

CLARINDA DE JESUS BANHA POMAR



O GÉNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

PERCEPÇÕES DE ALUNOS E ALUNAS
DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tese apresentada com vista à obtenção
do grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO DO PROF. DOUTOR CARLOS ALBERTO FERREIRA NETO

2006

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos Neto pelo seu saber inesgotável, pela sua disponibilidade e incentivo constante, os quais me possibilitaram traçar os rumos deste trabalho e acreditar naquilo que estava a fazer.

Ao Professor Doutor António Neto que, com as suas qualidades científicas e humanas e uma disponibilidade inesgotável, me permitiu ultrapassar os muitos momentos de conflito e angústia sofridos ao longo deste processo. Além da preciosa ajuda nas análises estatísticas e na revisão das várias versões do texto final, os momentos de reflexão, de críticas construtivas ou de simples conversas revelaram-se essenciais neste caminho complexo.

Ao Professor Doutor Luís Sebastião, Presidente do Conselho do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pelas facilidades concedidas na criação de condições indispensáveis à realização deste trabalho.

À Directora do Externato São Filipe, a professora Maria Estrela Cortes, pelo acolhimento gentil e por todas as condições proporcionadas em várias etapas do estudo empírico.

Ao Director Pedagógico do Externato Oratório de São José, o Dr. Paulo Chaves e às Comissões Executivas dos Agrupamentos de Escolas que colaboraram no estudo, por acolherem e tornarem possível a recolha de dados.

Aos professores e professoras de Educação Física envolvidos/as ao longo do estudo, nomeadamente à Marta Sim Sim, ao José Alexandre, ao Henrique, à Helena Fernandes, à Lília Espadinha, à Manuela Neves, à Helena Junça, ao José Calado, ao Sérgio Magalhães,

à Anabela Mira, ao Paulo Machuqueiro, ao Paulo Carrapiço e à Carla Catarino que, com grande simpatia, acederam a colaborar e se manifestaram sempre disponíveis para ajudar.

Aos alunos e alunas que participaram no estudo pelos momentos agradáveis e por tudo o que me ensinaram durante as entrevistas.

Ao Presidente da Comissão Nacional de protecção de dados, Dr. Luís Lingnau da Silveira, pela brevidade com que emitiu o parecer permitindo que a recolha de dados se iniciasse no período planeado.

Aos meus colegas e amigos, em especial à Adelinda Candeias, à Marília Cid, à Ângela Balça, ao Paulo Costa, à Isabel Bezelga e ao Leonardo Charréu, pela partilha de ideias e pelas suas palavras amigas e de incentivo, que se tornaram essenciais nos momentos mais críticos.

Ao meu primo Daniel e a todos os outros colegas e amigos que, de formas várias, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu marido pelo apoio incondicional e pela confiança que sempre me transmitiu.

Aos meus filhos por terem sido, com os seus desenhos e o seu carinho constante, o melhor estímulo para continuar um trabalho que me afastou demasiadas vezes da sua companhia.

E, especialmente, à minha mãe que Deus não quis que pudesse partilhar comigo o momento final deste projecto, mas que, quase até à sua conclusão, foi quem mais me ajudou e quem, depois de mim, mais intensamente o viveu. Pelo muito que lhe devo, obrigada.

À memória de meus pais

Aos meus filhos, João Miguel e Maria Inês

Ao João Luís

RESUMO

O género, enquanto construção social e conteúdo fundamental do currículo oculto, encontra na Educação Física um dos seus terrenos privilegiados de construção e de acção. Esta problemática tem, porém, sido praticamente ignorada no nosso país, a nível investigativo, o que, cremos, tem dificultado a inovação pedagógica e a emergência de respostas adequadas ao desafio da inclusão, da diferenciação e da equidade, nomeadamente da equidade de género.

Este trabalho surgiu, precisamente, neste cenário, ainda embrionário, com a pretensão de poder contribuir para o conhecimento e a compreensão do modo como os factores psicossociais medeiam os processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física, procurando, nomeadamente, caracterizar as dinâmicas mediadoras que o género e os estereótipos de género podem estabelecer com as percepções e as atitudes dos alunos e alunas perante as actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física e os contextos de interacção criados pela forma de organização dos grupos de trabalho dessas actividades.

O desenho do estudo foi sustentado em vários referenciais epistemológicos convergentes, com particular destaque para a perspectiva interpretativista, e foi estruturado tendo por base a utilização integrada de procedimentos metodológicos de orientação qualitativa e quantitativa. Assim, foram entrevistados cinquenta e dois alunos do 1º ciclo do ensino básico (vinte e seis rapazes e vinte e seis raparigas) e trinta e dois do 2º ciclo (quinze rapazes e dezassete raparigas), com o objectivo de conhecer e compreender as suas percepções em relação às vivências reais nas aulas de Educação Física, particularmente aquelas que diziam respeito à apropriação ao género e ao desempenho motor de rapazes e raparigas e de si próprio/a, nas actividades que os respectivos professores tinham previamente considerado mais importantes para a concretização dos objectivos dessas aulas. Este estudo estendeu-se também às preferências pelo tipo de constituição, em função

do género, dos grupos de trabalho formados para a realização dessas mesmas actividades e à satisfação com as actividades da aula. As entrevistas (semi-estruturadas) foram suportadas na utilização complementar de instrumentos parcelares de recolha de informação, quer de natureza quantitativa quer qualitativa. Com o objectivo de gerir melhor a dinâmica das entrevistas e interpretar mais fielmente as afirmações das crianças, foram observadas as aulas sobre as quais cada entrevista iria incidir, registando a sequência das actividades e as opções estratégicas dos professores, no que diz respeito à formação de grupos de trabalho.

Os resultados evidenciaram, de forma genérica, uma grande variabilidade nas percepções e nos fundamentos para elas apresentados pelos alunos e pelas alunas, o que tem como implicação manifesta a necessidade de reflectir sobre o grande desafio pedagógico que passa por procurar acomodar e dar resposta à individualidade no seio da diversidade e da pluralidade. Os conteúdos dos estereótipos de género revelaram-se, por outro lado, um recurso essencial na justificação das percepções da apropriação ao género e do desempenho motor nas várias actividades de aprendizagem das aulas, deixando os/as alunos/as antever, nas suas argumentações, concepções padronizadas, dicotómicas e complementares, perante o que é ser feminino e ser masculino. As variações encontradas nas percepções e seus fundamentos entre os/as alunos/as do 1º e do 2º ciclo repousavam sobretudo na natureza diferenciada das actividades de aprendizagem e nos processos de construção da identidade de género característicos destas idades. Outra inferência que se destacou foi o facto de os jogos colectivos terem sido das actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física em que a diferenciação de género foi mais perceptível e onde se fez um uso mais explícito de argumentos estereotipados, focalizando o comportamento e as aptidões de cada género, bem como o relacionamento entre os géneros. Foi também perante estas actividades que as raparigas mais denunciaram e expressaram uma clara consciência das desiguais oportunidades de prática e sucesso provocadas pelas relações de poder assimétricas entre os géneros, durante a realização dessas actividades.

As conclusões deste estudo problematizam, em síntese, a tão recorrente presunção da neutralidade de género na Educação Física e fornecem elementos importantes para a

discussão e o diálogo entre todos aqueles que se preocupam com a inclusão, a diferenciação pedagógica e a equidade, mais especificamente a equidade de género.

PALAVRAS-CHAVE: *género, estereótipos de género, equidade de género, diferenças de género, educação física, percepções do aluno, percepção da apropriação ao género, percepção do desempenho motor, relações sociais de género.*

SUMMARY

Gender as a social construction and an essential part of the hidden curriculum finds in Physical Education a special place for its construction and action. Research in Portugal, however, has almost forgotten this theme what we believe hasn't made easier neither the pedagogical innovation nor the appearance of adequate responses to the needs of inclusion, differentiation and equity, namely gender equity.

This study emerged precisely in this context and its aims are to contribute to the knowledge and understanding about the way psycho-social factors mediate the teaching and learning processes in Physical Education. It tries to characterize the mediating role that gender and gender stereotypes play in students' perceptions and attitudes towards learning activities in the Physical Education class and the contexts of interaction that emerge from the way work groups are organized for those same activities.

The study's outline was based in several converging epistemological referentials, specially the interpretive perspective and included quantitative and qualitative research procedures. Therefore, we interviewed 52 students (26 boys and 26 girls) from Basic Education- 1st grade, and 32 students (15 boys and 17 girls) from Basic Education-2nd grade, with the objective of knowing and understanding their perceptions concerning real experiences in the Physical Education class, specially those about gender appropriation and motor competence of boys and girls and of himself/herself, concerning the activities that teachers had previously considered as the most important for the accomplishment of those classes' aims. This study also focused on the students' preferences in forming work groups according to their gender, as well as students' satisfaction with class activities.

The semi-structured interviews were supported by other sources or information, both quantitative and qualitative. The study's results revealed, in a general way, a variability in the boys and girls' perceptions and in their justification, which indicates the need to reflect

on the pedagogical challenge of trying to accommodate and respond to the individuality among diversity. The content of the gender stereotypes revealed, on the other hand, an important argument in the students' justification of their perceptions of gender appropriation and of motor competence in the several learning activities in class, revealing, at the same time, in their argumentation, standardized dichotomic and complementary conceptions, concerning what is "to be feminine like" or "to be masculine like".

The variations found in the perceptions and in the perceptions' grounds among 1st and 2nd grade students derives, above all, from the differences in the nature of the learning activities and from the process of construction of gender identity in children of this age. We could also infer that, among class activities, the group games were the activity where the gender differentiation was most explicit and where students put into practice in a more explicit way the stereotyped arguments, when focusing behaviour and the abilities of each gender, as well as the interaction between genders. It was also in these activities that girls showed and expressed a clear awareness of the unequal opportunities of practice and success achievement, caused by an unequal power relationship between genders, during these activities.

The study's conclusions question the usual assumption of gender neutrality in Physical Education and disclose important elements for the discussion among all those who are concerned with inclusion, pedagogical differentiation and equity, especially gender equity.

KEY WORDS: gender, gender stereotypes, gender equity, gender differences, Physical Education, student's perceptions, gender appropriation, motor competence, gender social relationships.

