

## IGUALDADE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

PAULA BOTELHO-GOMES  
Faculdade de Desporto, CIFI2D  
Universidade do Porto, Portugal

Quando recebemos convite para participar no 1º Ciclo de Conferências *Género, Actividad Física y Deporte*, realizado na Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física da Universidade da Coruña, e preparava a minha conferência, perguntava a mim própria acerca da pertinência, da importância, no século XXI, de um ciclo de conferências centrado na dimensão de género associada à Educação Física (EF) e ao desporto. Ou seja, como é possível que ainda seja relevante trabalhar este tema, nomeadamente em escolas de formação de professores, depois de tantas recomendações e acções *políticas transversais de género* no âmbito na União Europeia?

A resposta parece ser consensual: uma coisa é a igualdade ‘formal’, outra, bem diferente, são práticas quotidianas que, nos distintos domínios da vida, se concretizam numa desigualdade efectiva de oportunidades entre homens e mulheres.

### **Género e educação física /desporto**

Mas desde já, deixemos claro o que se entende por género.

Segundo Joan Scott (1986, p. 1067), a definição de género compreende duas preposições centrais que, embora se relacionem, merecem ser consideradas analiticamente distintas. Género como elemento constituinte das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e enquanto uma forma primária de significar relações de poder assimétricas, hierárquicas, e de oposição, sendo o sexo feminino o desvalorizado. Decorre do exposto a consideração pela sociedade de estatutos e papéis ‘próprios’ ou ‘impróprios’ aos homens e às mulheres, variando estes de cultura para cultura e com o decorrer dos tempos. Género é assim uma construção sócio- histórica, e sexo e género não são termos sinónimos.

Género, enquanto categoria de análise, permite que se reveja a história, nomeadamente, da educação e do desporto, à luz de outras lentes, considerando as mulheres como sujeitos, como personagens com e da história.

No desporto e na EF as relações de género têm raízes a montante do fenómeno desportivo. Sendo o desporto um fenómeno sociocultural enferma

dos preconceitos, estereótipos e idiosincrasias da sociedade. E o desporto foi durante muito tempo uma prática profundamente masculina, associada a uma ideia de herói; uma prática não compatível com o conceito de mulher e feminilidade que, embora sofra cambiantes dependendo da época, sempre existiu. A explicação da desigualdade entre mulheres e homens na EF, no sentido de tornar essa desigualdade 'natural', 'normal', sempre teve como justificativa a biologia. Como se a biologia, por si só, tudo determinasse, tudo explicasse; como se os seres humanos, mulheres e homens, não fossem também socialmente moldados, não se constituíssem como uma identidade para além do seu sexo (biológico). Este tipo de discurso é um lugar-comum, e assim merece ser denunciado no que contém de trivialidade e de posições pretensamente científicas ou consensuais.

Em suma, e como claramente expõe o Professor Sobrinho Simões<sup>1</sup>: *somos seres eco-genéticos, com uma dimensão sócio-cultural que ultrapassa tudo quanto se possa imaginar em termos biológicos. É aqui que entram a família, os amigos, os professores, os livros, a escola*<sup>2</sup>.

Os discursos de menorização, de desqualificação do sexo feminino têm centenas e centenas de anos. Durante séculos mulheres foram sistematicamente depreciadas e inferiorizadas em todos os campos sociais, e não é fácil exterminar essa influência no mundo que nos rodeia. As 'sentenças' seguintes pretendem exemplificar como foram apreciadas/depreciadas as mulheres em distintas épocas, pela pena de distintíssimos pensadores:

S. Paulo (séc. I): a mulher deve aprender em silêncio, com plena submissão. Não consinto que a mulher ensine nem domine o marido, apenas que se mantenha em silêncio.

Sto. Agostinho (séc. III-IV): Mulheres não deveriam ser educadas ou ensinadas de nenhum modo. Deveriam, na verdade, ser segregadas já que são causa de horrendas e involuntárias erecções em santos homens.

S. Tomás (séc. XIII): a mulher é um homem falido, um ser ocasional. A humanidade é masculina, e o homem define a mulher em relação a ele, não como um ser autónomo.

Erasmus de Roterdão (séc. XV-XVI): a mulher é, reconheçamo-lo, um animal inapto e estúpido, ainda que agradável e gracioso.

Racine (séc. XVII): Ela flutua, ela hesita, numa palavra é mulher.

Jean-Jacques Rousseau (séc. XVIII): Toda a educação das mulheres deve fazer-se em função do homem.

