tarefas: os alunos ou não fazem porque provavelmente sentem que não vão ser bem sucedidos; ou desempenham-nas desprezando as correcções. Nos exemplos dados, a primeira situação ocorre numa modalidade que *a priori* eles sentem mais dificuldades, a ginástica, enquanto a segunda ocorre num desporto colectivo, num enfoque em habilidades tácticas – o basquetebol. Nesta segunda situação, a percepção da docente é que os alunos consideram superiores em termos de conhecimento do desporto colectivo à própria docente.

Quando ocorrem, as intervenções dos alunos caracterizam-se por um questionamento das matérias nas quais eles se sentem mais à vontade.

..., os colectivos, que ao fim ao cabo se calhar é o grosso do que se dá na escola, ou seja o Atletismo, os colectivos eles acabam por se evidenciar um bocado. Às vezes eles na ginástica ficam um bocado acanhados, eu sinto isso, e, muitas das vezes, não vêm dizer nada, ficam lá feitos 'mongos' a andar dum lado para o outro: "Então tu já fizeste? Já vou fazer, já vou fazer." (...) Talvez por eles terem mais vivências, mais no que se refere nos DC; é assim tenho alunos que às vezes se destacam pelas intervenções que fazem, e questionam coisas talvez com um nível de profundidade diferente do delas. Pronto, tendo em conta aquilo que eles já vivenciaram para trás. Por outro lado, também tenho a ideia do contrário, de ter os rapazes, como já são miúdos que normalmente já têm outro tipo de vivências, percebes, muitas das vezes também não questionam nada. Achar que conseguem fazer tudo e que são os maiores e nem sequer põe dúvidas nenhuma. Antes pelo contrário, quando eu pego e digo assim "olha vocês não estão a fazer isso bem" por exemplo a dar Basquetebol no 5 aberto "vocês não estejam todos aqui, afastem-se, passem a bola". Às vezes acham também que aquilo é só balela, aquilo que eu estou a dizer. Portanto, o que eles querem é pegar e estar ali todos juntinhos e fazem um bocado de basquet americano e pronto, é isso que eles, também se acham um bocado senhores da razão. É isso que eu acho também nos rapazes. [Vis:secção 11, parágr. 148]

O não reconhecimento do insucesso, do não saber fazer, da própria fraqueza, parece ser o causador de uma ausência de intervenções dos rapazes nas aulas de EF desta docente. Por contraste, nas raparigas é esta percepção de não ser capaz de, que desencadeia as suas intervenções nas aulas.

Eles não assumem tanto quando têm dificuldades, e não intervêm tanto nesse sentido. Um ou outro, não vou dizer que são todos, um ou outro diz "Oh professora não consigo fazer". A maior parte deles quando não consegue fazer naquelas modalidades que são um bocadinho mais complicadas para eles, se puderem lá ficar sossegados eu diria que a maior parte deles fica, também para não me vir dizer "oh professora eu não consigo fazer. Ensine-me". Não. As miúdas nesse aspecto eu acho que elas são um bocadinho mais humildes, vêm mais depressa próximo de mim para me dizer que "oh professora eu não consigo fazer". [Vis:secção 11, parágr. 152]

No que respeita à percepção das suas próprias intervenções com os/as discentes, a docente considera fazer alguma diferenciação na forma como intervém, não em função do sexo do/a discente mas das suas características pessoais, e no número de intervenções em função do nível de desempenho – os/as alunos/as que apresentem mais dificuldades recebem mais interações.

Dizer que lido com eles de diferente maneira delas, não. Agora que eu tenho intervenções diferentes consoante os alunos independentemente do sexo, isso tenho. [Vis:secção17, parágr.204]

Normalmente intervenho mais, e sinto isso, com os alunos que têm mais dificuldades independentemente de ser rapaz ou rapariga. [Vis:secção17, parágr.208]

Na observação das aulas registou-se um valor médio mais elevado de interações por discente na dimensão da instrução (3,9 e 4 por aluno e por aluna, respectivamente) seguindo-se-lhe o valor das interações na dimensão da motivação (1,8 por aluno e 1,6 por aluna). Nestas dimensões os valores médios por aluna e por aluno não são díspares, mas esta tendência não se verifica nas interações de gestão (1,1 por aluno e 0,2 por aluna). Este tipo de interações visavam fundamentalmente a gestão dos comportamentos dos alunos.

“Oh (nome do aluno1) não faças avarias”. [Visaul1: 2a]
“Oh (nome do aluno2) sem macacadas”. [Visaul1: 2a]
“Oh (nome do aluno2 e nome do aluno3) querem que eu me chateie com vocês”. [Visaul1: 2a]
“(nome do aluno4) não estou a gostar”. [Visaul1: 2b]
“(nome do aluno4) vamos lá parar as brincadeiras”. [Visaul1: 2a]
“Vocês [grupo de rapazes] já estão a começar a brincar”. [Visaul2: 3b]
“É assim, não posso virar costas. Viro costas vocês [grupo só de alunos] brincam”. [Visaul3: 4b]

Quando um aluno, após tentativas várias, desempenha habilidades não abordadas colocando em risco a sua segurança, a docente decide excluí-lo das tarefas da aula. Não que o aluno em causa não desempenhasse correctamente as habilidades gímnicas solicitadas, mas a busca do risco e de mostrar publicamente que era capaz de realizar habilidades mais espectaculares e perigosas levou-o a transgredir as regras que desde cedo tinham sido definidas para as aulas de ginástica.

“(aluno1) chegue cá. Vai-se embora, vai ter falta e depois conversamos. Sente-se ali, acabou a aula para si hoje. Eu que volte a ver mais algum de vocês (grupo só constituído por alunos) a fazer aquilo que eu vos disse para não fazer. Está entendido? Mandeí-vos fazer salto de eixo, não foi? Então é salto de eixo que vocês fazem. Acabou. Não tem nada que inventar. Já vos falei nas normas de segurança logo na primeira aula. Não tem nada que inventar. Vocês estão a inventar. Vocês estão a inventar, estão a arriscar. Façam o favor de fazerem salto de eixo que foi aquilo que eu mandei fazer”. [Visaul2: 3b]

O mesmo aluno teve comportamento similar noutra aula, em habilidades gímnicas no solo, e, mais uma vez, foi afastado das tarefas da aula. Em ambas as aulas a docente dedicou

significativos minutos no final da aula a falar com o aluno em causa, a alertá-lo para a sua incorrecta conduta.

Este interesse por actividades consideradas mais arriscadas esteve também patente aquando da leccionação da ginástica acrobática. Repetidas vezes os alunos solicitaram à docente figuras da acrobática em cima dos ombros.

“Não se põem nos ombros. Nem se atrevam. Seguem o caminho do (nome do aluno1). Não quero ninguém nos ombros”. [Visaul3: 5a]

Enquanto o grupo dos alunos obrigava à presença da professora supervisionando as figuras seleccionadas e a forma como as executavam, celebrando de forma efusiva a sua realização (como o caso da figura ‘pirâmide’), o grupo das raparigas realizava as mesmas figuras, sempre com cuidados de segurança e sem ênfase dos êxitos que, sem ajuda da professora, iam alcançando.

“O que é que vocês fizeram? [dirigindo-se ao grupo das alunas] Contem-me? Não é preciso tanta gente a ajudar”. [Visaul3: 5a]

[professora]: “Conseguiram fazer as figuras meninas?”

[aluna1]: “Conseguimos.”

[professora]: “Ah, hoje eu tive que estar ali mais um bocado com ... os mafarricos”. [Visaul3: 5a]

Interessante é a opinião desta docente acerca de turmas constituídas quase exclusivamente por elementos do mesmo sexo. Os seus anos de docência já lhe proporcionaram situações que a levam a não ter boas expectativas de turmas com uma constituição quase só de rapazes ou quase só de raparigas. Diríamos que ambas as experiências foram marcantes de modo negativo, mas com contornos completamente distintos. Os rapazes desgastavam o ambiente e a relação com a docente pela persistência em quererem impor a sua modalidade preferida – o futebol.

Só de rapazes tive uma turma em (nome da escola), que eram de mecânica, dos cursos tecnológicos de mecânica, que tinha só lá uma rapariga. Era horrível porque eles só queriam jogar futebol, percebes. Era dramático, e olha era revoltante porque era assim, porque eles chegavam lá às 8.30 e eram uns chatos, e “prof vamos jogar futebol” “não vamos nada porque vamos dar basquet”, por exemplo, “basquet que chatice, vamos jogar futebol” “não vamos nada jogar futebol”, e eu tinha que me chatear com os fulanos todos os dias e tinha que me impor com eles todos os dias. E quando eu passei para a Ginástica. Ah tu havias de ver. Aquilo para eles era pavor “porque não, porque não sei quê”. O que eles discutiam, eram uns chatos. [Vis:secção18, parágr.220]

As raparigas pela persistente apatia e fuga à prática de actividades físicas, pela predisposição acentuada para nada fazerem nas aulas de EF.

Ah a turma de mulheres este ano. É assim, achava-as muito lentas. Era o outro lado, entendes. Enquanto que eles só queriam jogar futebol, estas marias se eu dissesse a elas todas “eu hoje não me apetece dar aula, podem ir embora” elas iam muito mais felizes do que estarem na aula (...) tinha quase tudo raparigas, elas eram de humanidades e os alunos normalmente de humanidades, as turmas de humanidades têm muito mais mulheres do que têm homens. E as raparigas de humanidades, não sei o que se lhes mete na cabeça, não têm nada a ver com a EF. Para elas aqui na escola as colegas que gostam de EF vão para ciências porque para humanidades elas não gostam de EF, só gostam dos livros, entendes, porque ainda ninguém lhes conseguiu meter na cabeça, e eu também não, que a actividade física é importante quer seja de um lado quer seja do outro. [Vis:secção18, parágr.232]

Além de serem raparigas, as alunas desta turma ainda ‘pecavam’ por serem do agrupamento de humanidades. Este curso secundário é mais uma vez associado a alunas sem interesse pelas práticas físicas e desportivas, e, mesmo para a docente, parece haver uma difícil sintonia entre a dedicação aos livros e a dedicação à actividade física.

Caso 8: a professora Lc

A Lc é professora numa escola secundária do concelho de Gondomar, licenciada em 89 pela UP, no antigo ISEF, fez profissionalização em serviço no distrito do Porto. Em 96, na mesma universidade, tirou o Mestrado na área de especialização em Crianças e Jovens. Participou e coordenou diversos projectos autárquicos no âmbito das actividades desportivas e é co-autora de manuais escolares de EF. Foi praticante de Voleibol no contexto do Desporto Escolar. Tirou o curso de juizes de Ginástica Artística e de Ginástica Aeróbica, mas mais com uma perspectiva de formação. Na Ginástica Artística foi seleccionada para várias provas mas as exigências profissionais e os custos, materiais e pessoais, que implicavam esta sua participação, cedo a levaram a desistir de exercer tais funções.

O desenvolvimento da aptidão física, numa perspectiva de saúde e de melhoria da qualidade de vida, e o desenvolvimento de hábitos de uma vida activa são os objectivos principais da EF no ensino secundário para esta docente.

Eu penso que, essencialmente, é o desenvolvimento da aptidão física numa perspectiva de saúde, numa perspectiva de aumento da qualidade de vida em termos de terem uma vida activa quando saírem do ensino secundário. [Lc:secção14, parágr.143]

Penso que isso é o mais importante e que é, eu pelo menos gosto, que eles estejam a fazer as aulas para mais tarde depois continuarem a fazer alguma coisa fora. Que tenham prazer. [Lc:secção14, parágr.160]

Os conteúdos do programa de EF afiguram-se impraticáveis na escola e para os/as alunos/as de hoje. A falta de condições de muitas escolas e as lacunas no cumprimento dos programas de Expressão e Educação Físico-Motora no 1º ciclo do ensino básico inviabilizam, desde logo, o seguimento do programa. Por sua vez, a forma como está estruturado o programa espelha um profundo desconhecimento das/os alunas/os e da escola de hoje.

Agora no secundário faz parte do programa uma série de coisas que as pessoas é impensável fazer aquilo, primeiro porque as escolas, a maior parte delas, não têm condições para, esse é um aspecto, muitas escolas nem sequer têm espaços cobertos, portanto não faz sentido as pessoas, pronto. Por outro lado é a falta de bases no 1º ciclo. [Lc:secção15, parágr.164]

Eu acho que há ali lacunas em termos de conhecimento no terreno e uma avaliação do que realmente os alunos fazem, porque isso era importante. [Lc:secção15, parágr.168]

Portanto eu acho que deveria haver uma aproximação mais entre as exigências do programa e os pré-requisitos e as necessidades que os alunos têm, e não há essa aproximação. [Lc:secção15, parágr.180]

As expectativas da docente em relação ao desempenho de alunos a alunas são algo diferenciadas – dos rapazes espera maiores níveis de empenho e de desempenho; das raparigas comportamentos mais moderados e facilitadores das tarefas do/a docente, mas uma menor predisposição para a actividade física consonante com a tendência para o sedentarismo que percepção nas jovens.

Normalmente os rapazes empenham-se sempre mais, empenham-se em termos de desempenho, as raparigas, por vezes, também se empenham, mas não têm os mesmos desempenhos na parte final, e isso tem a ver também com as vivências exteriores. Agora em termos de comportamento acabam, se calhar, as miúdas por ser mais pacatas, acatam mais o que o professor lhe diz, fazem as coisas direitinhas, e os rapazes também fazem mas são mais frontais e acho que, por vezes, têm assim uma atitude mais activa em termo das aulas, mas penso que se empenham. [Lc:secção16, parágr.192]

...provavelmente os rapazes têm um melhor desempenho. Se analisarmos a parte extra aula quase todos praticam modalidades colectivas, futebol ou, principalmente futebol que de certa forma tem capacidades motoras e outro tipo de requisitos que lhe dão alguma coisa que depois em termos das outras actividades eles estão num nível de desempenho melhor, têm mais predisposição para actividade física. As raparigas principalmente a nível do 10º ano eu acho que são, tornam-se mais sedentárias. [Lc:secção8, parágr.91]

Também é dos rapazes que esta docente percepção um maior número de interacções nas aulas, reflexo dos seus níveis de autoconfiança.

Eu penso que eles são mais espontâneos e penso que também que tem a ver com a autoconfiança deles, talvez porque têm melhores desempenhos, sentem-se mais à vontade para fazerem intervenções. Não quer dizer que elas não façam. [Lc:secção11, parágr.127]

Parece que aqui podemos definir uma reacção em cadeia que proporciona aos rapazes melhorias nos seus desempenhos nas aulas de EF: vivências motoras e desportivas extra-aulas de EF que os capacitam com um reportório motor que lhes facultam melhores desempenhos nas actividades das aulas o que, por sua vez, lhes estimula a auto-confiança para, cada vez mais, investirem num desenvolvimento das suas capacidades motoras e numa

melhoria no desempenho das habilidades desportivas. O mais grave é que a ausência de um encadeamento similar nas raparigas leva-as a tornarem-se mais sedentárias.

Já no que concerne à percepção das suas próprias intervenções nas aulas, a docente tem sempre como objectivo levar cada discente a superar as suas dificuldades e a alcançar um patamar superior. Tenta consciencializar os/as alunos/as que a comparação deve ser sempre com o próprio desempenho e não com o desempenho de outrem.

Eu penso que, pelo menos eu procuro, que cada um tente melhorar aquilo que consegue fazer. Se há um que é fraquinho claro que eu vou estimular para atingir o 10 não é, se há uns que têm 12 vou estimular para que ponham um bocadinho mais elevado o seu nível de prestação. Pronto, é mais no sentido de eles provocarem uma melhoria, uma alteração de comportamento tendo em atenção que podem atingir sempre um patamar superior. E penso que é sempre essa a minha ideia. [Lc:secção17, parágr.200]

Mas de qualquer forma é essa a preocupação. As pessoas comparam sempre e eu costumo dizer 'tens que te comparar contigo, tu se podes ter prestações que vão até ao 17 não te deves satisfazer ou achar que estás bem se fazes um 13. Quando comparado com o teu colega que esse 13 para ele já representa muito esforço, muito empenho, muita predisposição para a aprendizagem. Portanto ele é confrontado com essa situação. [Lc:secção8, parágr.87]

Mesmo aquando do planeamento, a sua preocupação centra-se neste aspecto.

Eu preocupo-me muito, não sei se poderemos localizar nesse aspecto, que cada um melhore os seus níveis, seja rapaz seja rapariga. O objectivo é que as pessoas evoluam no seu processo. Se estão no zero e atingirem o 2 é bom, se estão no 2 e atingirem o 4 é bom, e incuto-lhes um bocado essa ideia, que as pessoas não têm que se comparar com os outros, têm que se comparar com elas próprias em termos de evolução. [Lc:secção8, parágr.87]

No que respeita ao número de intervenções por discente, a docente não tem intenção de promover valores diferentes em função do sexo.

...não, pelo menos de uma forma consciente não faço, mas, se calhar, sem querer faço, mas intencionalmente não faço. [Lc:secção17, parágr.204]

Os valores médios de intervenção por discente revelam uma tendência para valores ligeiramente superiores nas intervenções dirigidas às alunas que se relacionam com os aspectos da instrução e da motivação, respectivamente 6,8 por aluno e 9,2 por aluna, e 2,3 por aluno e 3,9 por aluna (na dimensão de gestão observou-se valores médios de 0,4 por aluno e

0,2 por aluna). De ressaltar que a turma observada registou uma média de presenças nas aulas observadas de 10 discentes (5 de cada sexo).

Durante as aulas observadas, nas situações de jogo reduzido, a docente realizava muitas intervenções, sem interrupção da actividade, predominantemente relacionadas com aspectos da instrução na modalidade de voleibol, e com a intenção de motivar as alunas e os alunos quando a modalidade era de futebol. Esta não predominância da instrução no futebol prendia-se com o objectivo da situação de jogo, conforme a docente explicou a um dos alunos: com o jogo de futebol a professora pretendia o desenvolvimento da resistência aeróbia. Com efeito, a preocupação no desenvolvimento da condição física esteve patente na organização das aulas observadas, dado que em duas delas metade do tempo foi dedicado à realização de circuitos com tarefas solicitando as capacidades motoras.

A relação entre géneros na turma parece condicionar a promoção de uma igualdade nas aulas desta docente. Mostrando uma preferência em trabalhar com grupos mistos, admite separar por sexos quando entende que tal será benéfico na aprendizagem de determinadas modalidades.

Ora bem. Por vezes é complicado fazer essa promoção. Também depende muito das características das turmas. Há turmas em que há um bom relacionamento entre rapazes e raparigas. Eu procuro fazer sempre a mistura, sempre que possível, não quer dizer que pontualmente não faça diferença até por uma questão de estimular o nível que, por vezes, em determinadas modalidades é diferente. Mas procuro sempre, uma vez que eles aqui funcionam como turma e não como escalão, funcionam como turma. [Lc:secção7, parágr.63]

Posso não separar rapazes raparigas, posso usar diferenciados em termos de níveis de aprendizagem. Por vezes há raparigas que estão ao mesmo nível que os rapazes e, pronto, continua a ser misto. Procuro sempre que seja misto. [Lc:secção7, parágr.65-67]

O valor social do desporto no feminino é, para a docente, menor que o do desporto no masculino. Esta desvalorização social do desporto feminino é evidente na forma como os media destacam e privilegiam nos seus espaços de informação o desporto masculino, independentemente da modalidade em notícia.

Eu acho que, não em termos genéricos, mas é sempre valorizado, em termos sociais penso eu, a parte masculina. É dada sempre mais importância à parte masculina, importância que se traduz, por exemplo, em

termos de meios de comunicação social, a informação que vem nos jornais se repararmos, seja a nível de Futebol, seja a nível de Andebol, de Basquetebol, seja que modalidade for, aparecem sempre mais notícias relativamente aos rapazes do que às raparigas. [Lc:secção5, parágr.51]

E os próprios clubes também se organizam de forma a valorizar talvez mais a parte masculina, penso eu. Também isto não pode ser analisado de uma forma tão estanque, isto também tem a ver com a procura, provavelmente há mais disponibilidade de prática por parte dos rapazes que por parte das raparigas, embora se formos a analisar uma academia possa ser o inverso, não é. Mas em termos genéricos de modalidades colectivas e de prática a nível da alta competição, ou de competição já bastante organizada penso que é mais a parte masculina. Se formos a pensar na prática do lazer, mais numa perspectiva de estética, de corpo, penso que há uma percentagem bastante elevada das raparigas de adesão. Mas em termos competitivos eu acho que é mais a nível dos rapazes. [Lc:secção5, parágr.55]

No desenvolvimento da sua opinião, a docente tenta justificar a primeira impressão de uma valorização social da componente masculina no desporto pelo princípio económico da oferta e da procura. Mas logo contrapõe este seu argumento com a percepção de níveis mais elevados de adesão das mulheres na vertente do desporto de lazer, reduzindo esta ao espaços das academias. Só que o carácter competitivo do desporto parece ser fundamental no seu estatuto social e, como tal, é o desporto de competição que preenche os espaços dos media.

Quanto à adequação ao género das práticas desportivas ela parece não existir, mas só se as diferenças de carácter fisiológico entre os sexos forem tidas em consideração no planeamento do treino. Ou seja, é o sexo que determina a maior ou menor adequação do corpo fisiológico ao treino de uma determinada modalidade. A influência da componente social, que serviu de justificação do maior valor atribuído ao desporto masculino, ausenta-se nesta curta explicação da docente.

Eu acho que, pronto, rapazes e raparigas têm características fisiológicas que os diferenciam naturalmente. Mas penso que se a nível de treino se houver algum cuidado e respeito por algumas situações que sejam particulares não há necessidade de haver uma diferenciação específica. [Lc:secção6, parágr.59]

Caso 9: a professora Fav

A Fav iniciou o seu curso de Educação Física no ISEF, UP, em 85 mas terminou-o já na FCDEF em 90. Fez ainda o estágio no modelo de profissionalização em serviço na Escola Superior de Educação de Viseu, mas só com a duração de um ano, por ter sido colocada em estágio ao fim de 7 anos e só após ter conseguido colocação como efectiva numa escola. Foi em jovem praticante de variadas modalidades – basquetebol, judo, natação, atletismo e voleibol. No 1º ano da faculdade juntamente com algumas estudantes formaram uma equipa de Andebol no Clube Desportivo Universitário do Porto (CDUP). E foi nessa modalidade que se manteve durante 10/11 anos como jogadora federada em alguns clubes do norte do país da 1ª divisão. Ainda exerceu funções de treinadora durante 2 ou 3 anos de equipas femininas de iniciadas e juvenis. Agora é monitora de natação mas só de classes não competitivas.

Na análise do discurso desta docente, um aspecto peculiar em relação à sua pessoa centrou a nossa atenção: o facto de na sua juventude sempre se ter assumido como ‘maria rapaz’, considerando um elogio quando assim era apelidada pelos/as outros/as. Assume um percurso de vida despojado de interesses e de comportamentos socialmente caracterizados como inerentes às raparigas.

Um elogio, um elogio, para mim era um elogio ser maria rapaz. Eu até muito tarde chorava porque queria ser rapaz, foi um castigo para ir à comunhão solene, queria ir de calças de ganga e chorava. E digo-te, só vesti uma saia já andava na faculdade e foi da (amiga), no segundo ano, para aí, que fomos de férias para o Algarve eu vesti pela primeira vez uma saia. Portanto, estás a ver que eu era mesmo, o meu percurso todo foi de rapaz. Não há nada em mim, quase, que se associe às coisas das raparigas, aos comportamentos, porque eu não era assim. [Fav:secção4, parágr.49]

Teve a vivência de um ambiente escolar misto só no ensino secundário, no qual frequentou a disciplina de Desporto onde, no seu entender, as diferenças de aproveitamento de rapazes e de raparigas eram menos notórias. Associa a esta constatação a característica de ‘maria-rapazes’, que estende a todas as raparigas dessa turma da opção de desporto.

Entretanto começou a haver rapazes nos liceus, começou haver mistos e a minha turma era de desporto, uma das primeiras turmas que teve rapazes. E como já éramos também de desporto a diferença não se notava em termos desportivos, quer dizer, notava-se alguma, mas já não se notava muito porque nos éramos marias rapazes. [Fav:secção4, parágr.33]

Este grupo, denominado pelos outros/as e pelos seus elementos de 'marias rapazes', era, por um lado, marginalizado pelo grupo das raparigas e, por outro lado, auto-marginalizava-se do ambiente social caracteristicamente feminino. A falta de interesses comuns entre o grupo feminino e o apelidado de 'marias rapazes' desencadeava numa previsível separação, pelo que o termo marginalização não se adequa ao contexto das relações que pareciam existir entre as raparigas e as 'marias-rapazes'.

Era um bocado, não era marginalizadas [o grupo 'marias-rapazes'] porque, se calhar, éramos nós que, era assim um bocado as outras não, nunca, mas nós, também nós próprias nos marginalizávamos delas porque as nossas brincadeiras não eram como as delas. Queríamos era andar cá fora, nos intervalos e tudo, a jogar ao mata e a jogar futebol. Eu lembro-me de chegar a faltar às aulas para ficar a jogar aos matrecos e ao futebol e outras coisas, e elas não, eram assim muito, portanto havia logo ali uma separação. [Fav:secção4, parágr.35-37]

Este desejo de masculinizar os seus comportamentos e as suas atitudes na adolescência, dado que os seus interesses não eram compatíveis com os das raparigas da sua idade, não lhe possibilitou perceber qualquer tipo de comportamento discriminatório em relação às raparigas nesta fase da sua vida. O seu nível de identificação com o grupo de rapazes era tão elevado que mais facilmente sentia e entendia os comportamentos associados aos rapazes.

Eu juntava-me mais sempre aos rapazes porque sempre tive, porque eu sempre fui desde pequenina maria rapaz e nunca senti aquela diferença, pelo contrario, sentia mais vezes coisa por ser, porque as raparigas depois chegaram a uma altura que, e eu não gostava de estar com as raparigas porque aquelas brincadeiras delas já não me diziam nada. Não sei se, eu tenho 5 irmãos rapazes e só tenho 1 irmã, e eu dava-me sempre com os meus irmãos, desde pequenina que fui, e mesmo na escola também, sempre fui...Não sentia, sentia se calhar o que os rapazes sentem, percebes, não sentia no papel de mulher, porque como eu andava no grupo deles sentia as coisas como rapaz e não como rapariga. [Fav:secção4, parágr.45]

Mas esta constatação de uma ausência de comportamentos ou de atitudes discriminatórias quanto ao género não se manteve no ensino superior. Aqui, num modelo de escola segregado por sexos, a percepção de que alguns docentes viam as turmas das raparigas como de menor valor foi realçada.

Na faculdade estávamos separados e acho que éramos assim um bocadinho, as raparigas eram assim aquelas coitadinhas. Acho que alguns professores, sentia que alguns professores tratavam-nos assim um bocado, as raparigas enfim... Esqueci-me desta parte, estava só a pensar de quando era aluna no liceu, e no liceu não me lembro assim de nenhuma situação, mas na faculdade sentia assim um bocado essa coisa. [Fav:secção9, parágr.105-109]

Outra referência da docente diz respeito aos entraves encontrados na estrutura familiar, tipicamente patriarcal, que não considerava adequado uma mulher enveredar pelo mundo do desporto.

E senti em casa com o meu pai, que não me deixava vir para desporto de maneira nenhuma, porque o desporto não era para mulher. (Então tiveste aí uma barreira...) ...uma barreira um bocadinho grande. [Fav:secção9, parágr.109-113]

Nas suas experiências enquanto atleta e treinadora a discriminação de género no mundo do desporto foi bastante notória, tendo relatado situações declaradamente discriminatórias, fundamentalmente ao nível dos apoios financeiros e materiais dados a equipas masculinas e a equipas femininas. Embora pressentindo uma melhoria, alerta para a diferença de apoios e para o que possibilita a subsistência de muitas equipas femininas.

Eu acho que as coisas estão a melhorar um bocado em relação há uns anos atrás. Mas ,... acho que há ainda muita separação. As equipas masculinas são, têm muito mais dinheiro, têm muitos mais apoios, têm muitas mais coisas que as equipas femininas, que sobrevivem um bocado porque as pessoas gostam e estão ali. [Fav:secção5, parágr.61]

As justificações para a persistência destas discriminações versam duas vertentes distintas, hesitantemente apontadas: uma dominação dos homens nas estruturas de poder, e uma elevada percentagem de abandono da prática desportiva por parte das raparigas em comparação com os rapazes, o que desmotiva os variados agentes desportivos para um investimento no sector feminino.