ÍNDICE GERAL

Lista de abreviaturas	xvii
Índice de quadros.....	xix
Índice de figuras.....	xxiii
INTRODUÇÃO.....	1
1. A problemática do estudo	3
2. A estrutura do trabalho	10

1^a PARTE: ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÉNERO	17
1. Introdução	17
2. Perspectivas na investigação sobre género	18
3. Conceptualização do género como um constructo social	29
4. A investigação sobre a diferenciação de género: comparar para compreender	32
4.1. As diferenças nas características psicossociais: do mito à realidade.....	34
4.2. A orientação dos papéis de género: a masculinidade, a feminilidade e a androginia.....	39
4.3. As diferenças na actividade física.....	45
4.4. O desenvolvimento dos padrões de comportamento masculino e feminino	50
5. Os estereótipos de género: recurso sociocultural fundamental na diferenciação de género.....	61
5.1. Conteúdos dos estereótipos de género: da bipolaridade à multidimensionalidade	64

5.2. O desenvolvimento dos estereótipos de género na criança	71
6. Abordagens teóricas do desenvolvimento do género	74
6.1. Teoria da aprendizagem social	76
6.2. Teoria do desenvolvimento cognitivo	85
6.3. Teoria do esquema de género	88
6.4. Teoria sócio-cognitiva	92
6.5. Perspectivas diferenciadoras do desenvolvimento do género	96
6.6. Perspectiva integradora	99

CAPÍTULO II. A INVESTIGAÇÃO SOBRE O GÉNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Introdução	103
2. O currículo oculto na Educação Física	104
3. A construção social do género na Educação Física	112
3.1. A diferenciação de género na participação e interacção social nas aulas de Educação Física	114
3.2. A diferenciação de género na relação pedagógica professor-aluno nas aulas de Educação Física	117
3.3. A construção do género e as atitudes, as percepções e os significados	121
3.4. A construção da(s) masculinidade(s) na Educação Física	135
3.5. As aulas coeducativas e a questão da equidade de género	141
4. A Educação Física e a <i>genderização</i> do corpo	148
5. A percepção da apropriação ao género das actividades físicas	155
6. O género e as percepções de competência motora	171

CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DO ESTUDO	187
1. Introdução	187
2. Perspectivas teóricas em coexistência na investigação contemporânea em Educação Física	190
2.1. Perspectiva positivista	190
2.2. Perspectiva interpretativista	194
2.3. Perspectiva crítica social	203
2.4. Perspectiva pós-estruturalista	207
2.5. Perspectivas feministas	213
3. A pluralidade das perspectivas no nosso modelo de estudo	219

2^a PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	225
1. Introdução	225
2. Justificação do desenho do estudo	226
3. Objectivos e questões directoras da investigação	228
4. Caracterização dos participantes	230
5. Fases de recolha dos dados	235
5.1. Fase preparatória	235
5.2. Fase de principal.....	237
6. Métodos usados para a recolha de dados	238
6.1. Observação directa das aulas de Educação Física	240
6.2. Entrevista aos alunos e alunas.....	242
6.2.1. Instrumento para análise da percepção da apropriação ao género	247

6.2.2. Instrumento para análise das percepções do desempenho motor	249
7. Métodos usados para a análise dos dados	250
7.1. Vertente quantitativa	250
7.2. Vertente qualitativa	257
CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	261
1. Introdução	261
2. Percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem	262
2.1. No 1º ciclo	265
2.2. No 2º ciclo	271
2.3. Fundamentos da percepção da apropriação ao género	276
2.3.1. Apropriação ao género masculino	279
2.3.2. Apropriação ao género feminino	284
2.3.3. Apropriação a ambos os géneros	286
3. Percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem	292
3.1. Influência da percepção da apropriação ao género	294
3.2. No 1º ciclo	299
3.3. No 2º ciclo	304
3.4. Fundamentos da percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas	308
3.4.1. Melhor desempenho motor dos rapazes	310
3.4.2. Melhor desempenho motor das raparigas	316
3.4.3. Igual desempenho motor de rapazes e raparigas	318
4. Auto-percepção do desempenho motor nas actividades de aprendizagem	323
4.1. Influência da percepção da apropriação ao género	325
4.2. No 1º ciclo	330

4.3.No 2º ciclo	333
5. Satisfação com as actividades de aprendizagem	338
5.1.Relação da satisfação com a percepção do nível de apropriação ao género.....	340
5.2.Relação da satisfação com a percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género	343
5.3. Relação da satisfação com a auto-percepção do nível de desempenho motor	345
5.4.Fundamentos da satisfação	347
5.4.1. Maior satisfação	351
5.4.2. Menor satisfação	357
6. Preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem	361
6.1.Fundamentos da preferência	364
6.1.1. Grupos do mesmo género	369
6.1.2. Grupos mistos	375
6.1.3. Grupo com colega do outro género	383
CAPÍTULO VI. CONCLUSÕES	385
1. Conclusões gerais	385
2. Conclusões específicas	387
3. Limitações do estudo	403
4. Sugestões para investigações futuras	405
BIBLIOGRAFIA	409
ANEXOS	441
Anexo 1. Guião da entrevista no estudo prévio.....	443
Anexo 2. Caracterização dos/as professores/as que colaboraram no estudo.....	445

Anexo 3. Guião da entrevista	446
Anexo 4. Ficha de recolha de dados durante a entrevista.....	449
Anexo 5. Fichas de registo dos dados da entrevista após transcrição das respostas dos/as alunos/as (dois exemplos).....	450
Anexo 6. Ficha de observação directa da aula.....	452
Anexo 7.Exemplo de uma aula observada (transcrição dos dados da observação directa).....	453
Anexo 8. Actividades definidas pelos/as professores/as do 1º ciclo como as mais importantes para a prossecução dos objectivos da aula	456
Anexo 9. Actividades que não foram definidas pelos professores do 1º ciclo como as mais importantes para a prossecução dos objectivos da aula mas que foram referidas pelos alunos como actividades que mais gostaram ou que menos gostaram	458
Anexo 10. Actividades definidas pelos professores do 2º ciclo como as mais importantes para a prossecução dos objectivos da aula.....	459
Anexo 11. Actividades que não foram definidas pelos professores do 2º ciclo como as mais importantes para a prossecução dos objectivos da aula mas que foram referidas pelos alunos como actividades que mais gostaram ou que menos gostaram	462
Anexo 12. Resultados da percepção do nível de apropriação ao género	463
Anexo 13. Resultados da percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas	465
Anexo 14. Resultados da auto-percepção do nível de desempenho motor	468
Anexo 15. Resultados da satisfação com as actividades de aprendizagem	470
Anexo 16. Resultados das preferências pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem.....	475
Anexo 17. Resultados da análise da variância.....	478
Anexo 18. Breve descrição do estudo para verificação da fidelidade dos instrumentos de análise da PAG e da PNDM.....	480

LISTA DE ABREVIATURAS

APNDM	Auto-percepção do nível de desempenho motor
DM	Desempenho motor
EF	Educação Física
PNAG	Percepção do nível de apropriação ao género
PNDM	Percepção do nível de desempenho motor
PNDMF	Percepção do nível de desempenho motor feminino
PNDMG	Percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género
PNDMM	Percepção do nível de desempenho motor masculino

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Os estereótipos de género e suas conotações valorativas (Amâncio,1994: 63).....	67
Quadro 2 – Categorização de algumas actividades físicas (resultados de Cszima, Witting & Schurr, 1988: 67).....	158
Quadro 3 – Comparação entre as características das actividades lúdico-motoras tipicamente masculinas e femininas (Pomar & Neto, 1997).....	167
Quadro 4 – Distribuição dos rapazes e raparigas por ciclo de escolaridade	231
Quadro 5 – Média de idades dos rapazes e das raparigas em cada ciclo de escolaridade.....	231
Quadro 6 – Caracterização dos rapazes e das raparigas dos dois ciclos de escolaridade quanto à sua posição social.....	232
Quadro 7 – Participação no desporto escolar e em actividades físicas e desportivas fora da escola.....	233
Quadro 8 – Diversidade na prática de actividades de desporto escolar e de actividades físicas e desportivas fora da escola.....	234
Quadro 9 – Quantidade de actividades físicas praticadas semanalmente no desporto escolar e/ou fora da escola.....	234
Quadro 10 – Distribuição das actividades pelas várias matérias programáticas do 1º ciclo.....	251
Quadro 11 – Distribuição do número de actividades das várias matérias programáticas do 1º ciclo pelo tipo de organização dos grupos de trabalho.....	251
Quadro 12 – Distribuição das actividades pelas várias matérias programáticas do 2º ciclo.....	252
Quadro 13 – Distribuição do número de actividades das várias matérias programáticas do 2º ciclo pelo tipo de organização dos grupos de trabalho.....	252
Quadro 14 – Actividades do 1º e 2º ciclo realizadas em pares e em grupos com três ou mais elementos	257
Quadro 15 – Categorias e subcategorias relativas à fundamentação da percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem das aulas.....	276
Quadro 16 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade ao género masculino, nos alunos e alunas do 1º ciclo.	279
Quadro 17 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade ao género masculino, nos alunos e alunas do 2º ciclo.....	280

Quadro 18 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade ao género feminino, nos alunos e alunas do 1º ciclo.....	284
Quadro 19 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade a ambos os géneros, nos alunos e alunas do 1º ciclo.....	286
Quadro 20 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade a ambos os géneros, nos alunos e alunas do 2º ciclo	287
Quadro 21 – Ordenação das categorias mais representativas na percepção da apropriação a ambos os géneros.	288
Quadro 22 – Efeitos das fontes de variância na percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas.....	295
Quadro 23 – Frequências (absolutas) da PNNDMG em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 1º ciclo.....	296
Quadro 24 – Frequências (absolutas) da PNNDMG em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 2º ciclo.....	297
Quadro 25 – Categorias e subcategorias relativas à fundamentação da percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem das aulas.....	309
Quadro 26 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção de melhores níveis de desempenho motor dos rapazes em relação às raparigas, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo.....	310
Quadro 27 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção de melhores níveis de desempenho motor dos rapazes em relação às raparigas, apresentados pelos alunos e alunas do 2º ciclo.....	311
Quadro 28 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção de melhores níveis de desempenho motor das raparigas em relação aos rapazes, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo.....	316
Quadro 29 – Categorização dos fundamentos relativos à percepção de iguais níveis de desempenho motor dos rapazes e das raparigas, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo.....	319
Quadro 30 – Efeitos das fontes de variância na auto-percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas.....	326
Quadro 31 – Frequências (absolutas) da APNDM em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 1º ciclo.....	327
Quadro 32 – Frequências (absolutas) da APNDM em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 2º ciclo	327
Quadro 33 – Comparação entre rapazes e raparigas, do 1º e do 2º ciclo, em relação às actividades de que mais gostaram de realizar na aula de Educação Física.....	338

