

AS RELAÇÕES DE GÊNERO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PORTUGAL: ALGUMAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS A PARTIR DO ENTENDIMENTO DE ALUNAS E ALUNOS

Paula Silva

Universidade do Porto
E-mail: a.jackson@uol.com.br

Paula Botelho Gomes

Universidade do Porto

Paula Queirós

Universidade do Porto

Silvana V. Goellne

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: goellner@terra.com.br

Resumo: Este texto parte da análise da percepção de alunos e alunas (as) sobre as relações de gênero no contexto da Educação Física escolar portuguesa. O trabalho empírico resulta da realização de 60 entrevistas semiestruturadas aplicadas a estudantes de escolas secundárias do distrito do Porto, cuja análise sugere que alunos e alunas apresentam percepções diferenciadas acerca das relações de gênero nas aulas de Educação Física. Com base nestes resultados e de forma a promover um ambiente favorável à aprendizagem e ao comprometimento com uma prática desportiva regular, propõem-se um conjunto de orientações didáticas com base em alguns modelos instrucionais.

Palavras-chave: gênero; educação física escolar; orientações didáticas.

Introdução

Educação Física é a denominação da disciplina escolar que toma o desporto como conteúdo e como forma específica de lidar com a corporalidade (BENTO, 1995). É a disciplina curricular preocupada essencialmente com o “trabalho” no corpo, com a regulação e controle do corpo por meio de práticas desportivas ritualizadas (HARGREAVES, 1986). E, ao visar preferencialmente a corporalidade, permite que os/as estudantes aprendam a viver em sintonia com o seu corpo distinguindo-se no concernente à sua tarefa educativa primordial: educar, formar, socializar e possibilitar experiências a partir do corpo (BENTO, 2001; 2004).

O enquadramento do desporto na escola deve orientar-se por um entendimento do desporto enquanto fenômeno em transformação no sentido da diversidade e pluralidade (BENTO, 1995). A Educação Física é firmemente associada ao extenso mundo do desporto para além de lhe ser reconhecido um crucial papel no desenvolvimento de estilos de vida ativos. O “World Summit on Physical Education”¹ reforça esta importância e identifica a “qualidade” da Educação Física como o modo mais inclusivo e efetivo de providenciar a todas as crianças, independentemente das suas capacidades/incapacidades, sexo, idades, culturas, raças/etnias, religião e classe social, habilidades, atitudes e conhecimentos necessários a uma participação em atividades físicas e desportivas ao longo de toda a vida (PENNEY et al, 2002).

No entanto, a importância da disciplina de Educação Física no currículo escolar é, ainda hoje, algo fundamental a lembrar e continua presente nas reflexões de produções nacionais e internacionais no âmbito da pedagogia do desporto. A história da Educação Física (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 (CARREIRO DA COSTA, 2001; BENTO, 2001).

A Educação Física não se restringe às práticas das diversas modalidades desportivas, nem estas são o seu objetivo central. O enfoque deverá ser na educação das crianças e jovens na e pela atividade física e desportiva nos seus variados contextos. As experiências educativas devem estimular os/as jovens e, para tal, os/as professores não podem olhar os/as alunos/as como meros receptores de conhecimentos e habilidades. Toda esta visão da Educação Física assenta num compromisso de alcance de uma justiça social. Neste enalço, na educação, e na Educação Física em particular, o currículo e as

¹ <http://www.icsspe.org/>

práticas pedagógicas devem objetivar o desenvolvimento de pessoas críticas e informadas, cidadãos/ãs empenhados/as no alcance de sociedades mais equitativas. Isto é, sociedades em que a todos os indivíduos seja reconhecido valor, nas quais as diferenças individuais, sociais e culturais são celebradas como riqueza da sociedade, e nas quais o conhecimento é algo construído criativamente em colaboração e coletivamente, em vez de consumido no formato pré-definido. Tal perspectiva exige mudanças profundas em todas as arenas da Educação Física, especialmente nas políticas, no desenho do currículo e nos contextos das aulas (PENNEY E CHANDLER, 2000).

O currículo da Educação Física e, de forma mais geral, a Escola, são contextos sociais mediadores no complexo enredo de interrelações entre o desenvolvimento da identidade e as relações de gênero, os valores culturais e os estereótipos de gênero ancorados ao desporto. E a Educação Física é genderizada na ideologia, nos conteúdos e pelas suas relações com o mundo do desporto (TALBOT, 1993; BROWN E RICH, 2002; GARRETT, 2004). Aliás, como unidade do currículo escolar, foi sempre genderizada desde o seu primeiro aparecimento na era moderna com práticas fortemente associadas à imperiosidade de as raparigas serem femininas e de os rapazes serem masculinos. Esta história genderizada da Educação Física influenciou fortemente aquilo que hoje vemos como conhecimento legitimado, e as consequências na inabilidade de reconhecer esta herança são sérias: muitas raparigas e mais rapazes do que frequentemente pensamos não usufruem presentemente de uma Educação Física apropriada devido às suas raízes históricas.