Se calhar porque os homens é que estão nas coisas de poder, não sei, se calhar também não compensa muito investir a nível feminino porque normalmente, a grande maioria, chega a uma determinada idade e abandona, e os rapazes não abandonam tanto, ainda não percebi muito bem porque é ... [Fav:secção5, parágr.65]

O esboço que íamos traçando desta docente foi algo surpreendido pela associação ao género de certas práticas desportivas, pese as suas vivências desportivas e o seu envolvimento desde cedo em actividades lúdicas associadas aos rapazes.

Embora manifestando a ideia central de uma desgenderização das práticas desportivas, reconhece que a componente estética de certas modalidades leva a que estas sejam associadas mais à prática por pessoas de um determinado sexo.

Portanto qualquer modalidade, não estou a ver assim nenhuma que acho que era mesmo só homem ou só mulher. Agora acho é que há algumas modalidades que, por questões estéticas, por ..., levem a que fiquem mais homens, e comecem a ser consideradas como actividades masculinas ou femininas. O caso das aeróbicas que é comentado como sendo, ou do ballet, que "ah vai para o ballet não sei quê, é para mulheres". Há muitos bailarinos e não vejo que não possam ser praticados por bailarinos, por homens. [Fav:secção6, parágr.85]

Como exemplos surgem o ballet, visto como não tão adequado à prática masculina, e a halterofilia como menos adequada à feminina. A estética, do corpo (halterofilia) e dos movimentos (ballet), é o argumento apontado. Junta-se-lhe, no caso do ballet e das aeróbicas praticados por rapazes, um ambiente homofóbico que leva a docente a considerar não a negação do direito deles (rapazes e homens) praticarem aquelas modalidades, mas a ditar uma orientação desportiva que os levem a rejeitar essas práticas.

...eu nunca iria pôr um filho no ballet. (Não punhas o teu filho no ballet?) Não. Se ele me pedir não tenho nada contra, percebes. Se ele quiser ir para o ballet vai para o ballet. Agora eu por iniciativa, como agora, por exemplo, já o levo para a piscina e já, (...) já bate perninhas, já faz bolinhas e não sei quê. Eu, por iniciativa minha, nunca ia levá-lo a um ginásio de ballet a uma aula de ballet, mas se ele quiser ir, pode ir para o que ele quiser. Não vou forçar, pelo menos faço tenções de não forçar. Agora eu mostrar-lhe que o ballet é bonito... [Fav:secção9, parágr.129-133]

Os desportos colectivos, mesmo aqueles a que vulgarmente se associam alguma agressividade e força (como o caso do râguebi), não parecem para esta docente problemáticos para a prática feminina. É nas formas e na estética do corpo que parece ainda residir alguma resistência para que esta docente promova nas raparigas e nas mulheres a prática de modalidades como a halterofilia ou o boxe. Embora realçando que as mulheres são capazes de as praticarem, ressalva a pouca adesão feminina a estas modalidades.

Hum, eu acho que quase todas as actividades dão para rapazes e para raparigas. Em termos colectivos acho que não há grandes diferenças.

Agora estou a pensar, sei lá, num boxe, numa halterofilia, não que não dê para as mulheres que dá porque elas... só que depois também ficam um bocado, em termos físicos, o aspecto físico da mulher já fica um bocado desfigurado e, se calhar, por essa razão é que acho que, às tantas, não é tão aconselhável às mulheres. Não é que não dê, que elas não possam fazer, porque podem e vê-se que fazem. Mas que não será tão, não terá tantas adeptas porque dá-lhe um bocado... [Fav:secção6, parágr.73]

Eu não me via a praticar por exemplo essas modalidades. Isso, agora não tem problema em praticar rãguebi, que também é visto como sendo uma coisa, não via problema nenhum em jogar rãguebi. [Fav:secção6, parágr.77]

As actividades que a sua escola, e particularmente o grupo de EF, vai propondo aos/às discentes, parecem-lhe contemplar uma igualdade de oportunidades para ambos os sexos.

Agora acho que já se está a acabar um bocado com isso, está haver mais coisa, e mesmo porque também se põem a obrigatoriedade de ser misto que acho que assim que dá igualdade de oportunidade, porque quando não se punha essa condição normalmente era só rapazes que tínhamos a participar porque eles é que faziam a selecção. Não porque nós achássemos que não podiam jogar raparigas, os professores, mas eles próprios punham logo porque acham que as raparigas... [Fav:secção7, parágr.93]

A referência à dificuldade de definir critérios na formação de equipas para a participação em torneios inter-turmas ou inter-escolas, caracteriza, em parte, a relação entre géneros ao nível dos/as discentes, e a interpretação da docente à participação das raparigas nas equipas mistas. Se não é colocada a obrigatoriedade de as equipas serem mistas, os rapazes excluem as raparigas da formação das equipas; se existe essa obrigatoriedade (com uma quota mínima de participantes do sexo feminino), a dificuldade é convencer algumas alunas a participarem.

Em termos de torneios só se forem mesmo obrigados a terem lá as raparigas senão não as querem para nada. Mas depois também elas pronto, porque, às vezes, ao fazer as inscrições na aula havia miúdos que queriam jogar, alunos que já tinham.. Imagina que eram precisos quatro rapazes e duas raparigas para Volei, tinham os quatro rapazes e não conseguiam fazer a equipa porque não havia nenhuma rapariga na turma que quisesse jogar. Porque elas próprias se acham inferiores, “ah vou agora para lá fazer figura triste, não sei quê”, e, às vezes, ficavam eles sem jogar porque não tinham coisa, ou então tinha eu que estar ali, “já viram são quatro que não vão jogar porque não coisa e tal” elas lá iam duas, assim a muito custo. Acho que as próprias raparigas se inferiorizam também. [Fav:secção7, parágr.97]

Uma auto-percepção, por parte das raparigas, de desempenhos inferiores e que são alvos de vexações, parece afastá-las (quando são necessárias) de voluntariamente participarem em competições.

A visão desta docente parece caracterizar-se por um alocentrismo de género. Com efeito, o seu discurso centra-se nas atitudes dos rapazes: (1) tenta justificar a aversão deles em integrarem raparigas nas suas equipas; e (2) salienta as consequências nefastas para os rapazes da relutância que as raparigas apresentam em integrarem equipas mistas.

... e se calhar (os rapazes) tinham alguma razão (em não colocar raparigas nas equipas), em algum, na grande maioria dos casos. Eu também acho que, na grande maioria dos casos, as raparigas são inferiores aos rapazes. Claro que há muitas raparigas que sobressaem, felizmente já há muitas, mas assim, na generalidade, eu acho que são inferiores, e, portanto, como o objectivo é sempre ganhar, não é. Nunca queriam, a não ser que fosse uma muito craque é que a metiam na equipa. [Fav:secção7, parágr.93]

Mas, nas aulas observadas, o grupo das raparigas evidencia a causa da sua participação ser pouco activa. Atentemos ao seguinte episódio.

[Na parte final da aula uma aluna, que não estava em jogo, pede à professora para as deixar, às raparigas, saírem mais cedo por terem um teste de avaliação na aula seguinte. A professora retira do jogo as raparigas que saem a protestar].

[professora] “Vocês são mal agradecidas. Fui buscar as vossas colegas para poderem ir estudar. Vocês são mal agradecidas [em tom brincalhão].”

[aluna1]: “Oh setôra, não é isso. Naquela equipa nós só tocamos a bola quando estamos a fazer o serviço.”

[professora]: “Eu sei. Eu sei...”

[aluna1]: “O (nome do aluno1) não deixa, vem buscar sempre as bolas...”

[professora]: “Eles têm a mania, vêm buscar as bolas. Eles acham que as meninas não sabem jogar, e querem proteger, querem fazer as zonas todas e depois é o que dá...” [Favaul2: 3].

As expectativas da docente acerca das atitudes de alunos e alunas nas suas aulas são bem distintas. Deles espera o melhor e é com eles que atinge alguma satisfação no seu desempenho profissional.

Quando vejo (uma turma) só rapazes fico logo toda contente. Que bom. [Fav:secção16, parágr.185]

...enquanto os rapazes, até podem pedir, normalmente pedem sempre futebol, (...). Normalmente vêm sempre “Oh professora uma bolinha”, mas uma pessoa diz-lhes “Não. Hoje é basquete ou é volei ou badminton”, e eles pronto, fazem, é aquilo, é aquilo. E empenham-se, quer seja futebol ou não. Elas não. [Fav:secção16, parágr.189]

...pois porque é mais motivador, sinto-me melhor, sinto-me mais realizada .E pronto, se calhar, é por isso que lhes dou mais atenção porque eles me realizam mais profissionalmente. [Fav:secção16, parágr.197]

Delas espera, normalmente, alguma resistência para a participação nas actividades, que será maior se as alunas pertencerem ao agrupamento de humanidades (novamente referido como indicador de uma menor ligação dos/as alunos/as às práticas desportivas).

Quando vejo só de raparigas fico um bocadinho (...) ainda este ano tive cinco turmas e tinha de tudo, e deu para ver que nem sempre é assim. [Fav:secção16, parágr.189]

...embora acho que as raparigas são sempre, “Oh professora está a chover, Oh professora está frio, está calor” arranjam sempre qualquer coisa “Outra vez volei? - Então vamos para o ginásio. - O quê ginástica?” Nunca está... [Fav:secção16, parágr.197]

Só que depois também tem a ver com a área de formação que eles escolhem. Porque eu tinha uma (turma maioritariamente de raparigas) que era de científico-natural e tinha à sexta feira às 8h30 e era uma maravilha dar a aula; e a outra era à quarta às 10h30 e eu saía de lá e ia chateadíssima. Eram de letras, de humanidades. Não tinha nada a ver. (...) Mas sinto uma grande diferença entre a turmas de humanidades e as turmas de científico. [Fav:secção16, parágr.189]

No que respeita à percepção das intervenções dirigidas aos/às discentes, a docente entende que intervém diferentemente consoante o sexo. Com as alunas percebe um maior número de intervenções relacionadas com a instrução; com os alunos intervém mais no sentido de os redireccionar para os comportamentos apropriados a nível disciplinar.

Os dados recolhidos das observações das aulas corroboram esta sua percepção (de um maior número de intervenções com os rapazes relacionadas com aspectos da gestão de comportamentos). Nas aulas observadas, a docente efectuou 1,1 interacções de gestão por aluno, que na sua maioria visavam uma gestão de comportamentos, e 0,1 por aluna. Mas o número de interacções por aluno foi superior também nas dimensões da instrução e na relacionada com a motivação (3,5 e 2,1, respectivamente) em relação às realizadas por aluna (3,1 e 1,3, respectivamente).

A forma como, por vezes, se dirigiu aos alunos parece reflectir uma capacidade para identificar pensamentos, intenções e comportamentos daquele grupo e de gerar reacções de acordo com o que pretende. Alguns dos episódios levou-nos a pensar que entendia bem o

desenvolvimento e os objectivos dos comportamentos e das atitudes dos seus alunos, provavelmente pela vivência na sua juventude de actuações similares.

Como exemplo, apresentamos algumas intervenções da docente dirigidas a alunos que demonstram como ela parece antever os objectivos de alguns dos comportamentos dos rapazes:

[um grupo de alunos desloca-se para o lado oposto ao local onde devia aguardar pela sua vez no salto de minitrampolim]:
[professora] “Meninos passem para trás. Estão aí a ver as mamãs a saltar. Vejam lá, tem uma piada.” [Favaul1: 1]

Ou como confronta os alunos com atitudes bem identificáveis por eles:

[num dos saltos de minitrampolim a professora insiste para que eles saltem para cima e não tanto para a frente]:
[aluno2]: “Então ainda vou é para cima de si...”
[professora]: “Vens? E eu mando-te um encosto que vais parar aí outra vez. Vocês têm que se habituar a saltar para cima.”
[depois do salto realizado pelo aluno2]
[professora]: “Vês como não me mandaste um encosto.” [Favaul1: 1b]

[professora]: “(nome do aluno3) tu não tens vergonha de ser tão grande e tão medricas.”
[aluno3]: “Acha que eu tenho medo?”
[professora]: “Não. Não acho nada.” [Favaul1: 1]

Decorrente dos esperados níveis motores e desempenhos inferiores das raparigas, a docente também pressupõe que elas apresentem uma menor capacidade para compreender as habilidades motoras e desportivas que lhes vão sendo solicitadas.

Não sei, mas com as raparigas como eu parto do princípio que elas são mais limitadas, ou mais trengas, como parto desse princípio, sou capaz de estar ali com mais explicações, com mais não sei quê, para ver se elas percebem. Enquanto que aos rapazes faço só o gesto e eles percebem, portanto não preciso de estar ali tanto. (...) Se calhar sou eu que já parto do princípio que elas, mas não. Elas também normalmente contrapõem sempre, mas “porque é que não pode ser assim?”, “porque é que tem de ser assim?”. E eles não, eles normalmente aceitam: é assim, é assim. Não questionam muito essas questões. [Fav:secção17, parágr.209]

Interessante notar que esta curiosidade em saber por parte das raparigas, esta necessidade de conhecer os argumentos para determinada acção ou movimento, que a docente interpreta como uma contraposição ancorada no não saber fazer e não querer fazer, estão novamente implícitas quando descreve o tipo de intervenções das alunas nas aulas (distintas do tipo de intervenções dos alunos).

eu acho que as [intervenções] delas são, no secundário, eu acho que são assim mais, argumentam, quando dizem qualquer coisa argumentam o porquê, enquanto que os rapazes falam, muitas vezes falam só por falar, não estão assim muito na perspectiva de melhorar. [Fav:secção11, parágr.153]

Quando solicitou aos/às discentes, no final do ano lectivo, críticas respeitantes às aulas de EF para que se pudesse desenvolver alterações de acordo com os seus interesses, as colaborações dos alunos e das alunas também foram distintas, corroborando a característica, que as raparigas parecem apresentar, de precisarem de sustentar as suas opiniões e/ou críticas.

A grande maioria dos rapazes não respondeu. Os que o fizeram, fizeram "ai eu gostei de tudo, as aulas estão muito boas, acho que pode continuar assim", enquanto que as raparigas já disseram o que é que gostaram e o que é que não gostaram. O que é que estava bem, o que é que estava mal, ou como é que poderiam ser alteradas as coisas. Penso que elas são mais responsáveis. [Fav:secção11, parágr.153]

A EF no ensino secundário deve, na opinião desta docente, incutir o gosto pela prática física. Mas os programas deviam ser sujeitos a alterações com os objectivos de se tornarem mais apelativos para os/as alunos/as e mais adequados à realidade das nossas escolas. O desenvolvimento de um projecto curricular de turma no âmbito da EF podia contemplar os interesses de prática desportiva de cada turma, a especificidade da sua constituição, e permitiria fugir à sistemática repetição de conteúdos que hoje se opera de ano lectivo para ano lectivo.

Eu acho que repetimos muito, sinto isso na escola, acho que estamos a repetir todos os anos quer seja 10º quer seja 11º, estamos sempre a repetir a mesma coisa (...) No secundário já via mais como dar menos matéria mas aprofundar, e de acordo com os interesses dos alunos, com a maioria da turma. Mas não é que quer seja o 11º A quer seja o 11º D, tanto faz que seja uma turma quase só de raparigas que só tinha um rapaz, como este ano, ou quase só de rapazes com uma rapariga, os objectivos são sempre os mesmos. [Fav:secção15, parágr.175]

A importância da disciplina de EF no currículo secundário é perspectivada diferentemente pelos alunos e pelas alunas, segundo esta docente.

Acho que se fizéssemos um inquérito pelas escolas a perguntar se queriam ou não ter EF, esta é a ideia que eu tenho, (...) se perguntassem se a achavam importante, se tivessem que substituir agora a disciplina no currículo ou alterar e dar mais horas a biologia em vez da EF, se calhar as raparigas eram capaz de achar que sim, e os rapazes nem pensar,

achavam era o contrário queriam era mais. Esta é a ideia que eu tenho. [Fav:secção13, parágr.165]

Na turma observada, e contrariando a tendência que sistematicamente esta docente constata, as relações entre alunos e alunas são muito boas, e mesmo as raparigas apresentam aproveitamentos acima da média. Mas as diferenças de género no interesse pela disciplina continuam sempre a ser referenciadas.

[as alunas] Fazem [as aulas de EF], gostam, parece-me que andam satisfeitas mas se não fizessem não, enquanto que os rapazes não. Gostam mesmo, ai de quem lhes tirasse a disciplina de EF. [Fav:secção13, parágr.165]

Com efeito, no seu discurso, a questão das diferenças de género está quase sempre presente. O género masculino parece merecer uma maior atenção dado que, quase sempre, é associado a pessoas potencialmente mais competentes no domínio desportivo-motor. Mas também surge como vítima de um ambiente escolar desportivo misto que coloca os rapazes 'presos' ao andamento das raparigas.

E depois, se calhar, a evolução. E depois os rapazes queixam-se e, se calhar, têm alguma razão, porque depois como as turmas são mistas e temos que trabalhar com coisa, e aí (com projectos de EF para cada turma) poderia eventualmente separar os rapazes e as raparigas durante a aula. Porque o nível delas é inferior não podemos começar a fazer exigências muito grandes já de táticas, porque elas nem sabem fazer um passe como é que vão fazer. [Fav:secção15, parágr.175]

As questões sociais e culturais assumem o protagonismo quando a docente tenta justificar aquilo que sempre foi constatando: um desnível entre rapazes e raparigas no âmbito das capacidades e habilidades motoras e desportivas.

... ele (o filho é apresentado como mais apto, com 5 anos de idade, do que algumas alunas), não brinca com bonecas não está sentadinho como as meninas, eu acho que isso é fundamental. Naturalmente acho que é essa a razão porque começam, desde pequeninos, a ter uns hábitos e depois aquilo, é natural, vai evoluindo. E depois tem a ver com a mentalidade dos pais se vão ou não, muitos pais põem, se calhar, mais depressa os filhos, rapazes, a praticar desporto num clube ou a ocupar os tempos livres a fazer karaté ou a fazer natação. Enquanto que as meninas são capazes de as pôr mais numas aulas de música, numas aulas de Inglês, e daí depois se reflectir no resto, depois a nível de secundário reflecte-se muito. [Fav:secção9, parágr.129]

A constatação deste desnível gera uma preocupação na docente. Reconhece, no entanto, não conseguir desenvolver um processo mais adequado, com intuito de esbater as diferenças de empenho e desempenho entre as suas alunas e os seus alunos.

Como é que eu lido com isso? Eu tento puxar por elas, eu tento, mas sei que às vezes perco um bocado a cabeça, pronto, e se calhar devia era incentivá-las mais. [Fav:secção9, parágr.125]

O discurso produzido por esta docente constituiu-se, por si mesmo e em tempo real, uma forma de análise às suas intervenções no que respeita às questões de género.

Elas às vezes dizem-me que eu dou muita atenção aos rapazes, e se calhar têm razão. Eu estou aqui a ouvir-me e se calhar acho que elas têm razão. Têm razão quando dizem que eu dou muita importância aos rapazes. [Fav:secção16, parágr.193]

Caso 10: o professor Loc

O Loc acabou o curso de licenciatura em Educação Física e Desporto em 97, na UP-FCDEF, e o mestrado em Alto Rendimento em 2001 na área da Ginástica. É professor numa escola secundária do concelho de Paredes, mas também numa instituição de ensino superior privada. Colabora numa Autarquia na gestão de uma infra-estrutura desportiva e encontra-se ligado à Ginástica, como diz "...desde antes de me conhecer que estou ligado à Ginástica. Enquanto praticante até aos 19 anos e depois como juiz e como treinador até agora".

O discurso da saúde emerge nas finalidades da EF apontadas por este docente:

Basicamente é promover hábitos de prática regulares e promover a saúde, porque não estou à espera de mais nada.(...) Não fumem, que tenham um bocadinho mais a noção do bem estar, digamos da partilha de bem estar físico e intelectual, e que tenha conseguido criar em alguns hábitos de prática física (...) não estou à espera que eles saiam daqui a saber jogar volei ou futebol. [Loc:secção14, parágr.179-183]

Mas ao ser questionado acerca da adequação do programa de EF em vigor no ensino secundário, a sua resposta é firme e vigorosa.

Há programa? Não acho nada adequado, nada do que lá está, nada, nada, nada. [Loc:secção15, parágr.187]

Esta opinião decorre, fundamentalmente, de duas situações: primeiro, de nem todas as escolas disporem do que designa por condições mínimas, e, depois, de uma falta de supervisão dos/as docentes para verificar se estes/as cumprem ou não o programa.

Quanto ao programa, o docente entende que contempla um número elevado de modalidades alternativas, e aponta algumas propostas de alterações, não do programa em si, mas das formas de operacionalização do mesmo.

O programa é um esmiuçar de modalidades, a forma como elas se dão é que podem ser mais ou menos apelativas para eles ou para elas. [Loc:secção15, parágr.191]

Eu reformulava muita coisa, a primeira coisa que reformularia era essa da separação de sexos. Era a primeira coisa. E depois era capaz de não fazer muitas reformulações à excepção de obrigar. O programa é este.(...) E isso passava por avaliar. (...) As pessoas também são avaliadas pelo seu desempenho, não estou a dizer que fosse preciso avaliar o desempenho dos professores, mas era preciso avaliar o cumprimento dos programas, e isso cumpre a cada escola, e ao seu delegado. [Loc:secção15, parágr.195-199]

Esta responsabilização do/a docente para o cumprimento do programa é essencial na dignificação do papel do/a professor/a de EF e coerente com a importância dos conteúdos desta disciplina no currículo escolar.

Agora não se exige nada ao professor de EF, rigorosamente nada, e é um bocado entediante ser considerado u,..., isto parece um ATL mais do que uma disciplina. Só que agora é um ATL em que eles têm que ter boa nota porque conta para a média e, portanto é um bocado contra-senso. Se querem que isto seja uma disciplina exijam dos professores que cumpram o programa, mas para isso estruturam um programa. [Loc:secção15, parágr.187]

Em sua opinião, duas vertentes confluem e geram um mau estar que desagua numa cómoda perspectiva das actividades das aulas de EF enquanto actividades de tempo livre (ATL). Uma das vertentes diz respeito à estrutura do programa da disciplina, com um número demasiado elevado de modalidades, que leva a uma dispersão do que realmente deve ser exigido.

Não ponham um programa: “e agora há 70 modalidades alternativas”, não faz sentido. Quer dizer, pode haver uma ou outra modalidade alternativa, de acordo com o meio geográfico da escola, mas apenas com isso. (...) todos os miúdos deviam chegar ao 9º ano depois de terem tido, vamos imaginar, 50 horas de basquete ao longo do seu currículo, 50 horas de andebol, não sei quantas horas disto. E não. [Loc:secção15, parágr.187]

A outra vertente relaciona-se com a necessidade de cumprimento do que se estipulou, num determinado nível de ensino e numa determinada turma, para ser leccionado. O docente realça a incoerência entre a importância que é conferida à disciplina de EF (Expressão e Educação Físico Motora no 1º ciclo do ensino básico), que é, não a única, mas em conjunto com a Língua Portuguesa (Português no ensino secundário) as que estão presentes no currículo do/a aluno/a desde o 1º até ao 12º ano de escolaridade, e o desleixo na conceptualização e operacionalização dos conteúdos programáticos dessa disciplina.

Os miúdos têm que chegar ao fim do 9º ano a saber isto (a matemática), e porque é que na EF não? É assim tão diferente? Só se de facto for um ATL. Se for um ATL, ok, não há problema. Mas se for uma disciplina, que é a única disciplina que eles têm em qualquer currículo do 1º ao 12º ano, a única, porque é que é tão maltratada ao nível de quem superintende o ensino? [Loc:secção15, parágr.199]

No que concerne à percepção de como eram tratados os alunos e as alunas no seu tempo de estudante, este docente entende natural as diferenças notadas.

eu acho que havia sempre alguma diferença ao nível do tratamento geral dos professores com os rapazes e com as raparigas. Acho que isso é perfeitamente natural que aconteça, sobretudo quando eles são mais novos, digamos 2º, 3º ciclo ou 3º ciclo e secundário. 1º ciclo não, são todos iguais, regra geral é assim que eu me lembro, era tudo igual. [Loc:secção4, parágr.39]

E a justificação para esta esperada e compreensível diferenciação de tratamento consoante o género do/a discente parece radicar em elementos do 'determinismo' da natureza: no corpo visível que, ao ultrapassar a infância, começa a acentuar as formas e os sinais que permitem uma mais fácil identificação do seu sexo. Intrínseca à maturação do corpo, estão expectativas de comportamentos sociais condizentes com a sua masculinidade ou feminilidade. Esta indivisibilidade do corpo biológico e social, legitima tratamentos diferenciados que parecem pertencer ao domínio dos instintos, ou seja, mais uma vez, parece derivar do foro biológico os comportamentos que um/a professor/a tem com os alunos, 'naturalmente' diferentes dos que tem com as alunas, o que até é 'saudável'.

É que no 1º ciclo os corpos são todos iguais, é tudo igual, é tudo uma massa de gente com a mesma estatura, e a partir de determinada altura não. As meninas são mais meninas, os rapazes são mais rapazes, começa haver uma diferença exterior muito grande, e acho que começa aqui alguma diferença de tratamento, normal, e acho que é saudável que se vai notando. Eu acho que isso até é intrínseco, o professor instintivamente tem diferentes tratamentos. [Loc:secção4, parágr.43]

E, decorrente desta perspectiva, este docente entende ser vantajosa a separação por sexos nas actividades das aulas de EF.

Eu sou apologista que, mesmo na escola, 2º, 3º ciclo e secundário, devia haver uma separação de rapazes e de raparigas nas aulas de EF. Eu acho que é perfeitamente possível fazer-se isso, isto não é utopia nenhuma. [Loc:secção4, parágr.63]

E fundamenta esta sua opinião:

Digo isto não só pela minha vivência mas pelo que tenho lido. Tenho acompanhado alguns trabalhos na área da Psicologia que dizem, sobretudo no que diz respeito à motivação e às causas de prática, que dizem precisamente que as raparigas precisam de um tratamento e que os rapazes de outro. As motivações são diferentes, aquilo que os leva a praticar, ou aquilo que os leva a fazer ou não fazer EF, e não falo em

desporto mas em EF, são diferentes e eu acho que é perfeitamente possível. [Loc:secção4, parágr.63]

Deste modo, o docente privilegia, aquando do planeamento das aulas, a separação por sexos. Parece ser mais fácil, na aprendizagem de uma modalidade, chegar a um momento em que as situações formais ou de competição (por exemplo a situação de jogo formal), possam ser desenvolvidas por equipas mistas quando essa modalidade é novidade, tanto para as raparigas como para os rapazes.