Quadro 34 – Comparação entre rapazes e raparigas, do 1º e do 2º ciclo, em relação às actividades de que menos gostaram de realizar na aula de Educação Física.....	339
Quadro 35 – Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas mais gostaram nos vários níveis da percepção da apropriação ao género da actividade.	341
Quadro 36 – Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas menos gostaram nos vários níveis da percepção da apropriação ao género da actividade.....	341
Quadro 37 – Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas mais gostaram, nos vários níveis diferenciadores da percepção do desempenho motor dos grupos de género.....	343
Quadro 38 – Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas menos gostaram, nos vários níveis diferenciadores da percepção do desempenho motor dos grupos de género	345
Quadro 39 – Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas mais gostaram nos vários níveis da auto-percepção do desempenho motor.	346
Quadro 40 – Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas menos gostaram nos vários níveis da auto-percepção do desempenho motor.....	346
Quadro 41 – Categorias e subcategorias relativas à fundamentação para as actividades de maior e de menor satisfação.....	348
Quadro 42 – Categorização dos fundamentos, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo, relativos às actividades de que mais gostaram.....	352
Quadro 43 – Categorização dos fundamentos, apresentados pelos alunos e alunas do 2º ciclo, relativos às actividades de que mais gostaram.....	353
Quadro 44 – Ordenação das categorias mais representativas na fundamentação da maior satisfação pelas actividades de aprendizagem.	353
Quadro 45 – Categorização dos fundamentos, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo, relativos às actividades de que menos gostaram.....	357
Quadro 46 – Categorização dos fundamentos, apresentados pelas alunas do 2º ciclo, relativos às actividades de que menos gostaram.....	358
Quadro 47 – Comparação entre rapazes e raparigas em relação à preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem realizadas em pares.....	362
Quadro 48 – Comparação entre rapazes e raparigas em relação à preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem realizadas em grupos com três ou mais elementos.....	363

Quadro 49 – Categorias e subcategorias relativas aos fundamentos das preferências pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem.....	364
Quadro 50 – Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 1º ciclo relativos à preferência por grupos do mesmo género.....	369
Quadro 51 – Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 2º ciclo relativos à preferência por grupos do mesmo género.....	370
Quadro 52 – Ordenação das categorias mais representativas relativas à preferência por grupos do mesmo género.....	371
Quadro 53 – Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 1º ciclo relativos à preferência por grupos mistos.....	376
Quadro 54 – Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 2º ciclo relativos à preferência por grupos mistos.....	376
Quadro 55 – Ordenação das categorias mais representativas relativas à preferência por grupos mistos.....	377

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 –	Escala e exemplo de uma actividade do P.A.S.I. (Ignico,1989).....	161
Figura 2 –	Exemplo de uma actividade lúdico-motora e representação figurativa da escala da percepção do nível de apropriação ao género (Pomar,1997).....	162
Figura 3 –	Estabilidade e variabilidade na categorização das actividades nas crianças (Pomar, 1997: 170).....	163
Figura 4 –	Representação figurativa da escala da percepção do desempenho motor de raparigas e rapazes (Pomar, 1997).....	172
Figura 5 –	Representação figurativa e dimensões da escala da PNAG.....	248
Figura 6 –	Representação figurativa e dimensões da escala da PNDM.....	249
Figura 7 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades das aulas..	263
Figura 8 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades das aulas .	263
Figura 9 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de perícias e manipulações com bolas.....	266
Figura 10 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de perícias e manipulações com arcos.....	266
Figura 11 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de deslocamentos e equilíbrios.....	267
Figura 12 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género dos jogos.....	269
Figura 13 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género dos jogos colectivos com bola.....	270
Figura 14 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de ginástica de solo.....	272
Figura 15 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de ginástica de aparelhos.....	273
Figura 16 –	Comparação entre rapazes e das raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de mini-trampolim.....	273
Figura 17 –	Comparação entre rapazes e das raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de futebol.....	274

Figura 18 –	Comparação entre rapazes e das raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género do jogo de futebol.....	275
Figura 19 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à sua percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades das aulas.....	293
Figura 20 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à sua percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades das aulas	293
Figura 21 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “perícias e manipulações com bolas”.....	299
Figura 22 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “perícias e manipulações com arcos”.....	300
Figura 23 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “deslocamentos e equilíbrios”.....	301
Figura 24 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nos “jogos”.....	303
Figura 25 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nos “jogos colectivos com bola”.....	303
Figura 26 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de ginástica de solo.....	305
Figura 27 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de ginástica de aparelhos.....	305
Figura 28 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “mini-trampolim”.....	306
Figura 29 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “futebol”	307
Figura 30 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas na actividade “jogo de futebol”.....	307
Figura 31 –	Comparação entre os rapazes e as raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do desempenho motor nas actividades das aulas.....	323

Figura 32 –	Comparação entre os rapazes e as raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do desempenho motor nas actividades das aulas.....	324
Figura 33 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “perícias e manipulações” com bolas.....	330
Figura 34 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “perícias e manipulações” com arcos.....	331
Figura 35 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “deslocamentos e equilíbrios”	331
Figura 36 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nos “jogos”	332
Figura 37 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nos “jogos colectivos com bola”.....	333
Figura 38 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “futebol”	334
Figura 39 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor no “jogo de futebol”.....	334
Figura 40 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “ginástica de solo”	335
Figura 41 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “ginástica de aparelhos”.....	336
Figura 42 –	Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “mini-trampolim”	337

INTRODUÇÃO

Se as questões de género nas Ciências da Educação integram já, a nível internacional, um assinalável *corpus* de investigações, dotado de razoável robustez teórica e metodológica, no contexto português esta temática caracteriza-se ainda pela sua relativa juventude, embora seja de relevar o progressivo interesse que tem emergido das mais variadas áreas disciplinares, principalmente a partir de meados dos anos 80 do século passado. Contudo, como referem Henriques e Pinto (2002: 12), esta produção, a nível investigativo e teórico, é ainda relativamente escassa em Portugal, não conseguindo, por isso, *entrar numa dinâmica de influência epistemológica com o conjunto da comunidade científica respectiva, a não ser pontual ou circunstancialmente*. No campo da Educação Física, a problemática do género tem sido, no nosso país, praticamente ignorada ou muito pouco relevada, o que, cremos, tem travado, a todos os níveis estruturais do nosso sistema educativo, a busca pela inovação pedagógica e a emergência de respostas adequadas ao desafio da inclusão, da diferenciação e da equidade, nomeadamente da equidade de género.

Sublinhe-se que este termo “equidade de género” é cada vez mais utilizado como um termo mais completo e abrangente que o termo “igualdade de género”, representando não só a igualdade de acesso e de oportunidades entre rapazes e raparigas, como também a liberdade de participação num contexto inclusivo e plural, respeitador das múltiplas identidades, não só sociais como individuais (Nilges, 1998; Penney & Evans, 2002).

Nesta fase embrionária e exploratória, que caracteriza a investigação sobre o género na Educação Física em Portugal, será desse modo, ainda prematuro tecer considerações fundamentadas sobre a equidade de género. Concordamos, assim, com Jo Harris e Dawn Penney (2000: 260), quando afirmam:

It is important to acknowledge that the relationship between difference in provision and equity in provision is not straightforward, and that we need to examine the detail of the difference before we are able to comment upon matters of equity.

É nesta perspectiva que se enquadra a motivação que inicialmente nos guiou, no propósito de explorar e analisar alguns dos aspectos envolvidos na diferenciação de género na Educação Física que se poderão repercutir numa efectiva equidade.

Tendo consciência da grande complexidade e multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, este trabalho pretende, tão somente, adicionar um pequeno contributo para a compreensão desse processo, abordando e chamando a atenção para uma problemática ainda pouco acolhida neste meio científico e, por isso mesmo, com um enorme potencial para se desenvolver.

O género, enquanto construção social e conteúdo fundamental do currículo oculto (Kirk, 1992), encontra na Educação Física um dos seus terrenos privilegiados de construção e de acção (Bain, 1985, 1990), cuja análise e compreensão não se podem dissociar do estudo mais vasto das ideologias sociais. O seu grande poder mediador no ensino e na aprendizagem em Educação Física provém, não só da frequente invisibilidade dos processos pelos quais opera, como também da atitude inocente e acrítica, tão comum entre os seus intervenientes, que legitima, em última instância, a presunção de neutralidade na intervenção pedagógica e, consequentemente, camufla a tão desejada equidade de género (Fernández-Balboa, 1993; Van Essen, 2003). Este aspecto está no cerne de outra das motivações que presidiram à elaboração deste trabalho, procurando “despertar” e consciencializar quem o lê para a importância de se considerarem as questões de género, quer no estudo e na interpretação dos processos de ensino e de aprendizagem em Educação

Física, quer no próprio planeamento e intervenção pedagógica, pesquisando e adequando estratégias que ajudem a controlar positivamente estes processos.

Pensamos, contudo, que só através de um desenvolvimento da investigação nesta área, que possa ser utilizado e integrado como um eixo estruturante da própria formação de professores/as, sensibilizando-os/as e dotando-os/as de competências pedagógicas necessárias para lidar com as questões de género, será possível abrir caminho para a consecução de um dos principais princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o qual se propõe

assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas da coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto de intervenientes no processo educativo¹.

1. A problemática do estudo

O estudo foi estruturado em torno de algumas das muitas questões que envolvem os conceitos de género e de estereótipos de género, pretendendo, desta forma, compreender algumas das dinâmicas mediadoras do complexo e multidimensional processo de ensino e aprendizagem em Educação Física.

O conceito de género, envolto em diversas polémicas terminológicas e alvo de inúmeras discussões conceptuais, é utilizado neste trabalho numa perspectiva de orientação fundamentalmente construtivista, a qual, sem descurar, obviamente, as possíveis interacções com os factores biológicos (e.g. Bourdieu, 1998/1999; Connell, 2000), pretende realçar a natureza sociocultural do desenvolvimento humano. O processo de construção do género é, assim, aqui perspectivado como um processo complexo, activo,

¹ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, artigo 3º, alínea j).

individualizado e em interacção dialéctica constante com outros factores da identidade pessoal e social, caracterizado, por isso, por grande variabilidade no seio de cada grupo de rapazes e raparigas. Como assinalam Penney e Evans (2002:14), esta diversidade *reflects that we are not ‘only’ women or men, but also ‘many other things’, we have multiple identities.*

Os estereótipos de género, enquanto ideologizações colectivas (Amâncio, 1994), têm sido geralmente definidos como o conjunto de crenças estruturadas e socialmente valorizadas acerca dos comportamentos, características e actividades apropriadas ao homem e à mulher.

À semelhança de outros estereótipos sociais, intervêm como uma forma de conhecimento que se substitui frequentemente ao conhecimento real de um indivíduo, exercendo um papel fundamental no processamento da informação, conduzindo, orientando e dando significado às percepções, atitudes, comportamentos e julgamentos de si e dos outros. As análises multidimensionais dos estereótipos de género (Six & Eckes, 1989) vieram refutar a tradicional categorização dicotómica, realçando uma estrutura subcategorial representativa da integração perceptiva de vários componentes. Em correspondência com a variabilidade de género a que antes fizemos referência, os conteúdos dos estereótipos de homem e de mulher também apresentam alguma variabilidade, formando subcategorias diferenciadas que reflectem a realidade social.