Com efeito, os contextos deste componente curricular podem reforçar as mensagens ideológicas e culturais transmitidas pelos meios de comunicação e por outras representações do desporto, ou podem proporcionar uma variação contextual na qual se vêem desafiados (HUMBERTONE, 1990). Só que a Educação Física parece assumir-se como um lugar na Escola em que as ideologias da diferença são apresentadas aos/às alunos/as como naturais e imutáveis. Isto deve-se ao fato de que as diferenças são representadas por uma série interminável de actividades em que, por exemplo, as actuações das raparigas são comparadas e consideradas às dos rapazes, e as actividades terminam ou modificam-se porque se presume que as raparigas não são capazes de participar com ou em oposição aos rapazes. E estas ideologias dominantes têm êxito ao apresentarem-se como naturais porque são estruturadas e integradas no tecido e nas estruturas da vida das pessoas (DEWAR, 1993).

Para além do referido, é preciso estar vigilante para que as concepções da Educação Física, seus objectivos e práticas recomendadas, não constituam um programa de controlo mediante um trabalho sustentado sobre o corpo. Porque

este trabalho sustentado sobre os corpos individuais possibilita a naturalização de construções particulares de raça/etnia, classe, género, sexualidade, idade e incapacidade. John Hargreaves (1986), há duas décadas, já alertava para a natureza individualista do discurso da Educação Física, que leva a um desaparecimento virtual da estrutura social, quer dizer, ele mostra que o processo social e os fenómenos sociais estão radicalmente individualizados, reduzidos aos atributos das pessoas e às interacções entre elas. E isto significa que professores/as, como resultado do seu sistema de crenças, na forma como planejam, realizam e reflectem o ensino, desenvolvem noções muito individualizadas de aptidão física, de bem-estar, de saúde, de prática desportiva etc. Só que, como educadores/as, temos a responsabilidade de educar todos/as os nossos alunos e alunas de forma a que questionem e mudem todas as relações estruturadas de poder e privilégio que configuram e dão significado à vida quotidiana (DEWAR, 1993). "A more complex understanding of the dynamics of gender, of tensions and contradictions, and of the hopeful moments that lie within present arrangements, can help broaden our sense of the possible" (THORNE, 1993:173).

As questões de género parecem estruturar e codificar comportamentos e vivências de rapazes e raparigas nas actividades desportivas, pelo que nos pareceu fundamental, antes de propor qualquer orientação de âmbito didáctico, conhecer o entendimento de alunos e alunas acerca das relações de género na Educação Física escolar.

Estudo Empírico

O objectivo do estudo empírico foi conhecer como alunos e alunas classificam e entendem o desenvolvimento das relações de género nas aulas de Educação Física. Foram realizadas entrevistas a estudantes do ensino secundário, que permitiram o acesso a opiniões, atitudes, percepções, representações e conhecimentos acerca da disciplina e do desenvolvimento das relações de género no seu interior. A recolha de dados fez-se por meio da realização de entrevistas semiestruturadas a 60 estudantes (30 de cada sexo) de escolas secundárias (do 10º ao 12º ano de escolaridade), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, tendo sido obtido antecipadamente o consentimento informado de todos/as os/as participantes.

Foi igualmente solicitada a autorização de cada entrevistado/a para que a entrevista fosse gravada em suporte áudio, salvaguardando a confidencialidade das informações aí registadas e o anonimato da fonte. As entrevistas foram integralmente transcritas num registo informático para depois se proceder ao tratamento da informação pelo programa QSR NVivo.

O processo de análise dos dados de um estudo de âmbito qualitativo 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. Assim, procedeu-se a uma análise indutiva dos dados, em que as categorias de análise não foram impostas num momento precedente à sua recolha e análise mas emergiram durante a fase de tratamento dos próprios dados. Seguidamente a este processo levou-se a cabo uma análise interpretativa. Deve-se salientar que a informação recolhida não é apresentada no seu formato original, mas fruto de uma contínua circulação entre a informação recolhida e o quadro teórico de referência, por isso fomos tentando tornar acessível à percepção e à consciência aquilo que uma leitura linear dos dados manteria oculto, processo sempre sustentado com extractos do próprio discurso dos/as discentes. Com efeito, 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 mostrar ao/à leitor/a que os dados apoiam o mais correctamente possível as asserções formuladas e que os esquemas de generalização, que emergem do conjunto de dados são, seguramente, aquilo que apresentamos. Todos os nomes constantes nos extractos de entrevistas são pseudónimos para assegurar o anonimato dos participantes.

Análise e Discussão dos Resultados

Numa perspectiva meramente numérica, ficamos a saber que 36% dos/as entrevistados/as entendem que as relações de género que se estabelecem nas aulas de Educação Física são más. Mas o interessante, ainda só em termos quantitativos, é que 50% das alunas classificam essas relações de más enquanto 79% dos alunos entendem que se estabelecem boas relações entre rapazes e raparigas na EF. Logo, aqui pareceu-nos claro que esta simples apreciação com base na variável sexo nos impunha um estudo dos dados tendo o género como categoria analítica.

A experiência de situações de ridicularização, de marginalização e o fato de serem alvo de atitudes e comportamentos ofensivos dos rapazes, são referências recorrentes das alunas que entendem existirem más relações, como os casos da Joana, da Sílvia e da Manuela:

[...] 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 fracas e não tão capazes como eles. [Joana: secção 6, parágr. 67]

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 faça 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. [Sílvia: secção 5, parágr. 57-61]

Há certos rapazes que não gostam, ui!!! Quando dizem "jogar com as raparigas": "uuuuu" qualquer coisa. [Manuela: secção 6, parágr. 47]

Está bem expresso o quanto estes comportamentos lhes desagradam, como são intimidadores e destrutivos para as suas prestações. Estas situações ofensivas e de ridicularização das prestações das raparigas parece influenciar a relação e a participação delas nas actividades das aulas de EF (SCRATON, 1993; WRIGHT, 1996). São comportamentos, atitudes e interacções em que as raparigas não são tratadas com respeito e potenciadores, para além de um desinvestimento nas actividades das aulas, de um ambiente educativo desabitado de igualdade e justiça.