---

<sup>1</sup> [http://sigarra.up.pt/up/web\\_base.gera\\_pagina?P\\_pagina=1000899](http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?P_pagina=1000899)

<sup>2</sup> Alocução quando da entrega do Prémio Pessoa-2002. Jornal Expresso, 18 de Abril, 2003, p.16.

Hegel (séc. XIX): a mulher pode, naturalmente, receber educação, porém, sua mente não é adequada às ciências mais elevadas, à filosofia e a algumas artes.

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

Nos finais do séc. XVIII, as definições de masculino e feminino extremam-se; o masculino e o feminino são separados pela ‘natureza’ que lhes é ‘inerente’; estipula-se o que é apropriado ou não à conduta feminina e delimitam-se dois âmbitos de actuação: o público, o produtivo, para o homem; o privado, o reprodutivo, para a mulher (BOTELHO-GOMES *et al.* 2000). Os atributos do que é ser homem e do que é ser mulher criaram estruturas dicotómicas onde o masculino é tomado como referente e a ‘mulher’ é socialmente definida ‘como a outra’.

Como todos sabemos, uma das figuras históricas do desporto, Pierre de Coubertin (séc. XIX-XX), fundador dos Jogos Olímpicos da era moderna, considerava o exercício físico importante para as raparigas e mulheres, no tocante à beleza, graciosidade, na medida que as ajudava a ter filhos saudáveis e como profilaxia para o parto. Mas não concebia que pudessem ser admitidas em competições onde participassem homens e considerava que os desportos praticados pelas mulheres contrariavam as leis da natureza; a mulher a praticar desporto seria o que de mais inestético podia contemplar a visão humana.

Esta posição foi altamente perniciosa para o desenvolvimento do desporto feminino.

Por outro lado, a EF, com uma orientação militar, e posteriormente higienista e correctiva, definindo claramente o que é apropriado para rapazes e raparigas, nunca deixou de se constituir como um lugar propício à construção de uma masculinidade hegemónica<sup>3</sup> (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2005; SILVA *et al.* 2011; VIDIELLA *et al.* 2010). Deste modo deixa pouco espaço para outras masculinidades e para a(s) feminilidade(s), ou seja, não é permeável a definições plurais de *masculino* e *feminino* (CONNELL, 1990).

Estes factos deixaram marcas indeléveis e repercussões que ainda hoje se fazem sentir na EF, na feminização do desporto e na construção de uma identidade desportiva feminina.

---

<sup>3</sup> Masculinidade hegemónica é forjada na força, agressividade, coragem, assertividade, confiança, na independência, no confronto, nas situações competitivas, na prevalência sobre o adversário. Não é considerado masculino revelar fraqueza, demonstrar dor, procurar conforto, chorar ...

Para além do mais, desde cedo, a educação, familiar e institucionalizada, socializa as crianças de tenra idade segundo o sexo, diferenciando, e deste modo tipificando, brinquedos, jogos e comportamentos: uns de meninas, outros de meninos, preparando assim, segundo Vásquez (1992), o caminho para a divisão de desportos mais adequados a raparigas ou a rapazes. Mesmo ao nível dos jogos do pátio de recreio escolar (1º ciclo de ensino, 6, 8 e 10 anos de idade) meninas e meninos classificam jogos ‘para rapazes’ ou ‘para raparigas’ (BOTELHO GOMES *et al.*, 2003). O modo como as crianças orientam a sua actividade lúdica, segundo as percepções que têm de jogos de recreio escolar como sendo apropriados mais ao sexo feminino ou ao masculino, influenciará não só o seu vocabulário motor como a possibilidade de interacções sociais, contribuindo para formação de estereótipos de género.

Num outro estudo realizado, com uma amostra constituída por 224 alunos (124 do sexo feminino e 100 do sexo masculino) do 9º ano de escolaridade, pretendia-se conhecer como alunos e alunas classificavam desportos segundo o género (SILVA *et al.*, 2004). Resultados apontaram para uma acentuada estereotipização dos desportos, principalmente nos tidos como não apropriados a rapazes ou a raparigas. Esta opinião era fundamentalmente justificada pela ideia de corpo feminino e masculino.

Na EF, a reprodução de políticas de género, prioridades educativas e respectivas práticas têm impacto na educação de raparigas e rapazes, esperando-se que nem elas, nem eles se desviem do estereótipo associado a cada um dos sexos (PETRIE, 2004).

Estudos sobre manuais escolares têm confirmado essa pretensão (BOTELHO-GOMES *et al.*, 2008).