Embora a simplificação e a organização da informação, possibilitadas pelo uso dos estereótipos sociais, constituam uma forma de as crianças lidarem com a complexidade do mundo social, os estereótipos, uma vez formados, tendem a manter-se estáveis e a resistir à mudança (Visser, 2002), apesar de os jovens e adultos já conseguirem integrar alguns elementos mais individualizados. Por outro lado, a investigação tem igualmente demonstrado (e.g. Amâncio, 1992, 1994) que os estereótipos de género não representam apenas diferenças perceptivas entre o que é “ser masculino” ou “ser feminino”, mas exprimem assimetrias valorativas, em que o masculino é colocado numa posição dominante e o feminino numa posição dominada. O género aparece assim como uma

construção social geradora de diferenças a vários níveis, diferenças estas que, por vezes, se traduzem em desigualdades.

A persistência dos efeitos dos estereótipos sociais e, mais particularmente, dos estereótipos de género, ao longo do desenvolvimento da criança e ao longo da vida, torna a sua investigação pertinente e absolutamente necessária a nível social e educativo.

A difusão destes sistemas de crenças socioculturais no contexto educativo, nomeadamente na Educação Física, faz-se de forma subtil, geralmente inconsciente e não intencional, através do denominado currículo oculto, abrangendo praticamente todos os aspectos da actividade educativa, desde os conteúdos às estratégias, passando pelas interacções sociais (Bain, 1976, 1985, 1990; Kirk, 1992). A aprendizagem e a interiorização, tácita e inocente, destes conceitos sociais podem influenciar as percepções dos alunos e controlar as suas decisões e comportamentos, tanto no contexto escolar como fora dele, com implicações sociais bastante importantes, a curto e longo prazo. A singularidade de cada criança ou de cada indivíduo faz com que a dimensão destes efeitos a nível individual seja, porém, variável e imprevista.

As aulas em regime coeducativo, ou melhor, em regime misto, em que ambos os géneros têm acesso a um currículo comum, não parecem constituir uma garantia para a equidade de género, como à primeira vista se possa pensar. A investigação sobre a diferenciação de género em contextos educativos tem revelado padrões predominantes de comportamento masculino e feminino que, embora representem apenas uma certa regularidade estatística, não conseguindo albergar toda a diversidade inerente, têm sido importantes na detecção de diferenças e de desigualdades essenciais entre os géneros, levando a comunidade científica e educativa à reflexão e a tomadas de posição, conseguindo exercer alguma influência em certas decisões de âmbito político-educativo.

O campo da actividade física e desporto, em geral, e da Educação Física, em particular, estão entre os contextos onde a diferenciação de género dicotómica é mais visível, exteriorizável e legitimada, através do reforço das concepções hegemónicas de masculinidade e da problematização ou rejeição das concepções hegemónicas de

feminilidade. São, por isso mesmo, considerados terrenos privilegiados para o estudo da construção do género (Hargreaves, 1994; Skelton, 1998; Penney, 2002).

Torna-se, neste momento, importante assinalar que esta investigação sobre a diferenciação de género nos revelou, por exemplo, que os jogos colectivos mistos e os desportos colectivos (matérias com grande peso no currículo da Educação Física), talvez devido à grande riqueza de interacções sociais que accionam, parecem incluir-se nos contextos de aprendizagem que mais reproduzem os conceitos convencionais do masculino e do feminino e as relações de dominação simbólica da sociedade, alienando e silenciando (Satina *et al.*, 1998) muitas raparigas e rapazes que não correspondem ao protótipo de masculino e de feminino, com consequentes implicações no sucesso pedagógico e educativo. Os padrões de participação de rapazes e de raparigas neste tipo de actividades apresentam-se bastante diferenciados e ao mesmo tempo variáveis no interior de cada grupo de género, parecendo ser influenciados pela natureza das actividades de aprendizagem, por factores contextuais e relacionais e por factores individuais como as características físicas ou o nível de habilidade (*e.g.* Griffin, 1983, 1984, 1985a; Penney, 2002).

Os estudos que realçavam a diferenciação de género na Educação Física, ainda que criticados por exacerbarem as diferenças e não considerarem de igual modo as semelhanças, permitiram legitimar muitos dos pressupostos das perspectivas feministas. Contudo, não permitiam a compreensão mais profunda da complexa estrutura dos significados gerados nas aulas e das suas sinergias com as aprendizagens na disciplina e o desenvolvimento psicossocial de rapazes e raparigas. Surgem, então, mais recentemente, investigações que têm procurado compreender a forma como estas representações socioculturais de género são reproduzidas e construídas nas aulas de Educação Física, dando especial ênfase às percepções, aos significados e às relações interpessoais. Alguma desta investigação, centrada na diversidade das percepções e da significatividade das vivências em actividades desportivas e na Educação Física (*e.g.* Birrel & Richeter, 1987; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Cockburn & Clarke, 2002; Kirk, 2002), tem fornecido evidências de que à função reprodutiva e construtiva das representações socioculturais de

género hegemónicas será também possível adicionar, a estas áreas, uma função transformadora e impulsionadora da evolução destas ideologias.

O presente estudo emerge, precisamente, neste panorama epistemológico, com a finalidade de analisar não só os possíveis padrões diferenciais de género e a sua variabilidade, como também “ver” um pouco mais além, procurando os fundamentos para as percepções dos/as alunos/as e para algumas das suas atitudes perante as situações de interacção social criadas pela forma de organização das actividades de aprendizagem.

A definição da problemática específica deste estudo beneficiou ainda dos seguintes pressupostos, derivados da investigação já realizada sobre o género na Educação Física:

- A actividade física é geralmente percepcionada como um domínio essencialmente masculino e masculinizante (Hargreaves, 1994). Da mesma forma, pelo seu currículo e práticas tradicionais, a Educação Física é considerada uma disciplina que privilegia os valores masculinos sobre os femininos (Wright, 1995, 1997; Kirk, 2002), sendo, no contexto escolar, o local principal para o desenvolvimento e exteriorização da masculinidade hegemónica (Parker, 1997; Bramham, 2003).
- A percepção de uma prática associada essencialmente a valores masculinos e ao desenvolvimento de características físicas relacionadas com uma concepção de corpo masculino pode originar conflitos em muitas raparigas, numa fase particularmente sensível da construção da sua identidade de género como é a adolescência, quando as representações sociais de masculinidade e feminilidade se tornam bastante significativas (Davis, 1998; Cockburn & Clarke, 2002).
- A não conformidade com os padrões comportamentais mais valorizados nas aulas de Educação Física, especialmente, nos jogos colectivos mistos, desencadeia processos de resistência e negociação por parte de muitas raparigas e de alguns rapazes que, por vários motivos, não se identificam com esses valores e comportamentos (Bramham, 2003; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997).
- Os padrões de movimento veiculados pelas actividades físicas são determinantes na percepção da sua apropriação ao género, mediante processos de associação destes

padrões aos conteúdos dos estereótipos do feminino e do masculino (Lee *et al.*, 1999; Riemer & Visio, 2003; Gorely, Holroyd & Kirk, 2003; Silva, Botelho-Gomes & Queirós, 2004).

- A percepção da apropriação ao género da actividade interfere significativamente nas percepções de desempenho motor, na motivação para a sua prática e na qualidade da participação e empenhamento nessa actividade (Lee, 1997; Lee *et al.*, 1999; Belcher *et al.*, 2003; Li & Lee, 2004). Estas percepções parecem desenvolver-se com a idade, expondo alguma diferenciação entre os géneros.

O presente estudo pretendeu focar alguns aspectos ainda pouco esclarecidos em termos da literatura da especialidade. A investigação produzida até ao momento tem, de facto, incidido, principalmente, na análise da dicotomia da percepção da apropriação ao género, sendo quase inexistentes os estudos que procuram também os factores perceptivos que conduzem a uma percepção “neutra”, isto é, aquela em que a participação de rapazes e raparigas é considerada apropriada e socialmente valorizada, o que, pensamos, poderá constituir-se como um recurso bastante útil para um planeamento e uma intervenção pedagógica verdadeiramente coeducativos.

Por outro lado, por motivos vários, entre os quais se destacam dificuldades metodológicas intrínsecas, existem ainda poucos estudos na Educação Física em que as crianças sejam levadas a dar explicações para as suas percepções (Lee *et al.*, 1995, 1999), o que será fundamental para que se possa compreender quais as tarefas ou situações de aprendizagem mais pertinentes e significativas para os diferentes alunos.

Na escolha dos anos em estudo, final do 1º ciclo e 2º ciclo, tivemos não só em conta esta preocupação de “dar voz” às crianças, como também o facto de estas estarem numa fase considerada bastante sensível no que respeita às dinâmicas de construção da identidade de género (Swain, 2005; Bussey & Bandura, 1999). Além disso, a literatura também tem revelado que, até à puberdade, são os factores socioculturais que melhor explicam as diferenças na *performance* motora (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001).

Pese embora a continuidade cronológica entre estes ciclos de escolaridade, as suas características tradicionais de organização e planeamento curricular são diferenciadas, com as aulas de Educação Física no 1º ciclo a fazer-se representar por uma maior variabilidade de conteúdos e uma abordagem mais orientada para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, enquanto no 2º ciclo as aulas são, geralmente, organizadas por matérias, visando o desenvolvimento de competências específicas dessas matérias. Este aspecto mereceu a nossa atenção e reforçou a opção por incluir estes dois ciclos de escolaridade no desenho metodológico do estudo, com a particularidade de, no 2º ciclo, a recolha de dados ter incidido, principalmente, sobre aulas de duas matérias, o futebol e a ginástica, que a investigação evidencia serem percepcionadas como mais apropriadas ao género masculino e feminino, respectivamente (*e.g.* Cszisma, Witting & Schurr, 1988; Pomar, 1997; Lee *et al.*, 1999; Riemer & Visio, 2003).

Tendo ainda em conta que existem investigações (*e.g.* Clifton & Gill, 1994) que revelam a existência de variabilidade perceptiva quanto à apropriação ao género de várias habilidades de uma mesma actividade, julgámos importante analisar esta percepção nas várias actividades de aprendizagem consideradas mais pertinentes para a prossecução dos objectivos da aula.

Desta maneira, com o presente estudo, pretendemos contribuir para o conhecimento e a compreensão do modo como os factores psicossociais medeiam os processos de ensino e aprendizagem em Educação Física, procurando, nomeadamente, caracterizar as dinâmicas mediadoras que o género e os estereótipos de género podem estabelecer com as percepções e as atitudes dos alunos e das alunas do 1º e do 2º ciclos do ensino básico, perante as actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física e os contextos de interacção criados pela forma de organização dos grupos de trabalho dessas actividades.