Basicamente eu tento separá-los, sempre que posso, tento separá-los por sexos, a não ser quando já estamos mais evoluídos no desporto, quando já estamos numa situação um bocado de igualdade de objectivos, quando eu consegui pôr uma turma toda mais ou menos a funcionar, e aí sim já consigo juntá-los, já posso fazer jogos formais todos juntos, rapazes e raparigas. Isso é mais fácil em modalidades novas, que eles nunca deram do que em modalidades que eles já conhecem. Acho que é, não é muito aconselhável pôr rapazes e raparigas misturados a jogar futebol porque elas não vão jogar. Não vão porque eles não deixam. [Loc:secção8, parágr.119]

Assim, parecem ser diferentes os tipos de tarefas que desencadeiam maior motivação para a prática nos rapazes e nas raparigas. Enquanto estas são mais receptivas a actividades orientadas para a tarefa, os rapazes parecem sê-lo para as orientadas para o ego.

se calhar o tipo de exercícios para uns e para outros têm que ser diferentes. Se calhar os rapazes precisam mais de competição e as meninas mais de outro tipo de prática, isto para que estejam sempre, constantemente motivados, não é para outra coisa,(...) nem sempre todas as meninas são receptivas ao jogo. São mais receptivas a exercícios de melhoria, de aperfeiçoamento, enquanto que os rapazes são muito mais receptivos a exercícios de competição directa, de situação de jogo mesmo que não seja formal, do 1x1, do 2x1. [Loc:secção4, parágr.71]

O docente entende que a escola actual não diferencia alunos de alunas, actuando de igual modo com eles e com elas. Logo, a predominância de um destes tipos de actividades (mais direccionadas para a tarefa ou mais direccionadas para o ego) no planeamento reflectir-se-á de forma diferente em rapazes e raparigas.

um professor que tenha uma turma e incida mais, valorize mais, os exercícios orientados para o ego do que para a tarefa está a privilegiar mais os homens do que as mulheres, e outro pode ser exactamente ao contrário. De uma forma geral não sei quem é que estão a prejudicar, mas nada é consciente, a escola não ajuda mais estes ou prejudica mais aqueles. [Loc:secção7, parágr.107]

As questões das relações de género no âmbito das aulas de EF existem e afectam o seu ambiente e o alcance dos objectivos desta disciplina, mas parecem, para muitos/as, residir ainda numa área não consciente. A não emergência do género enquanto condicionador do que se planeia e do que se faz na escola e em cada acto educativo, resulta numa perspectiva da escola como espaço educador de uma massa de discentes. Discente não é visto como uma pessoa singular, com uma história social e cultural demarcada, entre outros factores, pelo seu género. É antes, um conjunto que se caracteriza por uma normalização das partes. E a igualdade de tratamento é afirmada de forma incontestável, e sustentada por esta normalização dos comportamentos para com qualquer uma das partes. É precisamente esta apregoada igualdade de tratamento que legitima uma desigualdade de oportunidades em relação ao género, também no espaço da escola.

Não pode mais desculpar-se a escola das atitudes danosas para com pessoas de um determinado género, alegando a não intencionalidade dessas acções. As questões de género, como as respeitantes a outros grupos como sejam a raça, etnias, classe social, portadores de deficiência, continuam a estar ausentes nas preocupações da escola e nas dos/as docentes e educadores/as. Mas parece também praticamente ausente na formação de docentes, como no presente caso. No entanto, este professor entende ser importante que o tema do género no âmbito da EF esteja contemplado, principalmente em áreas disciplinares como a Didáctica.

... ao nível da Didáctica acho que não [não é dispensável]. Sobretudo tendo esta ideia, que se devia fazer como se faz na faculdade que é separar. Acho que se devia falar nesses assuntos e não só nas formas de dar aulas. [Loc:secção9, parágr.131]

No que respeita à existência de actividades desportivas adequadas a um género, este docente centra a sua perspectiva nas questões do corpo, mas no corpo feminino. Isto é, parece que a prática de determinadas modalidades desportivas é menos adequada ao corpo feminino, e especificamente por questões de segurança.

não vou dizer que sejam mais adequadas, mas vou dizer algumas que me metem um bocado de confusão ver, pelo menos mulheres a praticar. O boxe mete muita confusão. Também me mete alguma nos homens, mas menos, porque um soco no peito de um homem não tem a mesma interferência que tem numa mulher. Da mesma forma o Andebol feminino ou mesmo o rãguebi feminino. [Loc:secção6, parágr.95]

E esta inadequação da prática feminina de desportos como o boxe, o rãguebi ou mesmo o andebol é unicamente por razões de segurança do corpo. A justificação não recai directamente no estereótipo de fragilidade do corpo feminino, mas alega danos mais gravosos no corpo da mulher do que no do homem.

Só por causa da segurança da mulher mais nada. Não é por ser mais isto ou mais aquilo, é só mesmo por uma questão de segurança. Não sei, certamente que há estudos sobre isso, mas de certeza que é muito mais prejudicial uma mulher levar uma bolada no peito do que um homem, e isso no Andebol, uma guarda redes de Andebol pode estar muito bem protegida mas não tem duas coquilhas para a mama, não é, portanto para um homem é muito mais fácil. [Loc:secção6, parágr.99]

O docente entende que os desportos femininos são desconsiderados, excepto nos quais o número de mulheres praticantes é significativamente superior ao de homens.

As femininas são muito mal tratadas, todas, à excepção das modalidades individuais. De todas as modalidades individuais, que eu me esteja a lembrar, em que como há muito mais mulheres a praticar do que homens elas têm um outro peso. Por exemplo na natação, na ginástica, no ténis, há muitas mais mulheres a fazer, no atletismo, do que homens, e, portanto, as mulheres só pelo número, quanto mais não seja pelo número, melhor dizendo, têm logo um outro peso na modalidade, são muito mais tidas em consideração. [Loc:secção5, parágr.75]

E nos desportos colectivos o desprezo pelo sector feminino parece ser mais evidente.

Nos colectivos é uma certeza absoluta que ninguém liga ao futebol feminino, ninguém liga ao basquete feminino, ninguém liga, ao volei não é tanto assim, mas ao hóquei feminino, ao andebol feminino (...)[Loc:secção5, parágr.87]

E o que sustenta esta situação passa, na opinião deste docente, pelo número de praticantes femininas, como se o número assegurasse alguma representatividade e poder nos órgãos de decisão.

Porque há menos mulheres do que homens a praticar. Se houvesse muitas mais mulheres a praticar modalidades colectivas, como as há nas modalidades individuais, não haveria este problema. [Loc:secção5, parágr.91]

Para este docente são os alunos que intervêm mais nas aulas de EF, e a sua forma de intervenção é diferente das alunas.

Eles sabem mais daquilo de que eu estou a falar do que elas, e portanto se eu faço uma questão eles sabem mais facilmente a resposta. Quem faz mais questões são elas, se calhar porque não sabem e querem saber, são elas que fazem mais questões. [Loc:secção11, parágr.163]

A participação de alunos e alunas também é percebida diferentemente, e, curiosamente, na abordagem de novas modalidades, como no caso do bitoque (râguebi), as expectativas iniciais do docente não são confirmadas.

Ao nível de participação nas aulas eles participam mais em algumas modalidades e elas mais noutras. Tudo o que seja modalidades novas eu acho que elas participam mais do que eles, basicamente porque nas modalidades novas há muito mais a fase de aprendizagem do que a fase da competição. [Loc:secção16, parágr.203]

Não, julguei que ia ser partilhado por todos, mas só ao fim de 2 ou 3 ou 4 aulas é que os rapazes começaram a aderir com a mesma vontade do que as raparigas. [Loc:secção16, parágr.206]

Esta tendência do docente para privilegiar as modalidades novas no seu planeamento parece ser vantajosa, principalmente para as raparigas.

Agora sinceramente não sei quem é que eu privilegio mais (os alunos ou as alunas). Acho que às vezes privilegio mais as raparigas porque, sobretudo nas modalidades tradicionais, elas são as que estão mais atrás ao nível do conhecimento. Quando dou modalidades novas acho que elas apanham muito mais depressa do que os rapazes porque têm mais vontade de saber do que eles. [Loc:secção17, parágr.210]

A caricatura das raparigas nas aulas de EF em modalidades ditas tradicionais é, mais uma vez, associada a uma determinada área de estudos - as humanidades.

Porque uma menina de 10º ano do curso de humanidades a única modalidade que ela quer jogar é voleibol, porque está paradinha, parece uma árvore: se a bola cai ao lado caiu, se cai ao pé dela bateu. [Loc:secção17, parágr.210]

E parecem ser estas situações, que classifica como pouco motivadoras para si como docente, que justificam a opção de valorizar modalidades menos conhecidas nas suas aulas.

Portanto há coisas mais motivantes, por isso é que eu opto, já que posso, já que ninguém me obriga, eu opto por modalidades novas que também estão no programa: o râguebi também está no programa, a acrobática, a luta. [Loc:secção17, parágr.210]

A sua percepção é de que interage mais com as alunas.

Eu acho que interajo mais com elas, sobretudo mais este ano porque elas são mais. Eu acho que isso depende muito dos anos. [Loc:secção17, parágr.210]

Os dados das aulas observadas não corroboram esta percepção. Com efeito, no total das interacções efectuadas pelo docente, 69,2% foram dirigidas a alunos, e das interacções no domínio da instrução (84,5% do total) só 29,5% foram direccionadas às raparigas.

Os Discursos dos Alunos e das Alunas

Centramos a análise do discurso dos/as discentes em três temas fundamentais: na disciplina de EF, na genderização das actividades físicas e desportivas, e nas relações de género no âmbito das aulas de EF.

Tratando-se de discentes do ensino secundário, a vivência da disciplina durante o ensino básico e agora no ensino secundário possibilitou a estruturação de uma opinião acerca da disciplina e o desenvolvimento de afectos, estigmas, repulsas, ou estereotípias para com a EF.

Com o intuito de saber que espaço disciplinar é este para alunas e alunos questionamo-las/os acerca do que sentem quando vão para uma aula de EF. A expressão dos seus sentimentos indicariam se esta disciplina está a conseguir promover o alcance de uma 'qualidade' que se reivindica e, simultaneamente, a capacitar os/as jovens com conhecimentos e habilidades que os/as vinculem à prática de actividades desportivas ao longo das suas vidas através, fundamentalmente, do desenvolvimento do gosto pela prática desportiva.

O espaço desta disciplina parece ser um espaço libertador, do corpo mas também de tensões, de evasão face às exigências a que o/a jovem se sente sujeito na escola. É um espaço para descontrair mas, paradoxalmente, ou talvez não, para cansar o corpo. E tudo isto com desporto, componente indissociável do que é a EF.

Para as alunas, a EF (e por ordem decrescente do número de referências) é um espaço para 'descontrair', 'divertir', de liberdade, onde se pratica desporto e um espaço de convívio onde se sentem bem. Para os alunos, a EF é um espaço onde se pratica desporto, para 'descontrair e 'divertir', onde se 'cansam', onde 'convivem', que faz 'sentir bem' e um espaço de 'liberdade'.

Sinto-me mais descontraída. [Fla3FS:secção4, parágr.45]

É normal. Não sinto nada de especial, vou descontraída, normalmente é um momento relaxante até. Nós por exemplo, temos sempre EF aos últimos tempos, e sabe bem, depois do stresse todo das aulas e dos testes, ir descomprimir um bocado e praticar desporto. Eu gosto. [Fav3FN:secção5, parágr.34]

... vou-me divertir um bocado, acho que é mesmo aquele tipo de disciplina para uma pessoa relaxar, descontrair um bocado, as outras temos que estar ali mesmo concentrados, com atenção. [Loc2FN:secção4, parágr.45]

Vai, vai ser mesmo uma daquelas aulas em que eu vou descontrair daquela, daquela manhã toda de aulas, que nós temos sorte de ser mesmo ao último tempo é da maneira que descarregávamos. Nós tínhamos aulas todos os dias e depois há certas aulas que nos maçam muito, por exemplo em física [EF] nós libertamo-nos, ficamos melhores connosco mesmos. [Loc3FN:secção4, parágr.35]

O corpo concentrado e condicionado, na sua postura e nos seus movimentos, ao espaço da sala de aula reclama por um tempo para se expandir, para se libertar. Estas/es alunas/os parecem não dissociar este “desaprisionamento” do corpo da libertação das tensões que o dia-a-dia escolar implica. E parece ser nas aulas de EF que tal é proporcionado: é um espaço que permite ao corpo libertar tensões, mover-se mais que o habitual, ser um corpo descontraído.

Também para aliviar um bocadinho do stresse das aulas, da rotina de estar ali sempre fechada numa sala. Por exemplo, gosto muito da EF a meio da tarde. Tenho F.Q., duas horas de F.Q. e depois é bom mesmo para aliviar um bocadinho do stresse das aulas. E também porque eu adoro fazer desporto e adoro mesmo. [Cz3FN:secção4, parágr.83]

(pausa) Sinto que me divirto a fazer aquilo que eu gosto que é desporto. Estar com os colegas da turma, é uma aula de descompressão. Não há aquela pressão das aulas teóricas, termos que pensar, estar ali a marrar se assim se pode dizer. Enquanto que a EF não. Em EF divertimo-nos, praticamos aquilo que gostamos e estamos com os amigos, descomprimos das outras aulas. [Cz4MS:secção4, parágr.45]

(pausa) Sinto-me livre, solto, uma coisa que gosto, para descontrair. [Si4MN:secção4, parágr.28]

Este espaço de descontração, de divertimento e de liberdade que a aula de EF no ensino secundário parece proporcionar a estes/as discentes pode, por um lado, constituir uma mais valia para uma associação das actividades desportivas como libertadoras de tensões e reequilibradoras do corpo. Por outro lado, pode, se não devidamente orientada e com uma ênfase desproporcionada desta componente, desaguar numa EF enquanto actividade exclusivamente recreativa, desprovida de valor educativo e formativo. E esta perspectiva da disciplina é precisamente o que se deve evitar, segundo o que está expresso no programa da disciplina: “Infelizmente não está ainda debelada uma visão meramente recreacionista da Educação Física, visão essa contrária e perniciosa ao seu desenvolvimento, à assunção

cultural da disciplina e aos respectivos programas como referência desse padrão cultural” (pp6).

Como a gente está sempre metida dentro de uma sala e de vez em quando faz bem estar ali a correr de um lado para o outro, e não sei o quê, e estar a rir, acho que a Educação Física é como um passatempo que a gente tem ali para se descontraír e esquecer um bocadinho das aulas. [Fes3FN:secção4, parágr.40]

Não pensamos nas outras coisas e principalmente é bom quando nós saímos de um teste e temos uma aula de Educação Física, é muito bom, sei lá, rimo-nos. (...) Quinto, sexto ano, se calhar encarava as coisas mais a sério, se calhar também não entendia bem as coisas. Mas a partir do sétimo, oitavo eu comecei a pensar de maneira diferente, que uma aula de Educação Física é mais para uma pessoa se divertir. [Ls1MS:secção4, parágr.51-55]

A associação do gosto pela disciplina ao gosto de praticar desporto está mais presente no discurso dos alunos.

Hããã, principalmente sinto-me feliz porque vou fazer uma coisa que gosto de fazer, simplesmente. (...) e nós vamos para Educação Física, é uma coisa que põe feliz, uma pessoa gosta de praticar desporto. (...) Seja qualquer desporto. [Loc4MN:secção4, parágr.32-38]

Sei lá gosto, gosto de praticar desporto, gosto de estar com os meus colegas, por exemplo praticamos qualquer tipo de desporto. [Vis1MS:secção4, parágr.37]

O que é que eu sinto? Eu acho que é bom, gosto. É uma das melhores aulas que nós temos aqui na escola, porque eu gosto muito de praticar desporto, eu acho que é bom. [Vis3MN:secção4, parágr.34]

Vontade de praticar desporto (...) Sim..., desgastar-me fisicamente porque de vez em quando faz bem, sinto-me bem, e praticar desporto.... tenho vontade mesmo de praticar desporto. [Alc2MS:secção4, parágr.44-50]

O corpo precisa, para estes alunos, de se cansar. E sentir o corpo cansado, desgastado fisicamente, é uma sensação boa.

Uma pessoa sai cansado fisicamente e psicologicamente. Faz (bem).(Gostas desse cansaço?) Gosto. [Fav1M:secção4, parágr.44-48]

Que me vou cansar. (...) Não, não é uma seca. Sentimo-nos cansados mas se calhar conseguimos pôr cá para fora as energias, sentimo-nos melhor. (...) Depois de fazer. [Alc1MN:secção4, parágr.57]

Não parece ser indiferente, para alguns e para algumas, a modalidade que vão praticar nas aulas. E se uns/umas reproduzem nos seus discursos uma estereotipização de género das actividades desportivas, outros/as apresentam um discurso que a contraria. Assim há alunos

que mostram o seu desagrado por modalidades como aeróbica e alunas a declararem não gostarem de praticar futebol; mas também há alunos a não gostarem de futebol. Estes expressam a sua preferência pela prática de outras modalidades, relatando que eram as raparigas da turma que tentavam impor o futebol nas aulas. Também há alunas a mostrarem o seu desagrado pela prática da Ginástica e a preferência por desportos que envolvam contacto físico.

Eu digo isto porque nunca gostei muito de futebol e passava as aulas todas a jogar isto, e nunca gostei não é. E é por isso que a partir do décimo passei a gostar muito mais de Educação Física. [Fav1M:secção4, parágr.36]

Depende do que estivermos a dar nessa altura. Se for um desporto que eu gosto até vou bem, se for assim uma coisa tipo futebol, (interjeição de repugnância) perco a vontade. (Não gostas de praticar futebol nas aulas?) Não. Nada. (Nada, nada?) Não tenho jeito e também não gosto. Por exemplo, se for basquetebol também não tenho jeito mas gosto. [Si2FN:secção4, parágr.36]

Só modificava quando era para Ginástica que eu detesto. Quando me lembrava que tinha EF e que era Ginástica eu, ui.... [Si3FN:secção4, parágr.43]

... para mim tudo o que tenha contacto físico e desportos, eu sou muito a favor disto. [Alc3FN:secção4, parágr.71]

...por exemplo o ano passado chegou haver vezes em que os rapazes queriam jogar andebol porque já tinham estado a jogar futebol e as raparigas faziam uma força imensa, só lhes faltava bater no professor, porque queriam jogar futebol. [Loc1MS:secção4, parágr.43]

Sinto que vou relaxado e que me vou divertir, se não for aeróbica, porque se for aeróbica, aí já é outra coisa. [Ls3MS:secção4, parágr.43]

Prazer. (...) Sim, porque é um alívio, não é. “- O que é que vamos fazer hoje professor? - Jogar volei.” Humm, é bom. [Ls4FN:secção4, parágr.40-42]

“Prazer” – para esta aluna (do 12º ano e não praticante de desporto), a que pertence este último extracto de discurso, é este o sentimento que as aulas de EF despertam em si, e directamente relacionado com a prática de actividades desportivas. A sua fala foi para nós tão expressiva que aguçou a nossa curiosidade: por um lado o quão gratificante é para um/a profissional da EF ouvir de uma aluna tal declaração; mas, por outro lado, se no final do seu trajecto escolar as actividades desportivas lhe são tão ‘saborosas’ o que obsta a que estes prazeres se estendam para além do espaço escolar?

Os/as próprios/as discentes apontam-nos alguns factores a ter em atenção. Os seus discursos são francos, objectivos e não evasivos no que concerne à falta de igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas praticarem desporto fora do âmbito escolar. E parecem ter uma visão bem mais límpida e incisiva do que contribui para essa desigualdade, do que aquela que muitos/as de nós lhes atribuímos.

Quando expressam uma percepção de plena igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes praticarem um desporto fora dos espaços da escola, alunos (35%) e alunas (30%) apresentam afirmações sem sustentação ou derivam para exemplos algo paralelos à questão.

Acho que sim. (Pela realidade que tu conheces achas que...) Acho que sim. [Fav2MS:secção3, parágr.34-36]

Acho que sim. [Si1MS:secção3, parágr.35]

Acho que é igual. (Achas que têm as mesmas oportunidades?) Acho que sim. Nunca vi assim nenhuma situação. [Si2FN:secção3, parágr.27-29]

Acho que sim, que temos as mesmas oportunidades. Podemos é não conseguir desempenhar, um pode desempenhar melhor que o outro mas acho que em termos de oportunidades acho que temos, acho que é igual. (Que é igual?) Sim. [Ls2FN:secção3, parágr.29-31]

Acho que sim. [Ls4FN:secção3, parágr.23]

Sim, eu penso que sim. Além do mais uma pessoa quando se inscreve numa modalidade à partida não vai haver restrições dos dirigentes do clube ou associação ou isso, porque também é bom para eles porque nós estamos a pagar, estamos a aprender qualquer coisa, mas eu penso que... (Tens ideia que têm as mesmas oportunidades?) Sim. [Fes1MS:secção3, parágr.48-50]

Acho que sim, acho que sim. Acho que sim porque tanto existem desportos, por exemplo, aqui há tempos não havia desportos, como era só futebol, mas agora já há tanto para femininos. Eu acho que são na mesma. [Fes1MS:secção3, parágr.48-50]

Já os discursos daqueles e daquelas que percebem diferentes oportunidades fundamentam-se em vários factores como, por exemplo, em heranças culturais, que gradualmente parecem ser menos marcantes, em questões de carácter social e/ou numa visão genderizada das modalidades desportivas.

O discurso das raparigas caracteriza-se por, de forma 'delicada', assinalar o valor que é retirado à mulher na sociedade – são “desvalorizadas”, são “consideradas mais fracas”, estão enredadas em tabus – mas assinalam que é algo que parece estar a mudar.

Acho que há mais oportunidades para os rapazes. (...) Sei lá, porque como já disse, acho que as raparigas são um bocado mais desvalorizadas em relação aos rapazes. (...) Acho que consideram-nas mais fracas, e consideram que elas não fazem tanto como os rapazes fazem. Mas eu acho que isso não devia ser assim, acho que devia haver igualdade tanto para uns como para outros. [Fla1FN:secção3, parágr.41-45]

Só há poucos anos é que houve, assim, oportunidades para as mulheres. Para os rapazes já se tem desenvolvido desde muito cedo, por isso acho que há mais oportunidades para eles. [Fla3FS:secção3, parágr.37]

Acho que agora está mais equilibrado, mas antigamente havia muito tabu. Mas acho que agora as coisas vão estando equilibradas, e acho que agora nós estamos a sobressair. [Fes3FN:secção3, parágr.25-29]

É assim, às vezes as raparigas são discriminadas porque os rapazes, como dizem estão em primeiro, estão sempre em primeiro lugar, não é. Mas por vezes isso não acontece, mas a maior parte das vezes eu acho que sim. (...) Na nossa sociedade já não há tanto como existia (diferença) mas mesmo assim ainda se sente alguma coisa. [Cz2FN:secção3, parágr.27-31]

Se parece ser com algum acanhamento que as raparigas expressam a percepção de como são discriminadas em termos sociais, no que diz respeito a esta desigualdade de oportunidades, os rapazes parecem-nos muito mais directos.

Não, a gente sabe que há muitas mais oportunidades para os rapazes do que para as raparigas hoje em dia. (Tens assim alguma ideia de explicar porque é que isso acontece?) Hum..., por causa de machismo por parte dos homens, só se for isso. É o que eu penso. [Fla4MS:secção3, parágr.35-39]

Acho que não. Infelizmente não, porque conheço colegas, raparigas que gostam de andebol e praticam andebol, mas nem todos os clubes estão disponíveis para ter feminino. Acho que isso é uma injustiça porque se os rapazes têm a sua oportunidade de participar as raparigas também deveriam ter. (...) Dão mais oportunidades aos rapazes, não é. [Fes4MS:secção3, parágr.23-27]

É assim, muitas vezes não há tanta facilidade para as raparigas. A maior parte das raparigas metem-se em basquet ou em andebol porque são desportos que há na zona onde elas moram. Eu por exemplo, meti-me no futebol e moro aqui e vou todos os dias para o Porto. Muitas raparigas não fazem isso porque também os pais não deixam (pausa) Não têm tanta coisa. Eu comecei a sair com 9 anos para ir para o Porto sozinho. [Cz4MS:secção3, parágr.32-44]

Nesta sociedade, acho que não. (A que é que achas que isso se deve?) Talvez mesmo ao machismo dos homens dizendo: “isto é só para elas,

fica mal um mulher fazer isto, é melhor não fazer”, e ela não tem tantas oportunidades de fazer, como tem os homens. [Loc4MN:secção3, parágr.25-27]

Interessante é verificar como frequentemente utilizam o futebol para melhor expressarem as suas opiniões. Apela preferencialmente ao exemplo desta modalidade para demonstrarem como esse “mundo é só de homens” e como se afiguram escassas as oportunidades para as raparigas virem a praticá-lo. A androginia do desporto é um factor implícito nas afirmações delas e deles e, no caso do futebol, as raparigas, além de terem que muito procurar até encontrarem um clube que lhes possibilite a prática, têm de se confrontar com desigualdades de tratamento.

..., por exemplo o mundo do futebol é só homens, só homens, enquanto o desporto feminino acho que por muitas pessoas não é bem aceite. E também acho que não ajudam muito nos patrocínios, acho que os homens são mais aceites. [Alc3FS:secção3, parágr.58]

Não, por exemplo, em questões de futebol, é muito mais fácil para um rapaz encontrar uma equipa de futebol masculino do que para uma rapariga encontrar uma equipa de futebol feminino, ou..., e mesmo outros desportos se calhar há mais equipas masculinas do que femininas, assim como noutros é ao contrário. (E porque é que achas que isso acontece?) Sei lá, porque antigamente as mulheres não saíam de casa, e também não estavam predispostas para o desporto. A emancipação da mulher veio há pouco tempo, ainda não há assim aquele à vontade. [Fav3FN:secção3, parágr.29-31]

Não sei. Hoje em dia se calhar já. Mas não tanto, acho que a modalidade desportiva por exemplo o futebol as raparigas não têm tanta oportunidade de competição como os rapazes e acham que as raparigas não jogam. Mas acho que com o tempo vai lá. [Vis2FN:secção3, parágr.21]

Acho que as raparigas deviam ter mais possibilidades. Por exemplo, o futebol para os rapazes há mais, toda a gente ajuda o futebol quando é masculino. Quando é feminino já não há assim essas ajudas não é. (Porque é que achas que isso se verifica?) Porque há pessoas que não têm a mentalidade tão aberta. Pensam que as raparigas são mais fracas, que não têm tantas possibilidades como os rapazes. Eu acho que isso está mal. Acho que as raparigas têm as mesmas capacidades e deviam ter as mesmas oportunidades que os rapazes. [Fla2MS:secção3, parágr.37-39]

Se for futebol, os rapazes têm mais oportunidades. [Alc1MN:secção3, parágr.50]

Há uns desportos que sim, outros que não, é mais uma vez o caso do futebol acho que os rapazes têm mais oportunidades, também estou a falar do nosso país não é? [Alc2MS:secção3, parágr.37]

Para mim depende dos desportos. Sei lá por exemplo o futebol se calhar os rapazes têm mais oportunidades que as raparigas de praticarem. Agora

assim (pausa) volei, talvez haja mais para as raparigas. Sei lá o basquete, o andebol é quase tudo rapazes. [Vis1MS:secção3, parágr.32]

Neste momento já está a aumentar, porque nem há muitos anos atrás, por exemplo era raro as raparigas jogarem futebol, por exemplo, desportos em que há mais contacto. E os rapazes, se calhar, também não praticavam estes desportos chamados femininos por causa de terem vergonha ou isso, de não quererem ficar mal. (Mas achas que em termos de oportunidades...) Já está mais a equivaler-se. [Lc2MN:secção3, parágr.21-23]

Não, quer dizer, depende. Depende do que elas querem, se quiserem um desporto para raparigas há, se quiserem desporto para rapazes já não há muito. (...) Desportos para rapazes são futebol, basquetebol, andebol, por exemplo. E desportos para raparigas é ballet e coisas desse género, e essas danças todas. E depois a natação tanto para rapaz como para rapariga, tanto faz. [Ls3MS:secção3, parágr.37-39]

A questão da genderização das actividades desportivas, está bem presente nestes dois últimos extractos de discurso. Fruto de factores culturais e sociais, da dominância de uma matriz masculina (e masculinizante) na história do desporto, e de uma catalogação social e cultural das actividades desportivas supostamente adequadas às características da mulher, desenvolveu-se uma visão de adequação das modalidades desportivas ao género masculino e ao feminino. Decorrente desta construção, algumas modalidades desportivas são vulgarmente apelidadas de desportos masculinos e, outras, de desportos femininos, ou como referem estes/as alunos/as “*desportos para rapazes*” e “*desportos para raparigas*”.

É ainda considerável a percentagem dos/as discentes deste estudo que entende que existe uma adequação de actividades físicas e desportivas consoante o género: 30%. Do total das alunas entrevistadas, 25% concordam com a existência dessa adequação, e nos rapazes essa percentagem sobe para 35%.

Estas percentagens deixam-nos algo perplexas e preocupam-nos na medida em que indiciam a existência de condicionalismos na livre escolha da prática desportiva.