O entendimento acima expresso pelas alunas que classificaram de más as relações de género na EF, também está expresso nas alunas que consideraram existir boas relações. Embora numa resposta imediata estas alunas tivessem afirmado que as relações de género eram boas, à medida que iam justificando essa afirmação iam descrevendo situações similares às já apresentadas, como os casos da Vânia e da Luísa:

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 [Vânia: secção 6, parágr. 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. [Luísa: secção 6, parágr. 59]

Para além desta necessidade de conhecermos como alunos e alunas classificavam as relações de género na Educação Física, assumia-se fundamental saber como cada um se posicionava em relação ao outro género, visto estarmos em presença de um espaço educativo em que rapazes e raparigas se encontram juntos e em que estes juízos de valor condicionam o trabalho em grupo. De todos/as os/as entrevistados/as, 53% preferem trabalhar com colegas do mesmo sexo, 25% é indiferente, e 18% com colegas do outro sexo. Analisando por sexos, 55% dos rapazes escolhe outro rapaz como colega para trabalhar e 30% das raparigas escolhe também um rapaz mas apresentando justificações algo distintas: eles entendem que é com um rapaz que conseguem mais competitividade na execução das tarefas das aulas; elas afirmam que se

tiverem um rapaz como parceiro nas actividades conseguem melhorar os seus desempenhos nas habilidades exercitadas, porque eles colocam-lhes desafios nas actividades que não aparecem se estiverem a trabalhar com outra rapariga, como nos explicam a Vanessa e a Clara:

Acho que eu, se calhar, num exercício consigo fazer melhor e puxar mais por mim se for com um rapaz do que com uma rapariga. [Leonor: secção 6, parágr. 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. [Joana: secção 6, parágr. 72]

O que efectivamente aqui se trata é de trabalhar com alguém que entendemos como mais capaz na modalidade desportiva a aprender,

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. [Luísa: secção 6, parágr. 67-69]

Os alunos que preferem um rapaz como parceiro para trabalhar nas aulas de Educação Física, para além de procurarem melhorar os desempenhos, é a presença da competitividade que justifica a escolha, como salientam o Luís e o Paulo:

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. [Luís: secção 6, parágr. 76-80]

Não sei, é por causa da competitividade. [...] Certos desportos, acho que é melhor, para melhorar. [...] há uma competitividade maior. [Paulo: secção 6, parágr. 76-80]

As raparigas que preferem fazer par com uma rapariga nas actividades das aulas de Educação Física (50%) sentem-se mais confiantes, confortáveis, mais 'à vontade' como dizem a Elisa e a Liliana:

Com raparigas, sinto-me mais à vontade. [Elisa: secção 6, parágr. 71]

Com uma rapariga porque me sinto mais à vontade. Por exemplo na minha turma a maioria dos rapazes pratica 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. [Liliana: secção 6, parágr. 105-107]

A justificação de se sentirem mais "à vontade" parece escamotear uma explicação mais plena que é expressa pela Sónia:

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. [Luísa: secção 6, parágr. 64-66]

Torna aqui a ser evidente que o ambiente percebido e vivido por algumas das alunas na Educação Física escolar não é convidativo para uma plena participação e comprometimento com as actividades desportivas e carece de proporcionar iguais oportunidades num plano de educação e formação de todos e todas os/as jovens.

As raparigas têm sido frequentemente apontadas como "um problema" quando estamos a falar de hábitos de prática desportiva regular e particularmente no contexto escolar, dado os seus pobres reportórios motores, a sua frequente e persistente relutância em participarem com empenho e em serem competitivas (EVANS et al., 1996; WILLIAMS, 1993; WILLIAMS E BEDWARD, 2002; WILLIAMS et al., 2000; WRIGHT, 1996) nas modalidades que tradicionalmente o currículo valoriza, os jogos desportivos tradicionais (WRIGHT, 2000).

Com efeito, parece existir alguma dificuldade, ou mesmo relutância, em valorizar práticas do mundo contemporâneo além de uma certa incapacidade de tratar os conteúdos sem estereotípias. Por outro lado, os/as professores/as mostram algumas dificuldades em planearem aulas que entusiasmem e coloquem desafios tanto a rapazes como a raparigas, em parte devido à concepção monolítica e androcêntrica do desporto que parece ser difícil de alterar (ENNIS, 1999). A tendência de nortear as planificações pela ideia de estudante-padrão (sem sexo ou género) não respeita as capacidades e interesses deles e delas, e resulta em conteúdos, objectivos e metodologias que não despertam motivação, agrado e pobres em significados e resultados. Além do referido, outro aspecto dificulta o processo de ensino na Educação Física, a orientação curricular perfilhada em muitos países, que se caracteriza por um programa de múltiplas actividades que procura o desenvolvimento de competências, da aptidão física e o desenvolvimento pessoal e social – desenvolvimento educacional (JEWETT E BAIN, 1985; JEWETT, 1994).