Os objectivos específicos do estudo foram, em concreto, os seguintes:

- Analisar as percepções que os alunos e as alunas do 1º e do 2º ciclos do ensino básico possuem em relação às actividades das aulas de Educação Física, particularmente no que diz respeito à percepção da sua apropriação ao género,

percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nessas actividades e auto-percepção do nível de desempenho motor, averiguando as suas justificações e a interacção entre essas percepções.

- Caracterizar a satisfação destes alunos e alunas com as actividades das aulas de Educação Física, pesquisando eventuais razões, bem como as interacções que a percepção da apropriação ao género e as percepções do desempenho motor de rapazes e raparigas e de si próprio/a nas actividades, poderão estabelecer com a maior ou menor satisfação com essas actividades de aprendizagem.
- Analisar a atitude dos alunos e das alunas do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, relativamente aos contextos de interacção criados pela organização das actividades de aprendizagem, em particular as suas preferências quanto à constituição, segundo o género, dos grupos de trabalho, nas várias actividades de aprendizagem da aula.

Configurada que está a contextualização conceptual e metodológica do estudo, torna-se agora pertinente apresentar as linhas estruturantes do presente relatório, com o qual, para além da intencionalidade académica a ele inerente, se pretende divulgar junto da comunidade científica o que foram os seus principais resultados, bem como as implicações pedagógicas mais relevantes que deles nos pareceu legítimo derivar. É essa estrutura que, de seguida, passamos a sintetizar.

2. A estrutura do trabalho

1ª Parte: Estudo teórico, onde se procede a uma revisão, tão aprofundada quanto possível, da literatura e da investigação sobre o género e os estereótipos de género na educação, em geral, e na Educação Física, mais em particular. Os três capítulos que a compõem visam, no essencial, o seguinte:

Capítulo I: A construção social do género. Neste capítulo, começamos por delimitar conceptualmente o termo género, abordando as suas principais perspectivas de investigação. Em seguida, com base na investigação sobre a diferenciação de género, são analisados os perfis psicossociais e os padrões comportamentais e de performance motora, na infância e adolescência, associados ao género masculino e ao género feminino. Ainda neste capítulo, discute-se o efeito mediador dos estereótipos de género ao longo do complexo e multidimensional desenvolvimento da criança e do/a jovem, abordando algumas das perspectivas teóricas que pretendem explicar a diferenciação de género e a sua construção individual e social.

Capítulo II: A investigação sobre o género na Educação Física. Este capítulo pretende rever a investigação produzida até ao momento sobre as dinâmicas mediadoras do género e dos estereótipos de género no processo de ensino e aprendizagem em Educação Física. Partindo da discussão da problemática mais abrangente referente ao currículo oculto, passa-se de seguida à análise dos estudos que podem ajudar a compreender a forma como o género se constrói e se reproduz através das aulas de Educação Física. Neste âmbito, são abordados estudos sobre a diferenciação de género na participação e interacção social, nas aulas de Educação Física, e na relação pedagógica professor-aluno; sobre as atitudes, as percepções e os significados da prática; sobre a construção das masculinidades; e ainda estudos que tratam as problemáticas, naturalmente associadas, da coeducação e da equidade de género na Educação Física. As sinergias entre as concepções estereotipadas de corpo, os padrões de movimento e as percepções e atitudes para com as actividades físicas, são também elementos basilares em análise. Finalmente, procurando atender, com mais especificidade, aos objectivos delineados para o estudo empírico, exploram-se as temáticas referentes à percepção da apropriação ao género e às percepções do desempenho motor das actividades físicas, pesquisando as suas interacções e debatendo as suas possíveis implicações pedagógicas e educativas.

Capítulo III: Enquadramento epistemológico e metodológico do estudo. Este pode ser entendido como um capítulo de transição entre o estudo teórico e o estudo empírico. Nele se faz, previamente, um levantamento e caracterização das diversas perspectivas

teóricas que, actualmente, coexistem na investigação em Educação Física e, de forma particular, na investigação sobre o género, procurando, posteriormente, enquadrar, epistemológica e metodologicamente o estudo empírico no seio de toda esta complexidade investigativa.

2ª Parte: Estudo empírico. Nesta vertente incluímos todos os aspectos respeitantes à metodologia do estudo empírico, à apresentação e discussão dos resultados e às conclusões derivadas desses mesmos resultados.

Capítulo IV: Objectivos e metodologia do estudo empírico. Neste capítulo, são de novo especificados os objectivos do estudo e explicitadas as questões de investigação que deles emergem, e descritas e fundamentadas as principais opções metodológicas e instrumentais que serviram de suporte ao estudo, particularmente na vertente empírica.

Capítulo V: Apresentação e discussão dos resultados. Os resultados foram sistematizados em grandes dimensões de análise, directamente relacionadas com os objectivos previamente definidos, procurando-se, sempre que possível, analisar, de forma integrada e complementar, os dados de natureza mais quantitativa e os de natureza mais qualitativa. As dimensões de análise consideradas foram as seguintes: i) percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física; ii) percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nestas actividades; iii) auto-percepção do desempenho motor nestas mesmas actividades; iv) satisfação com as actividades das aulas e v) preferências quanto ao tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem das aulas.

Capítulo VI: Conclusões. A partir dos resultados obtidos e da sua discussão, enunciam-se as grandes conclusões do estudo, ou seja, aquelas que se revelaram de maior importância e pertinência em referência aos objectivos propostos, discutindo-se complementarmente as suas possíveis implicações pedagógicas e educativas. As principais limitações que podem ser impostas a este estudo também são debatidas. Por último, lançam-se algumas sugestões para investigações futuras, na linha do que antes se afirmou e fundamentou, no que toca à necessidade imperiosa de, particularmente no nosso país, ser

ampliado e consolidado o *corpus* da pesquisa educacional neste âmbito, dadas as profundas implicações pedagógicas que daí podem ser derivadas.

Bibliografia: Embora não seja exaustiva, integra, a nosso ver, uma parte significativa da literatura sobre o género, não só na Educação Física, como também num contexto educativo mais abrangente.

Anexos: Neles se inclui um conjunto de documentos que contêm informação complementar ao texto principal, particularmente no que se refere à metodologia e à apresentação dos resultados do estudo empírico.

1^a PARTE

ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÉNERO

1. Introdução

O conceito de “género” é um conceito central no nosso estudo, a partir do qual tentaremos compreender algumas das dinâmicas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, considerando para esse efeito os processos construtivos recíprocos que o género e os estereótipos de género poderão desenvolver ao nível das percepções, atitudes, decisões e interacções na aula. Importa, por isso, em primeira instância, conceptualizar o constructo “género”, tendo como referência as principais perspectivas na investigação sobre o género. Em seguida, apoiados na investigação sobre a diferenciação de género, analisaremos o perfil psicossocial e os padrões comportamentais, tradicionalmente associados ao masculino e ao feminino, na fase da infância e adolescência, que considerámos mais relevantes para o âmbito do nosso trabalho. Neste capítulo será também discutido o efeito mediador que os estereótipos de género desempenham na construção individual e social da(s) masculinidade(s) e feminilidade(s) e abordaremos algumas das teorias e modelos teóricos, centrados fundamentalmente sobre factores psicossociais, que pretendem ajudar a explicar o complexo e multidimensional processo de desenvolvimento do género.

2. Perspectivas na investigação sobre género

As perspectivas que podemos encontrar na investigação sobre género são geralmente formuladas de forma dicotómica, tendo em conta os critérios em que se apoiam para fundamentar a origem da diferenciação de género. Encontramos assim perspectivas essencialistas cujo principal argumento para a diferenciação de género reside num critério de ordem biológica – homens e mulheres nascem com diferenças biológicas óbvias que determinam as origens da diferenciação ao nível das características psicológicas e comportamentais –, e perspectivas construtivistas sociais que entendem o género e as diferenças de género como o resultado de um processo sociocultural desenvolvido a vários níveis do relacionamento social, na família, na escola e nas instituições sociais, em geral. Desta forma, enquanto que nas perspectivas essencialistas o género e as diferenças de género são compreendidos como algo fixo e imutável, ao longo do tempo e dos contextos, nas perspectivas construtivistas o género e as diferenças de género, construindo-se na interacção com os contextos socioculturais e históricos, são compreendidos como variáveis ao longo do tempo e época histórica e dependentes dos contextos em que são analisadas (Glenn, 2000; Francis, 2001; Wood & Eagly, 2002; Pattman & Kehily, 2004, Brannon, 2005).

As perspectivas essencialistas, bastante populares nos anos 70, à custa, principalmente, dos trabalhos desenvolvidos na área da sociobiologia e da psicologia evolutiva, reforçavam teorias que assinalavam o corpo dos homens e das mulheres como portadores de um conjunto de características (cromossómicas, hormonais e físicas) desenvolvidas filogeneticamente, através das pressões selectivas que se foram desenvolvendo na espécie humana e que determinavam, em grande parte, os padrões psicológicos e de comportamento específicos de cada sexo (Connell, 2000; Wood & Eagly, 2002). Embora as teorias desenvolvidas em perspectivas essencialistas tenham dado pouca importância à variação das diferenças sexuais em resposta a condições culturais e contextuais, não afastam a possibilidade de factores como as experiências sociais e culturais poderem influenciar a expressão das predisposições biológicas (Udry, 2000).

O forte desenvolvimento dos estudos na área das ciências sociais e da psicologia social que se processou a partir desta época levantou várias objecções a estas especulações deterministas, realçando o papel fundamental do contexto social e cultural no desenvolvimento destes comportamentos. A análise do género numa perspectiva construtivista social tem ganho um relevo crescente, principalmente por parte da investigação feminista (*e.g.* Amâncio, 1994; Wright, 1995; Diller *et al.*, 1996; Nilges, 2000; Francis & Skelton, 2001) onde assume a centralidade. Constitui-se, desse modo, como uma alternativa consistente às concepções biológicas essencialistas, rejeitando a universalidade dos comportamentos e sublinhando a variabilidade comportamental do homem e da mulher e, consequentemente, o relativismo social e cultural (Wood & Eagly, 2002).

As perspectivas sobre o género e as diferenças de género não se esgotam nesta dualidade que antagoniza a natureza e a cultura, existindo concepções que aliam o contributo destes dois factores para a compreensão do desenvolvimento do género: as perspectivas biossociais (Brannon, 2005, Connell, 2000; Wood & Eagly, 2002). Os estudos desenvolvidos no âmbito de modelos biossociais (*e.g.* Udry, 2000; Hines *et al.*, 2002; Wood & Eagly, 2002; McHale *et al.*, 2004; Iervolino *et al.*, 2005) relevam o processo interactivo da biologia e do meio sociocultural. Assim como as diferenças biológicas entre homens e mulheres (cromossómicas, hormonais, físicas e reprodutivas) se poderão constituir como um factor de pressão do processo de socialização, no sentido de levar as raparigas e os rapazes a desenvolver papéis sociais associados às características específicas do seu sexo, as interacções sociais poderão determinar variações nos processos biológicos, como por exemplo a produção hormonal.