Atendamos a algumas das explicações:

...mas há raparigas que jogam muito bem futebol mas prontos, acho que é um desporto de homens, tradicionalmente gosto mais de ver. E as mulheres acho que é mais para ginástica... [Alc2MS:secção2, parágr.28]

(silêncio). Acho que há algumas melhores para rapazes do que para raparigas. (Como por exemplo?) Basquetebol, andebol. [Si1MS:secção2, parágr.24-26]

Eu acho que sim. (...) Por exemplo ballett, acho que é mais para raparigas.(...) Eu acho que sim. E ginástica em geral acho que é mais para raparigas e sei lá. Acho que alguns mais para rapazes mas qualquer rapariga pode praticar. [Si2FN:secção2, parágr.20-24]

Futebol e ginástica, por exemplo. Os rapazes são mais para o futebol e as raparigas mais para a ginástica. [Si4MN:secção2, parágr.22]

Acho que, por exemplo, combates de luta, ou rãguebi ou assim é mais apropriado a rapazes, embora possam ser praticados por raparigas. E actividades como ballet e assim, acho que as raparigas têm mais predisposição física de praticar do que os rapazes. [Lc2MN:secção2, parágr.14]

Eu penso que sim, porque penso que os rapazes não devem fazer aeróbica, pelo menos eu sinto-me mal a fazer, e uma rapariga a jogar futebol também não tem muito jeito e depois elas ficam todas deformadas e essas coisas. [Ls3MS:secção2, parágr.17]

...o futebol é mesmo mais para rapazes por causa da condição física deles e isso. As raparigas não têm assim tanto, quer dizer, agora as raparigas já estão na musculação não sei o quê, mas mesmo assim acho que não chega. [Vis4FS:secção2, parágr.17]

Acho que isso (lançamento do peso e do dardo) não é, não fica bem. Mas imagina uma rapariga a lutar boxe? Acha que fica bem? Não gosto. São desportos só para rapazes, eu acho. [Cz3FS:secção2, parágr.48]

Nas justificações da adequação de determinadas modalidades desportivas a um só género (masculino) é predominante o argumento de que alguns desses desportos – como por exemplo o futebol ou o rãguebi – exigem níveis de desempenho motor (em capacidades como a força e a velocidade) incompatíveis com as capacidades biológicas e fisiológicas das mulheres. Além disso são desportos ‘violentos’, que promovem muito contacto físico

Mas há actividades físicas mais adequadas a rapazes, a nível de eles terem mais força que as raparigas - beisebol, futebol americano, rãguebi, esses jogos assim mais pesados são mais indicados para os rapazes. [Lc1FN:secção2, parágr.17]

Isso é por causa acho da flexibilidade das raparigas é um bocado diferente, as raparigas têm mais flexibilidade e os rapazes têm mais agilidade neste caso e daí a diferença (ginástica para as raparigas e o futebol para os rapazes). [Si4MN:secção2, parágr.24]

o rãguebi por exemplo, acho que é um desporto que se aplica mais aos homens porque é mais violento mais contacto físico e isso. [Lc4M:secção2, parágr.15]

Porque o futebol é muito violento, por exemplo, e nos desportos muito violentos para as raparigas é preciso desenvolver de mais o corpo delas de tal modo que elas ficam feias. [Ls3MS:secção2, parágr.19]

É uma actividade que tem muito esforço físico, e normalmente a mulher não está preparada para esse esforço. [Ls1MS:secção2, parágr.35]

Este tipo de argumentação está bem mais presente nos rapazes. Parece ser no corpo feminino que radica a inadequação para certas práticas desportivas - frágil, sem força suficiente para sustentar e resistir a contactos físicos mais violentos inerentes à prática do futebol ou do râguebi, ou mesmo do andebol ou do basquetebol. Depois é um corpo que se quer proporcionado, elegante, bonito, e estes requisitos não são compatíveis com práticas desportivas que implicam níveis de força muscular significativa com visíveis aumentos do volume da massa muscular. Então, o corpo da mulher devia ser simultaneamente forte, resistente, potente, mas delgado, esbelto, aparentemente frágil. É o corpo aparente que é avaliado, apreciado segundo uma determinada matriz de corpo feminino que, também, orienta e limita as práticas desportivas que raparigas e mulheres podem desenvolver. No entanto, esta demarcação do corpo desportista não é exclusiva do género feminino. O corpo desportista masculino não deve desenvolver determinadas habilidades e movimentos não condizentes com a masculinidade esperada. Uma masculinidade indissociável da heterossexualidade. E algumas actividades motoras e expressivas são vistas como não compatíveis com um corpo masculino e masculinizado. Características de um ambiente homofóbico no desporto estão presentes nas falas dos/as alunos/as - ou porque ao rotular um desporto como um “desporto de meninas” os rapazes têm plena justificação social para não o praticar, ou quando são obrigados a praticá-lo, receiam que a expressão da masculinidade do seu corpo seja questionada.

O que as raparigas fazem geralmente todos os rapazes podem fazer, o que há é um certo preconceito, é mesmo preconceito que eles não podem fazer. (...) por exemplo, ballet, tanto dá para rapazes como para as raparigas, mas um rapaz se não gostar mesmo ele diz que aquilo é um desporto de meninas. [Lc1FN:secção2, parágr.21]

E os homens ficam mal também assim tipo aeróbica ou dança, nem parecem homens, é o que eu acho. (...) Sentia-me bem esquisito [numa aula de aeróbica] (...) Sinto-me mesmo mal a fazer aquilo. [Ls3MS:secção2, parágr.21-33]

Uma estandardizada relação entre desportos e género educaram o nosso olhar. São critérios de uma ordem social que dirigem o nosso olhar, um olhar social que, por sua vez, rege

as nossas avaliações, que condiciona as nossas predisposições e restringe o valor estético do desporto. O que consideramos belo é fruto de uma educação fortemente influenciada, também, pelo mediatizado, pelo que é mais 'usual', convertendo-se esta maioria naquilo que é normal, e é normal o que é "natural".

... claro que as raparigas, gosto de ver uma rapariga a jogar andebol e basquete e tudo. E no entanto os homens é diferente, no entanto eu gosto de ver, no entanto há certos desportos que não.... Mas não é uma questão de, eu estou aqui a dizer que não gosto, não é não gostar. (...)É isso. Não gosto de ver, até acho que nem fica assim muito bem. [Cz3FS:secção2, parágr.48-50]

Se calhar é porque nós estamos sempre a ver..., futebol feminino não existe tanto como o..., pelo menos cá em Portugal.(...) E uma pessoa está sempre a ver constantemente a ser praticado por homens, e está habituado, e foi habituado a ver assim, gosta assim. Se calhar se estivesse habituado a ver homens e mulheres a jogar acho que era igual. [Alc2MS:secção2, parágr.32-34]

No que respeita à percepção que os/as discentes têm acerca das relações de género no âmbito das aulas de EF, 64,1% dos/as entrevistados/as consideram-nas boas. Embora a percentagem de discentes que percebem um mau relacionamento (35,9%) constituir, por si só, um factor preocupante, quando nesta análise, meramente numérica, apartamos rapazes e raparigas os dados exigem outra leitura que não deve cingir-se unicamente a uma avaliação quantitativa. Com efeito, 50% das raparigas percebem a existência de más relações, enquanto 78,9% dos rapazes entendem existirem boas relações entre rapazes e raparigas nas aulas de EF. Eles e elas percebem e vivem em ambientes algo diferentes, dado que não avaliam da mesma maneira as relações de géneros nas aulas de EF. Os alunos que entendem existir um mau relacionamento (21%) simplesmente constatam que durante o desenvolvimento das tarefas nas aulas eles e elas, na maior parte das vezes, trabalham em separado.

(silêncio) Não sei explicar isso, nas aulas? Costumam ser grupos, jogam rapazes com rapazes e à parte as raparigas. Não costumam ser mistos ou porque há rapazes que, se calhar, não querem porque elas não dão o mesmo que eles, ou elas não querem porque os rapazes se jogarem mais que elas...(...) É separado. [Si1MS:secção6, parágr.52-54]

As alunas que percebem um mau relacionamento são bastante claras quanto às situações nas quais baseiam esse seu juízo.

Mas por exemplo, este ano não tem sido assim muito agradável. Por exemplo, quando estamos a jogar volei os rapazes não nos dão assim

muitas oportunidades para, uma bola vem na nossa direção e eles põem-se logo no nosso lugar, não respeitam as colocações. [Fav3FN:secção7, parágrafo.52]

Eu, no meu caso, quando é para jogar futebol também não gosto muito, e no entanto vou jogar, e acho que quando se joga futebol ou outras coisas os rapazes põem de parte um bocado as raparigas, eu pelo menos sinto isso. [Fes2FS:secção5, parágrafo.57]

Mas é assim, quando se trata de jogar futebol, o professor tem que misturar, põe pelo menos 2 rapazes e 1 rapariga, põe sempre uma rapariga no meio. A gente bem que diz, passem a bola, passem a bola, jogam entre eles, não há hipótese. Por isso nós ficamos um bocadinho... [Cz3FS:secção6, parágrafo.103]

Porque é assim, quando temos equipas mistas nota-se que, por exemplo, eles se nós perdemos uma bola, se nós fazemos alguma coisa mal, eles vêm em cima de nós, porque afinal a equipa é mais fraca porque tem raparigas, e vêem-nos às vezes como mais fracos e não tão capazes como eles. Acho que é assim. [Loc2FN:secção6, parágrafo.67]

Dentro da aula? Há certos rapazes que não gostam, ui!!! Quando dizem “jogar com as raparigas”: “uuuuu” qualquer coisa. Mas há outros que, prontos, já têm aquela mentalidade que já gosto, se nós vamos jogar eles até gostam mais de estar sempre com as raparigas. Mas aqueles rapazes que se acham melhores... [Loc3FN:secção6, parágrafo.47]

As descrições aqui apresentadas constituem queixas recorrentes, que expressam, sem margem para dúvidas, que as raparigas são sujeitas a comportamentos e atitudes ofensivas por parte dos seus colegas rapazes. São comportamentos ofensivos, depreciativos, indesejáveis, que criam sentimentos negativos e desconfortáveis na pessoa, ou no grupo de pessoas, a quem se dirigem, e por isso mesmo podemos designá-los, em sentido mais lato, como comportamentos de assédio. Não está aqui em questão o que desencadeia este tipo de comportamentos e se quem os desenvolve entende o seu comportamento como de assédio ou abusivo da sua suposta posição de superioridade (neste caso o de sentir-se mais capaz no desempenho de determinadas habilidades desportivas). O que aqui é importante apontar é o efeito desse comportamento na outra pessoa.

Algumas das alunas, que consideram existir boas relações, também descrevem situações similares.

*Porque é assim, ninguém gosta de perder, não é, e as raparigas normalmente têm menos jeito. E os rapazes começam: “ai, não sei o quê, faz para aqui faz para ali”, e eu não gosto [Is2FN:secção6, parágrafo.66].
...por exemplo, em equipas mistas vamos jogar futebol é muito raro um rapaz passar uma bola a uma rapariga. Estamos nas equipas mas ficamos*

de parte, estamos ali só para marcar presença. [Lc1FN:secção6, parágrafo.59]

Acho que os rapazes tentam, eles podem gozar um bocado, “ah não tens jeito nenhum, mas anda lá...” mas motivam, pelo menos, não nos põem assim à parte. [Ls2FN:secção6, parágrafo.60]

Nesta última fala, a aluna reconhece comportamentos de gozo dirigidos a si ou ao seu grupo de raparigas durante as actividades das aulas de EF, mas em contrapartida consegue aquilo que algumas das alunas preferem (30% das alunas): o formarem grupo com um rapaz nas actividades das aulas de EF. Por sua vez, 55% dos alunos preferem grupos com colegas do mesmo sexo, mas tanto eles como elas evocam justificações semelhantes.

Normalmente trabalho com um amigo meu, não por causa de elas jogarem pior. É assim, é para conseguir atingir um nível que acho que com elas nunca conseguiria. [Si4MN:secção6, parágrafo.46]

Prefiro trabalhar com rapazes porque por vezes as raparigas não conseguem obter os mesmos resultados que os rapazes e às vezes isso pode também prejudicar-nos. [Fav1M:secção6, parágrafo.64]

Porque desportos colectivos que precisam de dois se calhar eu estou mais à vontade com um rapaz para me esforçar para, e com uma rapariga se calhar retraía-me mais, não dava o meu melhor, se calhar por elas terem menos força...(...) É isso com um rapaz. Por exemplo futebol, eu sei que posso rematar com mais força e com uma rapariga não, se tiver uma rapariga à baliza às vezes a gente chega lá e pára. [Si1MS:secção6, parágrafo.58-60]

acho que eu, se calhar, se fizer um exercício consigo fazer melhor e puxar mais por mim se for com um rapaz do que com uma rapariga. [Alc3FS:secção6, parágrafo.107]

Costumo trabalhar com... (pausa), eu sinceramente costumo trabalhar com os rapazes porque acho que trabalho mais, puxam mais por mim do que as raparigas. As raparigas fazem o que têm a fazer mas não dão o seu melhor. [Fes2FS:secção6, parágrafo.72]

Porque, prontos, nós quando vamos fazer uma coisa eles são melhores. Se jogarmos com uma pessoa que jogue tanto ou pior que nós, nós não conseguimos evoluir. (...) Estamos sempre naquele nível. E eles dizem “faz isto assim, faz isto assim”, e nós evoluirmos. [Lc1FN:secção6, parágrafo.67-69]

(quando trabalha com um rapaz procura) O empenho da parte dele e o meu empenho em vencê-lo. (Achas que melhora mais com..) Com um rapaz. Tenho que dar muito mais de mim do que com uma rapariga. [Vis4FS:secção5, parágrafo.66-69]

Com os rapazes porque eu sou uma pessoa muito dinâmica, não é? E gosto de ver as coisas na perfeição. E eu gosto mais de jogar, por exemplo, com eles porque eles me dão mais assistência, e dá-me mais para eu tirar aproveitamento do que propriamente com as raparigas. (...)

Às vezes é mais difícil porque elas não nos dão a devida assistência para consolidarmos as coisas e sair na perfeição como eu já disse. [Cz2FN:secção6, parágrafo.56-60]

O que transparece nestes discursos é a vontade de melhorar, de conseguir melhores desempenhos, e para tal é crucial ter alguém que obrigue a um maior esforço, a uma superação individual. E, tanto para alunos como para alunas com esses objectivos, o parceiro ideal é um rapaz. Para elas a vertente predominante é a melhoria das suas performances, para eles além dessa vertente emerge outro elemento que justifica as suas preferência por grupos com elementos do mesmo sexo, a competitividade.

Dá mais gozo, no sentido de conseguir realizar melhor com eles do que com elas.(...) Uma pessoa não se sente tão motivado, e não existe assim uma rivalidade tão forte, e com um rapaz dá mais gozo, dá mais gosto. [Alc2MS:secção6, parágrafo.76-80]

Não sei, é por causa da competitividade.(...) Certos desportos acho que é melhor, para melhorar.(...) há uma competitividade maior. [Fla4MS:secção6, parágrafo.76-80]

No âmbito das aulas de EF, do total de discentes, 52,5% afirmaram preferir trabalhar com elementos do mesmo sexo (sendo 47,6% de alunas e 52,4% de alunos), 17,5% mostraram preferência por o fazer com elementos do sexo oposto e 25% era-lhes indiferente. No entanto, do total de discentes que afirmou preferir trabalhar com pessoas do outro sexo 85,7% eram alunas, e dos/as que referiram ser-lhes indiferente trabalharem em grupo com rapazes ou com raparigas 70% eram alunos. Mas algumas das particularidades já apontadas do discurso dos rapazes persistem, mesmo para estes alunos que lhes parece ser indiferente o sexo da pessoa com quem trabalham, como ilustram as seguintes falas:

É indiferente. (...) o que eu posso dizer é que se forem equipas mistas é mais, pronto, se forem só rapazes é mais competição, isso não há dúvida. (...) Imagine um jogo de basquetebol, se forem só rapazes lá está não temos o cuidado que temos a jogar com as raparigas, pode haver mais contacto físico, e há mais competição. Com as raparigas pronto, é mais... [Lc4M:secção6, parágrafo.61-65]

Eu não tenho preferência, desde que seja uma pessoa trabalhadora que esteja ali até para me incentivar... (Hã, hã...) Que é o que eu faço, que eu faço aos outros, sempre a incentivar os outros. (Sim...) Eu gosto de ter comigo a treinar, a trabalhar uma pessoa que puxe por mim que esteja ali a fazer as coisas não por fazer, que não esteja ali contrariado. Uma pessoa que esteja a esforçar-se por melhorar... (É isso tanto faz que seja um rapaz como uma rapariga?) Tanto faz que seja um rapaz como rapariga. [Fes1MS:secção6, parágrafo.65-71]

Das alunas que referem trabalhar com elementos do mesmo sexo (50%) fazem-no porque parece ser o mais usual, ou porque se sentem mais “à vontade”.

Sempre foi assim. Nunca escolhi um rapaz para trabalhar. [Si3FN:secção4, parágr.58]

Raparigas. Por acaso é, por acaso é. Lá está eles ligam-se logo rapazes e nós também ficamos com raparigas. [Loc2FN:secção6, parágr.69]

Com raparigas, sinto-me mais à vontade. [Fla3FS:secção6, parágr.71]

Com uma rapariga porque me sinto mais à vontade. Por exemplo na minha turma a maioria dos rapazes praticam futebol então eu não me sinto à vontade em jogar com eles.(Mas se a modalidade não for o futebol? No geral?) Mas prefiro fazer com uma rapariga, sinto-me mais à vontade. É mesmo assim. [Cz3FS:secção6, parágr.105-107]

Com raparigas. (Com raparigas?) Porque é assim, ninguém gosta de perder, não é, e as raparigas normalmente têm menos jeito. E os rapazes começam: “ai, não sei o quê, faz para aqui faz para ali”, e eu não gosto. [Si2FN:secção6, parágr.64-66]

O que aqui parece estar implícito é que as raparigas sentem-se mais confortáveis se o seu par for uma rapariga para o desempenho das tarefas nas aulas de EF. O que nos leva a supor que, eventualmente, à perspectiva de trabalhar com rapazes, mesmo considerando boas as relações com eles no âmbito das aulas, vem associado um visionamento de momentos desagradáveis.

Discussão dos Resultados

Este estudo desenvolve-se no contexto da EF no ensino secundário. A EF é uma disciplina que percorre o currículo escolar desde o 1º ano (do 1º Ciclo do Ensino Básico, CEB, com a designação de Expressão e Educação Físico-Motora), continuando no 2º CEB (5º e 6º anos) e 3º CEB (7º, 8º e 9º anos) até ao 12º ano (ensino secundário – 10º, 11º e 12º anos) com a designação de Educação Física. No ensino secundário apresenta-se como disciplina obrigatória da formação geral em todos os cursos (científico-humanísticos e tecnológicos), com uma carga horária semanal de duas unidades lectivas de 90' mas que pode ser alterada conforme refere o apontamento da alínea que acompanha a sua determinação: “A carga horária semanal poderá ser reduzida até 1 unidade lectiva, no caso de não ser possível a escola assegurar as condições físicas, humanas e organizacionais para a leccionação da disciplina com a carga definida” (Ministério da Educação 2001: 3). Em mais nenhuma disciplina presente nas matrizes dos vários cursos secundários se deixa em aberto qualquer tipo de possibilidade da escola alterar a carga horária.

O presente programa de EF do ensino secundário foi alterado em 2001 resultante da revisão curricular operada neste ciclo de ensino, embora as alterações, conforme salientam os próprios autores/as⁸³, se limitem a pequenos ajustamentos ao anterior documento. A concepção de EF seguida neste plano curricular centra-se “no valor educativo da actividade física ecléctica, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” e, assim, concretiza-se “na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Ministério da Educação 2001: 3). Daqui depreendemos uma disciplina que visa uma melhoria de habilidades e conhecimentos, uma elevação das capacidades dos/as alunos/as através das actividades físicas que se querem intensas e gratificantes, em conexão clara com a vertente da aptidão física relacionada com a saúde.

A vertente da saúde está bem presente no discurso dos/as docentes entrevistados/as.

⁸³ João Jacinto (coordenador), Lídia Carvalho, João Comédias e Jorge Mira

A preocupação com estilos de vida activos, conducentes a estilos de vida saudáveis, domina nos discursos dos/as docentes quando o tema são os objectivos da EF contemporânea no ensino secundário. Para eles/as, esta disciplina deve ter como prioridade conseguir desenvolver hábitos de prática desportiva regular, no enalço de estilos de vida mais activos, em que se afigura crucial despertar para o gosto e prazer da prática de actividades desportivas. Entendem que para certos/as alunos/as a EF pode constituir-se como o epílogo das suas vivências desportivas, enquanto que para outros/as o preâmbulo.

Com as crescentes preocupações que se colocam na nossa sociedade inerentes ao desenvolvimento de estilos de vida sedentários e de comportamentos de risco por parte dos/as jovens, parece ser nas actividades desportivas, e em particular, no contexto da EF, que reside a solução para precaver o desenvolvimento de tais cenários. A EF é nomeada quando se pretende combater os índices de obesidade cada vez maiores na nossa população estudantil, quando se pretende afastar os/as jovens de ambientes propícios ao desenvolvimento de toxico-dependências, quando se pretendem desenvolver projectos de detecção de talentos desportivos ou de incremento na participação olímpica, quando se aposta no desenvolvimento do sistema desportivo, quando se pretende desenvolver gerações mais saudáveis e activas.

O próprio programa apresenta um enfoque para a questão da aptidão física numa perspectiva de saúde e bem-estar, e para a importância das actividades físicas como factor de saúde ao longo da vida. Com efeito, o referido documento considera como finalidades da EF: (1) a aptidão física numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, (2) favorecer a compreensão e aplicação dos princípios de organização e participação nos diferentes tipos de actividades físicas, numa perspectiva de animação cultural e da educação permanente, e (3) “reforçar o gosto pela prática regular das actividades físicas e compreender a sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social” (Ministério da Educação 2001:10).

Os/as docentes parecem conscientes de que para muitos/as jovens a EF é o único espaço de prática de actividades físicas e desportivas. E, talvez por isso, a sua aposta é vincular o/a jovem a uma prática desportiva regular. A EF tem, assim, a responsabilidade de promover nos/as jovens o gosto pela actividade física e desportiva, e fazer com que estes/as

reconheçam esta actividade como factor fundamental para o seu bem-estar, para a sua saúde. Se esta associação for conseguida provavelmente será mais viável a actividade física pertencer ao conjunto de hábitos que cada jovem desenvolverá ao longo de toda a sua vida.

eu vejo a Educação Física fundamentalmente com esse grande objectivo de, através daquilo que nós abordamos, portanto podermos formar cidadãos mais conscientes, mais participativos, mais activos na sociedade. Como 2º objectivo eu vejo a Educação Física no ensino secundário como um, se possível, um bocadinho mais de especialização em relação àquilo que é feito no ensino básico. [Fla:secção14, parágr.190]

Para muitos deles o fim do secundário é o fim da actividade física, para muitos deles o fim do secundário começa a ser o início da actividade física principalmente para as raparigas. [Alc:secção14, parágr.147]

Olha eu acho que essencialmente a EF deveria ter um papel (...) de manter os alunos numa perspectiva de gosto pela prática física, despertar para o gosto pela prática de actividades físicas como uma parte fundamental da vida deles,(...) como uma preocupação constante da vida deles. [Fes:secção14, parágr.220]

Eu penso que, essencialmente, é o desenvolvimento da aptidão física numa perspectiva de saúde, numa perspectiva de aumento da qualidade de vida em termos de terem uma vida activa quando saírem do ensino secundário. [Lc:secção14, parágr.143]

a EF na escola tinha um papel fundamental em motivar os alunos, os miúdos de forma que eles ganhassem o gosto pela actividade física, que a praticassem, de modo que eles vissem benefício da AF para a sua saúde para o seu bem estar, todo, geral, integral. Acho que a escola devia transmitir isso aos alunos. Eu acho que os alunos deviam viver a EF de uma forma alegre, bem disposta. [Vis:secção14, parágr.164]

Mas o ambiente de tensão na busca de resultados académicos que parece caracterizar a escola de hoje influenciou certos/as docentes levando-os/as a duvidar da importância dos tempos de actividade física e do carácter obrigatório da disciplina de EF no currículo do ensino secundário. É o caso da docente Si.

...eu penso que a obrigatoriedade da aula é importante, mas que, nalguns casos, também penso que não deveria ser obrigatória, é a única questão que eu ponho em questão. [Si:secção15, parágr.169]

Numa época em que todos os esforços são poucos para que seja reconhecido o devido valor às actividades físicas e desportivas na formação e educação das pessoas; em que o sedentarismo aumenta assustadoramente nos nossos/as jovens desencadeando uma maior frequência da ocorrência das denominadas doenças hipocinéticas; em que, com a reforma curricular no ensino secundário, a disciplina de EF, por um lado, apresenta um ligeiro aumento

na carga horária semanal (2 blocos de 90') mas que, por outro lado, se pode afigurar como um aumento virtual na medida em que a própria escola, se entender não dispor de recursos materiais ou humanos, pode reduzir para metade essa carga horária, a opinião expressa por esta docente parece-nos desajustada da realidade e dos benefícios do desenvolvimento de estilos de vida activos. É uma opinião que vai de encontro ao que a escola hoje, descurando os seus valores primordiais, tende a enfatizar: dotar os/as jovens de conjuntos de conhecimentos que lhes permitam alcançarem classificações elevadas na frequência e nos exames das diversas disciplinas, e numa escola em que o corpo parece ficar à porta.

A declaração "World Summit on Physical Education" (1999) reforça a importância da EF como um processo ao longo da vida e identifica a 'qualidade' da EF como o modo mais inclusivo e efectivo de providenciar a todas as crianças - independentemente das suas capacidades/ incapacidades, sexo, idade, cultura, raça/ etnia, religião e classe social - habilidades, atitudes e conhecimentos para uma participação em actividades físicas e desportivas ao longo de toda a vida.

Esta busca da 'qualidade' na EF tem centrado a atenção de alguns estudos e reflexões recentes.

Parece-nos fundamental na construção de uma EF de qualidade conseguir rentabilizar ao máximo as possibilidades dos/as jovens transferirem aprendizagens, entre espaços - entre as experiências de actividades físicas nas escolas e as suas experiências extra muros escolares - e transtemporais - para mais tarde, ao longo das suas vidas.

Sendo mais vulgar a referência da EF associada ao conceito de *aprendizagem para o movimento*⁸⁴, ou de uma educação para o desporto, o conceito de *movimento para aprendizagem*⁸⁵ torna-se crucial ao utilizar a actividade física como um contexto e um meio de aprendizagem. É esta dupla abordagem que distingue a aprendizagem em EF de outras formas de introdução à actividade física e desportiva, tal como a característica de ser um processo

⁸⁴ Aprendizagem das habilidades motoras e dos conhecimentos necessários para participar em variadas actividades desportivas, para conhecer o próprio corpo, os seus limites e capacidades (Talbot, 2003).

⁸⁵ Abarca um conjunto de produtos de aprendizagem não directamente implicado na actividade motora, mas com inegável valor educativo, como sejam, aptidões sociais, saber gerir a cooperação e a competição, saber aplicar juízos estéticos, saber quando e porque motivo diferentes comportamentos e acções são adequados e eficazes (Talbot, 2003).

sério de aprendizagem, mas com uma envolvimento simultaneamente motora e prazenteira, divertida (Talbot, 2003).

Este tipo de envolvimento é um dos factores presente no discursos dos/as discentes que à EF atribuem uma função catártica acentuada. A EF constitui um espaço libertador do corpo, aliviador das tensões inerentes à vida de estudante. Um espaço corpóreo, de produção de movimentos, mas divertido e aprazível. Também para os/as docentes a EF deve, no ensino secundário, proporcionar prazer, relegando para lugar secundário o aperfeiçoamento de habilidades motoras e desportivas.

Parecem ser dois os discursos mais proeminentes e influentes na EF contemporânea: o discurso de estilos de vida saudáveis e o discurso da *performance* (Wright, 2000). Já vimos que o primeiro é predominante no discurso dos/as professores/as, mas ausente no dos/as alunos/as. As questões de melhoria da *performance* são abordadas pelos/as docentes, embora não se constituam como prioritárias daquilo que pretendem com as suas aulas. Mas o investimento para melhores desempenhos torna-se, em certa forma, importante no capacitar mais pessoas para implementarem e manterem estilos de vida activos.