As considerações e propostas que se seguem comportam em si a consciência de que modelos, estratégias, metodologias de ensino por si só não repõem a igualdade de oportunidades entre todos os nossos alunos e alunas, não resolvem iniquidades de género, classe social, grupos étnicos etc.; não são a fórmula mágica para o respeito e a valorização da diversidade na plena educação e formação de jovens. É necessário que nós, professores e professoras, estejamos conscientes da diversidade, a incorporem nas nossas vidas e tarefas educativas, e a ela atendamos em qualquer planificação, acção e

interacção. E tudo isto exige a montante um questionamento das nossas concepções, uma análise dos nossos pré-conceitos e uma vistoria aos fundamentos que estruturam a nossa formação pessoal e profissional.

Reflexões e orientações didáticas

A orientação curricular Desenvolvimento Educacional, característico em muitos currículos da Educação Física, caracteriza-se por unidades de curta duração, de limitada instrução e promovendo o empenhamento dos/as mais hábeis. Aparentemente, parece promover o envolvimento num número considerável de modalidades desportivas, dando oportunidades a todos/as. Um olhar mais atento revela uma estrutura que promove desigualdades e que (re) produz segregação de género e não favorece os/as alunos/as com níveis fracos de desempenho e conhecimento. Raparigas e rapazes menos aptos não encontram oportunidades de aprendizagem e tenderão a desvalorizar ou a rejeitar as actividades desportivas (ENNIS, 1999).

O presente estudo reforça o que outros já assinalaram (SLEAP e WORMALD, 2001; FLINTOFF E SCRATON, 2001) – que, pese o facto de as raparigas conhecerem as vantagens de estilos de vida activos e aumentarem o seu envolvimento em práticas desportivas fora da Escola, expressavam sentimentos desfavoráveis quanto às suas experiências na aula de Educação Física e tinham dificuldades em encontrar motivos e razões para delas participarem.

As chamadas de atenção não são de hoje. Lawson (1998), apela, a investigadores/as e professores/as de Educação Física, à exploração de novos modelos curriculares e à criação de oportunidades para que todos os alunos e todas as alunas possam ser fisicamente activos e cultos do ponto de vista motor. Azzarito e Ennis (2003), Azzarito *et al.* (2004), Azzarito e Solomon (2005), Ennis (1999), Kirk (2002), Flintoff e Scraton (2001), Gibbons e Gaul (2004), Lock *et al.* (1999), Vertinsky (1992; 1994), Wright (1999), apenas para nomear alguns autores/as conceituados/as, têm insistentemente chamado a atenção para a necessidade de se desconstruir a visão andrógina da Educação Física e do desporto, tornando as práticas mais equitativas e inclusivas. Que o desporto tem uma forte matriz masculina que é discriminatória para todos que a ela não se adaptam é sobejamente reconhecido. Aceitarmos enquanto profissionais que assim é, e alterarmos práticas, é bem mais difícil, é um outro nível de consciência. Que fique bem claro, e em sintonia com Ennis (1999; 2000), que não é o desporto em si que cria constrangimentos às experiências de muitas raparigas e também de rapazes, mas sim a matriz tradicional do desporto, conotada com um tipo (único) de masculinidade, que limita experiências, desmotiva, não responde

a necessidades e a expectativas diversas. Seria impensável que as raparigas fossem socializadas para rejeitar o desporto porque este é reservado para os rapazes ou porque estes recusam a sua participação. É importante que as raparigas, mesmo vendo o desporto como algo masculino e menos apropriado para elas, tenham alternativas. E, neste encaicho, propõe uma orientação que se distingue das demais.

Se a montante encontramos distintas orientações curriculares, a jusante temos de as operacionalizar através de modelos de instrução.

O conceito de modelo de instrução possibilita uma perspectiva mais integral e compreensiva do próprio processo de ensino, configurando um avanço relativamente às noções de método, estratégia e estilo de ensino (METZLER, 2000; 2005). Para Metzler (2000) um modelo de instrução fornece um plano de acção e uma abordagem coerente para se ensinar e aprender, descrevendo comportamentos padrão do/a professor/a e do/a aluno/a, tendencialmente capazes de provocarem aprendizagens significativas. Isto é, um modelo auxilia o/a professor/a a tomar decisões que guiem os alunos e as alunas nos seus processos de aprendizagem. O modelo salienta prioridades do(s) domínio(s) de aprendizagem ao apresentar a ideia central para o processo de ensino e aprendizagem.

Abreviando, o/a professor/a ao optar por um modelo delibera a instrução de modo congruente com o enquadramento teórico do modelo e toma decisões balizadas pelos limites do modelo, sendo assim a possibilidade de aprendizagem mais provável. Qualquer que seja o modelo cooptado para determinado conteúdo ou contexto, as decisões e acções dependem sempre do conhecimento profissional do/a professor/a. Serve isto para dizer que os modelos não prescindem das competências profissionais.

Foram apresentados por Metzler (2000) oito modelos de instrução intencionalmente concebidos para o ensino da Educação Física, ou associados a modelos do ensino geral: Direct Instruction; Inquiry Teaching; Peer Teaching; Personalized Systems for Instruction; Teaching for Responsibility; Cooperative Learning; Sport Education e Teaching Games for Understanding.