Roge e Ionescu (1996) pretendiam reavivar o interesse da comunidade científica pela procura das origens biológicas da diferenciação sexual apoiando-se no notável progresso da investigação no âmbito da psicopatologia e da neuropsicologia, que mostrava a influência dos factores hormonais no comportamento de certos mamíferos e na diferenciação das estruturas cerebrais. Utilizando um modelo interaccionista que integra a noção de determinismo plurifactorial, em referência ao contributo dos factores biológicos e

socioculturais, estes investigadores desenvolveram estudos interessantes na área da comunicação não verbal. Estes estudos tinham como objectivo comprovar a teoria que sugere que o desenvolvimento da diferenciação sexual se processa durante dois períodos sucessivos: o primeiro, na fase fetal, em que a produção hormonal será responsável por uma primeira orientação e o segundo, na primeira infância, em que o dimorfismo cerebral estabilizará definitivamente esta diferenciação, através, essencialmente, das estimulações sociais produzidas durante as interacções lúdicas com os pares e, de uma maneira geral, com os pais.

Nas suas conclusões, estes investigadores defendem a existência de uma combinação das influências biológicas e psicológicas que se processa a partir de uma reacção directa à morfologia da criança. O ponto de articulação entre estes determinantes biológicos e as pressões do meio situa-se, em sua opinião, ao nível dos comportamentos não verbais, tal como o elucidam as suas próprias palavras:

Nous considérons que dans le système de communications non verbales d'un individu, le sexe représente le point de départ d'une spirale évolutive dans laquelle les comportements et les réponses qu'il organise pourraient amorcer la construction du rôle sexuel en anticipant la dimension cognitive. (Roge & Ionescu, 1996: 368)

O estudo da influência de factores biológicos e socioculturais no comportamento *genderizado* da criança está, pode dizer-se, em expansão, sendo possível referenciar já alguns estudos interessantes. Pode, por exemplo, citar-se o estudo de Melissa Hines e seus colaboradores (2002) no qual foi encontrada uma relação significativa entre os níveis de testosterona pré-natal e o relato dos pais de raparigas em idade pré-escolar, sobre o seu envolvimento em actividades de jogo tradicionalmente masculinas. Não se encontraram efeitos análogos nos rapazes. Neste estudo, as variáveis do contexto social não pareceram estar correlacionadas com o comportamento tipificado das raparigas e também não mostraram poder de mediação dos factores biológicos. Contudo, as variáveis utilizadas para caracterizar o referido contexto social foram bastante limitadas e insuficientes para

abranger todos os aspectos contextuais que podem mediar as influências biológicas no desenvolvimento do género.

Prosseguindo a investigação sobre os efeitos dos factores genéticos e ambientais no comportamento tipificado de género, estes mesmos investigadores participaram recentemente num estudo de grande dimensão que abrangeu quase quatro mil crianças gémeas entre os 3 e os 4 anos (Iervolino *et al.*, 2005) e que, mais uma vez, forneceu forte evidência de que ambos os factores são importantes na variabilidade individual associada a várias componentes do desenvolvimento de género (traços de personalidade, interesses, participação em actividades, etc.). Os resultados mostraram diferenças relativamente à influência parcial desses factores em rapazes e raparigas, isto é, enquanto para os rapazes gémeos os factores genéticos apresentavam uma influência moderada e o ambiente partilhado uma influência significativa na adopção de comportamentos tipificados, nas raparigas gémeas, os factores genéticos indicavam uma influência substancial e o meio social partilhado uma influência moderada. O maior peso do meio social na tipificação de género masculina que este estudo documenta é consistente com os resultados de estudos que mostram que tanto os pais como o grupo de pares pressionam mais os rapazes do que as raparigas em direcção ao comportamento apropriado ao género (*e.g.* Huston, 1983; Langlois & Downs, 1980; Brannon, 2005). Esta influência do contexto social partilhado nos papéis de género também pareceu ir decrescendo com a idade e possuir mais peso no que dizia respeito a interesses e actividades específicas do género do que a traços de personalidade.

Susan McHale e seus colegas (2004), por seu lado, desenvolveram recentemente um estudo longitudinal com raparigas adolescentes, o qual, também numa perspectiva biosocial, pretendia determinar os efeitos mediadores de factores psicossociais nos níveis de testosterona e no tempo de envolvimento em actividades de tempo livre tipicamente femininas. Os seus resultados evidenciaram que os efeitos hormonais no comportamento são apenas visíveis no início da puberdade e que os factores psicossociais estão directamente relacionados com as diferenças individuais entre as raparigas, em todas as fases do desenvolvimento.

Num estudo com adultos, Udry (2000) documentou interacções biossociais no desenvolvimento de género, mostrando que os níveis de testosterona pré-natal moderavam as relações entre as influências de socialização maternal e o comportamento estereotipado (determinado através de auto-avaliações). As mulheres que estiveram expostas a maiores níveis de testosterona pré-natal revelavam atitudes e comportamentos menos estereotipados, independentemente da acção socializadora que percepcionavam em relação às suas mães. Em oposição, o encorajamento das mães em direcção ao comportamento apropriado ao género já mostrou um efeito forte nas mulheres que tinham estado expostas a baixos níveis de testosterona pré-natal.

Embora, teoricamente, seja possível apresentar mecanismos plausíveis referentes à dinâmica interactiva dos factores sociais, cognitivos e biológicos, é perfeitamente visível a grande dificuldade metodológica que existe em dissociar estes factores estudando os seus efeitos parciais (Iervolino *et al.*, 2005), o que origina uma grande variabilidade de desenhos e metodologias de estudo e frequentes inconsistências nos resultados. Contudo, esta é uma área de investigação promissora que necessita, claramente, de mais investigação, tal como MacHale *et al.* (2004: 1591) afirmam:

(...) more research is needed to identify the missing pieces in the puzzle of how biological and social processes collaborate in gender development.

Seguidores desta perspectiva biosocial, Wendy Wood e Alice Eagly (2002) defenderam que qualquer tentativa de explicar as origens das diferenças entre os sexos deve considerar a integração de múltiplos níveis de análise, em que as causas mais proximais dessas diferenças (os papéis de género e as experiências de socialização) têm de ser relacionadas com as suas causas mais distais (processos biológicos, factores genéticos, características da estrutura social e ecologias locais). Estas investigadoras apresentam uma abordagem biosocial das origens das diferenças sexuais, que integra pressupostos essencialistas e construtivistas, fundamentada numa profunda e extensa revisão da investigação antropológica sobre a uniformidade e a variabilidade intercultural das diferenças nos padrões de comportamento de homens e mulheres. Concluíram, assim, que

a biologia (em especial a capacidade reprodutiva nas mulheres e as dimensões corporais e força nos homens), a estrutura social e o envolvimento interagem reciprocamente para produzir os papéis associados ao sexo, traduzidos numa repartição, geralmente complementar, do trabalho na sociedade. Vale a pena, a esse respeito, atender ao testemunho dos próprios autores:

Our central conclusion from this review is that the origins of sex differences are best understood from a biosocial perspective that gives priority to the interaction between the bodily specialization of each sex and the attributes of societies' economy, social structure, and ecology. (Wood & Eagly, 2002: 718)

A sua teoria partilha concepções construtivistas sociais, aceitando que as diferentes posições de homens e mulheres na estrutura social, que se traduzem em diferentes padrões comportamentais, derivam de vários processos mediadores proximais, como seja a formação e o desenvolvimento dos papéis de género. Estes papéis de género emergem do trabalho produtivo e desencadeiam estereótipos relativos às características de cada sexo que são necessárias para levar a cabo tais tarefas. Neste processo de diferenciação, os autores salientam a importância dos processos socializadores, dos processos de confirmação das expectativas e do processo de auto-regulação. O desempenho de tais papéis sociais é determinado pelos processos biológicos distais, em especial a produção hormonal. Com efeito, são as diferenças físicas, de natureza biológica, que, em interacção com as condições sociais e ecológicas, influenciam os papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade, justificados, desta forma, pela possibilidade que cada sexo poderá ter de melhor desempenhar essa tarefa.

A teoria de Wood e Eagly pretende também apresentar uma justificação para a patriarquia. Constatando a quase universalidade² das diferenças sexuais em relação ao poder, estatuto e controlo dos recursos da sociedade, com uma tendência clara para a

² De salientar que os estudos analisados incidiam sobre sociedades não industrializadas, das quais cerca de um terço possuía relações de igualdade entre os sexos. A variabilidade na intensidade da patriarquia variava desde o igualitarismo até à patriarquia acentuada. As análises antropológicas demonstraram que o estatuto social é multidimensional, sendo a patriarquia bastante prevalecente mas não universal.

desvantagem da mulher em relação ao homem, esta perspectiva postula que, à semelhança de outros tipos de organização social, a patriarquia emerge da interacção entre a especialização afecta à biologia e as exigências das actividades (hierarquizadas quanto ao seu poder e prestígio) que os indivíduos desempenham no seio de certos tipos de sistemas sociais e ecologias locais.

Embora nestas perspectivas biossociais o factor biológico seja importante na criação e manutenção da diferenciação de género, ele não é considerado o factor determinante. A responsabilidade principal pelo desenvolvimento das características e papéis associados ao género e da estrutura social patriarcal é atribuída a todo o processo sociocultural, o qual vai moldando e reforçando os comportamentos considerados apropriados a cada género e exercendo respostas punitivas a atitudes e comportamentos não concordantes com essas expectativas sociais (Bussey & Bandura, 1999).

O reconhecimento desta interacção constante entre os factores biológicos e psicossociais levou alguns autores a utilizar o conceito de sistema sexo-género (e.g. Houston, 1996; Glenn, 2000) para fazer referência ao processo social pelo qual a sexualidade biológica é transformada em género, conceito socialmente significativo.

A terminologia utilizada neste campo de estudo tem, assim, sido alvo de discussão e alguma confusão, nem sempre resolvida. Será melhor utilizar o termo sexo ou o termo género? A problemática não é apenas uma questão de semântica. Pensamos que a adequação destes termos diz respeito não só à natureza do objecto de análise como à perspectiva teórica assumida para o seu estudo. Entre os investigadores não essencialistas, a posição mais comum relativamente a esta questão terminológica tem por base a perspectiva de Kay Deaux (1985: 51) o qual clarifica a utilização dos termos sexo e género da seguinte forma:

By sex, I will be referring to the biologically based categories of male and female. In the use of gender, I refer to the psychological features frequently associated with these biological states, assigned either by an observer or by the individual subject.