Uma característica inigualável que se poderá obter com uma EF de qualidade é o de proporcionar a *única* forma abrangente de auxiliar *todas* as crianças e jovens a aprenderem os conhecimentos e habilidades necessários para uma participação futura em actividades físicas e desportivas (Talbot, 2003).

Também Penney e Jess (2004) centram a sua atenção na relação entre a EF e o interesse e necessidade em capacitar mais pessoas para estabelecerem e manterem 'estilos de vida activos' a partir de uma perspectiva do currículo sustentada por dois conceitos geminados: uma *aprendizagem* ao longo da vida (*lifelong learning*) e uma *actividade física* ao longo da vida (*lifelong physical activity*). Estes conceitos são discutidos como críticos percursos para a apresentação de uma estrutura multidimensional de actividade física. Esta estrutura é introduzida como ponto de referência para repensar a abrangência e focalização do currículo de forma a motivar as pessoas e a facilitar-lhes a aquisição de conhecimentos e habilidades para manterem estilos de vidas activos e saudáveis, e que deve ser sempre entendida como uma responsabilidade colectiva de organizações e indivíduos (nas, e para

além, das estruturas educativas já existentes). Parte-se da crença que a educação, a EF e o desporto nos/as jovens têm funções cruciais a desempenhar no encorajamento e capacitação de mais pessoas continuarem a participar de forma significativa em actividades físicas e desportivas ao longo das suas vidas, independentemente das razões pelas quais tenham iniciado a sua prática – para promover a saúde, adoptar um determinado estilo de vida, por interesses sociais e, em alguns casos, por desejarem melhorar as performances ou de se tornarem em exímios/as praticantes de uma actividade desportiva. A perspectiva é certamente mais do que a realização de uma determinada actividade a uma intensidade recomendável. É antes acerca do ter prazer em serem activos/as e do serem capazes de se manterem activos/as. De forma significativa esta perspectiva relaciona-se com uma vida de *aprendizagem*, e não só com uma vida de *actividade* (Penney e Jess, 2004).

Para Green (2004) se, como parece ser o caso, a principal finalidade da EF é promover uma participação em actividades físicas e desportivas para toda a vida, a EF deve ir ao encontro das actividades desportivas de lazer dos/as jovens, orientando-se pelas suas preferências dentro de um leque de actividades mais vasto. Assim, as políticas e práticas da EF devem deixar de estar tão centradas numa prática desportiva orientada pelos princípios do rendimento, e devem tender para uma prática de actividades físicas e desportivas mais orientadas para a recreação e lazer, as quais parecem serem capazes de proporcionar um maior reportório desportivo (Roberts e Brodie, 1992), essencial para uma participação continuada.

E esta parece ser a opinião dos/as docentes, ao salientarem a importância da inclusão de modalidades ‘novas’ (como por exemplo a escalada, o golfe, o ténis ou a corrida de orientação) no planeamento das suas aulas. Urge uma mudança que privilegie a variedade de conteúdos programáticos, também porque o sentimento dominante é que não há uma progressão dos níveis de desempenho e de rendimento nas modalidades desportivas tradicionalmente mais presentes no currículo da disciplina.

O modelo curricular perfilhado, que em muito se identifica com o designado educação desenvolvimental (*development education*, Jewett, 1994), caracteriza-se por um programa de múltiplas actividades, procurando como objectivos o desenvolvimento de competências, da

aptidão física e desenvolvimento social. Estruturalmente consubstancia-se em unidades temáticas de curta duração, com instrução limitada, frágil progressão pedagógica, poucas, ou mesmo nenhuma, preocupações em se adaptar o jogo e as situações às capacidades e habilidades dos alunos/as. Uma abordagem deste tipo provoca a tão conhecida situação, ano após ano, de 'iniciação permanente' das modalidades (Botelho Gomes et al., 2004). O actual modelo apresenta características que parecem oferecer boas oportunidades de prática apenas a alunos hábeis, promovem iniquidades, produzem e reproduzem segregações de género e não favorecem os/as alunos/as com níveis fracos de desempenho e conhecimento. As raparigas e os rapazes menos aptos não encontram oportunidades de aprendizagem, e tenderão a desvalorizar ou a rejeitar as actividades físicas (Ennis, 1999).

As modalidades tradicionais no currículo são, predominantemente, jogos desportivos colectivos, nos quais a competição marca a maioria das tarefas das aulas. Quando o/a aluno/a é portador/a de um conjunto de requisitos básicos, motores e técnicos, que lhe permite a participação em situação de jogo, é neste que centra as suas expectativas e é para esta situação que canaliza as suas energias e empenho, numa perspectiva de rendimento dos seus desempenhos não sendo aqui a preocupação predominante a eficiência dos mesmos mas unicamente a sua eficácia. Mas, pelo que disseram docentes e discentes, parece que mais os alunos do que as alunas. Com efeito, os/as docentes, por uma análise aos tipos de intervenções que alunos e alunas protagonizam nas aulas, referem que eles esperam da EF a presença da competição, mas elas nem por isso. Elas parecem mais preocupadas em saber se estão a fazer bem, e, por isso mesmo, apelam mais à intervenção do/a professor/a; eles só parecem querer saber qual o critério que está em causa para determinar o melhor (se o número de vezes, a pontuação, o tempo...), porque nem colocam em causa o não estarem a fazer bem, e, assim, gostam de se evidenciar naquilo que pensam estar a fazer bem. Algo similar ao que em termos sociais se espera das raparigas e dos rapazes: deles que sejam autónomos, superiores, confiantes, másculos, eficazes e competentes nas suas funções; com elas existe uma certa condescendência, e espera-se que trabalhem, se esforcem, respeita-se a delicadeza e a fragilidade das suas capacidades numa clara associação à feminilidade que se exige no seu parecer e no seu ser.

A EF vista com o objectivo principal de preparar os/as jovens para investirem na actividade física ao longo da sua vida (Sallis e McKenzie, 1991) foi identificada como um importante espaço capaz de alterar os níveis de participação na actividade física (MacKenzie e Sallis, 1996). Mas os níveis de actividade física e desportiva não parecem ser os protagonistas na promoção de uma contínua ligação ao desporto e à actividade física, dado que os níveis de *envolvimento* com o desporto e com as actividades físicas afiguram-se como os melhores vaticinadores de uma participação continuada. Ou seja, não parece ser tanto a quantidade de actividade desenvolvida na juventude que parece influenciar a futura adesão ao desporto e à actividade física, mas a variedade ou o número de actividades diferentes em que se esteve empenhado/a (Green, 2004).

Então, parece ser de privilegiar uma maior variedade de modalidades, sacrificando o aperfeiçoamento técnico, se o desafio é educar crianças e jovens para serem mais activos/as no presente e no futuro quando adultos. A introdução das denominadas modalidades 'novas' além de romperem com uma sistemática repetição e previsibilidade dos conteúdos por parte dos/as alunos/as, parece apresentar nítidas vantagens para a participação das raparigas. A vertente competitiva ainda não é acentuada e o que é privilegiado é a aprendizagem das habilidades técnicas mais básicas da modalidade. Além de tudo parecem ser modalidades (1) que nem eles nem elas tiveram ainda oportunidade de praticar fora do ambiente escolar; (2) onde dificilmente ocorrem transferências de habilidades de outras modalidades; (3) desprovidas de legados culturais e sociais que as impõem a crianças de um determinado sexo. Com níveis de desempenho deles e delas similares, ausentes as justificações biológicas da 'natureza dos sexos', socialmente construídas, que adequam determinadas práticas desportivas a um e outro sexo, a prática destas modalidades 'novas' parece afigurar-se como determinante para o estabelecimento de um compromisso com as actividades físicas dos menos hábeis e da maioria das raparigas.

A percepção dos/as docentes é que os níveis de participação de cada género são diferentes consoante as modalidades que estão a ser leccionadas. As modalidades 'novas', porque se situam numa fase inicial da aprendizagem e em que os desempenhos de alunos e alunas são similares, as raparigas parecem participar mais; nas modalidades mais habituais do

currículo elas participam menos porque a vertente dominante da prática é a competição. Por elas parecerem valorizar mais o desempenho, a competência no desempenho das habilidades, a abordagem das 'novas' modalidades afigura-se como mais apelativa. Mas também porque ficam ausentes durante o desenvolvimento das tarefas comportamentos de assédio por parte dos seus colegas rapazes, dado estar ausente qualquer hierarquia de poder, entendendo-se este como o decorrente de uma dominância no desempenho das habilidades desportivas. Ausente essa dominância, também se ausentam comportamentos e atitudes depreciativas e as raparigas sentem-se mais à vontade para participarem, empenharem-se e, provavelmente, sentem-se mais capazes de alcançar níveis superiores de desempenho. Por isso mesmo, não é de ignorar o facto de serem principalmente alunas a afirmarem que a EF devia contemplar uma maior variedade de modalidades/actividades desportivas e a acusarem a sistemática repetição e previsibilidade dos conteúdos programáticos desta disciplina. Por sua vez, são mais os alunos que manifestam a não necessidade de promover alterações na EF.

Acho que tem modalidades muito repetitivas em alguns anos, basquete, por exemplo, voleibol, acho que é muito repetitivo, devia ter outras disciplinas. [Fla3FS:secção9, parágrafo.90]

Nós quando chegamos ao principio de um ano já sabemos a matéria que vamos dar. É basicamente as mesmas, é futebol, basquetebol, voleibol, é basicamente a mesma coisa, já sabemos o que vamos dar e pronto. Não há assim grandes inovações que nos incentivem, vamos experimentar este desporto, uma coisa nova, não há esse incentivo. [Lc1FN:secção9, parágrafo.90]

É assim, eu acho que o programa de EF devia mudar porque já estamos (pausa) é sempre a mesma coisa, é sempre andebol, basquetebol, futebol. Devia haver outras modalidades. O ano passado por exemplo já houve judo e continua a haver este ano e isso. E também houve uma aula de ténis. [Vis4FS:secção8, parágrafo.79]

Eu praticava outros desportos, desportos mais alternativos: ténis, que não costumamos dar aqui, o golfe, outro tipo de desportos. (...) O que damos aqui já, se quisermos, podemos ir a qualquer clube e há. E a escola devia ensinar, podia dar outros que há menos possibilidade de treinar, de fazer. [Alc1MN:secção9, parágrafo.116]

De qualquer forma, parece evidente que na escola é o espaço das aulas de EF que proporciona a alunas e alunos um confronto com os seus corpos e com os dos/as outros/as. Com corpos que correm, que resistem ao esforço, que desenvolvem força, que lutam, que jogam. São corpos de raparigas e rapazes que cooperam ou se confrontam, e, na maioria das

vezes, corpos avaliados na sua performance por um prisma de crenças assentes em pressupostos biológicos que ditam a diferença entre os corpos delas e os deles, diferenças que se espalham, sustentando e reforçando a ordem de género.

As referências acerca das diferenças de prestações desses corpos recaem, inúmeras vezes, em crenças que ditam os corpos masculinos como naturalmente mais bem preparados para exercerem a força e serem mais resistentes. Invocam-se as características do próprio organismo, que são diferentes consoante o sexo, e que tornam 'naturais' as expectativas diferenciadas que docentes e discentes têm dos desempenhos dos rapazes e dos das raparigas. O que aqui parece estar implícita é uma construção social do corpo, uma genderização do corpo no desporto.

Porquê, não sei, o homem é um ser mais forte, e a mulher é um ser mais fraco. [Ls1MS:secção5, parágrafo.88]

Só que há certas exigências que eu penso que o organismo da mulher não se sente preparado para atingir os mesmos níveis do organismo do homem. [Fes1MS:secção2, parágrafo.31]

...apesar de os homens nós sabermos que biologicamente têm uma resistência maior que as mulheres, mas as mulheres também aguentam. [Fes3FN:secção2, parágrafo.20]

Enquanto que geralmente, eu acho que os rapazes têm mais força do que as raparigas naturalmente não é. As raparigas costumam ter é mais flexibilidade [Lc2MN:secção2, parágrafo.18].

Claro que o corpo do homem e o corpo da mulher são diferentes, não é, os corpos são diferentes, e claro que, por exemplo, normalmente a mulher tem mais flexibilidade, o homem tem mais força, [Fav3FN:secção3, parágrafo.24]

É que no 1º ciclo os corpos são todos iguais, é tudo igual, é tudo uma massa de gente com a mesma estatura, e a partir de determinada altura não. As meninas são mais meninas, os rapazes são mais rapazes, começa haver uma diferença exterior muito grande, e acho que começa aqui alguma diferença de tratamento, normal, e acho que é saudável que se vai notando. Eu acho que isso até é intrínseco, o professor instintivamente tem diferentes. tratamentos [Loc:secção4, parágrafo.43]

Com efeito, o distinto ensaio sobre as técnicas do corpo de Marcel Mauss, dos anos 30 do século passado, *Les Techniques du Corps*, fala-nos acerca de como o corpo é a matéria prima que a cultura molda e inscreve de modo a criar diferenças sociais. Argumentava então o autor que o corpo humano nunca pode ser encontrado num qualquer suposto 'estado natural'. Mas Mary Douglas, no início da década de 70 em *Natural Symbols*, foi um pouco mais além e

esclareceu os modos como o corpo social limita as formas de percepção do corpo físico. Para aquela antropóloga, a experiência física do corpo, sempre modificada pelas categorias sociais através das quais é conhecida, é o suporte de uma visão específica da sociedade, em que parece existir uma troca de significados constante entre os dois tipos de experiência corporal, cada uma reforçando as categorias da outra. Resulta desta interacção que o corpo é em si mesmo um meio de expressão extremamente restringido (Vale de Almeida, 1996).

Na escola, com excepção da EF que faz do corpo e da sua mobilidade o foco central da sua acção, todas as demais áreas parecem ter conseguido produzir o 'seu corpo de conhecimento' sem o corpo (Louro, 2000). É um espaço onde a construção e a constituição dos corpos tendem a ser negligenciadas (Kirk, 2002; Queirós, 2002), e em que, paradoxalmente, deviam estar presentes mais áreas curriculares que se centrassem no conhecimento e na produção dos corpos (Martino e Beckett, 2004).

Por sua vez, a EF assenta em práticas pedagógicas particularizadas (Macdonald, 2002; Kirk, 2002), ditadas e governadas por certas normas e mecanismos reguladores, que levam em consideração a história da instituição do desporto, tal como aspectos gerais da cultura acerca de conceitos como saúde, identidade e 'culto do corpo' (Kirk, 2001; Tinning e Glasby, 2002; Martino e Beckett, 2004). A disciplinarização do corpo, também por práticas específicas da EF, é mobilizada com base em certas normas de género (Cockburn e Clarke, 2002; Tinning e Glasby, 2002), que constroem formas opressivas do corpo na EF (Scraton, 1992; Wright, 1992; Garrett, 2004).

A EF é privilegiada na sua intervenção no e pelo corpo, e, não raras vezes, os seus objectivos e as suas práticas constituem formas de controlo mediante um trabalho sustentado sobre o corpo que pode resultar em construções particulares, por exemplo, de género e/ou sexualidade. A natureza individualista do discurso da EF origina um virtual encobrimento da estrutura social, ou seja, o processo social e os fenómenos sociais ficam radicalmente individualizados, ficando circunscritos aos atributos das pessoas e às interacções entre elas (Hargreaves, 1986).

Como componente do currículo escolar, a EF sempre foi genderizada desde o seu primeiro aparecimento na era moderna e com o início de uma compulsória massa escolarizada. Esta história genderizada da EF influenciou de forma determinante aquilo que hoje podemos designar como conhecimento legitimado na EF (Kirk, 2003). Parece justificar-se uma preocupação por as actividades desportivas enfatizarem, ou pelo menos não questionarem, a feminilidade das raparigas e de reiterarem a masculinidade nos rapazes, decorrendo destas premissas um conjunto infundável de condicionamentos e restrições às práticas físicas e desportivas de raparigas e rapazes.

E esta associação está bem presente nos discursos de docentes e discentes. Os corpos femininos das modalidades vistas como menos adequadas às mulheres parecem perder feminilidade na postura, no andar e nos movimentos. Além do mais, transfiguram-se e ficam socialmente irreconhecíveis quando sujeitos a práticas desportivas que alteram as suas formas e os afastam, decisivamente, dos padrões vigentes do que um corpo de mulher deve parecer. E, por não parecer, duvida-se do ser feminino. Não de uma forma aberta e explícita, mas à perda da feminilidade, o julgamento social associa uma dúvida quanto à esperada normativa heterossexualidade. E é grave como estas assunções estão inscritas e como irradiam, por palavras ou silêncios, nas intervenções dos/as docentes.

Por vezes a tentativa de justificar um menor protagonismo das mulheres no mundo do desporto recai na história recente do desporto feminino, no pouco tempo que decorreu desde a sua entrada na prática de certas modalidades e na pouca mediatização dos acontecimentos desportivos femininos. A verdade é que no evento desportivo mundial mais mediatizado, os Jogos Olímpicos (JO), em que a história da participação das mulheres (iniciada oficialmente em 1900) é feita de entraves, humilhações, mas também conquistas, é muito recente a introdução no programa olímpico de modalidades como, por exemplo, o futebol (em 1996 nos JO de Atlanta), a halterofilia (em 2000 nos JO de Sydney) ou a luta (nos JO de 2004, em Atenas).

Embora os/as docentes entrevistados/as pareçam conscientes de que a prática desportiva assenta predominantemente num modelo masculino, todos/as eles/as expressam uma genderização das actividades físicas e desportivas. São amarras sociais e culturais, que ditam estas suas opiniões e transferem para uma avaliação estética dos corpos e dos

movimentos a forma de se imporem, de prevalecerem e de serem fortemente veiculadas nas acções destes/as educadores/as. Esta preocupação na estética dos corpos e dos movimentos corporais ditam normas comportamentais que resultam em formas opressivas que operam sobre o corpo resultando em corpos no desporto extremamente restringidos nas suas expressões. Uma padronizada estética genderizada dos corpos reduz o universo das práticas desportivas só àquelas práticas que desenvolvem um corpo socialmente bem aceite. E esta ideia está bem presente no discurso dos/as jovens que entendem haver actividades desportivas mais adequadas a rapazes e a raparigas. Nestas é a estética do corpo - as formas que desenvolvem os corpos das futebolistas, das halterofilistas, das lançadoras e mesmo das andebolistas - que mais influencia o julgamento acerca de quais as modalidades menos adequadas a uma prática feminina. No que concerne aos rapazes, outro factor sobressai: o padrão de movimentos adequados a um corpo masculino e, acrescentamos nós, viril num sentido heterossexual. E, invariavelmente, as referências são às práticas do ballet e, se fosse possível pelo próprio regulamento da modalidade, da Ginástica Rítmica Desportiva (GRD). No que respeita a esta modalidade, a crença é que ela parece indissociável da feminilidade. A assunção é que o corpo masculino parece ser incapaz de ser protagonista de uma estética corporal e de movimento nesta modalidade e mesmo quando tenta, não existe a coerência entre o parecer e o ser, isto é, os gestos delicados, suaves, flexíveis e elegantes não estão em plena harmonia com um corpo que culturalmente não lhe são atribuídas essas características.

E os homens ficam mal também assim tipo aeróbica ou dança, nem parecem homens, é o que eu acho. [Ls3MS:secção2, parágr.21]

Por exemplo, eu não imaginava uma rapariga a fazer (lançamento do peso e do dardo), quer dizer eu imagino porque já vi, sei que existe(...) Acho que isso não é, não fica bem. Mas imagina uma rapariga a lutar boxe? Acha que fica bem? Não gosto. São desportos só para rapazes, eu acho. [Cz3FS:secção2, parágr.44-48]

Este desporto é um dos que nos permite ler a genderização do desporto e expor as máscaras, em constante adaptação, que garantem a perpetuação dos valores desejados. Ao tornar-se um desporto considerado feminino o sentido de expressão artística converteu-se numa eficiência e perfeição técnica, adaptando-se, nessa perspectiva, aos valores que o desporto prevê para os homens. No entanto, esse desporto ao mascarar o 'sexismo dos

gestos', mesmo exigindo riscos, valoriza a aparente leveza e feminilidade. Desta forma a GRD, que podia constituir uma experiência interessante para ambos, rapazes e raparigas, passa a ser valorizada pelos 'gestos sexistas' (Sousa e Altmann, 1999).

A homofobia associada às práticas desportivas também se encontra presente nos discursos dos/as discentes. Não de forma declarada, o receio é de que seja colocada em dúvida o 'parecer homem' numa implícita alusão à masculinidade hegemónica sempre associada à heterossexualidade.

E os homens ficam mal também assim tipo aeróbica ou dança, nem parecem homens, é o que eu acho. (...) Sentia-me bem esquisito. Porquê? Não sei. (...) Não gosto muito. (...) Sinto-me mesmo mal a fazer aquilo. [Ls3MS:secção2, parágr.21-33]

Comportamentos e atitudes homofóbicas estão subjacentes quando docentes declaram o quão é difícil leccionar aeróbica em EF (turmas mistas). Referem os/as professores/as como é penoso motivar ou lidar com a resistência dos rapazes para praticarem esta modalidade, e como surtem efeito os protestos destes. Estas atitudes por parte dos alunos são desgastantes para os/as docentes ao ponto de desistirem de um investimento para a leccionação desta modalidade que, no entanto, percebem como sendo do agrado das raparigas.

Interessante também a forma como lidam quando a GRD aparece como prática obrigatória para rapazes – caso da formação inicial de docentes em EF – parodiando os seus desempenhos ou sobrevalorizando-os no caso de um efectivo empenho. Ousamos interpretar as formas como esta prática parece ser 'aceitável' no masculino. Vista como uma prática inadequada culturalmente ao corpo que a promove, ao exacerbar esta desarmonia o resultado é uma ridicularização da própria prática. Se está presente um compromisso sério e empenhado, o resultado não é de todo atingido mas o empenho é sobrevalorizado. Reforça-se, em qualquer das situações, a inadequação da prática da GRD no corpo masculino numa ridicularização do seu desempenho, ou num empenho que não alcança o pretendido (por razões 'óbvias' do corpo masculino) mas que é super-recompensado.

Se consultarmos o currículo da disciplina de EF, modalidades como a aeróbica ou as danças estão presentes no programa para o secundário. O que nos parece é que, não

negando o direito da sua prática, privilegia-se uma orientação que a omita ou que desencadeie uma rejeição. Além de tudo, não são para ignorar as sanções sociais que ainda imperam para um praticante masculino dessas modalidades.

Persistem na nossa sociedade ideologias dominantes que, de forma subtil, continuam a legitimar imagens concretas de masculinidade e de feminilidade cujas representações são mais pronunciadas nas culturas desportivas dominantes (Dewar, 1993b), onde estão bem patentes uma masculinidade hegemónica e uma feminilidade acentuada (Connell, 1987). Connell (1996) sugere que são as práticas institucionais, na sociedade e na escola, que sustentam uma masculinidade hegemónica, sendo a EF uma das áreas mais implicadas na reprodução da ordem de género e na celebração de uma masculinidade em particular. O conceito de hegemonia masculina assumiu-se como preponderante nas análises da reprodução dos tradicionais entendimentos acerca do género nas práticas da EF (Garrett, 2004). A acrescer ao referido, na EF tendem a ser dominantes as habilidades motoras e desportivas associadas ao poder, à velocidade, à força e à agressividade, privilegiando-se as referências à performance e ao rendimento / resultado (Amour, 1999). Performance, poder e força representam padrões do homem no desporto (Connell, 1995).

A masculinidade hegemónica ou dominante tem sido objecto de estudo no desporto e na EF, fundamentalmente a partir da década de 90 do século passado (Messner e Sabo, 1990; Connell, 1995; Wright, 1997; Hickey e Fitzclarence, 1999). A cumplicidade com as normas, produtivas e reprodutivas, desta masculinidade hegemónica caracteriza uma forma de identidade masculina de ensino, que facilita, no âmbito da EF e do desporto, a reprodução dessa masculinidade e de uma ideologia patriarcal (Brown, 1999).

Os rapazes aprendem que a suavidade, a fraqueza, a vulnerabilidade, a timidez e a incompetência física e motora são atributos femininos que devem ser evitados a todo o custo. Com efeito, na arena das práticas desportivas, um rapaz ser comparado com uma rapariga, ou perder para uma rapariga, parece ser um dos maiores insultos para o seu orgulho masculino (Griffin, 1989).

Parece ser então de considerar a EF como um singular espaço social no qual os discursos e as práticas reiteram formas tradicionais de masculinidade. Na maior parte das

situações e contextos, as actividades físicas e desportivas estão fortemente associadas a mensagens e práticas que valorizam a masculinidade e que enfatizam a inferioridade da feminilidade (Humberstone, 2001), entenda-se, que incentivam a uma masculinidade hegemónica e a uma feminilidade acentuada.

O percurso histórico do desporto e da EF foi orientado por valores e práticas competitivas hegemónicas masculinas, de brancos da classe média (Hargreaves, 1986; Kirk, 1993), o que contribuiu para uma reprodução social das diferenças de género (Griffin, 1989; Talbot, 1993; Wright, 1997).

O que aqui importa realçar é que as consequências de uma inabilidade para reconhecer a história genderizada da EF são muito sérias e graves. Muitas raparigas, e muitos mais rapazes do que possamos inicialmente pensar, não têm acesso a uma melhor EF no presente devido ao que se passou no passado, e, fundamentalmente, a um não reconhecimento do que se passou e dos danos produzidos (Kirk, 2000).

Os estudos e reflexões, inicialmente desenvolvidos, no âmbito da EF partiam de uma análise do papel da socialização de género na participação em actividades na EF e no desporto. Embora importantes, estas reflexões não sujeitavam a uma análise nem o conceito género nem o de desporto. Mais pertinente será o questionamento de qual o papel que a EF e o desporto desempenham na socialização de género (Griffin, 1989). As actividades desportivas, enquadrem-se elas no âmbito da EF ou do desporto no seu sentido plural, não devem ser vistas unicamente como o objecto numa análise aos processos de alterações ou perpetuações das socializações de género num determinado tempo e contexto. Elas são também o sujeito, porque contêm o poder de perpetuar ou transformar as relações de género que se operam numa determinada sociedade e num determinado tempo.

A EF continua a ser genderizada na ideologia, nos seus conteúdos e nas suas relações com outros espaços de cultura desportiva (Talbot, 1993; Brown e Rich, 2002), parecendo existir pontos de disjunção entre os valores e práticas da EF e aqueles que as raparigas procuram em outros espaços de prática desportiva (Williams e Bedward, 2002; Garrett, 2004).

No contexto da EF, é comumente entendido que uma equidade de oportunidades se cumpre quando as raparigas e os rapazes têm as mesmas oportunidades (Talbot, 1990, 1993), resumindo-se estas oportunidades ao terem oportunidades de acesso. Isto é, se raparigas e rapazes tiverem iguais oportunidades de 'acesso a', então parece estar contemplada uma igualdade de género.

Assim, numa escola que se intitula promotora de iguais oportunidades para rapazes e raparigas, misturam-se alunos e alunas numa mesma turma tentando que as raparigas se adaptem a currículos e conteúdos programáticos concebidos e desenhados para o público alvo de origem – os rapazes. As raparigas têm iguais oportunidades numa EF 'masculina', onde são consideradas menos hábeis, menos capazes fisicamente e menos interessadas (Scraton, 1993). Parece não ser controverso que esta cultura da masculinidade no desporto e na EF teve impactos negativos na participação das raparigas (Vertinsky, 1992). Além de tudo, o ambiente misto nas aulas de EF é propício a que as raparigas sejam marginalizadas pelos comportamentos dos rapazes e, com frequência, por eles ridicularizadas (Scraton, 1993). A frequente vivência por parte das raparigas de situações de ridicularização e de assédio durante as aulas parece influenciar a relação e a participação delas nas actividades da EF (Scraton, 1993; Wright, 1996).

A marginalização e a alienação das raparigas numa EF baseada num desporto de rendimento é um problema singular e astucioso que tem sido objecto de estudo (Griffin, 1984; Vertinsky, 1992; Hastie, 1998; Wright, 1997, 1999; Ennis, 1999; Flintoff e Scraton, 2001).