Deste conjunto importa salientar algumas particularidades de determinados modelos que se perspectivam como mais valias no desenredo das preocupações emanadas do estudo empírico e de outros estudos já referenciados. Começemos por analisar o *Peer Teaching*, ou Ensino ao Par, que de forma simplista se pode caracterizar por "agora ensino eu, depois ensinas tu". Os /as alunos/as estão organizados aos pares, um com o papel de "tutor", que assume

as interações instrucionais que ocorrem durante e após a execução do seu par, o "aprendiz". Ao fim de um determinado tempo trocam de funções, pelo que ambos os/as alunos/as têm que estar preparados para assumirem a tarefa de "tutor". O/a professor continua a ter à sua responsabilidade as decisões centrais e deve cuidar de supervisionar e questionar as ações e interações do "tutor". As linhas de comunicação que se estabelecem serão duas, uma entre professor/a e "tutor" e outra entre este e "aprendiz". Este modelo, para além de favorável a um maior número de repetições e *feedbacks* pedagógicos, promovendo maior oportunidade de prática e contemplando largamente objectivos de domínio motor, favorece o alcance de objectivos psicossociais e cognitivos. O domínio cognitivo é muito solicitado porque exige-se que os/as alunos/as conheçam a habilidade e seus critérios de êxito para poderem providenciar a informação aos "tutores". Com uma supervisão atenta do/a professor/ poderão evitar situações de desconsideração ou negligência das interações biunívocas "tutor" – "aprendiz". Por isso a formação dos pares deve ser cuidada de modo a que o respeito e o empenho de cada sejam valorizados pelo seu par. O/a professor/ tem que constantemente avaliar como o processo se está a desenvolver, nomeadamente, se os/as "aprendizes" estão a executar a tarefa como o previsto, quantos estão fora da tarefa; se os *feedbacks* emitidos pelos/as "tutores" são congruentes com os critérios inicialmente definidos e se os/as "aprendizes" tomam em consideração os *feedbacks* dos seus "tutores".

Outro modelo de instrução, Aprendizagem Cooperativa (*Cooperative Learning*), apresenta como estratégia base agrupar alunos/as em equipas de aprendizagem por determinados períodos de tempo ou determinadas tarefas. Os princípios em que se sustenta são fundamentalmente três (SLAVIN, 1988; LAFONT, PROERES E VALLET, 2007): (1) recompensa ao grupo – os grupos podem trabalhar numa mesma tarefa ou em tarefas distintas, nas quais o/a professor/a define critérios e metas. As recompensas podem ser traduzidas em pontuações cumulativas, privilégios na aula, reconhecimento público, classificações; (2) responsabilidade individual – como cada aluno/a deve contribuir para um fim comum, espera-se que o seu esforço seja máximo para que obtenha boa pontuação que, por seu turno, se constituirá como uma parcela da classificação/pontuação do grupo; (3) igualdade de oportunidades para o sucesso – a diversidade é a palavra-chave na constituição de um grupo (4 a 6 alunos/as), ou seja, os grupos devem ser heterogéneos (em capacidades, conhecimentos, experiências, quanto ao sexo dos alunos/as, na motivação, em relação ao conteúdo a aprender e a grupos étnicos). A diversidade no seio do grupo promove a aprendizagem social (MAGOTSIU E GOUDAS, 2007). Por sua vez, a homogeneidade entre grupos deve ser equilibrada para que os grupos encontrem igualdade de oportunidades se, para além da concretização das tarefas

por grupo, houver lugar a jogo ou outra actividade entre grupos. Este modelo incentiva o estabelecimento de uma interdependência positiva e igualdade de oportunidades entre os alunos/as. A percepção de interdependência positiva tem lugar quando um/a aluno/a pertence a um grupo e que a sua cota parte de esforço é importante na resolução de uma tarefa comum com sucesso. Tal como o anterior e o que a seguir apresentamos, este modelo apela à responsabilização no processo de aprendizagem, por caberem aos/às alunos/as algumas das tarefas de instrução normalmente atribuídas ao/à professor/a.

O modelo de Educação Desportiva, *Sport Education*, acredita nas vantagens da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogéneos e duradouros, aplicando um esforço intencional no sentido de reforçar a identidade de grupo, o sentimento de fazer parte de um grupo que trabalha para um objectivo comum e que se ajuda mutuamente para o alcançar. Neste modelo as tensões e os conflitos sociais e interpessoais são tratados através do diálogo, tentando instalar uma ética não apenas de justiça, mas também de equidade (GRAÇA, 2007). Este modelo, apresentado por Siedentop (1987, 1994, 2002), baseia-se na recriação de um contexto desportivo autêntico, pelo que as unidades didácticas caracteristicamente de curta duração são substituídas pela ideia de época desportiva que associa à prática desportiva toda a orgânica do clube – atribuição de papéis e funções de treinador/a, árbitros/as, directores/as, jornalistas; competição calendarizada; registos de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupo, etc. Para além da figura de jogador/jogadora devem aprender, pelo menos, mais uma ou duas funções. O objectivo geral é ajudar os/as alunos/as a serem desportivamente competentes, letrados/as no sentido em que aprendem a compreender e a valorizar os vários papéis que se pode assumir no desporto, assim como a discriminar as práticas desportivas positivas das negativas (na Escola e em outros contextos). Visa, igualmente, a formação de entusiastas pela participação desportiva, simultaneamente apreciadores e defensores dos costumes e das tradições da cultura desportiva. Este modelo cria oportunidades de aprendizagem contextualizada, é mais inclusivo e justo mas, como refere o próprio autor, para ser *gender-friendly* deve ser preferencialmente aplicado em jogos de não invasão ou em situações sensatamente escolhidas (SIEDENTOP, 2002).