Desta maneira, o termo sexo será mais apropriado nos estudos que, por exemplo, seleccionam dois grupos de sujeitos baseados nas suas características biológicas e procuram averiguar as suas diferenças, sendo o termo género mais adequado nos estudos que se debruçam sobre a análise de características ou categorias derivadas do processo de socialização, evidenciando conceitos com significado predominantemente social, tais como identidade de género, estereótipos de género ou papéis de género.

A introdução do termo género na investigação em ciências sociais surgiu no seguimento das críticas crescentes ao carácter reducionista do determinismo biológico, sendo a sua autoria geralmente atribuída a Rhoda Unger (1979). Um dos objectivos de Unger foi precisamente reduzir os paralelismos que, nessa altura, surgiam, frequentemente, com a utilização generalizada do termo sexo na descrição de características biológicas e psicológicas, propondo o termo género na referência às características e comportamentos que a sociedade considera como próprios e adequados a homens e mulheres. Para esta psicóloga social, o conceito género, contrariamente ao conceito sexo, é um constructo social, reconhecendo, todavia, que a diferenciação criada socialmente possui as suas origens nas diferenças biológicas associadas a cada sexo.

Pierre Bourdieu, cujo pensamento é um referencial importante na investigação sobre a construção social do género, partilha esta mesma posição ao afirmar:

A diferença biológica entre os sexos, quer dizer, entre os corpos masculino e feminino e, muito em particular, a diferença anatómica entre os órgãos sexuais, pode assim surgir como a justificação natural da diferença socialmente construída entre os géneros, e em particular da divisão sexual do trabalho. (Bourdieu, 1998/1999: 9, realces do texto original)

A introdução deste novo conceito trouxe vantagens aos investigadores, permitindo-lhes libertar-se da noção de sexo, enquanto característica individual dos sujeitos, e deslocar o seu objecto de análise das diferenças entre os sexos para os sistemas de crenças do género (Deaux, 1984). O género passa então a ser entendido como um *construto definidor de uma subjectivização do sexo biológico* (Amâncio, 1992: 9), o que permitiu oferecer uma

justificação científica para as desigualdades de género proclamadas pelas perspectivas feministas (Hare-Mustin & Marecek, 1988). Estas autoras, referem, a propósito, na citação seguinte, que o conceito de género possibilitou a criação de um espaço próprio para análise dos factores sociais que medeiam a diferenciação entre homens e mulheres que poderá ser explorado separadamente dos factores biológicos.

Gender is used in contrast to terms like sex and sexual difference for the explicit purpose of creating a space in which socially mediated differences can be explored apart from biological differences. (Hare-Mustin & Marecek, 1988: 456)

Evelyn Glenn (2000) partilha da mesma opinião referindo que a noção de género como conceito socialmente construído, possui grandes vantagens para a investigação já que possibilita analisar a riqueza da variabilidade circunstancial, cultural e histórica de homens e mulheres, os significados de masculinidade e feminilidade, as relações entre homens e mulheres bem como o seu poder e estatuto político. A possibilidade de ajudar a visualizar estas relações de poder leva, por seu lado, Helena Araújo (2002) a considerar o conceito de género como uma “ferramenta analítica” nos estudos de género.

Esta distinção conceptual entre os conceitos sexo e género não é, porém, consensual, como antes se deu a entender, já que se encontram perspectivas (e.g. Maccoby, 1988; Ruble, 1988) que consideram não ser possível a distinção entre os dois termos, usando-os indiferenciadamente. Eleanor Maccoby (1998: 755) refere a propósito da sua investigação sobre as interacções sociais em crianças: *the two factors interact in any psychological function that we might want to consider*. Por seu turno, Archer e Loyd (1995) criticam o reducionismo daquela distinção, referindo que as diferenças entre homens e mulheres são tanto biologicamente produzidas como socialmente determinadas. Segundo estes autores, a distinção entre os termos sexo e género deve residir na natureza do processo de atribuição das diferenças, em que as diferenças entre homens e mulheres deverão ser denominadas de diferenças de género, quando a atribuição das diferenças residir em factores de âmbito social, pois, embora as diferenças biológicas contribuam para as diferenças de género, aquelas são mediadas pelas percepções sociais acerca do homem e da mulher.

Também Joan Scott (2000) é de opinião que aquela distinção, embora possa parecer útil em termos teóricos, não é, na realidade, constatável, problematizando mais do que solucionando o paradoxo natural *versus* construído. Segundo esta socióloga, seguidora das perspectivas pós-estruturalistas, ambos os termos, sexo e género, são formas de conhecimento, articuladas intimamente pela linguagem e, por isso, inseparáveis, tal como expressa na seguinte citação:

If both are knowledges, then gender cannot be said to reflect sex or to be imposed on it; rather, sex becomes an effect of gender. Gender, the social rules that attempt to organize the relationships of men and women in societies, produces the knowledge we have of sex and sexual difference (in our culture by equating sex with nature).
(Scott, 2000: 72/73)

Com efeito, as perspectivas pós-estruturalistas vieram problematizar este paradoxo considerando que tanto o sexo como o género são categorias culturais (Connell, 2000; Glenn, 2000; Scott, 2000), isto é, são ambos meios de descrição e conhecimento dos corpos e relações humanas, culturalmente construídos (Glover & Kaplan, 2000), sendo a biologia, nesta acepção, comprehensível apenas por intermédio do conhecimento social e cultural (Järvinuoma, Moisala & Vilkko, 2003).

A terminologia adoptada faz transparecer os pontos de vista dos investigadores sobre a temática em questão. Os investigadores essencialistas preferirão utilizar o termo sexo na sua referência a qualquer diferença entre homens e mulheres, enquanto aqueles que usam o termo género procuram destacar a natureza social dessas diferenças. Por outro lado, os investigadores que desenvolvem estudos em perspectivas biossociais poderão, eventualmente, utilizar os dois termos. A utilização do termo género, que assumimos neste trabalho, está subordinada a uma perspectiva de orientação fundamentalmente construtivista, a qual, sem descurar a interacção com os factores biológicos, pretende, principalmente, debruçar-se sobre a natureza sociocultural do desenvolvimento humano, compreendendo o género como um processo construtivo dinâmico que se desenvolve a vários níveis do contexto sociocultural.

Concebendo o género como uma construção social, ultrapassamos as abordagens que usam o género como um factor meramente explicativo dos acontecimentos sociais. No nosso entendimento, o género necessita, ele próprio, de ser explicado através da exploração e compreensão dos mecanismos que estão subjacentes à sua construção. Neste sentido, consideramos pertinente questionar não só que percepções estão associadas às categorias de género, como também quais os processos que suportam e mantêm as estruturas de género prevalecentes.

Os estudos de género³ são, actualmente, um vasto campo interdisciplinar que comprehende várias conceptualizações sobre o conceito de género, o que, consequentemente, origina diferentes abordagens metodológicas. Segundo Järviuoma, Moisala e Vilkko (2003:6), o género pode ser analisado como: i) uma variável social, gerando, por exemplo, questões acerca das ocupações e interesses de homens e mulheres; ii) um sistema, abordando questões como a relação, a ordem e a hierarquia dos géneros; iii) uma construção social, levando ao surgimento de questões que procuram saber como é que os géneros são culturalmente (re)produzidos através da linguagem, da acção social e dos produtos culturais e iv) um instrumento político abordando as formas de reconstrução e alteração das ideologias de género. Tal como aqueles autores salientam:

(...) gender analysis is not simply interested in examining what men/women are or do. It examines how the world surrounding us is gendered and how it affects us, our identity, everyday activities, as well as all other products of human behaviour. It studies how gender is taken up, regularized, institutionalised, resisted, contested and transformed.

(Järviuoma, Moisala, & Vilkko, 2003: 6/7)

³ Os estudos de género poderão ser considerados “consanguíneos” dos estudos sobre as mulheres e dos estudos feministas (Araújo, 2002:105). No entender de Helena Araújo os pontos comuns entre estes estudos são os seguintes: em primeiro lugar, a intenção de dar visibilidade à acção humana e social das mulheres; em segundo lugar, a de chamar a atenção para a heterogeneidade e diversidade das situações e percursos das mulheres; em terceiro lugar, a partilha de uma visão que entende a existência de desigualdades nas relações de poder entre os géneros e, por último, o facto de todos eles criticarem a produção do conhecimento legitimada por um poder masculino.

3. Conceptualização do género como constructo social

Desde a sua introdução que o conceito de “género” se tem constituído como um conceito unificador da investigação em várias áreas disciplinares. Podem, contudo, encontrar-se ao longo do tempo alguma pluralidade na sua conceptualização e utilização (Glenn, 2000) recorrendo-se ao género não só como um conceito analítico que faz referência a todos os significados criados socialmente e relacionados com as identidades sexuais, como também como um princípio organizador dos contextos sociais, demarcado do âmbito das diferenças sexuais.

Inicialmente, as conceptualizações de género baseavam-se nos atributos individuais, significando que tanto os homens como as mulheres poderiam desenvolver, de uma forma natural, diferentes interesses e capacidades e comportar-se segundo padrões igualmente diferenciados, em consonância com os papéis sociais associados às suas características biológicas. Actualmente, as concepções de género vão para além desta dualidade masculino/feminino, de certa forma determinista. Procura-se, assim, ultrapassar as abordagens das diferenças sexuais e dos papéis de género, para passar a compreender o género como um conceito socialmente construído através de práticas genderizadas, situadas num sistema de relações de género específicas e contextuais (Martin & Collinson, 2000), conferindo-lhe um carácter flexível (Glenn, 2000), ou seja, pressupondo uma mudança constante. Järvinuoma, Moisala e Vilkko (2003) defendem mesmo que o género deve ser considerado uma categoria social fluída que está continuamente em negociação nas interacções sociais.

O processo de construção do género é activo, individualizado e complexo, reconhecendo-se, consequentemente, a sua grande variabilidade no interior de cada grupo de género. As representações singulares, estereotipadas e normativas de masculinidade e feminilidade são, desse modo, consideradas reducionistas. Se se quer, efectivamente, procurar compreender os comportamentos humanos em qualquer domínio, o primeiro passo é reconhecer a multiplicidade de masculinidades e feminilidades, concebendo o género como um conceito permanentemente em interacção com as outras dimensões da

vida económica e sociocultural que também formam a identidade pessoal. Penney e Evans (2002: 18) recomendam, a propósito:

In “talking gender” we need to be able to accommodate their individuality and acknowledge the ways in which gendered identities are embedded with and mediated by, other identities.

Referiremos, em seguida, algumas das conceptualizações que se podem encontrar na literatura mais recente sobre género. Estas concepções não são exaustivas nem paradoxais, fornecendo, ao invés, visões complementares e integradas que enriquecem a compreensão do conceito.