Assim, a investigação vem repetidamente alertando que as raparigas e as mulheres afastam-se da actividade física em vários estádios da sua vida, sendo frequentemente apontadas como 'o problema' – particularmente no contexto da EF em que muitas das práticas estão profundamente genderizadas – pelos seus pobres reportórios de habilidades motoras, pelas suas frequentes atitudes de relutância para se empenharem e por serem menos competitivas (Williams, 1993; Evans et al, 1996; Wright, 1996; Williams et al, 2000; Williams e Bedward, 2002) nas actividades que são geralmente valorizadas no currículo, ou seja, os jogos desportivos tradicionais (Wright, 2000).

E são frequentes as queixas das alunas entrevistadas em relação a comportamentos e atitudes dos seus colegas rapazes, presentes também nas aulas observadas. Elas sentem-se marginalizadas, impedidas de participarem ou mesmo ridicularizadas nos seus esforços e desempenhos.

Ainda hoje é assim, por exemplo, em equipas mistas vamos jogar futebol é muito raro um rapaz passar uma bola a uma rapariga. Estamos nas equipas mas ficamos de parte, estamos ali só para marcar presença, ficamos lá como estafeta, só para marcar presença. [Lc1FN:secção6,parágr.59]

(gosto de trabalhar em grupo) Com uma rapariga porque me sinto mais à vontade. Por exemplo na minha turma a maioria dos rapazes praticam futebol então eu não me sinto à vontade em jogar com eles. [Cz3FS:secção6, parágr.105]

Por exemplo, os rapazes, pronto é aquela coisa, eles acham que sabem mais que nós. Se nós cometemos algum erro eles começam logo a dizer “ai não faças assim”, não sei o quê. Se forem eles a cometer um erro nós não dizemos nada, (...) Começam logo a resmungar connosco, não sei o quê. Depois nós começamos a, pronto, ficamos nervosas e só fazemos asneiras mesmo. [Fla1FN:secção5, parágr.57-61]

por exemplo, jogar futebol, “Ah, as raparigas vão jogar?” Já torcem o nariz, (...) pronto e acho que eles são um bocado machistas nesse aspecto... e acho também que fazem com que as raparigas deixem de gostar de desporto mesmo por causa deles. [Alc3FS:secção6, parágr.99]

Acho que eles não deviam ser tão machistas, deviam dar-nos mais oportunidades, mas não. É sempre a mesma coisa. [Fla1FN:secção6, parágr.76]

porque nós tendemos sempre a desvalorizar a rapariga, que elas jogam pior e não sei quê e daí desvalorizamos um bocado as raparigas. [Si4MN:secção6, parágr.44]

às vezes posso ter que ‘Oh pá, por amor de Deus, tinhas aí a miúda mesmo ao teu lado’ ‘Oh professora ela não ia agarrar a bola’. Quer dizer, é um apontamento muito aborrecido que eles têm e que eu tenho que tentar dar a volta por cima. [Alc:secção17, parágr.209]

Elas deixam de jogar porque eles não lhes passam a bola, eles deixam de lhes passar a bola porque elas não a agarram ou porque não conseguem concretizar o objectivo do jogo. [Fes:secção8, parágr.116]

Eu acho que o [jogo] deles modifica-se um bocado porque quando estão a jogar em situações mistas ou contra raparigas a agressividade, no bom sentido, no futebol ou no basquetebol não é tão grande e eles tentam até ajudar e assim. Quando jogam só rapazes contra rapazes há ali uma competitividade entre eles de querer mostrar que conseguem ultrapassar e a nível das raparigas eu noto que elas gostam mais, pelo menos no secundário, de estar a jogar com rapazes do que estar a jogar entre elas. [Cz:secção8, parágr.52]

Se calhar é uma necessidade que eles têm de fazer mostrar precisamente às raparigas que eles têm também algum papel, se calhar em termos sociais, que lhes é inculcado também no dia-a-dia, não sei. Não sei se tem a ver com isso, mas noto que eles têm necessidade de fazer mostrar que predominam, eles é que têm que...ser superiores não é, digamos assim. [Ls:secção11, parágr.118]

Eles até são vistos como condescendentes com eventuais desempenhos inferiores das suas colegas em tarefas de extensão ou de refinamento, mas impedem-nas de desempenharem as acções de jogo ou de finalizarem quando colocadas em situação favorável a tal porque aqui, em tarefas de aplicação, com a presença de uma vertente competitiva, elas terem a bola significa, para eles, que o êxito está em risco.

As raparigas têm a percepção clara que os rapazes vêem a sua presença na equipa ou no grupo como um problema, intimidando-as e criticando os seus esforços (Ennis, 1999).

Quando o discurso versa a relação entre géneros, as questões relacionadas com o rendimento e a competitividade inerente às actividades da EF emerge dos dados das entrevistas e as raparigas declaram o seu desagrado pelo comportamento de muitos dos rapazes: são comportamentos, atitudes e/ou interacções em que elas não são tratadas com respeito e potenciais geradores de um ambiente educativo vazio de igualdade e justiça.

Depois de analisadas as entrevistas das alunas e de alguns dos momentos das aulas, não nos surpreende que 50% das alunas entenda que são más as relações entre rapazes e raparigas no contexto da aula de EF, enquanto que 78,9% dos alunos classifica-as como boas.

Tendo em atenção 'os problemas' vividos pelas raparigas na EF e a sua frequente resistência em participar nas actividades físicas e desportivas escolares, começou-se a duvidar do ambiente 'coeducativo' das turmas mistas em EF, comparando-o a um simples convite endereçado às raparigas para participarem numa EF de e para rapazes (Vertinsky, 1992).

Com efeito, as raparigas parecem poder melhorar os seus níveis de participação e os seus desempenhos em aulas de EF com ambientes separados por sexos - por estes se apresentarem como mais promotores para a aprendizagem, mais seguros e prazenteiros para a participação das alunas nas actividades físicas e desportivas (Wright, 1996). Embora estes

ambientes segregados se afigurem como importantes facilitadores nos ganhos de confiança das alunas, a questão que deve ser colocada é se este ganho de confiança será mantido enquanto a percepção dos rapazes acerca das capacidades e habilidades das raparigas e os seus comportamentos para com elas não se alterarem. O que se afigura é que estes ambientes segregados são espaços onde formas de uma masculinidade hegemónica são valorizadas, e onde os rapazes menos hábeis ou com uma menor relação com o desporto são marginalizados ou mesmo agredidos (*bullied*). Além disto, parecem ser ambientes propícios a interações entre alunos e professores que não questionam a percepção dos jovens acerca do seu domínio sobre as raparigas em habilidades e conhecimentos desportivos (Wright, 1996, 1999). O simplesmente juntar os alunos e as alunas nas aulas de EF não leva necessariamente a alguma alteração de como o desporto interfere nos processos implícitos da transição de rapaz para homem numa sociedade predominantemente gerida e orientada por homens (Griffin, 1989), ou seja, na formação de uma masculinidade hegemónica do jovem numa sociedade tipicamente androcêntrica.

A questão então subsiste: um ambiente segregado por sexos nas aulas contempla as questões da ridicularização e assédio baseado no género e das relações de poder que se operam entre homens e mulheres? Ou estas questões também estão aí contidas? (Wright, 1999).

Ciente que uma EF mista não contempla as necessidades das raparigas, Vertinsky (1992) defende um modelo, que designa de coeducativo, pelo seu maior potencial de permitir desafiar valores culturais, identidades de género e estereótipos de género associados ao desporto. A EF deve, no seu entender, procurar formas de intervenção sensíveis ao género nas quais os/as docentes têm um importante papel. Estes/as devem colocar no centro das suas atenções as questões de género, sendo explícitos/as no seu ensino acerca da construção social de género no sentido de tentarem alcançar uma real equidade de género. Não se nega aqui que, em determinados contextos, em determinados momentos, a separação baseada nos sexos nas aulas de EF não se afigure como uma estratégia produtiva, no entanto devem ser

consideradas as suas consequências se entendida a sua utilização de forma alargada e a longo prazo (Wright, 1999).

Mas a EF e o desporto são também espaços onde se desafiam estereótipos de feminilidade e de masculinidade (Humberstone, 1990, 2001).

As vivências de actividades físicas e desportivas, nomeadamente nas aulas de EF, podem constituir-se como libertadoras para raparigas e mulheres ao possibilitarem o desenvolvimento de uma percepção positiva de fisicalidade que, por sua vez, pode levar ao desenvolvimento de uma identidade física positiva (McDermott, 2000). Este conceito de sentido de fisicalidade expressa os modos pelos quais as raparigas podem começar a resistir às tradicionais noções de feminilidade e aos dominantes discursos sociais inibidores e restritivos das vivências dos corpos das mulheres (Young, 1997). Parecem ser múltiplos, e por vezes contraditórios, os modos pelos quais as raparigas vivenciam os seus corpos e incorporam uma identidade física. Mas é importante salientar que estas identidades não são unicamente fruto de uma construção material e discursiva, mas de uma dinâmica da relação entre mulheres e homens. Serão menos prováveis que ocorram mudanças positivas para as mulheres se as questões das masculinidades não estiverem igualmente contempladas. A EF tem um importante papel no desafiar as construções de género, que limitam as oportunidades de actividades físicas de qualquer pessoa (Garrett, 2004), e num empoderamento social através da libertação dos ditames sociais que limitam os movimentos do corpo e cinzelam as suas formas mediante o género.

Um caso interessante é o da modalidade do Judo e das apreciações acerca da sua leccionação feitas por um professor e uma professora. Na professora, e como foi possível constatar nas suas interações com alunas no decorrer de uma aula dessa modalidade, a sua leccionação permite acentuar uma estereotipização de género das práticas desportivas. É de realçar como as alunas contestam, moderadamente, esta visão da docente que as avalia como menos capazes e menos aptas para a prática do Judo, e, como tal, promotora de um discurso inibitivo e limitativo das suas vivências desportivas, dos seus corpos. Mas o conceito de fisicalidade nas raparigas emerge no caso do professor, enquanto forma que resiste a uma

visão tradicional de feminilidade nas práticas desportivas. Este docente, inicialmente crente que esta modalidade afigurar-se-ia como desagradável e menos apropriada para as raparigas, constatou precisamente o inverso. A prática do Judo constituiu antes uma oportunidade para desafiar as tradicionais construções de género. A adesão, empenho e entusiasmo que constatou na participação das raparigas arrasou com o pré-conceito de uma inferioridade da mulher nessa prática, permitindo-lhe uma visão desgenderizada desta modalidade e, provavelmente, empreender uma atitude colaborante para uma mais valiosa incorporação da identidade física nas raparigas.

Os processos de interacção social observados fazem parte da EF perspectivada como uma comunidade de prática. Cada situação contribui para manter ou desafiar as normas, regras, convenções, identidades, etc., dentro da aula. As estruturas e as interacções num contexto social influenciam as trajectórias da aprendizagem de cada pessoa de forma diferente. Parece óbvio que o tempo e a história desempenham um papel importante – a próxima aula nunca será igual, mas estará impressa pelas acções e exemplos da aula anterior (Ronholt, 2002).

O que parece influenciar na estruturação da relação entre géneros nas aulas de EF é a maneira como cada discente se posiciona em relação ao outro género. Isto no que respeita às percepções acerca das suas capacidades e habilidades motoras e acerca das que atribui às pessoas do outro género. Estes juízos de valor parecem condicionar as predisposições para trabalhar em grupos mistos. Assim, as raparigas ou se refugiam em grupos do seu sexo para evitarem ser sujeitas a comportamentos e/ou atitudes desagradáveis por parte dos seus colegas rapazes, ou preferem os grupos mistos que lhes proporcionam níveis de empenhamento superior e maior competitividade. As raparigas que jogam melhor preferem jogar em equipas mistas porque entendem que o jogar com e contra os rapazes adiciona competitividade ao jogo e promove-lhes mais desafios (Williams e Bedward, 2002).

E elas quando estavam a jogar só com elas aplicavam-se e divertiam-se e quando iam jogar connosco escondiam-se num canto nem se mexiam, tinham vergonha. [Ls3MS:secção6, parágr78]

Por exemplo, as raparigas agora que praticam desporto gostam de jogar com rapazes. Sempre. Eu pelo menos sou uma delas, eu pratico sempre

com os rapazes. Porque acho que eles se empenham muito mais e dá-me muito mais gana estar ali a trabalhar, a praticar aquele desporto. Por exemplo há raparigas na minha turma que não têm motivação para estar lá, não têm, sei lá, não têm capacidade para estar lá digamos assim. Então acho que as raparigas que querem mesmo praticar que gostam de fazer aquilo procuram sempre os rapazes para ajudar. Futebol, badminton que eu estou agora a praticar com um rapaz da minha turma, a mim dá-me muita mais emoção estar com ele do que com uma rapariga porque eu sei que a uma rapariga ganho. [Vis4FS:secção5, parágr64]

Uma pessoa não se sente tão motivado, e não existe assim uma rivalidade tão forte, e um rapaz dá mais gozo, dá mais gosto e é...(...) Dá mais luta, é isso. [Alc2MS:secção6, parágr80]

...há certas raparigas que preferem jogar connosco do que com as próprias raparigas (...) Porque acho que elas pensam que não conseguem atingir o nível delas a jogar com as outras, sentem-se superiores, é o mesmo caso que nós sentimos. [Si4MN:secção6, parágr54]

Eu gosto de ter comigo a treinar, a trabalhar uma pessoa que puxe por mim que esteja ali a fazer as coisas não por fazer, que não esteja ali contrariado. Uma pessoa que esteja a esforçar-se por melhorar... (...) Tanto faz que seja um rapaz como rapariga. [Fes1MS:secção6, parágr70]

Algumas das alunas (30%) preferem formar grupo com um colega; um número mais significativo dos alunos (55%) escolhe colegas do mesmo sexo. Embora com objectivos algo diferentes, estas alunas e estes alunos entendem ser mais fácil alcançá-los se trabalharem com um rapaz – para elas o objectivo é melhorar o desempenho; para eles o conseguirem ser mais competitivos.

Em situações de jogo são os alunos que tendem a dominar (Macdonald, 1990) para além que parece ser aos rapazes que os/as professores/as dão mais atenção, interagindo mais com eles (Dunbar e O’Sullivan, 1986; Macdonal, 1990). No que concerne aos/às docentes analisados esta tendência não foi verificada, salientando-se no entanto o tempo de aula observado (com uma média de 3,5h por docente). De seguida confronta-se, de uma forma simples, a informação respeitante à percepção de cada docente acerca das suas interacções verbais com alunos e alunas, e os dados oriundos da observação das aulas apresentando-se o número de interacções médio por discente consoante o sexo.

Alc
... normalmente é mais às raparigas. Mais às raparigas precisamente pela falta de disponibilidade motora que às vezes elas têm (...) Geralmente as intervenções que eu tenho são mais com elas, em aspectos correctivos e [para motivá-las]. [Alc:secção7, parágr.197-209]

Alc	rapaz	rapariga
TOTAL	6,1	3,7
instrução	3,1	2,4
motivação	0,9	0,8
gestão	1,9	0,5

Fes
Mais não digo, mas de forma diferente sim, claro... (...) Não sei [interagir mais com eles ou mais com elas], procuro não o fazer. [Fes:secção17, parágr.272-280]

Fes	rapaz	rapariga
TOTAL	8,4	12,3
instrução	4,4	5,3
motivação	3,4	6,5
gestão	0,7	0,5

Si
Não acho que faça diferença (...) Depende das modalidades (...) porque há modalidades que fazem melhor e que tu se calhar precisas de lhes dar menos atenção, porque eles já fazem bem e, portanto, tens uma interacção com eles muito mais baixa do que tens com as raparigas que tens que estar sempre em cima do acontecimento. E a mesma coisa ao contrário. [Si:secção18, parágr.207-211]

Si	rapaz	rapariga
TOTAL	3,6	3,2
instrução	2,2	1,7
motivação	0,9	1,3
gestão	0,5	0,2

Cz
... tenho preocupação a nível de tentar ir corrigindo e interajo da mesma forma sendo rapaz ou rapariga, (...) Eu acho que às vezes sou mais agressivo para os rapazes, às vezes exijo mais deles do que exijo delas, sinto isso às vezes, sou mais exigente com os rapazes do que propriamente com as raparigas. Sou mais condescendente com as raparigas,..... [Cz:secção16, parágr.153]

Cz	rapaz	rapariga
TOTAL	5,5	9,7
instrução	4,2	7,6
motivação	1	1,9
gestão	0,3	0,3

Ls
... julgo que é igual a minha forma depois de actuação para um lado e para outro e tento manter sempre um clima agradável na aula. [Ls:secção17, parágr.162]

Ls	rapaz	rapariga
TOTAL	4	6,7
instrução	3,3	5,3
motivação	0,6	1,4
gestão	0,1	0

Fla
Em termos de atenção, de energia disciplinar mais com os rapazes do que com as raparigas. (sem ser no âmbito disciplinar?) não noto diferença entre os rapazes e as raparigas. [Fla:secção18, parágr.219-223]

Fla	rapaz	rapariga
TOTAL	3,8	4,2
instrução	2,8	3,3
motivação	0,8	0,7
gestão	0,2	0,1

Vis
<i>Dizer que lido com eles de diferente maneira delas, não. Agora que eu tenho intervenções diferentes consoante os alunos independentemente do sexo, isso tenho. (...) Normalmente intervenho mais, e sinto isso, com os alunos que têm mais dificuldades independentemente de serem rapaz ou rapariga. [Vis:secção17, parágr.204-208]</i>

Vis	rapaz	rapariga
TOTAL	7,2	5,8
instrução	3,9	4
motivação	1,8	1,6
gestão	1,1	0,2

Lc
<i>[diferenciação consoante o sexo] não, pelo menos de uma forma consciente não faço mas, se calhar, sem querer faço. Mas intencionalmente não faço. [Lc:secção17, parágr.204]</i>

Lc	rapaz	rapariga
TOTAL	9,5	13,4
instrução	6,8	9,2
motivação	2,3	3,9
gestão	0,4	0,2

Fav
<i>É assim, para chamar a atenção de erros, defeitos, eu acho que falo muito mais com elas, de certeza, porque se calhar também é muito mais notório. Em relação a chamar a atenção para comportamentos inadequados é mais para eles. Eu sempre tento falar com todos, mas sei que para mim é sempre difícil de conseguir. [Fav:secção17, parágr.201]</i>

Fav	rapaz	rapariga
TOTAL	6,7	4,5
instrução	3,5	3,1
motivação	2,1	1,3
gestão	1,1	0,1

Loc
<i>Eu acho que interajo mais com elas. [Loc:secção17, parágr.210]</i>

Loc	rapaz	rapariga
TOTAL	1,3	1
instrução	1,1	0,8
motivação	0,1	0,1
gestão	0,1	0,1

O reduzido tempo observado não permite grandes considerações acerca deste confronto de percepções e realidades. No entanto não podemos deixar de referir que todos/as os/as docentes que declararam uma percepção de interagirem mais com discentes de um determinado sexo (nomeadamente a Alc, o Fla, a Fav e o Loc) interagiram mais nas aulas observadas precisamente com discentes do outro sexo. Antes de tudo, temos que fazer aflorar ao consciente atitudes, comportamentos, falas e silêncios que se afiguram como potentes mensagens acerca do desporto e género para as nossas alunas e os nossos alunos.

A investigação acerca dos discursos na prática da EF torna visível o que normalmente está oculto e, desta forma, apresenta o potencial de colocar, ou recolocar, na agenda da EF

debates com base na identificação de discursos diferentes e acerca dos seus significados nos processos de formação e educação dos/as nossos/as jovens.

Com efeito, a análise destes discursos e acções revelam que as práticas sociais na escola são construídas em comum por docentes e discentes, sendo essa construção influenciada pelos discursos sociais e culturais incorporados numa determinada situação. A aprendizagem é situada, influenciada por variados factores não podendo ser simplesmente determinada pelo pensamento didáctico do/a professor/a e pelo seu planeamento. E isto tem que ser visto como um importante e básico entendimento quando falamos acerca de ensino e de aprendizagem (Ronholt, 2002).

Toda esta discussão ficaria, no nosso entender, de sentido incompleto se não questionássemos a formação dos professores e professoras de EF. Sabemos que por si só esta seria uma tarefa pertinente de desencadear um longo e complexo estudo. Por isso decidimos simplesmente promover uma análise aos conteúdos programáticos das disciplinas dos cursos de universidades públicas do continente (UC, UP, UTAD e UTL) que formam docentes de EF para o ensino secundário.

A palavra género aparece nas disciplinas de:

- “Educação, Escola e Sociedade” (UC) no tema II dos conteúdos programáticos em que se pode ler “O género: vantagens femininas no contexto escolar e vantagens masculinas no sistema de emprego”;

- “Desenvolvimento Humano I” (UTAD) como ponto da parte do programa intitulada “Desenvolvimento Psicossocial no período pré-escolar”;

- “Antropologia e História do Corpo” (UTL) no item do programa “Conceitos Fundamentais”;

- “História do Desporto” (UTL) associado ao conceito de desporto nos “conteúdos programáticos” do ponto 3. “O desenvolvimento do desporto em Portugal” o parágrafo que se lhe segue contém “O desporto e o género”;

- “Didáctica do Desporto II” (UP) no ponto do programa intitulado “Coeducação, educação física e desporto: implicações pedagógico-didáticas” associado a outros “6.3. Sexo, Género e Pessoa. Educação Física/Desporto na escola”.

Abordagens às desigualdades de género e identidades de género, e às relações do género com outros conceitos estão expressas nos programas de:

- “Desenvolvimento Humano II” (UTAD) na parte dos “objectivos específicos” o ponto 13. refere “Explicar como a etnicidade e o género afectam a realização educacional e profissional”. Nos “conteúdos programáticos” no ponto “Desenvolvimento cognitivo e moral do adulto jovem” um dos sub itens é “o impacto da formação e do trabalho no desenvolvimento cognitivo: diferenças étnicas e de género”. Mais à frente no ponto “Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial na idade adulta intermédia” aparece o sub item “Influências indirectas na saúde: pobreza, género e etnicidade”;

- “Desenvolvimento e aprendizagem motora I” (UTAD) no ponto 2. “Crescimento e maturação” aparece o sub ponto “Diferença entre géneros”;

- “Sociologia do Desporto” (UTL) nos “conteúdos programáticos” aparece entre oito temas o de “Desporto, família e identidades de género”;

- “Educação, Escola e Sociedade” (UC) na componente das aulas práticas um dos temas é “As desigualdades de género. Tipos de estudos e principais resultados”.

A problemática da coeducação está presente nas disciplinas de:

- “Didáctica do Desporto II” (UP) no ponto do programa intitulado “Coeducação, educação física e desporto: implicações pedagógico-didáticas” e nos sub itens “6.8. Corpo e coeducação” e “6.9. Linhas de orientação para uma estrutura pedagógica renovada, promotora da coeducação no desporto”. Ainda subjacentes a este tema, apresenta os pontos “6.4. O currículo oculto”, “6.5. Modelos de escola”, “6.6. Educação Física na Equidade e na Diversidade”, “6.7. Consciencializar a necessidade de alteração”;

- Também em “Pedagogia do Desporto” (UP), encoberto pelo termo sexo, aparece na parte dos “conteúdos programáticos” o tema “A problemática dos sexos” em que no

“desenvolvimento temático” o ponto “O sexo” contempla os sub pontos “O sexo como categoria socio-cultural instituída fundamentalmente no corpo”, “Sexo e educação”, “A coeducação nas aulas de EF: argumentos a favor e contra” e “Prática desportiva e sexo”.

O tema das mulheres está contemplado, segundo uma perspectiva histórica, nas disciplinas de:

- “Didáctica do Desporto II” (UP) no ponto do programa intitulado “Coeducação, educação física e desporto: implicações pedagógico-didáticas” e nos sub itens “6.1. A sociedade, a mulher e o desporto ao longo dos tempos” e “6.2. A mulher, o Barão de Coubertin e os Jogos Olímpicos”;

- “História do Desporto” (UTL) o ponto “O desenvolvimento do desporto em Portugal” inclui “A mulher e o desporto (...). A socialização da mulher na era industrial e pós-industrial. A mulher e a participação feminina nos J.O. Recomendação do Comité Olímpico Internacional sobre a Mulher e o Desporto. A mulher e o desporto e as políticas de desenvolvimento desportivo. A mulher e o desporto na Europa”;

- “Desporto e Sociedade” (UTAD) os “conteúdos da disciplina da componente teórica” apresenta o ponto “As mulheres e o desporto” com os sub pontos “Factores socioculturais para o sexismo no desporto” e “As consequências do sexismo para o desporto feminino”;

- “Desporto e Sociedade” (UC) nos “conteúdos programáticos” das aulas teóricas apresenta “A mulher e o desporto”.

Embora esta apresentação da análise levada a cabo possa induzir a uma consideração apreciável pelo tema do género e das relações de género no âmbito do desporto e da EF nos cursos de licenciatura, na verdade a sua presença está circunscrita a duas ou três disciplinas em cada um dos cursos considerados. E é uma presença que, para além de pouco significativa no total de conteúdos programáticos, atende mais ao seu posicionamento em termos históricos e sociológicos do que às implicações de domínio pedagógico e didáctico. E estas existem, como cuidamos de salientar na análise dos discursos e práticas dos/as professores/as e nos discursos dos alunos e alunas. Rapazes e raparigas são bem explícitos/as e claros/as na

demonstração que as questões do género e das relações de género invadem os espaços educativos, estão presentes no contexto das aulas de EF e influenciam as suas práticas desportivas.

Com tão breves e pontuais aparições na formação inicial de professores/as como pode ser perspectivada a sua importância como tema transversal na educação dos/as jovens e na formação física e desportiva das nossas raparigas e dos nossos rapazes?

A questão convoca para a reflexão acerca de como as questões do género e das relações de género devem ser incluídas na formação inicial, contínua e avançada de professores/as.

Conclusões

Sempre que pela primeira vez consultamos um trabalho como este, ao desfolhar descontraidamente as suas páginas, avançamos invariavelmente para o capítulo que se intitula de *conclusões*. É uma tentativa de imediato sorver os resultados de um processo altamente dispendioso de energias, é o tentar através de um atalho alcançar a meta ignorando os contornos do percurso e as estratégias utilizadas no aplanar do caminho. Foi um traçado custoso, mas aqui chegadas também o avaliamos como enriquecedor e recompensador, sempre guiadas na intenção de providenciar ou apontar potenciais intervenções no sentido de uma melhoria na sociedade e/ou na vida de determinadas pessoas. Mas o conteúdo das seguintes páginas é tudo menos um término de uma jornada. O término, sim, de uma tarefa académica mas, simultaneamente, um inquietante despoletar de questões, de interesses, de hipóteses, pela certeza de se tratar de uma área de estudo praticamente inexplorada no nosso país.

Considerando os grandes temas do presente estudo e as/os protagonistas envolvidas/os salientamos os seguintes aspectos conclusivos.

No que respeita ao desporto e ao género:

- Os/as docentes são portadores de crenças, lidas nos seus discursos e nas suas práticas nas aulas (nomeadamente nas mensagens implícitas aquando das suas interações com os alunos e com as alunas), nas quais as práticas desportivas se apresentam condicionadas por uma adequação ao género;

- Os/as discentes percebem diferenças de oportunidades de prática desportiva entre géneros, claramente em desfavor das raparigas e das mulheres;

- A genderização do corpo biológico alicerça e sustenta um corpo social performativo com visíveis repercussões nas formas e movimentos que os corpos masculinos e os corpos femininos no desporto devem apresentar e desenvolver;

- O desporto e as actividades físicas apresentam-se como espaços fazedores de corpos sociais condicentes com uma adequação ao género, mas condicionados às imposições 'naturais' do corpo biológico;

- O desporto e as actividades físicas também foram vistos (como no caso do judo referenciado por Ls) como espaços que desafiam, abalam e rejeitam visões dualistas e normativas dos corpos genderizados; como espaços que promovem ao corpo genderizado forças e poder para se tornar num corpo, numa identidade corpórea livre de padrões motores, para uma vivência plena da fisicalidade sem constrangimentos nem receios.