O modelo de Educação Desportiva, tal como o *Teaching Games for Understanding*, tem vindo a gerar um interesse crescente não só na investigação empírica, ou no âmbito da reflexão pedagógica e da formulação didáctica, como nos diversos campos da prática, como, por exemplo, na formação de professores/as (GRAÇA, 2007).

Mas foram identificadas dificuldades e problemas na sua aplicação (BROCK E ROVEGNO, 2002; DONOVAN, 2003; KINCHIN e O'SULLIVAN, 2003) como a resistência inicial aos papéis de liderança e as poucas competências para o seu exercício; insuficiência de conhecimento do conteúdo e de competência para auxiliar a aprendizagem de colegas; a presença da estereotipia de género e a dominância dos rapazes de nível elevado de habilidade; a reprodução da ideologia elitista. Para Graça (2007, p. 7) "Muitas dessas dificuldades são inerentes a um processo de mudança de perspectivas de ensino, de papéis do professor e alunos, que os obriga a desenvolver novas competências e atitudes, assim como a reformular a hierarquia de valores relativamente à cultura desportiva". Hastie e Buchanen (2000) associam o *Sport Education* a uma orientação construtivista, a um "processo de aprendizagem activo" embora pareça indiscutível que é um mecanismo pelo qual muitas das experiências curriculares dos/as alunos/as foram transformadas em algo positivo, é igualmente importante entender que as noções de transformação estão firmemente identificadas e confinadas ao contexto do currículo (ENNIS, 1999). De salientar que na adopção deste modelo, e enquadrando as preocupações de equidade de género, tem de se proporcionar às raparigas oportunidades de desempenharem papéis de liderança (treinadoras, capitãs etc), incentivá-las mostrando que as características para exercer tais funções não são inatas e exclusivas de um sexo, mas que constam num conjunto de competências que se desenvolvem e treinam. Por sua vez, os rapazes, ao desempenharem os papéis vistos como menos importantes aperceber-se-ão o quanto estes são fundamentais no trabalho de um grupo/equipa. A aprendizagem cooperativa e o ensino ao par, enquanto modelos e estratégias, são bons auxiliares à aprendizagem de papéis e funções.

Com base no modelo de Siedentop, Ennis (1999, 2000) desenvolve uma proposta que pretende transformar as experiências desportivas das raparigas, dos rapazes e dos professores/as e contempla o desenvolvimento de autênticos ambientes cooperativos, segundas oportunidades para aprender, e atitudes mais tolerantes dos rapazes para com as raparigas. Estas mudanças potenciam concepções mais positivas de nós e dos/as outros/as, melhores relações sociais, e diferentes formas de entender o desporto. Este modelo da Ennis (2000), *Sport Peace*, prevê que os mais aptos tomem o lugar de treinadores, se empenhem com os seus/suas "atletas", resolvam problemas relacionais e de organização, trabalhando numa base de cooperação, de respeito relativamente a questões de género, de responsabilidade social e pessoal, apercebendo-se das dificuldades e entendendo as razões por que certas situações são conflituosas e pouco produtivas, em termos de aprendizagem. O papel do/a professor/a (instrução directa) exerce-se sobre os/as treinadores/as e outros alunos/as com funções diversas do envolvimento desportivo, assistindo-os nas suas dificuldades, e tendo

GÉNERO

um comportamento pró-activo antes que uma má decisão se desenvolva e tenha efeitos danosos. Este modelo, com considerável sucesso nos jogos de invasão, propicia, àqueles e àquelas que não se sentem confortáveis em ambientes desportivos caracterizados pelos valores masculinos da competição, motivos para aderirem às actividades, mais oportunidades de aprendizagem, menor marginalização ou auto-marginalização. Eleva o sentido de competência e da importância de cada um dos contributos, em funções diversificadas, para o grupo. Dois aspectos centrais merecem ser sublinhados e repisados, pois são específicos deste modelo: os conceitos de cuidado (*care*) e preocupação com os outros são ensinados explicitamente por meio de estratégias e tarefas próprias (Aprendizagem Cooperativa); os/as alunos/as devem mediar e resolver problemas, responsabilizando-se quer pela construção de um clima emocional seguro para todos/as, quer pelas aprendizagens.

Os princípios subjacentes a este modelo da Ennis conduzem a uma valorização da aprendizagem e das actividades desportivas atribuindo-lhes significado pessoal e social. No entanto, parece-nos evidente que embora atenuando as iniquidades de género, estas não serão definitivamente erradicadas. Muitos dos preconceitos são também expressos no feminino, em resultado da socialização; como nos lembram Garcia e Asins (1994), a visão androcêntrica do mundo não é exclusiva do sexo masculino; todos nós, homens e mulheres, aprendemos de forma directa ou indirecta.

Um denominador comum aos modelos apresentados, para a sua validação na prática, é a premissa de alunos e alunas saberem trabalhar em grupo, que pode ser conseguido por estratégias precedentes que os habilitem com as competências mínimas. Mas é importante o respeito por alguns princípios fundamentais, que brevemente aqui expomos e adaptamos do Manual *Despertar para a igualdade*:² (1) Começar pelo que já sabem – as opiniões e experiências das raparigas e dos rapazes são a base para criar as situações que lhes permitam, em conjunto, descobrir novas ideias e experiências; (2) Encorajar a participação de raparigas e rapazes nos debates ou propostas de actividades, para que possam aprender entre si; e (3) Promover a intervenção conjunta de raparigas e rapazes para modificar situações concretas de desigualdade e discriminação.