A análise da representação masculina, feminina ou de ambos os sexos em manuais de EF do 2º e 3º ciclo<sup>4</sup> do ensino básico e a associação dos conteúdos de ensino aos rapazes ou às raparigas, ilustram uma forte e consistente associação da EF ao mundo masculino, expressa pela hipervalorização do modelo masculino e sub-representação da figura feminina. E os conteúdos de ensino encontram-se maioritariamente associados ao sexo masculino. Ou seja, os 16 manuais analisados transmitem, e assim perpetuam, estereótipos de género. A negação da realidade que nos rodeia é uma vez mais confirmada quando as imagens representam quase que exclusivamente caucasianos e ignoram alunos com necessidades educativas especiais!

Por outras palavras: os manuais não contribuem para a alteração da narrativa hegemónica do desporto (apesar do mundo real a desmentir): ‘varões’, ‘brancos’ e ‘perfeitos’, contrariando uma educação na cidadania.

---

<sup>4</sup> 2º ciclo, n= 9 manuais; 3º ciclo, n=7

Uma orientação da EF hegemonicamente masculina silencia os menos aptos, dá corpo a sentimentos negativos e acentua desigualdades. Ouçamos algumas vozes femininas, que disso nos dão conta (BOTELHO-GOMES *et al.*, 2004; BRANDÃO, 2002; FERRAZ, 2002; RODRIGUES *et al.*, 2002):

“por eu não saber jogar futebol a minha equipa a maior parte das vezes perde”;

“os profs. separam as meninas dos meninos por considerarem que as meninas não têm a mesma capacidade física e o mesmo nível de execução”;

“não conseguir efectuar algum passe ou técnica e ser gozada por isso”;

“ter que efectuar jogos que não sabemos e que não gostamos”;

“desprezo dos colegas”;

“ignoram-me apesar de eu me esforçar em actividades de equipa”;

“os rapazes serem machistas e egoístas”;

“falta de motivação de muitos alunos”;

“irresponsabilidade e agressividade de alguns colegas em jogos mais violentos”;

“falta de cooperação entre os membros da mesma equipa”;

“superioridade dos meninos relativamente às meninas, pensando que só eles é que podem ser bons alunos a desporto”;

“discussão que envolve violência física e psicológica”;

“não saber jogar bem futebol”;

“outros exigirem de mim aquilo que ainda não sou capaz e a forte competição como se se tratasse de um jogo de vida ou de morte”;

“ser diferenciada por ser rapariga, nos desportos colectivos, principalmente no futebol”;

“não passam a bola às raparigas”;

“os rapazes têm sempre a necessidade de provar alguma coisa”;

“os rapazes as vezes dizem: vocês não prestam para nada”;

“gostava que eles comessem a ser diferentes, mais maduros e a ver que é normal eles terem mais dificuldades numas coisas e nós noutras. E se todos ajudássemos uns aos outros acho que era tudo mais fácil, muito mais divertido”.

Uma escola que permite situações discriminatórias e sexistas, como as assinaladas pelas falas anteriores, não é uma escola justa que eduque na e para a igualdade.

Não é uma escola coeducativa.

### **Modelo de escola mista *vs.* coeducativa**

A forma como os professores e as professoras concebem, orientam e organizam a sua acção num determinado momento tem como referência o sistema cultural dominante. É pela sua acção que esse sistema é meramente reproduzido ou então sujeito à introdução de elementos de inovação. Actualmente, e pelo que temos vindo a referenciar sistemas educativos de muitos países da União Europeia baseiam-se no sistema cultural de escola mista, estruturado por uma articulação equilibrada e coerente de determinados valores (educação igual para todos), normas (turmas mistas como garante de uma igualdade de participação), legitimações (homogeneidade cultural) e conhecimentos empíricos (igualdade entre os sexos a nível psicológico e pedagógico). Mas quando um elemento inovador é adoptado, a alteração que provoca influencia coerências internas, abalando a estabilidade do sistema cultural dominante. Por exemplo, a consciencialização do sexismo no espaço da aula ou na prática educativa pode levar a questionar a base de conhecimento empírico que sustenta o sistema cultural de escola mista, e conseqüentemente, a produzir modificações ao nível das normas e/ou dos valores fundamentais neste modelo de educação quanto ao género.

A argumentação teórica que sustenta os distintos modelos educativos quanto ao género não apresenta sempre os mesmos critérios diferenciadores. Estes podem basear-se: (1) na diferença de conteúdos do currículo -da separação curricular por sexos à construção de um currículo definido como 'feminino'; (2) na percepção das relações de poder- de relações de género vistas como não problemáticas, a modelos que consideram a projecção da sociedade patriarcal na escola; (3) na ideologia sobre os géneros - desde uma educação baseada nas diferenças naturais a uma educação baseada na existência de um poder masculino e de uma opressão feminina (BONAL, 1997; BOTELHO-GOMES *et al.*, 2000).