No que respeita à EF e às relações de género:

- A EF e os contextos das suas aulas não parecem providenciar nenhum poder emancipador no que respeita à situação das raparigas e das mulheres no desporto, na medida em que reproduzem e reforçam crenças e ideologias androcêntricas do desporto;

- Os conteúdos programáticos são perspectivados como, fundamentalmente, constituídos pelas designadas modalidades tradicionais, que parecem oferecer boas oportunidades de prática apenas aos mais hábeis, sendo principalmente as alunas a expressar a vontade de abordarem 'modalidades novas' no âmbito das aulas de EF;

- As expectativas dos/as docentes tendem a ser inferiores quanto ao envolvimento das raparigas nas aulas de EF;

- São, principalmente, as alunas que percepcionam que as relações entre rapazes e raparigas não são boas nas aulas de EF;

- Algumas alunas queixam-se de comportamentos e atitudes dos seus colegas que as incomodam, as ofendem e as levam a um desinvestimento nas actividades;

- Foram detectados sinais de um ambiente homofóbico no desenvolvimento das actividades físicas e desportivas. As práticas físicas e desportivas parecem ser propagadoras de uma masculinização hegemónica e de uma feminização acentuada;

- Os alunos preferem mais trabalhar com colegas do mesmo sexo por entenderem assim ser possível haver mais competição; há alunas que preferem trabalhar com rapazes

quando visam melhorar performances, outras preferem agrupar-se com raparigas por assim anularem as hipóteses de serem importunadas;

- Parecem ser as alunas as que se esforçam mais nas aulas de EF, o que não se afigura ser recompensado ou incentivado;

No que respeita à formação dos/as professores/as de EF:

- A relação entre géneros é percebida como promotora de problemas no contexto das aulas de EF, mas

- Os /as docentes entendem que uma igualdade de tratamento de alunos e alunas providenciará oportunidades iguais;

- Não foi constatada qualquer diferenciação ao nível do planeamento ou de estratégias na realização do ensino com vista à promoção de um ambiente coeducativo;

- Os cursos de formação de professores e professoras de EF, nas universidades públicas do continente, abordam o tema do género pontualmente, em poucas disciplinas dos respectivos currículos e, salvo raras excepções, não o enquadram numa abordagem pedagógica e didáctica.

Wright (1995) sugere que os/as professores/as são o ponto de charneira para a mudança e reprodução, pois nas suas interações com os alunos e as alunas eles/as têm o potencial de não só reproduzir os discursos de género e as práticas genderizadas dominantes (expectativas acerca da hegemónica feminilidade e masculinidade) mas também podem ser produtores de uma mudança nesses discursos e práticas. Como podem os/as docentes produzir algo para o qual não se encontram ainda minimamente sensibilizados/as?

O género parece determinar nos/as docentes expectativas diferentes dos seus alunos e das suas alunas; parece continuar a condicionar práticas desportivas que se entendem socialmente como mais ou menos adequadas às mulheres e aos homens; o género continua praticamente ausente na formação de docentes; a relação entre os géneros parece ser dos factores que mais preocupação despoleta no desenvolvimento da prática docente e no

desempenho das tarefas das aulas, e, no entanto, está ausente no planeamento e concepção do ensino. A suposta igualdade de oportunidades continua, paradoxalmente, assente num currículo único, em programas iguais, numa abordagem dos mesmos conteúdos, em iguais tarefas e no delinear de iguais oportunidades de acesso para atingir objectivos únicos, independentes do género.

É justamente a omissão das constatadas diferenças de género no planeamento, avaliação e realização do ensino que, pretensamente, promovem uma igualdade, como se as diferenças inter-géneros se tendessem a esbater através de um processo que, precisamente, as ignora na sua concepção e organização. Nada mais paradigmático.

A formação inicial de professores e de professoras parece constituir-se como o contexto apropriado no e pelo qual deve ser desenvolvida uma abordagem transversal das questões de género e das relações de género nas actividades físicas e desportivas.

As relações de género e diferentes discursos acerca da EF devem fazer parte do conhecimento do/a professor/a no sentido de estes/as serem capazes de:

- reflectir criticamente acerca de como o género é construído / estruturado na e através da EF,
- reagir pedagogicamente numa qualquer situação educativa ofensiva ou discriminatória em função do género,
- incluir actividades que providenciem que tanto os seus alunos como as suas alunas usem os seus corpos nos espaços das actividades físicas e desportivas com confiança, prazer, livres de assédios ou estereotipizações de género,
- que as suas aulas se constituam como espaços de uma educação para uma vida de actividade e, fundamentalmente, para uma vida de aprendizagem.

As políticas educativas, as escolas e os seus projectos educativos, os departamentos e os grupos disciplinares de EF devem providenciar um clima mais equitativo, isento de apreciações e julgamentos de raiz homofóbica. Para tal precisam, antes de tudo, de ficarem conscientes e de consciencializarem todos e todas acerca de como o heterossexismo e a

homofobia actuam para uma limitação na participação das actividades desportivas. Devem tornar cientes alunos e alunas acerca das múltiplas formas de masculinidade, feminilidade e identidade sexual, de modo que eles e elas fiquem preparados/as para experimentarem os prazeres de serem fisicamente activos/as, sem o receio de serem censurados/as ou gozados/as.

Deste estudo não se pretendem generalizações a outros contextos, nem tão pouco se aceita algum tipo de transferência directa dos resultados aqui apresentados a grupos ou pessoas não investigadas, porque ao incorrer nessa tentação estaria a violar-se princípios fundamentais relacionados com a importância e subtilidade da diferença contextual. Mas afigura-se possível e necessário comparar e transladar resultados para levar a identificar e contrastar as próprias subtilidades e matrizes que constituem a variabilidade contextual. Se tal ocorrer, poder-se-ão desenvolver marcos conceptuais que conduzirão a um sentimento de conhecimento cumulativo e de compreensão teórica.

Bibliografia

- Agacinski, Sylviane (1999). *Política dos Sexos*. Oeiras: Celta Editora.
- Amâncio, Lígia (2002). O Género na Psicologia Social em Portugal. *ex æquo*, 6, 55-76.
- Amâncio, Lígia (2003a). Como se constrói a diferença... e a desigualdade. *Noticias magazine*, 558, 26-34.
- Amâncio, Lígia (2003b). O feminismo é um projecto mas também um método.... *Noticias da Amadora* edição 1526.
- Amâncio, Lígia (2004). O fim do sujeito universal - masculinidades nos estudos de género. In *Masculinidades/Feminilidades, Encontros da Arrábida*. Arrábida, Lisboa.
- Amour, Kathleen (1999). The case for a body-focus in education and physical education. *Sport, Education and Society* 4(1), 5-15.
- Arnesen, Anne-Lise (2000). Relações sociais de sexo, igualdade e pedagogia na educação no contexto europeu. *ex æquo*, 2/3, 125-140.
- Arnot, Madeleine; David, Miriam; Weiner, Gaby (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*. London: Polity Press.
- Aronson Pamela (2003). Feminist or "Postfeminists"? Young Women's Attitudes toward Feminism and Gender Relations. *Gender & Society*, 17(6), 903-922.
- Asins, Consuelo. (1999). Educar, contra qué? *Apunts Educación Física y Deportes*, 56, 107-109.
- Azzarito, Laura; Solomon, Melinda. (2005). A reconceptualization of physical education: the intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47.
- Badinter, Elisabeth (1993). *XY – Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bardin, Laurence (1983). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benbow, Heather (2003). Ways In, Ways Out: Theorizing the Kantian Body. *Body & Society*, 9(1), 57-72.
- Bennett, Roberta; Whitaker, K.; Smith, Nina; Sablove, Anne (1987). Changing the Rules of the Game: Reflections Toward a Feminist Analysis of Sport. *Women's Studies Int. Forum*, 10(4), 369-379.
- Bento, Jorge (1992). *Em Nome do Corpo*. Conferência de abertura do II Congresso de Educação Pluridimensional e da Escola Cultural – A Escola Cultural e os Valores. Évora.
- Bento, Jorge (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo de Letras.
- Bento, Jorge (2001). *Da Legitimação da Educação Física*. Educação Física. Coleção Prata da Casa 11, 9-32.
- Bento, Jorge (2004). Desporto para Crianças e Jovens: Das Causas e dos Fins. In Adroaldo Gaya, António Marques e Go Tani (orgs.), *Desporto para Crianças e Jovens. Razões e Finalidades* (pp.21-56). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Birrell, Susan; Cole, Cheryl (1994). Double Fault: Renee Richards and the Construction and Naturalization of Difference. In S. Birrell; C.L. Cole (Eds.), *Women, Sport, and Culture* (pp.373-397). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. *

- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordo Susan (1990a). *Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism*. In L. J. Nicholson (Ed.). *Feminism/Postmodernism* (pp.133-154). New York and London: Routledge.
- Bordo, Susan (1990b). *The Body and the Reproduction of Feminity: A Feminist Appropriation of Foucault*. In A.M. Jaggar; S.R. Bordo (Eds.), *Gender/Body/Knowledge. Feminist Reconstructions of Being and Knowing* (pp.13-33). New Brunswick and London: Rutgers University Press.
- Bordo, Susan (1999). *The Male Body: A New Look at Men in Public and in Private*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Botelho Gomes, Paula (1999). *Género, coeducação, e educação física. Implicações pedagógico-didáticas*, 1º Congresso de Ciências do Desporto - FCDEF-UP.
- Botelho Gomes, Paula (2001) *Educação Física e Desporto na Escola: razões para um novo contrato didáctico*. Coleção Prata da Casa 11, 53-80.
- Botelho Gomes, Paula (2004). *Corpo, Desporto, Mulheres e Media: Sub-representação e Sobreexposição*. In III Fórum de Debates sobre Mulher & Esporte: Mitos & Verdades (pp.109-116). Brasil.
- Botelho Gomes, Paula; Silva, Paula; Queirós, Paula (2000) *Equidade na educação. educação física e desporto na escola / Equity on education. physical education and sport at school*. Lisboa: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
- Botelho Gomes, Paula; Silva, Paula; Queirós, Paula. (2004). *Para uma estrutura pedagógica renovada, promotora da co-educação no desporto*. In António C. Simões J. Knijnik (orgs.), *O Mundo Psicossocial da Mulher no Esporte* (pp. 173-190). São Paulo: ALEPH.
- Bourdieu, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- Braidotti, Rosi (2002). *A Diferença Sexual como um Projecto Político Nómada*. In Ana Gabriela Macedo (Org.), *Género, Identidade e Desejo* (pp.143-160). Lisboa: Edições Cotovia, Lda.
- Brasão, Inês (1999). *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: os discursos sobre o Corpo na História do Estado Novo*. Cruz Quebrada: Gráfica 2000.
- Bredemeier, Brenda (2001). *Feminist Praxis in Sport Psychology Research*. *The Sport Psychologist*, 15, 412-418.
- Brooks, Ann (1997). *Postfeminisms: Feminism, Cultural Theory and Cultural Forms*. London: Routledge.
- Brown, David (1999). *Complicity and Reproduction in Teaching Physical Education*. *Sport, Education and Society* 4, (2), 143-159.
- Brown, David; Rich, Emma. (2002). *Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education*. In D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 80-100). London and New York: Routledge.

- Bryson, Lois (1990). Challenges to Male Hegemony in Sport ? In M.A. Messner; D.F. Sabo (Eds.), Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives (pp.173-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Butler, Judith (1990). Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1993). Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex. New York: Routledge.
- Caetano, Sílvia (2005). Representações de Género e de Etnia. Estudo realizado em manuais escolares de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Porto: FCDEF- UP.
- Carmo, Isabel; Amâncio, Lígia (2004). Vozes Insubmissas. A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carreiro da Costa, Francisco (2001). Educação Física Escolar: Um Projecto Educativo Indispensável na Sociedade do Século XXI. Coleção Prata da Casa 11, 33-52.
- Castro, Zélia (2003). Nota de Abertura. Faces de Eva, 9, 5-6.
- Chepyator-Thomson, Jekporir; Ennis, Catherine (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 68(1), 89-99.
- Chizzotti, António (1991). Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez.
- Clarke, Gill (2002). Difference matters: sexuality and physical education. In D. Penney (Ed), Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions (pp. 41-56). London and New York: Routledge.
- Coakley, Jay (1994). Sport in Society: Issues and controversies. Baltimore: Mosby.
- Cockburn, Claudia; Clarke, Gill (2002). 'Everybody's looking at you!': girls negotiating the 'femininity deficit' they incur in physical education. Women's Studies International Forum, 25/6, 651-665.
- Collin, Françoise (1991). Diferença e diferendo. A questão das mulheres na filosofia. In Duby G, Perrot M (Eds.). História das Mulheres. O século XX (pp.315-349). Porto: Edições Afrontamento.
- Connell, Robert (1990). An Iron Man: The Body and Some Contradictions of Hegemonic Masculinity. In Michael A. Messner, Donald F. Sabo (Eds.), Sport, Men and Gender Order (pp. 83-96). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Connell, Robert (2002). Gender. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert (1983). Men's Bodies. In Which Way is Up? Essays on Sex, Class and Culture. Sydney: George Allen & Unwin.
- Connell, Robert (1987). Gender and Power. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert (1995). Masculinities. Beverley. L.A.: University of California Press.
- Connell, Robert (1996) Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. Teachers College Record, 98, 206-235. *

- Connell, Robert (2000). *The Men and the Boys*. Sidney: Allen & Unwin.
- Connell, Robert (2001). *Men and Violence*. United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women/Working Paper Series on Men's Roles and Responsibilities in Ending Gender Based Violence. [On-line]: www.un-instraw.org.
- Corrêa, Mariza. (2004). Não se nasce homem. In *Masculinidades/Feminilidades, Encontros da Arrábida*. Arrábida, Lisboa.
- Cova Anne (1998). L'enseignement de l'Histoire des Femmes dans la Péninsule Ibérique. In Sohn AM, Thélamon F (org.), *L'Histoire Sans les Femmes est-elle possible?* (pp. 313-323). Rouen: Perrin.
- Cox, Barbara; Thompson, Shona (2000). Multiple Bodies. *Sportswomen, Soccer and Sexuality*. *International Review for the Sociology of Sport*, 35, 5-20.
- Cruz, Isabel (2004). Poderosas ou sexys? Imagens das atletas nos media. Comunicação apresentada In *Seminário Evocativo do I Congresso Feminista e de Educação*, Lisboa.
- Cunha e Silva, Paulo (1997). Anatomias Contemporâneas. In Câmara Municipal de Oeiras (org.), *Anatomias Contemporâneas* (pp. 49-165). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Davis, Kathryn (2003). Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature. *WSPAJ*, 12 (2), 55-81.
- Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.1-28). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Dewar, Alison (1993a). El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica. *Apuntes Unisport Andalucía*, 275, 112-125.
- Dewar, Alison (1993b). Would all the generis women in sport please stand up?: Challenges facing feminist sport sociology. *Quest*, 45, 211-229.
- 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(3), 166-175.
- Ennis, Catherine (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Erickson, Frederic (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque. Macmillan.
- Evans, John; Davies, Brian; Penney, Dawn (1996). Teachers, Teaching and the Social Construction of Gender Relations. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-184.
- Evertson, Caroline; Green, Judith (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). Nova Iorque. Macmillan
- Fasting, Kari (1992). El Género como perspectiva importante en el estudio de la sociología del deporte. *Apuntes Unisport Andalucía*, 256, 51-60.

- Fasting, Kari; Brackenridge, Celia; Sundgot-Borgen, Jorunn (2004). Prevalence of Sexual Harassment Among Norwegian Female Elite Athletes in Relation to Sport Type. *International Review for the Sociology of Sport*, 39(4): 373-386.
- Fasting, Kari; Brackenridge, Celia; Sundgot-Borgen, Jorunn (2004). Prevalence of Sexual Harassment Among Norwegian Female Elite Athletes in Relation to Sport Type. *International Review for the Sociology of Sport*, 39(4), 373-386.
- Fasting, Kari; Scraton, Sheila; Pfister, Gertrud; Bunuel, Ana. Summary of "The Experience and Meaning of Sport and Exercise in the Lives of Women in Some European Countries. [On-line]: www.icsspe.org/portal/texte/project/tx2110.html
- Ferreira, Ana Maria (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, Maria Luísa. (2001). Reflexões sobre o conceito de género. In Fernando Mão de Ferro (Ed.), *Pensar no feminino* (pp. 47-58). Lisboa: Edições Colibri.
- Ferreira, Virgínia (1999). A Reprodução e as Novas Tecnologias. Da volatilização da maternidade à materialização da paternidade. *ex æquo*, 1, 33-43.
- Fine, M.; Gordon, S. (1992). Feminist transformation of/despite psychology. In M. Fine (Ed.), *Disruptive voices* (pp.1-25). Ann Arbor: University of Michigan Press.*
- Flax, Jane (1990). Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory. In Linda J. Nicholson (Ed.), *Feminist/Postmodernism* (pp. 39-62). New York: Routledge.
- Flintoff, Anne; Scraton Sheila (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-11.
- Flintoff, Anne; Scraton, Sheila (1992). Feminist research and Physical Education. In A. Sparkes (Ed), *Research in Physical Education and Sport Exploring Alternative Visions* (pp.167-187).London: Falmer Press.
- Foddy, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Foster, Victoria; Kimmel, Michael; Skelton, Christine (2001). 'What About The Boys?' An overview of the debates. In W. Martino; B. Meyenn (Eds.), *What About The Boys? Issues of masculinity in schools* (pp.1-23). Buckingham: Open University Press.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et Punir*. Paris: Ed. Gallimard.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fraisse, Geneviève (2003). Projecto de Relatório sobre as Mulheres e o Desporto. Comissão dos Direitos da Mulher e da Igualdade de Oportunidades do Parlamento Europeu. [On-line]: www.europarl.eu.int/metdocs/committees/femm/20030423/487775PT.pdf.
- Fraser Nancy, Nicholson Linda (1990). Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism. In L.J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp.19-38). New York and London: Routledge.
- Freedman, Jane (2001). *Feminism*. Buckingham: Open University Press.

- Galcerán, Montserrat (2001). Naturalismo e Anti-naturalismo em Torno da Distinção Sexo / Género. In: Fernando Mão de Ferro (Ed.), *Pensar no feminino* (pp. 35-47). Lisboa: Edições Colibri.
- García, Milagros; Asins, Consuelo (1994). *La coeducación en educación física*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Garrett, Robyne (2004). Gendered bodies and physical identities. In J. E. B. D. J. Wright (Ed.), *Body Knowledge and Control. Studies in the sociology of physical education and health* (pp. 140-156). London and New York: Routledge.
- Gelman, Susan; Taylor, Marianne; Nguyen, Simone. (2004). Mother-Child Conversations about Gender. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69 (1).
- Gervilla, Enrique (1997). *Postmodernidad Y educación: valores e cultura de lo jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, José (2004). Sexualidade e singularidade. In *Masculinidades/Feminilidades, Encontros da Arrábida*. Arrábida, Lisboa.
- Gill, Rosalind; Henwood, Karen; Mclean, Carl (2005). Body Projects and the Regulation of Normative Masculinity. *Body & Society*, 11(1), 37-62.
- Gilmore, David (1990). *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*. New Haven & London: Yale University Press.
- Goellner, Silvana (2003). A produção cultural do corpo. In G.L. Louro; J.F. Neckel; S.V. Goellner (orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação* (pp.28-40). Petrópolis: Editora Vozes.
- Goellner, Silvana (2004). Mulher, Olimpismo e Desempenho. In *III Fórum de Debates sobre Mulher & Esporte: Mitos & Verdades* (pp. 42-46). Brasil.
- Goellner, Silvana. (2001). A Educação Física e a Construção do Corpo da Mulher: imagens de feminilidade. *Motrivivência*, XII(16), 35-52.
- Gomes, Davi (2000). A Suposta Morte da Epistemologia e o Colapso do Fundacionalismo Clássico. [On-line]: www.mackenzie.com.br/teologia/fides/vol05/num02/Davi.pdf.
- Graça, Amândio (2004). O Desporto na Escola: Enquadramento da Prática. In Adroaldo Gaya, António Marques e Go Tani (orgs.), *Desporto para Crianças e Jovens. Razões e Finalidades* (pp.97-112). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Grawitz, Madeleine (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Green, Ken (2004). Physical education, lifelong participation and 'the couch potato society'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 73-86.
- Griffin, Pat; Genasci, James (1990). Addressing Homophobia in Physical Education: Responsibilities for Teachers and Researchers. In M.A. Messner; D.F. Sabo (Eds.), *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives* (pp.211-221). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Griffin, Patricia (1981). One small step for personkind: Observations and suggestions for sexy equity in coeducational classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 12-17.
- Griffin, Patricia (1984). Girls' participation in middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, Patricia (1985). Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(2), 103-110.
- Griffin, Patricia (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. In T. J. T. P. G. Schempp (Ed.), *Socialization into Physical Educational: Learning to Teach* (pp.219-234). Indianapolis : Benchmark Press.
- Groz, Elisabeth (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal feminism*. Sidney: Allen and Unwin.
- Guba, Egon (1990). The alternative paradigm dialog. In E. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, Egon; Lincoln, Yvonna (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury park, CA: Sage.
- Guba, Egon; Lincoln, Yvonna (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hall, Ann (1990). How should theorize gender in the context of sport? In M.A. Messner; D.F. Sabo (Eds.), *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives* (pp.223-240). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hall, Ann (1996a). *Feminism and Sporting Bodies Essays or Theory and Practice*. Illinois: Human Kinetics.
- Hall, Ann (1996b). The "Doing" of Feminist Research. In A. Hall (Ed.), *Feminism and Sporting Bodies* (pp. 69-87). Champaign Il: Human Kinetics.
- Hall, Elaine; Rodriguez, Marnie (2003). The Myth of PostFeminism. *Gender & Society*, 17, 878-902.
- Hall, Stuart (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A.
- Haraway, Donna (1990). A Manifesto for Cyborgs: Science, technology, and Socialist Feminism in the 1980s. In Nicholson LJ (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp.190-233). New York and London: Routledge.
- Haraway, Donna (1997). [Modest Witness@Second Millenium](#). *FemaleMan@_Meets_OncoMouse™*. Feminism and Technoscience. New York: Routledge.
- Harding, Sandra (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. New York: Cornell University Press.
- Hargreaves, Jennifer (1986). The Social Production of Gender Through Sport. *Theory, Culture and Society*, 3(1), 114-119.
- Hargreaves, Jennifer (1993). Promesa y Problemas en el ocio y los deportes femeninos. In J. I. Barbero (Eds.). *Materiales de Sociologia del Deporte* (pp.109-132). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

- Hargreaves, Jennifer (1994). *sporting females. critical issues in the history and sociology of women's sports*. London, New York: Routledge.
- Hargreaves, Jennifer (2000). *Heroines of sport: The Politics of Difference and Identity*. New York: Routledge.
- Hartsock, Nancy (1990). Foucault on Power: A Theory for Women? In Nicholson LJ (Ed.). *Feminism/Postmodernism* (pp. 157-175). New York and London: Routledge.
- Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-172.
- Hastie, Peter (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Henriques, Fernanda; Pinto, Teresa (2002). Educação e Género. Dos anos 70 ao final do século XX: subsídios para a compreensão da situação. *ex aequo*, 6, 11-54.
- Héritier, Françoise (1998). *Masculino / Feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hickey, Christopher; Fitzclarence, Lindsay (1999). Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport Education and Society*, 4(1), 51-62.
- Hill Collins, Patricia (1991). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York: Routledge. *
- Humberstone, Barbara (1990). Warriors or Wimps? Creating Alternative Forms of Physical Education. In M.A. Messner; D.F. Sabo (Eds.), *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives* (pp.201-210). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Humberstone, Barbara (2001). Girls, boys and integration in outdoor adventure education programmes. Mainstreaming gender? Conceptualisation. [On-line]: www.eoe-network.org/eoe2001/pdf/BarbaraHumberstone.pdf.
- Hunter, Andrea; Sellers, Sherrill (1998). Feminist attitudes among African American women and men. *Gender & Society*, 12(1), 81-99.
- Hutchinson, G. (1995). Gender-fair teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(1), 42-47.
- Januário, Carlos; Hasse, Manuela. (1999). Análise Curricular do Regulamento Oficial de Educação Física de 1920, Conferência Porto, FCDEF-UP.
- Jewett, Ann (1994). Curriculum theory and research in sport pedagogy. *Sport Science Review*, 3(1), 56-72.
- Jones, Steve (2002). *Y: A Descendência do Homem*. Lisboa: Gradiva.
- Kirk, David (1993). *The body, schooling and culture*. Australia: Deakin University Press.
- Kirk, David (2000). Gender associations: Sport, state schools and Australian culture. *International Journal of Sport History*, 17(2/3), 49-64.
- Kirk, David (2001) Schooling bodies through physical education: insights from social epistemology and curriculum theory. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 451-487.

- Kirk, David (2002). The social construction of the body in physical education and sport. In A. Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education* (pp.79-91). London e New York: Routledge.
- Kirk, David (2003). Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In S.J. Silverman; C.D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp.67-82). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, David. (2004). Framing quality physical education: the elite sport model or Sport Education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195.
- Kirk, David; Macdonald, Doune (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 17, 376-387.
- Koivula, Nathalie (1999). Gender Stereotyping in Televised Media Sport Coverage. *Sex Roles*, 41(718), 589-604.
- Kvale, Steinar (1995). The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquiry*, 1, 19-40.
- Lahelma, Elina (2002). Gendered Conflicts in Secondary School: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3), 295-306.
- Lenskyj, Helen (1986). *Out of bounds: Women, sport and sexuality*. Toronto: Women's Press.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln, Yvonna; Guba, Egon (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-188). Thousand Oaks CA.: Sage Publications.
- Lipovetsky, Gilles (1997). *A Terceira Mulher. Permanência e Revolução no Feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lock, Robyn S.; Minarik, Leslie T.; Omata, Joyce. (1999). Gender and the Problem of Diversity: Action Research in Physical Education. *Quest*, 51, 393-407.
- Lorber, Judith (1994). *Paradoxes of Gender*. New Haven and London: Yale University Press.
- Louro, Guacira (1997). *Gênero, sexualidade e educação. uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, Guacira (2001). As nossas sociedades são intensamente vigiadas. *PublicOnline* [Online] www.ufrgs.br/faced/geerege/pol.htm.
- Louro, Guacira (2004). *Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, Guarcira (2000). *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Louveau, Catherine (2000). Mulheres desportivas, corpos desejáveis. *Le Monde Diplomatique - Edição Portuguesa*, 19 (2), 20-21.
- Louveau, Catherine (2001). Desporto, mulheres, *media*: o corpo desejável das desportistas. *ex æquo*, 4, 57-74.

- Macdonald, Doune (1990). The Relationship Between the Sex Composition of Physical Education Classes and Teacher/Pupil Verbal Interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Macdonald, Doune (1999). The 'professional' work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), 41-54.
- Macdonald, Doune (2002). Critical pedagogy: what might it look like and why does it matter. In A. Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education* (pp.148-166). London e New York: Routledge.
- Macey, David (2000). *The Penguin Dictionary of Critical Theory*. England: Penguin Books.
- Magalhães, Maria (2004). Agência Feminista e das Mulheres: procurando o novo sujeito feminista. In Livro de Resumos do Seminário Evocativo do I Congresso Feminista e da Educação. Lisboa.
- Martino, Wayne; Beckett, Lori (2004). Schooling the Gendered Body in Health and Physical Education: Interrogating Teachers' Perspectives. *Sport, Education and Society*, 9(2), 239-251.
- Martino, Wayne; Meyenn, Bob (2001). *Preface*. In W. Martino e B. Meyenn (Eds.), *What About The Boys? Issues of masculinity in schools (x-xii)*. Buckingham: Open University Press.
- Mauss, Marcel (1980). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maynard, Mary (1994). Methods, Practice and Epistemology: The Debate About Feminism and Research. In: Mary Maynard and June Purvis (Eds.), *Researching Women's Lives From a Feminist Perspective* (pp.10-26). London: Taylor & Francis Ltd.
- McBride, Ron (1990). Sex-role stereotyping behaviours among elementary junior high, and senior high school physical education specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261.
- McCallister, Sara; Blinde, Elaine ; Phillips, Jessie (2003). Prospects for Change in a New Millennium: Gender Beliefs of Young Girls in Sport and Physical Activity. *WSPAJ* 12(2), 83-109.
- McDermott, Lisa (2000). A qualitative assessment of the significance of body perception to women's physical activity experiences: revisiting discussions of physicalities. *Sociology of Sport Journal*, 17(4), 331-363.
- McKenzie, Tomas; Sallis, James (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. In S. J. Silverman e C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.223-246). Champaign, Il: Human Kinetics.
- Mertens, Donna (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks CA.
- Messner, Michael (1994). Sports and Male Domination: The Female Athlete as Contested Ideological Terrain. In S. B. e. C. Cole (Ed.), *Women, Sport, and Culture* (pp.65-80). Champaign, Il: Human Kinetics.
- Messner, Michael; Sabo, Donald (1990). Introduction: Toward a critical Feminist Reappraisal of Sport, Men, and the Gender Order. In: Michael A. Messner, Donald F. Sabo (Eds.), *Sport, Men, and the Gender Order* (pp.1-16). Champaign,Il: Human Kinetics Books.