² *Despertar para a Igualdade: Mais Desporto na Escola*. Associação Portuguesa Mulheres e Desporto. ISBN: 989-95112-0-X. Queijas. Projecto com financiamento comunitário (União Europeia) no âmbito da medida Promover a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres.

Considerações finais

O que aqui se pretendeu explorar foram modelos de instrução e orientações didáticas que contemplem as questões de género, sejam “sensíveis ao género” para adoptar uma expressão de Patricia Vertinsky (1992). Para uma Educação Física sensível às questões de género a autora salienta que os/as professores/as têm que colocar as questões de género num papel central e ensinar, de forma explícita, os modos como se constroem e reproduzem hierarquias de género para então ser possível o alcance de ambientes mais equitativos. E reconhece-se a EF como um espaço educativo fortemente associado à reprodução da ordem de género e à celebração de uma hegemonia masculinidade (VERTINSKY, 1992; CONNELL, 1996; SILVA, 2007).

As orientações e discussões acerca de variados modelos de instrução aqui expostos são uma parcela no que concerne à preocupação a ter na elaboração de propostas didáticas que contemplem as questões de género. Não se pretende classificar modelos, nem apresentar o ideal, porque eles devem ser considerados nas especificidades de contextos, matérias e objectivos, e assim poderemos apelar a modelos distintos em diferentes momentos do processo de instrução.

Outra preocupação, que precede as questões de planejar e realizar o ensino e sobre isso reflectir, é o modo como os temas do género e das relações de género são considerados nos planos de formação dos/as profissionais da Educação Física; mas não foi este o tema destas páginas, embora de crucial importância na busca do desenvolvimento de ambientes educativos equitativos.

A Educação Física, como qualquer outra disciplina escolar, não se preocupa apenas com a aprendizagem de conteúdos que lhe são próprios. A aprendizagem transcende habilidades motoras, táticas, factos e conceitos, e inclui valores, atitudes, autoconceitos, envolvimento social, interações intelectuais e visões do mundo. A formação de personalidades irrepetíveis é sempre contemplada na agenda educativa do professor.

E por a neutralidade da Educação ser impossível, como educadores/as não podemos esquecer que a nossa actividade desenvolve-se ou para a libertação da pessoa e sua humanização, ou para a sua domesticação e domínio sobre elas. É absolutamente necessário considerar estas acções, diferentes e antagónicas, porque não há terceiro caminho (FREIRE, 1973)

Em suma, das ideias e preocupações que foram expressas ao longo deste texto, denota-se a necessidade de uma transformação na Escola, que se

espraia para a sociedade, se realmente estamos preocupados/as em modificar as "oportunidades de vida" dos nossos/as jovens na arena das práticas desportivas. Será que estamos todos e todas preparados para educar no caminho da libertação, da humanização dos nossos educandos e educandas?

Abstract: The present study starts from the analysis of male and female students' perception about gender relations in the context of Portuguese school Physical Education. The empirical work results from 60 semi-structured interviews applied to secondary school students from the district of Oporto. The analysis of the interviews suggests that male and female students present different perceptions about the gender relations in their Physical Education classes. Based on those results and aiming at fostering a favorable environment for learning and commitment with a regular sport practice of female and male students, a set of didactic orientations based on some instructional models is proposed.

Keywords; gender; school Physical Education; didactic orientations

Recebido em abril de 2009 e aceito para publicação em julho de 2009.

Referências

- AZZARITO, L. e ENNIS, C. D. A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*, vol. 8, n. 2, p. 179-197, 2003.
- AZZARITO, L. e SOLOMON, M. A reconceptualization of physical education: the intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, vol. 10, n. 1, p. 25-47, 2005.
- AZZARITO, L., PETRA, M. e SOLOMON, Melinda. Unsettling the body: the institutionalization of physical activity at the turn of the 20th century. *Quest*, n. 56, p. 377-397, 2004.
- BENTO, J. *O outro lado do desporto*. Porto: Campo de Letras, 1995.
- _____. Da legitimação da Educação Física. *Coleção Prata da Casa*, n. 11, p. 9-32, 2001.
- _____. Desporto para Crianças e Jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, A; TANI, G. (orgs). *Desporto para Crianças e Jovens. Razões e Finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

- BROCK, S. J. e ROVEGNO, I.A. Qualitative Analysis of the Influence of Status on Sixth Grade Students' Experiences During a Sport Education Unit. *AAHPERD National Convention and Exposition*. San Diego: CA, 2002.
- BROWN, D. e RICH, E. Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education. In: PENNEY, D. *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions*. London and New York: Routledge, 2002.
- CONNELL, R. Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, n. 98, p. 206-235, 1996.
- COSTA, F. da. Educação Física Escolar: um projecto educativo indispensável na sociedade do século XXI. *Colecção Prata da Casa – Educação Física*, 2001.
- DEWAR, A. El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica. *Apuntes Unisport Andalucía*, n. 275, p. 112-125, 1993.
- DONOVAN, T. M. A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*, vol. 9, n. 3, p. 237-251, 2003.
- ENNIS, C. Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, vol. 4, n. 1, p. 31-49, 1999.
- _____. Canaries in the coalmine: responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, n. 52, p. 119-130, 2000.
- EVANS, J. et al. Teachers, Teaching and the Social Construction of Gender Relations. *Sport, Education and Society*. Vol. 1, n. 2, p.: 165-184, 1996.
- FLINTOFF, A. e SCRATON, S. Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education & Society*. vol. 6, n. 1, p. 5-21, 2001.
- FREIRE, P. Uma educação para a liberdade. Porto: Textos Marginais, 1973.
- GARCÍA, C. e ASINS, M. *La coeducación en educación física*. Barcelona, 1994.
- GARRETT, R. Negotiating a physical identity: girls, bodies and physical education. *Sport, Education & Society*. Vol. 9, n. 2, p. 223-237, 2004.
- GIBBONS, S. L. e GAUL, C. A. Making physical education meaningful for young women: case study in educational change. *Avante-Ontario*, vol. 10, n. 2, p. 1-16, 2004.
- GRAÇA, A. Modelos e concepções de ensino do jogo. In: 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos: Olhares e contextos da performance – da iniciação ao alto rendimento, 2007, Porto. *Anais*. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2007.
- HARGREAVES, J. *Sport, power and culture*. Cambridge, Polity Press, 1986.
- HASTIE, P. e BUCHANEN, A.M. Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research quarterly for exercise and sport*, n. 71, p. 25-35, 2000.