Consideramos três modelos na educação de rapazes e raparigas:

- o modelo de escola segregada, com uma definição clara dos papéis sexuais, vivido durante muitos anos nas nossas escolas;
- o modelo de escola mista, vigente nas nossas escolas, em que uma ilusória igualdade de oportunidades se resume a uma efectiva igualdade de acesso;

– o modelo de escola coeducativa, o ideal para uma educação sem desigualdades, não só respeitador da diferença mas fundamentalmente valorizador dessa diferença, princípio básico de uma equidade na educação.

Pese embora o modelo segregado não ser o vigente nas escolas públicas dos dias de hoje, imperou por muitas décadas e é necessário conhecer-lhe os contornos para que possamos entender melhor a diferença de percursos educativos de mulheres e homens (BOTELHO-GOMES, 2001).

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

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

Escola mista não significa o mesmo que escola coeducativa, embora se encontrem documentos oficiais que utilizam o termo coeducação no sentido de misto.

Ora, o simples facto de se juntar raparigas e rapazes na aula de EF não resolve iniquidades e comportamentos sexistas, se se atender à diversidade e às questões de género, uma vez que (ABRANCHES e CARVALHO, 1999; BONAL, 1997; BAIN, 1985; DUNBAR e O'SULLIVAN, 1986; GOSSMAN e GOSSMAN, 1994; KOCA, 2009; LEE *et al.*, 1999; LOCK *et al.*, 1999; RONHOLT, 2002; SCRATON, 1995; SHIMON, 2005; SILVA *et al.* 2008; TREANOR *et al.*, 1998; VIGNERON, 2005; WAREING, 1998).

- prevalecem e aceitam-se como naturais estereótipos de género;
- os rapazes impõem-se no jogo; no espaço, delimitam bem o território; as raparigas são ignoradas, afastadas, incomodadas;
- as raparigas usufruem de menos experiências educativas positivas do que os rapazes;
- as raparigas são caracterizadas por apresentarem índices de participação mais baixos, e menos oportunidades de prática;
- raparigas são marginalizadas pelos comportamentos dos rapazes e frequentemente ridicularizadas;
- raparigas queixam-se de comportamentos e atitudes dos seus colegas que as incomodam, as ofendem e as levam a um desinvestimento nas actividades;
- os/as professores/as, ainda que não propositadamente, demonstram atitudes preconceituosas e tendem a ter mais interacções com os rapazes do que com as raparigas;
- na aula e num grupo masculino, os discursos sofrem poucas interrupções; quando o grupo é misto, estas são mais frequentes, por parte dos rapazes, especialmente se as raparigas têm a palavra num assunto que interessa também a eles;
- o modo como se julga um mesmo comportamento não é independente do sexo/género de quem é avaliado;
- os programas não valorizam nem tratam com a mesma importância os conteúdos conjugados no feminino, prejudicando também os rapazes;
- muitos/as professores/as, com boas intenções, afirmam que tratam os alunos e as alunas de igual modo, querendo significar com esta afirmação que apresentam os mesmos conteúdos, os trabalham segundo uma mesma metódica e que assim as oportunidades são iguais. Esta falsa igualdade de oportunidades

“[...] significa, pelo contrário, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos” (CORTESÃO, 2000, p. 43);

- em nome da igualdade de oportunidades, para que a educação seja ‘justa’, ‘neutra’ e ‘correcta’, os/as docentes não têm em devida conta que ‘alunos’ significa alunas e alunos;
- professores e professoras não lidam bem com as reacções psicológicas das raparigas, motivadas pelas alterações biológicas e corporais durante a puberdade;
- professoras e professores referem que as raparigas, na puberdade, ‘perdem interesse’ pela EF, que a ‘letargia’ e a ‘inactividade’ são inevitáveis e que tudo isso é ‘natural’;
- a linguagem é um fenómeno social que influencia o modo como as relações sociais se desenvolvem;
- a linguagem é, frequentemente, sexista;
- na categoria gramatical de género, o masculino surge como género dominante nas línguas cujos sistemas distinguem o masculino e o feminino;
- iniquidades de género são mantidas e reproduzidas através do currículo oculto.