- Miles, Matthew; Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministério da Educação (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Departamento do ensino secundário. [On-line] www.des.min-edu.pt/programs/programas.asp.
- Napper-Owen, Gloria; Kovar, Susan; Ermler, Kathy.; Mehrhof, Joella (1999). Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Nogueira, Conceição (2001). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género. Feminismo e Perspectivas Críticas na Psicologia Social*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Nóvoa, António (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa; B. P. Campos; J. P. Ponte; M. E. B. Santos, *Ciências de educação e mudança* (pp.18-67). Porto: Sociedade Portuguesa do Ciências da Educação.
- Ollivier, Michèle; Tremblay, Manon (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Paris : Collection Outils de recherche Harmattan.
- Paechter, Carrie (2003). Masculinities and Feminities as Communities of Practice. *Women's Studies International Forum*, 26(1), 69-77.
- Pais, José Machado (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Papert, Seymour (1990). Introduction. In Idit Harel (Ed.), *Constructionist Learning* (pp.1-8). Cambridge, MA: MIT Media Laboratory.
- Patton, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Penney, Dawn; Chandler, Tim (2000). Physical Education: What Future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87.
- Penney, Dawn; Clarke, Gill; Kinchin, Gary. (2002). Developing Physical Education as a 'Connective Specialism': Is Sport Education the Answer? *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64.
- Penney, Dawn; Jess, Mike. (2004). Physical Education and Physically Active Lives: A Life Long Approach to Curriculum Development. *Sport, Education and Society*, 9(2), 269-287.
- Peterson, Alan (1998). Sexing the Body: Representations of Sex Differences in Gray's *Anatomy*, 1858 to the Present. *Body & Society* 4 (1), 1-15.
- Pfister, Gertrud (2002). Sport and socialisation – a gender perspective. Presentation on the Seminar "idrett mellom moral, politikk of profit" Lysebu, 22-24 November 2002.
- Pinto, Teresa (1999). Caminhos e Encruzilhadas da Co-Educação. *ex æquo*, 1, 123-135.
- Queirós, Paula (2002). *O corpo na Educação Física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Dissertação de Doutoramento. Porto: FCDEF- UP.

- Queirós, Telma (2004). [Des]Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2º Ciclo do Ensino Básico?. Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as. Dissertação de Mestrado. Porto: FCDEF- UP.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, Maria Irene (2001). A sogra de Rute ou intersexualidades. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), Globalização: Fatalidade ou Utopia? (pp.525-555). Porto: Edições Afrontamento.
- Rink, Judith (1993). Teaching Physical Education for Learning. St. Louis: Mosby.
- Roberts, K.; Brodie, D. (1992). Inner-city sport. Culemborg: Giordano Bruno. *
- Romero, Elaine (2004). A Hierarquia de Género no Jornalismo Esportivo. In III Fórum de Debates sobre Mulher & Esporte: Mitos & Verdades (pp.103-109). Brasil.
- Ronholt, Helle (2002). 'It's Only the Sissies...': Analysis of Teaching and Learning Processes in Physical Education: A contribution to the Hidden Curriculum. *Sport, Education and Society* 7(1), 25-36.
- Rosser, Sue (1986). Teaching Science and Health from a Feminist Perspective. New York: Pergamon Press.
- Sallis, James; McKenzie, Tomas (1991) Physical education's role in public health, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137
- Santos, Boaventura Sousa (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-214.
- Schiebinger, Londa (2001). Has feminism changed science? Massachusetts: Harvard University Press.
- Scott, Joan (s/d). Género: uma categoria útil para a análise histórica. Retirado em Março, dia 17 de 2003 [On-line]: www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/Gen_Categoria.html
- Scruton, Scruton; Flintoff, Anne (1992). Feminist Research and Physical Education. In A. C. Sparkes (pp. 167-187), *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*. London: The Falmer Press.
- Scruton, Sheila (1992). Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education. Buckingham: Open University Press.
- Scruton, Sheila (1993). Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling. In J. Evans (Ed.), *Equality, Education and Physical Education*. Lewes: Falmer Press.
- Scruton, Sheila (1997). The Sporting Lives of Women in European Countries: Issues in Cross-national Research. In G. Clarke; B. Humberstone (Eds.), *Research Women and Sport* (pp.183-198). London: Macmillan Press.
- Scruton, Sheila; Fastig, Kari; Pfister, Gertrud; Bunuel, Anna (1999). *It's Still a Man's Game? The Experience of Top-Level Women Footballers in England, Germany, Norway and Spain*. *International Review for the Sociology of Sport*, 34, 99-111.
- Silva, Miguel Oliveira (2001). Hormonas, afectos e razão – a dicotomia homem / mulher. In Fernando Mão de Ferro (Ed.), *Pensar no feminino* (pp.21-29). Lisboa: Edições Colibri.

- Silva, Paula; Botelho Gomes, Paula; Queirós, Paula (2004). As Actividades Físicas e Desportivas têm Sexo? – O Género no Desporto. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 28/29, 53-64.
- Silva, Paula; Carvalho, Maria José (2001). Da penumbra à luminosidade. Recortes dos últimos 100 anos da participação feminina desportiva portuguesa. *ex æquo*, 4, 75-85.
- Skelton, Christine (2000). 'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5 (1), 5-18.
- Sousa, Eustáquia; Altmann, Helena (1999). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, 48, 52-68.
- Sparkes, Andrew (1999). Exploring narratives bodies. *Sport, Education and Society*, 4(1), 17-30.
- Spradley, J. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston. *
- Stake, Robert (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, 7:19-27.
- Stanley, Liz (1990). Feminist praxis and the academic mode of production: an editorial introduction. In Liz Stanley (Ed.), *Feminist praxis: research theory and epistemology in feminist sociology* (pp.3-15). London: Routledge.
- Stanley, Liz; Wise, Sue (1990). Method, Methodology and epistemology in feminist research process. In Liz Stanley (Ed.), *Feminist praxis: research theory and epistemology in feminist sociology* (pp.20-60). London: Routledge.
- Sterling, Anne Fausto (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Subirats, Maria (1997). Pensando el cambio coeducativo: Un arco perfecto para una bella construcción. Las actitudes del profesorado ante la coeducación. In X. Bonal (Ed.), *Propuestas de intervención* (pp.7-9). Barcelona: Graó.
- Talbot, Margaret (1990). Equal Opportunities and Physical Education. In N. Armstrong (Ed.), *New Directions in Physical Education* (pp.101-120). Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Talbot, Margaret (1993). A gendered physical education: equality and sexism. In J. Evans (Ed.) *Equality, Education and Physical Education* (pp. 74-89). London: Falmer Press.
- Talbot, Margaret (2001). Sem limites: com excepção dos limites impostos pelos outros?: o papel da educação no desenvolvimento do desporto para as mulheres. *ex æquo*, 4, 27-40.
- Talbot, Margaret (2003). Should Gender be on the Agenda for Physical Education? In Livro de Actas do II Congresso Internacional “Mulheres e desporto: agir para a mudança” Porto.
- Tavares, Manuela (2000). *Movimento de Mulheres em Portugal. Décadas de 70 e 80*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, Manuela (s/d). História e Universos Femininos. Os Feminismos. [On-line]: www.aph.pt/uf/uf_0204.html.
- The World Summit on Physical Education (1999). [On-line]: www.icsspe.org/portal/index.php.

- Theberge, Nancy (1987). Sport and women's empowerment. *Women's Studies International Forum*, 10, 387-393.
- Theberge, Nancy (1991). Reflections on the body in the sociology of sport. *Quest*, 43(2), 123-134.
- Theberge, Nancy (1994). Toward a Feminist Alternative to Sport as a Male Preserve. In S. Birrell; C.L. Cole (Eds.), *Women, Sport, and Culture* (pp.181-192). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Theberge, Nancy (1997). "It's part of the game" physicality and the production of gender in women's hockey. Gender and Society*, 11, 69-87.
- Tinning, Richard (1997) Performance and participation discourses in human movement: towards a socially critical physical education. In JM. Fernandez-Balboa (Ed.), *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp. 99-120). New York: State University of New York Press.
- Tinning, Richard; Glasby, Trish (2002). Pedagogical work and the 'cult of the body': considering the role of HPE in the context of the 'new public health'. *Sport, Education and Society*, 7(2), 109-119.
- Touraine, Alain; Khosrokhavar, Farhad (2001). *A Procura de Si. Diálogo sobre o Sujeito*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trigueros, Ana; Martinez, Rocio. (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, Teresa; Trigueiros, Carmen; Martínez, Rocío; Cepeda, Maria; Colmenares, Carmen; Monge, Alfonso; Álvarez, Lucio (1999). *Identidade e Género na Prática Educativa*. Lisboa: CIDM.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale de Almeida, Miguel (1996). Corpo Presente. Antropologia do corpo e da incorporação. In Miguel Vale de Almeida (Org.) *Corpo Presente. Treze Reflexões antropológicas do corpo* (pp.1-22). Oeiras: Celta Editora.
- Vale de Almeida, Miguel (2000). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Edição Fim de Século.
- Vale de Almeida, Miguel (2004). O Manifesto do Corpo. *manifesto*, 5, 18-35.
- Vertinsky, Patricia (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-Sensitive Physical Education. *Quest*, 44(3), 373-396.
- Vickers, Joan (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Champaign, Ill: Human Kinetics Books.
- Weiner, Gaby; Arnot, Madeleine; David, Miriam (1997). Is the future female? Female success, male disadvantage and changing gender patterns in education, In A.H. Halsey; P. Brown e H. Lauder (Eds.), *Education, Economy, Culture and Society* (pp.620-631). Oxford University Press.

- Wengraf, Tom (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications Ltd.
- Whaley, Diane (2001). *Feminist Methods and Methodologies in Sport and Exercise Psychology: Issues of Identity and Difference*. *The Sport Psychologist*, 15, 419-430.
- Williams, A. (1993). Who cares about girls? Equality, physical education and the primary school child. In J. Evans (ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp. 125-138). London: Falmer Press.
- Williams, Anne; Bedward, Julie (2002). Understanding girls' experience of physical education: situational analysis and situated learning. In Dawn Penney (Ed.) *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 146-159). London: Routledge.
- Williams, Anne; Bedward, Julie; Woodhouse, J. (2000). An inclusive curriculum? The experience of adolescent girls. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 4-18.
- Williamson, Kay (1996). Gender Issues. In S. J. Silverman ; C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education* (pp.81-100). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Winter, Bronwyn (2000). Who counts (or doesn't count) what as feminist theory? An exercise in dictionary use. *Feminist Theory*, 1, 105-11.
- Wright, Jan (1992). Gender, the state and education. In Jane Kenway e B. Green (Eds.), *Images of the body*. Geelong: Deakin University Press. *
- Wright, Jan (1995). A Feminist Poststructuralist Methodology for the Study of Gender Construction in Physical Education: Description of a Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 1-24.
- Wright, Jan (1996). The Construction of Complementarity in Physical Education. *Gender and Education*, 8(1), 61-79.
- Wright, Jan (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and Co-educational Physical Education Lessons. *Sport, Education and Society*, 2(1), 55-72.
- Wright, Jan (1999). Changing Gendered Practices in Physical Education: Working with Teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197.
- Wright, Jan. (2000). Bodies, Meanings and Movement: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and Feldenkrais Movement Class. *Sport, Education and Society*, 5, 1, 35-49.
- Wright, Jan; King, R.C. (1991). "I say what you mean" said Alice: An analysis of gendered discourses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 210-225.
- Young, Iris (2003). Gênero como Serialidade. *Pensar as Mulheres como um Colectivo Social*. *ex æquo*, 8, 113-139.
- Young, Kevin (1997). Women, sport and physicality. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 297-306.
- Young, Michael (1998) *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press. *
- (* Consulta indirecta)

Apêndice 1

Entrevista aos/às docentes

OBJECTIVOS	TEMAS		<i>Tipo de questão/Rel. temporal</i>
1. Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> - informar sobre a natureza e objectivos do estudo/investigação, - informar sobre os objectivos da entrevista, - agradecer a disponibilidade e a colaboração salientando a importância do seu contributo, - assegurar a confidencialidade dos dados provenientes da entrevista. 	Antes de mais queria agradecer-lhe a disponibilidade e colaboração e pedir-lhe autorização para fazer o registo audio desta entrevista. Importa-se que esta entrevista seja gravada (em registo audio)?	
2. Recolher elementos referentes à formação académica, profissional e desportiva do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> - idade, - anos de serviço, - anos a leccionar no ensino secundário - formação académica: grau académico; instituição formadora; ano de conclusão - formação profissional: estágio integrado ou profissionalização em serviço - formação desportiva 	<p>Qual é a sua formação académica? Onde tirou o curso? Em que ano, mais ou menos concluiu essa formação (licenciatura, mestrado ou outra)?</p> <p>Qual foi a modalidade de formação na sua profissionalização, foi estágio integrado, profissionalização em serviço ou outra?</p> <p>Que recordações tem, positivas ou negativas, dessa vivência de estágio? O que retém desse ano(s)?</p> <p>Quantos anos, mais ou menos, tem de serviço? E há quantos lecciona no ensino secundário? Foi uma opção leccionar neste nível de ensino ou foi fruto de determinadas circunstâncias?</p> <p>Se não for abusar, diga-me a sua idade?</p> <p>Foi e/ou é praticante de alguma modalidade? Qual e a que nível</p>	<p>identificação</p> <p>identificação</p> <p>experiências / passado</p> <p>identificação</p> <p>identificação</p> <p>identificação</p>

		<p>(competitivo, lazer,...)? (Se não) Pratica actividade física de uma forma regular? Desempenhou e/ou desempenha (outras) funções como treinador/a, dirigente, árbitro/a, etc.?</p> <p>Além de docente nesta escola tem outra actividade profissional? (Se sim) Qual?</p>	identificação
<p>3. Recolher elementos referentes às percepções de comportamentos discriminatórios quanto ao sexo nas vivências como aluno/a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - experiências como discente de comportamentos e/ou atitudes discriminatórias quanto ao sexo - se repercussões dessas vivências no seu ensino de hoje. 	<p>Relembre-se das suas experiências como aluno/a. Como se lembra que eram tratados rapazes e raparigas?</p> <p>Lembra-se de algum episódio (positivo ou negativo) que tenha ocorrido consigo, ou com outra(s) pessoa(s), e que se devesse ou se relacionasse com o facto de ser rapaz ou de ser rapariga?</p> <p>Esse(s) episódio(s) de algum modo influenciou a sua forma de ensinar ou de pensar o ensino?</p>	<p>experiências / passado</p> <p>experiências / passado</p> <p>opinião / passado-presente</p>
<p>4. Saber como entende e percebe o género nas afd: adequação de afd ao género e a imagem do desporto masculino e desporto feminino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - afd e género - desporto no masculino e no feminino. 	<p>Como acha/vê que são consideradas e tratadas as equipas femininas e as equipas masculinas?</p> <p>Há quem considere existirem actividades físicas e desportivas mais adequadas a rapazes e afd mais adequadas a raparigas, outros entendem não ser assim e que todas as afd são adequadas a ambos os sexos. E para si? O que o/a faz pensar assim? (Se sim) Quer dar-me exemplos.</p>	<p>opinião / presente</p> <p>opinião-valor / presente</p>
<p>5. Percepção da igualdade de sexos na escola e especificamente no seu ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - promoção da igualdade de oportunidades e resultados para ambos os sexos na escola - preocupação de considerar a equidade de género no seu ensino. 	<p>Qual a sua opinião acerca da promoção de igualdade de sexos, em termos de oportunidades e em termos de resultados, na escola?</p> <p>Quando pensa, planeia e realiza o ensino tem em consideração essa igualdade, ou melhor, uma equidade quanto ao género masculino e feminino? (Se sim) De que modo, quer me explicar? (Se não) O que o/a leva a não o considerar?</p>	<p>opinião / presente</p> <p>comportamento-experiências / passado-presente</p>

6. Saber se considera a equidade de género um tema necessário na formação de professores.	- equidade de género como tema a contemplar na formação de professores.	Na sua formação profissional (académica e não só) alguma vez abordaram as questões da igualdade, de equidade de género mesmo ao nível da vertente prática dessa formação? (Se não) Na sua opinião é desnecessária? (Se sim) Quer falar-me sobre isso?	identificação / passado opinião experiência
7. Identificar percepções do/a docente acerca das relações de género nos/as alunos/as. Recolher elementos caracterizadores do grupo turma relativos aos aspectos relacionais.	- percepção da relevância do género em comportamentos, atitudes, interacções e aproveitamento dos/as discentes.	Nas suas turmas acha que quem fala mais ou quem em geral domina as intervenções na turma são mais eles ou são mais elas? (Se sim) Na sua opinião o que leva a essa predominância (deles/delas)? Quer-me descrever, no geral, o que caracteriza em termos de disciplina os comportamentos e atitudes dos alunos e os das alunas? É capaz de caracterizar a turma cujas aulas observei em termos de comportamento, aproveitamento e a forma como eles (discentes) se relacionam (entre eles)?	opinião / presente conhecimento factual / presente conhecimento factual / presente
8. Saber a opinião do/a entrevistado/a quanto aos objectivos da disciplina de EF no ensino secundário, ao currículo e se este é discriminatório quanto ao sexo.	- objectivos da EF - adequação do programa ao género - perspectivas de reformulações curriculares e/ou programáticas.	Quais pensa serem, neste momento, os grandes objectivos da disciplina de EF no ensino secundário? Qual é a sua opinião acerca do presente currículo de EF no ensino secundário? Entende ser o presente programa da disciplina de EF apelativo e apropriado tanto para rapazes como para raparigas? (É capaz de me explicar melhor essa sua ideia?) Suponha que o grupo de trabalho responsável por reformular o currículo de EF e o programa desta disciplina no ensino secundário o/a contactavam para que sugerisse alterações, modificações. O que lhes diria? (Que aspectos referia?)	opinião / presente opinião / presente opinião / presente opinião / presente-futuro
9. Identificação de expectativas diferenciadas por sexo e em que	- expectativas de aproveitamento,	Durante a sua experiência no ensino já foram muitos os alunos e as alunas nas turmas que leccionou. Quais são as suas expectativas, por	experiências-comportamentos / presente

<p>âmbito. Percepção do nível e qualidade das interações que realiza com os alunos e com as alunas.</p>	<p>participação e comportamento diferenciados por sexo</p> <ul style="list-style-type: none"> - interação com alunos e alunas. 	<p>exemplo, em termos de aproveitamento, de participação nas actividades das aulas e em termos de comportamento, para os seus alunos e para as suas alunas?</p> <p>Como acha que interage, nas suas aulas com eles e com elas e a que nível, ou seja, o que caracteriza as suas interações (com eles e com elas)? – se necessário clarificar: correcção no desempenho das habilidades ou questões disciplinares, ou incentivar/motivar para a prática).</p>	<p>comportamento / presente</p>
<p>10. Identificação de métodos de ensino mais eficazes consoante o género.</p>	<p>- métodos de ensino adequados ao género.</p>	<p><i>Entende que existem métodos de ensino mais eficazes para rapazes e mais eficazes para raparigas, ou seja, formas de organizar o ensino, as actividades de ensino, mais apelativas e dando mais resultados diferenciadamente para eles e para elas? Quer fundamentar melhor essa sua ideia?</i></p>	
<p>11. Conclusão e agradecimento.</p>		<p>Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade, além da sua preciosa colaboração neste estudo. Há algo que não foi referido e que entende importante dizer quanto ao seu ponto de vista acerca das questões da igualdade e de equidade no que respeita aos sexos no ensino (na sua prática lectiva e no ambiente de ensino, no ambiente da escola).</p>	

Apêndice 2

Entrevista aos/às docentes

O propósito desta entrevista é a recolha de informação acerca de como se estruturam as relações entre o género masculino e o feminino no âmbito das aulas de Educação Física (EF). Por isso, como professor/a dessa disciplina torna-se imprescindível captar as suas opiniões, os seus saberes e as suas vivências.

Neste estudo, no qual serão realizadas 10 entrevistas, as informações recolhidas serão analisadas mas mantendo sempre o anonimato da fonte dessa informação. Assim nunca será identificada a sua pessoa nem tão pouco a relação com esta escola.

Durante a entrevista se quiser saber a razão de determinada pergunta, por favor sintase à vontade para o fazer, ou se houver algo a que não queira responder simplesmente diga que não responde.

Quer fazer-me alguma pergunta antes de começarmos?

Bom...

1. Antes de mais queria agradecer-lhe a disponibilidade e colaboração e pedir-lhe autorização para fazer o registo audio desta entrevista. Importa-se que esta entrevista seja gravada (em registo audio)?

Há alguns dados que seria importante nós conhecermos acerca de si para melhor caracterizarmos as diferentes pessoas, os diferentes docentes, que entrevistamos. Falemos da sua formação académica e não só.

2. Qual é a sua formação académica? Onde tirou o curso? Em que ano, mais ou menos, concluiu essa formação (licenciatura, mestrado ou outra)?
3. Qual foi a modalidade de formação na sua profissionalização, foi estágio integrado, profissionalização em serviço ou outra?
4. Que recordações tem, positivas ou negativas, dessa vivência de estágio? O que retém desse ano(s)?
5. Foi e/ou é praticante de alguma modalidade? Qual e a que nível (competitivo, lazer,...)? (Se não) Pratica actividade física de uma forma regular? Desempenhou e/ou desempenha (outras) funções como treinador/a, dirigente, árbitro/a, etc.?

Voltemos um pouco atrás, na altura em que ainda era estudante.

6. Relembre-se das suas **experiências como aluno/a**. Como se lembra que **eram tratados** rapazes e raparigas?
7. Lembra-se de algum **episódio** (positivo ou negativo) que tenha ocorrido consigo, ou com outra(s) pessoa(s), e que se devesse ou se relacionasse com o facto de ser rapaz ou de ser rapariga?
8. Esse(s) episódio(s) de algum modo **influenciou** a sua forma de ensinar ou de pensar o ensino?

Actualmente, no âmbito do treino, (e como praticante e/ou treinador/a, ou outra função: dirigente, árbitro/a)

9. Como acha/vê que são **consideradas e tratadas** as equipas femininas e as equipas masculinas?
10. Há quem considere existirem actividades físicas e desportivas mais **adequadas** a rapazes e afd mais adequadas a raparigas, outros entendem não ser assim e que todas as afd são adequadas a ambos os sexos. E para si? O que o/a faz pensar assim?
(Se sim) Quer dar-me exemplos.

Gostava de passar para o ambiente de ensino e mais especificamente para a escola.

11. Qual a sua opinião acerca da promoção de igualdade de sexos, em termos de oportunidades e em termos de resultados, na escola?
12. Quando pensa, planeia e realiza o ensino tem em consideração essa **igualdade, ou melhor, uma equidade** quanto ao género masculino e feminino?

(Se sim) De que modo, quer me explicar?
(Se não) O que o/a leva a não o considerar?
13. **Como** foram abordadas as questões da igualdade, de equidade de género na sua **formação profissional** (académica e não só)? (Se não) Na sua opinião é desnecessária?

(Se não) Na sua opinião é desnecessária?
(Se sim) Quer falar-me sobre isso?

Falemos um pouco dos seus alunos/as.

14. Nas suas turmas acha que quem fala mais ou quem em geral domina as **intervenções na turma** são mais eles ou são mais elas?

(Se sim) Na sua opinião o que leva a essa predominância (deles/delas)?
15. Quer-me descrever, no geral, o que caracteriza em termos de **disciplina** os comportamentos e atitudes dos alunos e os das alunas?
16. É capaz de **caracterizar a turma** cujas aulas observei em termos de comportamento, aproveitamento e a forma como eles (discentes) se relacionam (entre eles)?

Agora gostaria que nos concentrássemos ao nível da EF no ensino secundário.

17. Quais pensa serem, neste momento, os grandes **objectivos da disciplina** de EF no ensino secundário?
18. Qual é a sua opinião acerca do **presente currículo de EF** no ensino secundário?

19. Entende ser o presente programa da disciplina de EF apelativo e apropriado tanto para rapazes como para raparigas? (É capaz de me explicar melhor essa sua ideia?)
20. **Suponha** que o grupo de trabalho responsável por reformular o currículo de EF e o programa desta disciplina no ensino secundário o/a contactavam para que sugerisse alterações, modificações. **O que lhes diria?** (Que aspectos referia?)
21. Durante a sua experiência no ensino já foram muitos os alunos e as alunas nas turmas que leccionou. Quais são as suas **expectativas**, por exemplo, em termos de aproveitamento, de participação nas actividades das aulas e em termos de comportamento, para os seus alunos e para as suas alunas?
22. **Como acha que interage**, nas suas aulas com eles e com elas e a que nível, ou seja, **o que caracteriza as suas interacções** (com eles e com elas)?
- se necessário clarificar: correcção no desempenho das habilidades ou questões disciplinares, ou incentivar/motivar para a prática).
23. Entende que existem métodos de ensino mais eficazes para rapazes e mais eficazes para raparigas, ou seja, formas de organizar o ensino, as actividades de ensino, mais apelativas e dando mais resultados diferenciadamente para eles e para elas? Quer fundamentar melhor essa sua ideia?
24. Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade, além da sua preciosa colaboração neste estudo. Há algo que não foi referido e que entende importante dizer quanto ao seu ponto de vista acerca das questões da igualdade e de equidade no que respeita aos sexos no ensino (na sua prática lectiva e no ambiente de ensino, no ambiente da escola).

(Informação que pode ser recolhida em conversa informal).

25. Quantos anos, mais ou menos, tem de serviço? _____
E há quantos lecciona no ensino secundário? _____
Foi uma opção leccionar neste nível de ensino ou foi fruto de determinadas circunstâncias?

26. Se não for abusar, diga-me a sua idade? _____
27. Além de docente nesta escola tem outra actividade profissional? _____

(Se sim) Qual?

Apêndice 3

Entrevista Alunos/as

Gostaria de te colocar algumas, poucas, questões acerca do desporto, de actividades físicas e desportivas e acerca da disciplina de Educação Física (EF).

28. Há quem considere existirem actividades físicas e desportivas **mais adequadas** a rapazes e afd mais adequadas a raparigas, outros entendem não ser assim e que todas as afd são adequadas a ambos os sexos. E para ti, qual é a tua opinião? (Se sim) Queres dar exemplos.
29. Quais achas que são as **oportunidades** para nós (rpg) e para os homens / mim como mulher e para ti como homem **de praticar desporto?** (fundamentar a opinião).

Vamos falar um pouco acerca da disciplina de EF.

30. O que é que tu **sentes** quando vais para a aula de EF?
Foi sempre isso que sentiste ou modificou-se. (Se sim) Devido a quê?
31. Nas aulas de EF, e não me estou a referir em particular a este ano mas no geral destes anos todos que tiveste EF, **como entendes** que os rapazes e as raparigas **participam, se interessam nas actividades das aulas?** E mesmo em termos de **aproveitamento?** O que é que pensas acerca disso?
32. Durante as aulas de EF diz-me **como caracterizas as relações** que tens com os teus colegas da turma **rapazes?** E com as **raparigas?** (Com quem prefere trabalhar).
33. E os **professores** achas que **interagem** mais com os rapazes ou mais com as raparigas?
34. O facto de teres um professor ou uma professora de Educação Física o que é modifica?
35. Achas o **programa de EF**, o que dás em EF, **adequado, apelativo?**
Se pudesses o que sugeririas que se modificasse?
36. Para acabar, diz-me o **que gostas** nas aulas de EF? E o que **não gostas mesmo?**
37. Agradeço-te a atenção e a disponibilidade, além da tua colaboração neste estudo. Há algo que queiras acrescentar?