HUMBERSTONE, B. Warriors or Wimps? Creating Alternative Forms of Physical Education. In: SABO D. e MESSNER, M. (org.), *Sport, Men, and the Gender Order. Critical feminist Perspectives*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books, 1990.

JEWETT, A. Curriculum Theory and Program Development. In: ZEIGLER, E. *Physical Education and Kinesiological in North America Professional and Scholarly Foundations*. Champaign, IL: Stipes Pub, 1994.

JEWETT, A. e BAIN, L. *Translation theory into physical education curriculum models. The curriculum process in physical education*. Iowa: Wm C. Brown Publishers, 1985.

KINCHIN, G. D. e O'SULLIVAN, M. Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, vol. 22, n. 3, p. 245-260, 2003.

KIRK, D. Physical education: a gendered history. In: PENNEY, D. *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions*. London and New York: Routledge, 2002.

LAFONT, L, PROERES, M. e VALLET, C. Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, vol. 10, n. 1, p. 93-103, 2007.

LAWSON, H. Rejuvenating, Reconstituting, and Transforming Physical Education to Meet the Needs of Vulnerable Children, Youth, and Families. *Journal of Teaching in Physical Education*, n. 18, p. 2-25, 1998.

LESSARD-HEBERT, C. et al. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LINCOLN, Y. e GUBA, E. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2000.

LOCK, R. et al. Gender and the Problem of Diversity: Action Research in Physical Education. *Quest*, n. 51, p. 393-407, 1999.

MAGOTSIU, E. e GOUDAS, M. Cooperative learning as a vehicle of enhancing social skills in physical education. *Inquiries in Sport and Physical Education*, n. 5, p. 82-94, 2007.

METZLER, M. *Instructional Models for Physical Education*. London: Allyn and Bacon, 2000.

_____. Implications of models-based instruction for research on teaching: a focus on Teaching Games for Understanding. In: Butler, L. L. G. *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.

PENNEY, D. et al. Developing Physical Education as a 'Connective Specialism': Is Sport Education the Answer? *Sport, Education and Society*, vol. 7, n. 1, p. 55-64, 2002.

PENNEY, D. e CHANDLER, T. Physical Education: What Future(s)? *Sport, Education and Society*, vol. 5, n. 1, p. 71-87, 2000.

- SCRATON, S. Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling. In: EVANS, J. (org.) *Equality, Education and Physical Education*. Lewes: Falmer Press, 1993.
- SIEDENTOP, D. The theory and practice of sport education. In: BARRETE, G. et al. *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1987.
- _____. *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.
- _____. Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 21, n. 4, p. 409-418, 2002.
- SILVA, P. A construção/estruturação do gênero na Educação Física. Loures: Câmara Municipal de Loures, 2007.
- SLAVIN, R. Cooperative learning and student achievement. *Education Leadership*, vol. 45, n. 2, p. 31-33, 1988.
- SLEAP, M. e WORMALD, H. Perceptions of Physical Activity Among Young Women aged 16 and 17 Years. *European Journal of Physical Education*, vol. 6, p. 26-37, 2001.
- TALBOT, M. A gendered physical education: equality and sexism. In: EVANS, J. *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press, 1993.
- THORNE, B. *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press, 1993.
- VERTINSKY, P. Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, vol. 44, n. 3, p. 373-396, 1992.
- _____. Gender Relations, Women's History and Sport History: A Decade of Changing Enquiry, 1983-1993. *Journal of Sport History*, vol. 21, n. 1, p. 1-24, 1994.
- WILLIAMS, A. Who cares about girls? Equality, physical education and the primary school child. In: Evans, J. *Equality, Education and Physical Education*. London: Falmer Press, 1993.
- WILLIAMS, A. e BEDWARD, J. Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning. In: PENNEY, D. *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions*. London and New York: Routledge, 2002.
- WILLIAMS, A. et al. An inclusive curriculum? The experience of adolescent girls. *European Journal of Physical Education*, vol. 5, n. 1, p. 4-18, 2000.
- WRIGHT, J. The Construction of Complementarity in Physical Education. *Gender and education*, vol. 8, n. 1, p. 61-79, 1996.
- _____. Changing Gendered Practices in Physical Education: Working with Teachers. *European Physical Educational Review*, vol. 5, n. 3, p. 181-197, 1999.
- _____. Bodies, Meanings and Movement: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and Feldenkrais Movement Class. *Sport, Education and Society*, vol. 5, n. 1, p. 35-49, 2000.