O sistema cultural de escola coeducativa parte da tomada de consciência de que existem desigualdades entre raparigas e rapazes. Neste sistema, as diferenças entre grupos sociais e sexuais são relevantes na educação delas e deles, sendo a variável género, numa perspectiva de diversidade cultural, devidamente considerada no desenvolvimento do trabalho do/a docente. Neste sistema cultural, a escola não é entendida como uma instituição neutra, mas sim como potente reprodutora das diferenças entre o masculino e o feminino: as relações sociais revelam um protagonismo dos rapazes (grupo socialmente dominante) sobre as raparigas (grupo socialmente dominado). A igualdade educativa não é alcançável por uma igualdade de tratamento.

No enalço de uma educação em equidade, este sistema cultural considera, na caminhada educativa, pontos de partida distintos em função do género, que implicam uma especial atenção à educação das raparigas. A escola coeducativa perspectiva-se segundo duas vertentes: por um lado, uma redução das desigualdades de género inerentes a distintos processos de socialização, e por outro lado, uma eliminação da hierarquização do masculino sobre o feminino. “Com efeito a escola coeducativa não consiste unicamente em recuperar a memória histórica e corrigir graves omissões de personagens femininas na história; supõe, também, poder adoptar medidas pedagógicas que respondam às diferen-

tes condições para uma melhor aprendizagem em cada grupo e o romper com critérios rígidos de avaliação que tendem a dar prioridade a determinadas habilidades e a ignorar outras, projectando assim estereótipos de género” (BONAL, 1997, p. 40). A estabilidade deste sistema cultural de escola coeducativa é assegurada, fundamentalmente, pela convicção de que a escola é reprodutora de desigualdades sociais e culturais, convicção que legitima uma visão de escola que corrija as referidas desigualdades.

Reforçamos uma vez mais a posição de que uma educação equitativa, de combate à discriminação e à desigualdade de oportunidades, não parece ser possível de realizar no modelo da escola mista. O modelo coeducativo permite repensar estas questões.

Este modelo parte do princípio de que não há uma realidade humana, mas duas realidades, que brotam de dois seres, semelhantes e diferentes; não se rege pelo modelo masculino, ou falso neutro, como o faz a escola mista. Coeducar exige que se perspetive quer o modelo feminino, quer o masculino feminino e que se valorizem os aspectos positivos de um e de outro. Coeducar significa ainda adoptar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da EF, visão que enviesa e limita o desenvolvimento dos alunos e das alunas.

### **Currículo oculto**

O termo *currículo oculto* parece ter sido cunhado por Philip Jackson no livro *Life in the Classroom*, editado em 1968, hoje em dia considerado um clássico (KENTLI, 2009).

O currículo oculto compreende valores que o/a professor/a não planeia mas que são transmitidos através do clima de aprendizagem e do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos do currículo oculto, onde os estereótipos de género imperam, ‘trabalham’ subtilmente os processos de socialização das alunas e dos alunos. Enquanto o currículo oficial torna público os objectivos educativos e é intencional, o currículo oculto é inconsciente, e professores e alunos não se apercebem da sua forte influência, das implícitas mensagens no processo de ensino aprendizagem, nas regras e rotinas da aula, nos conteúdos ajuizados como mais e menos importantes, nas normas e valores que se transmitem (BAIN, 1975, 1985, 1990; DODDS, 1985; MANZENREITER, 2004; SKELTON, 1997).

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

O modo como o currículo oculto reforça os estereótipos masculinos e femininos, legitimando uma EF genderizada (KIRK, 2003), expressa-se nas

expectativas dos docentes quanto ao comportamento e rendimento de alunos e de alunas, através das interacções pessoais, da linguagem, da organização e estrutura da aula, das características das tarefas de aprendizagem, da avaliação, da selecção e organização das actividades curriculares e extracurriculares, e ainda através dos materiais e espaços que se disponibilizam para a prática.

Estamos em crer que um dos aspectos que pode influenciar o currículo oculto será o sistema de crenças dos/as docentes. SIEDENTOP & TANNEHILL (2000) identificaram três tipos de crenças, a saber:

(1) quanto ao conteúdo ou matéria de ensino, e de valorização geral da EF, que se prendem com questões do tipo – O que se entende por EF? É desporto? É actividade física? É desenvolvimento social? Qual a sua importância tem no currículo escolar?

(2) crenças de orientação específica das matérias de ensino – O que é importante que seja aprendido? É mais importante aprender a jogar ou as habilidades técnicas? Como vão aprender?

(3) crenças relativas a processos de ensino e aprendizagem – qual o modelo de instrução a adoptar? Os professores devem ser directivos ou não directivos? Os rapazes e as raparigas aprendem da mesma maneira? A etnia de quem aprende interfere na aprendizagem? Os rapazes podem aprender danças?

Dos exemplos anteriores, facilmente se compreende que as atitudes e valores dos docentes vão interferir no seu contrato didáctico. Ora isto convida os/as professores/as a reconhecerem que têm um sistema de crenças que necessita de ser analisado para que não inquine o processo de ensino e de aprendizagem, não crie injustiças, respeite e valorize a diversidade de alunos e de matérias de ensino e para que não reforce estereótipos e preconceitos.

De facto, são variadíssimas as possibilidades de o currículo oculto se fazer sentir no processo educativo e, de um modo geral, fomentar atitudes discriminatórias, geralmente direccionadas para as alunas e os/as menos aptos, normalmente com desempenhos motores menos satisfatórios (SHIMON, 2005; SOLMON *et al.* 2003).

Na aula, os/as professores/ras têm um envolvimento (quase) permanente com os alunos/as através de interacções. As interacções, verbais e não-verbais, são processos dinâmicos através das quais os professores atendem e assistem às necessidades dos/as alunos/as. Os resultados do estudo de KOCA (2009) convergem com outros realizados nos anos 80 e 90 do século passado: (1) as professoras e os professores interagem mais frequentemente com os rapazes, sendo que as interacções são baseadas em crenças estereotipadas de género.

Um outro aspecto sensível, e que tem sido investigado, é a questão da avaliação dos alunos e das alunas ser inquinada também por estereótipos de

género. Os alunos e as alunas entendem que os rapazes obtêm classificações superiores às das raparigas: factores biológicos, culturais e imputados aos/as professores /as são os apontados para justificar as diferenças percebidas (GOMES *et al.*, 2008; LENTILLON *et al.* 2006; VIGNERON, 2005).

GOMES *et al.*, (2008) verificaram relatos de alunas que viram as suas classificações a EF contestadas pelos colegas de turma, que não aceitavam que raparigas tivessem níveis elevados de classificação a EF.

Os alunos e as alunas percebem diferenças na forma como são tratados/as e avaliados/as na disciplina de EF em função do género. Ser-se rapariga ou rapaz determina que se seja alvo de um tratamento distinto, nomeadamente na avaliação efectuada pelos/as docentes. Valores sexistas parecem ser perpetuados na disciplina de EF, o que se revela pela existência de práticas genderizadas, pelo entendimento de justiça nas diferenças entre as classificações de alunas e alunos, pelos preconceitos de género revelados pelos discursos. As raparigas apresentam-se menos agradas com as diferenças entre géneros do que os rapazes, começando a questionar situações de desigualdade tradicionalmente entendidas como 'normais' (GOMES *et al.*, 2008).

O estudo de PORTELA e BOTELHO-GOMES (2010), efectuado em estudantes do Mestrado em Ensino de Educação Física, a realizar estágio profissional, revela-nos que se apercebem das diferenças de classificação de rapazes e de raparigas, sendo elas que obtêm classificações mais baixas. As justificações de tal facto residem, no seu entender, em factores biológicos e culturais, assim como consideram que os conteúdos da disciplina de EF são mais favoráveis e motivadores para os alunos. Conclui-se ainda que os estudantes estagiários são portadores de crenças, expressas nas suas falas e práticas lectivas, que interferem na promoção de igualdade de oportunidades de aprendizagem e consequentemente na avaliação.

### **Conclusões numa breve nota sobre a formação de professores**

A Educação Física e o desporto, com uma história marcadamente masculina, têm dificuldade em trabalhar com a diferença. Esta dificuldade é preconceituosa e reforça estereótipos. Apenas reconhecendo o princípio da alteridade e da equidade, se contemplam as diferenças e se assegura a justeza nos processos educativos. Só assim a EF e o desporto poderão desenvolver a cidadania, auto-estima, melhorar a competência percebida dos seus alunos e alunas e, eventualmente, fomentar desejo por um estilo de vida activo. Há anos que se investiga sobre esta problemática, mas o *modus faciendi* parece inalterável.

O caminho a fazer em direcção ao modelo de escola coeducativa passa necessariamente pela formação de professores englobar uma forte componente da dimensão de género e uma especial atenção ao tema no estágio profissional.

A mudança para um modelo escola equitativa e mais justa não se faz sem os professores e as professoras, mesmo sabendo que a mudança é um processo complexo e que encontra muitas inércias e resistências. E acreditamos que na disciplina de EF ainda poderá ser mais difícil do que em outros conteúdos escolares: a assunção de que a EF e o desporto são neutros face ao sexo/género é ainda mais veementemente vinculada quando o discurso é reportado à escola. Trata-se de um local de educação; as 'coisas' do desporto são filtradas pela filosofia da educação e pela pedagogia, pela ética e moral profissionais - a escola não faz distinções entre raparigas e rapazes, classes sociais ou etnias, etc. São todos iguais. Reside aqui um grande equívoco: a negação ao direito à diferença. E quando, sem nenhuma intenção discriminatória *a priori*, se nega a diferença, isso significa que o peso da cultura hegemónica prevalece perpetuada num conjunto de práticas que não se sente necessidade de questionar, face ao modo como todos e todas fomos socializados/as: é a ordem 'natural' de pensar, estar e fazer. Através de uma correcta formação inicial e contínua de professores/as, que envolva todos os formadores e co-formadores, e que promova a igualdade de género, será possível criar um ambiente educativo correcto para alunos e alunas; isto é, a formação de professores deve ser culturalmente sensível à dimensão de género.

A dimensão de género nas nossas vidas (também na profissional) não acontece apenas por aprendizagem; a pessoa tem de se construir para ela.

*O que é difícil é outrar-se*, Fernando Pessoa

### Referências bibliográficas

ABRANCHES, G.; CARVALHO, E. (1999). *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A, BAs*. Cadernos de coeducação. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, CIDM.

BAIN, L. (1975). "The hidden curriculum in physical education". *Quest*, 24, 92-101.

BAIN, L. (1985). "The hidden curriculum re-examined". *Quest*, 37, 145-153.

BAIN, L. (1990). "A critical analysis of the hidden curriculum in physical education", en KIRK, D & R. TINNING, (eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*. Lewes, England: Falmer, 23-42.

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

BOTELHO-GOMES, P. (2001). "Género, coeducação e educação física. Implicações pedagógico-didácticas". *Ex aequo*, 4, 13-26.

BOTELHO-GOMES, P.; MARQUES, A. I; NUNES, M. (2003). “Comparação de opiniões de raparigas e de rapazes de Viseu e do Território de Macau quanto ao género de jogos do recreio escolar” [em linha]. *Revista Digital* 9 (63). Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> .

BOTELHO-GOMES, P.; GRAÇA, A.; SILVA, P. (2004). “Percepções de alunos e de alunas do ensino secundário acerca de como o género se estrutura no espaço da aula de educação física”. Relatório do projecto de investigação no domínio da educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Doc. não publicado.

BOTELHO-GOMES, P.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. (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 (APMD).

BOTELHO-GOMES, P.; SILVA, P.; QUEIRÓS, T.; CAETANO, S. (2008). “Manuais de Educação Física: em rota de colisão com género, diversidade e cidadania”, en HENRIQUES, F. (org.). *Género, Diversidade e Cidadania*. Lisboa: Colibri/NEHM/CIDEHUS-UE,89-101.

BRANDÃO, D. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de educação física*. Dissertação de mestrado em Ciência do Desporto, especialização Desporto para Crianças e Jovens. Universidade do Porto: FCDEF.

COLMENARES, C. (1997). “Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado”, en TRIGUEROS, A. E COLMENARES, C. *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú Ediciones,75-85.

CONNELL, R. (1990), “An Iron Man: The Body and Some Contradictions of Hegemonic Masculinity”, en MESSNER, M.; SABO, D. *Sport, Men and Gender Order*. Champaign, Il: Human Kinetics, 83-96.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. (2005). “Hegemonic masculinity: rethinking the concept”. *Gender & Society*, 19 (6), 829-859.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

DEVÍS J; FUENTES J; SPARKES A. (2005). “Que permanence oculto del currículo oculto? Las identidades de género y de sexualidade en la educación física”. *Revista Iberoamericana de Educación* 39, 73-90.

DODDS, P. (1985). “Are hunters of the function curriculum seeking quarks or snarks?” *Journal of Teaching Physical Education*, 4, 91-99.

DUNBAR, R.; O’SULLIVAN, M., (1986). “Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons”. *Journal of teaching in physical education*, 5, 166-175.

FERRAZ, M<sup>a</sup>. G. (2002). *Questões de género na aula de educação física. Dissertação de mestrado em Ciência do Desporto, especialização Desporto para Crianças e Jovens*. Universidade do Porto: FCDEF.

GOMES, A. ; SILVA, P., BOTELHO-GOMES, P. (2008). “Género e a Avaliação em Educação Física - a percepção de discentes”, en UFRGS (org.) *Desporto: Paz, Direitos Humanos e Inclusão Social*. Brasil, Porto Alegre (CD-Rom).

GROSSMAN, H.; GROSSMAN, S. (1994). *Gender Issues in Education*. Boston: Allyn e Bacon.

JACKSON, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

KENTLI, F. (2009). “Comparasion of hidden curriculum theories”. *European Journal of Educational Studies*,1(2), 83-88.

KIRK, D. (1992). “Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view”. *Quest*, 44, 35-56.

KIRK, D. (2003). “Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education”, en SILVERMAN, S.; ENNIS, C. (eds.) *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics, 67-82.

KOCA, C. (2009). “Gender interactions in coed physical education: a study in Turkey”. *Adolescence*, 44 (173), 165-185.

LEE, A.; FREDENBURG, K.; BELCHER, D.; CLEVELAND, N. (1999). “Gender differences in children’s conceptions of competence and motivation in physical education”. *Sport, education and society*, 4, 161-174.

LENTILLON, V.; COGÉRNIO, G.; MATTIAS, K. (2006). “Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support”. *Social Psychology of Education*, 9, 321-339.

LOCK, R.; MINARIK, L.; OMATA, J. (1999). “Gender and the problem of diversity: Action research in physical education”. *Quest*, 51, 393-407.

MANZENREITER, W. (2004). “Physical education and the curriculum of gender reproduction. Making body regimes in Japan”, en DERICHS, C; KREITZ-SANDBERG, S. (eds.). *The Formation of Gender in East Asia. Various Perspectives*. Münster: LIT Verlag, 17-38.

PETRIE, K. (2004). “Social hierarchies in physical education: how they contribute to gender construction”. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37 (1), 29-44.

PORTELA, A.; BOTELHO-GOMES, P. (2010). "Preservice teachers' perceptions about gender, assessment and sport activities". *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 10 (1) [suplemento – Proceedings 7th EASS Conference], 91.

RODRIGUES, M<sup>a</sup> J.; CARVALHO, M<sup>a</sup> M.; SILVA, R. (2002). *Equidade na aula de educação física*. Seminário realizado no âmbito do Estágio Pedagógico da FCDEF-UP, núcleo da Escola Secundária Garcia da Orta, Porto. Doc. não publicado.

RONHOLT, L. (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.

SCOTT, J. (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075.

SCRATON, S. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Ediciones Morata.

SHIMON, J. (2005). "Red alert: gender equity issues in secondary physical education". *JOPERD*, 76, 6-10.

SIDENTOP, D.; TANNEHILL, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. London: Mayfield Publishing Company.

SILVA, P., BOTELHO-GOMES, P.; GOELLNER, S. (2011) "Masculinities and sport: the emphasis on hegemonic masculinity in Portuguese physical education classes". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2010.529846>

SILVA, P.; BOTELHO-GOMES, P.; QUEIRÓS, P. (2004). "As Atividades Físicas e Desportivas têm Sexo? – O Género no Desporto". *Boletim de Educação Física da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 28/29, 53-63.

SILVA, P.; BOTELHO-GOMES, P.; e GOELLNER, S., (2008). "As relações de género no espaço da educação física - a percepção de alunos e alunas". *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8 (3), 396-405.

SKELTON, A. (1997). "Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights". *Curriculum Studies*, 5 (2), 177-193.

SOLMON, M.; LEE, A.; BELCHER, D.; HARRISON, L.; WELLS, L. (2003). "Beliefs about gender appropriateness, ability and competence in physical activity". *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 261-279.

TREANOR, L.; GRABER, K.; HOUSNER, L.; WIEGAND, R. (1998). "Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes". *Journal of teaching in physical education*, 18, 43-56.

VÁZQUEZ, B. (1992). *La socialización de las niñas y la motivación para el deporte: Congreso de ciencias sociales y del deporte*. Castellón: AEISAD.

VIDIELLA, J.; SANCHO, J.; HERRAIZ, F., HERNANDEZ, F. (2010.) “Masculinidade hegemônica, esportes e actividade física”. *Movimento*, 16 (4), 93-115.

VIGNERON, C. (2005). « Les Écarts de Réussite en EPS aux Examens entre Filles et Garçons », en COGERINO, G. *Filles et Garçons en EPS*. Paris: Éditions Revue, 17-58.

WAREING, S. (1998). “Are there gender differences in language use, and what are the consequences for classroom talk?” en TRIGUEROS, T.; TRIGUEROS, C.; COLMENARES, C. (coord.), *Hacia una Pedagogía de la Igualdad*. Salamanca: Amarú, 83-96.