- Género como um *processo social dinâmico* (e.g. Ferre, Lorber & Hess, 2000) concebendo-se o processo de construção do homem e da mulher como um processo social a todos os níveis da realidade: intrapsíquico, relacional, organizacional, institucional e cultural. De acordo com Evelyn Glenn (2000), que partilha esta concepção, estes processos operam a três níveis: i) nível meso (relativo aos processos de representação através do uso de símbolos ou imagens); ii) nível micro (relativo aos processos interactivos pessoais envolvendo o uso de regras sociais) e iii) nível macro (relativo aos processos de distribuição de recursos materiais e relações de poder no seio da estrutura social). Ainda segundo Glenn todos estes processos geram poder e produzem desigualdades, mas também incorporam possibilidades para a mudança.
- Género como uma *estrutura social* (e.g. Ferre, Lorber & Hess, 2000), isto é, como um entrelaçamento de relações sociais institucionalizadas que criam, organizam e manipulam as categorias de género em estruturas de poder.
- Género como um *princípio organizador* (Glenn, 2000; Järvinuoma, Moisala & Vilkko, 2003) das colectividades, instituições sociais, processos históricos e práticas sociais. Esta forma de conceptualização, utilizada sobretudo pelas abordagens feministas, permitiu demonstrar que as grandes dimensões da vida (sexualidade, família, educação, economia e estado) estão organizadas de acordo com princípios *genderizados*, gerando conflitos de interesse e hierarquias de valor e poder. Os

processos de negociação do poder no interior das organizações sociais são, deste modo, considerados elementos essenciais da construção do género. A escola, como organização social, é um desses locais, sendo pertinente estudar a forma como a acção dos seus elementos produz, reproduz e pode modificar as práticas e as estruturas, organizadas segundo estes princípios.

- Género como um conceito *relacional* (e.g. Wright, 1996; Connell, 2000; Skelton, 2001; Wright, 1997; Swain, 2005) sublinhando que a construção do género se dá através de um processo de confronto e intersecção de atitudes e comportamentos *genderizados*, ou seja, que a construção das feminilidades se faz através da relação com as masculinidades e vice-versa. Uma concepção relacional do género inclui, necessariamente, uma análise crítica do desenvolvimento da masculinidade e da feminilidade assente num sistema social estruturado hierarquicamente.
- Género como um conceito que se constrói em *interacção* com outros componentes da identidade, como a raça (Glenn, 2000; Phoenix, 2001) e a classe social (Acker, 2000; Lucey, 2001). A abordagem interdisciplinar do género tem permitido conhecer a diversidade dos processos de construção de género e a variabilidade de posicionamentos de género na ordem social, tendo em conta a intersecção simultânea do género com a raça e a classe social (Reay, 1991). Estas abordagens concebem os conceitos raça, género e classe social como conceitos relacionais que se intersectam de uma forma dinâmica (Azzarito & Solomon, 2005) e cuja construção social envolve processos representativos e estruturais onde o poder desempenha um papel crucial.
- Género como um *recurso cultural* (Martin & Collinson, 2000). As características e padrões de comportamento associados ao sexo biológico, aprendidos através da socialização, são utilizados pelos indivíduos como fontes ou recursos culturais para diversos fins, como seja por exemplo a formação de expectativas relativas aos interesses e comportamento de outros. Nesta acepção, os indivíduos concebidos como elementos sociais activos e singulares nas suas percepções, atitudes e

comportamentos produzem e reproduzem práticas e estruturas organizativas *genderizadas*, mas também possuem poder para as modificar.

O entendimento do género subordinado a categorias sociais polarizadas, totalitárias e homogéneas que representavam traços, atitudes, comportamentos e relações diferenciadas entre os indivíduos foi substituído por concepções que compreendem o género como um processo de criação e utilização individual dessas categorias. Esta “*diversidade e fluidez de configurações e percursos*”, tal como Helena Araújo (2002: 105) faz ressaltar, constitui um desafio na investigação sobre género.

4. A investigação sobre a diferenciação de género: comparar para compreender

Le sexe est un fait biologique, évidemment, mais aussi une réalité sociale. Ce qui complique et enrichit l'analyse. Alors on se demande, non seulement comme en toute démarche comparative, si telle différence constatée est de degré ou de nature, mais aussi si elle s'inscrit sur une échelle de valeurs. En bref si elle constitue une inégalité. (Zazzo, 1996: 383)

As diferenças sexuais, que no momento do nascimento, ou mesmo antes, são expressas através das frases “é um menino” ou “é uma menina”, representam uma série de complexos processos de natureza biológica, psicológica e social, em ordem à categorização mais básica e primária da nossa sociedade, a categorização de género, ou seja a repartição dos indivíduos nas categorias sociais homem e mulher, representadas por diferentes características físicas, psicológicas, comportamentais e relacionais.

Tal como a maioria dos aspectos do desenvolvimento humano, o estudo do desenvolvimento do género tem sofrido, ao longo do tempo, várias mudanças nas abordagens conceptuais e metodológicas correspondentes (Deaux, 1984, 1985, Ruble, 1988). Porém, contrariamente a outros aspectos do desenvolvimento, a compreensão dos processos de desenvolvimento do género não tem sido considerada apenas uma curiosidade científica, trazendo subjacente uma dimensão valorativa que passa pela procura de conhecimento que legitime e possibilite a criação e promoção da igualdade de género.

Com efeito, se inicialmente a adopção e conformidade do indivíduo aos padrões e papéis de género associados directamente ao seu sexo era considerada sinónimo de uma adaptação saudável à sociedade (Huston, 1983), que não ocasionava qualquer interrogação ou dúvida, estudos desenvolvidos a partir da década de 60, essencialmente no âmbito da investigação psicossocial feminista, vieram problematizar esta situação salientando assimetrias e hierarquias de poder entre os géneros (Amâncio, 1994) que comprometiam o pleno desenvolvimento individual, em especial o das mulheres. Tornou-se então premente examinar em detalhe as diferenças entre os sexos, a vários níveis, com o objectivo de fundamentar e legitimar as questões da igualdade.

Segundo Kay Deaux (1984), na psicologia, a investigação sobre a diferenciação de género desenrolou-se através de vários tipos de abordagens. A primeira refere-se à consideração do sexo como uma variável individual procurando determinar a extensão e a natureza das diferenças entre homens e mulheres numa multiplicidade de características, comportamentos e capacidades. A segunda, embora continue a centralizar o seu estudo na diferenciação individual, procura as diferenças no âmbito das dimensões psicológicas masculinidade e feminilidade. A terceira, substancialmente diferente das anteriores, representa uma mudança conceptual na investigação sobre o género, já que, em vez de olhar para as diferenças entre homens e mulheres ou para indivíduos que diferem quanto às suas medidas de masculinidade e feminilidade, procura compreender as categorias sociais homem e mulher, explorando as variáveis e os factores socioculturais que possam influenciar as percepções de género. O estudo dos estereótipos de género forneceu um contributo importante para a compreensão desta questão, salientando o poder e a influência

destas categorias, criadas socialmente, nas atitudes, comportamentos e interacções sociais . Tal como Deaux (1984: 110) acentua:

here the focus is not how men and women actually differ, but how people think that they differ.

Actualmente, a investigação sobre o género ultrapassa a investigação sobre a diferenciação de género, incorporando novos modelos de análise e novas questões trazidas essencialmente pelas perspectivas construtivistas sociais e pós-estruturalistas que procuram, acima de tudo, analisar a variabilidade inerente ao género e compreender os seus processos construtivos. Contudo, nesta fase do presente trabalho, pensamos ser importante a compreensão do caminho trilhado pela investigação sobre a diferenciação de género, dado que, apesar de algumas críticas (e.g. Hare-Mustin & Marecek, 1988), não perdeu ainda a actualidade (Brannon, 2005), tendo fornecido contributos essenciais para o conhecimento dos processos pelos quais o género influencia o desenvolvimento humano (Deaux, 1985). Além disso, os resultados desta investigação tiveram implicações sociopolíticas a vários níveis, nomeadamente no âmbito das políticas educativas (Penney, 2002).

4.1. As diferenças nas características psicossociais: do mito à realidade

Tanto na psicologia social como na psicologia desportiva, a investigação sobre a diferenciação de género iniciou-se com um exame às diferenças sexuais nas características psicológicas e comportamentais. Porque este trabalho inicial procurava diferenças dicotómicas em paralelo com as categorias biológicas homem e mulher, a maior parte dos investigadores designa-o por investigação sobre as diferenças sexuais (e.g. Deaux, 1984, Gill, 1992).

A clássica e recorrentemente citada revisão de estudos de Maccoby e Jacklin (1974) ocasionou, na altura, alguma perplexidade na comunidade científica, revelando que no domínio cognitivo apenas se comprovavam diferenças sexuais em três áreas: superioridade

dos rapazes nas capacidades matemática e visuo-espacial e superioridade das raparigas nas capacidades verbais. No domínio do comportamento social apenas se poderia constatar uma diferença atribuída ao sexo: os rapazes eram mais agressivos que as raparigas em todas as idades e culturas.

Contrariamente às crenças populares, nesta revisão de estudos não se encontraram evidências significativas que permitissem concluir que as mulheres são mais sociáveis e influenciáveis ou que os homens estão mais capacitados para a realização de tarefas complexas que requeiram pensamento analítico. Também não se provou a existência de diferenças entre os sexos quanto à ansiedade, competitividade, dominância, obediência, criatividade e nível de actividade motora (Lloyd, 1986).

Estas conclusões motivaram uma série de meta-análises, realizadas com o objectivo de averiguar a fidelidade e consistência destas conclusões, geralmente criticadas pela sua natureza e pela falta de rigor nos critérios metodológicos que as produziram. Jeanne Block (1983), uma das vozes mais críticas, refere-se à investigação sobre a diferenciação sexual da seguinte forma:

I am aware that in many respects the empirical literature is ambiguous or inconsistent in implication, insufficient or unsystematic in its coverage, and conceptually and methodologically deficient. (Block, 1983: 1336)

Também Deaux (1984) informa que os estudos analisados diferiam substancialmente na qualidade, nos procedimentos, nos contextos e noutras características.

Entre esses estudos, podem, por exemplo, assinalar-se a meta-análise de Eaton e Enns (1986) sobre o nível de actividade motora, cujas conclusões revelam que, em geral, os rapazes são mais activos que as raparigas. A dimensão das diferenças pareceu, porém, ser mediada por outros factores, como a idade e as características do contexto onde decorria essa actividade.

A meta-análise de Hyde (1984), que pretendia avaliar a natureza e a dimensão das diferenças sexuais quanto à agressividade (mesmo assim a área onde é possível encontrar

maior consistência de resultados), também revelou que estas diferenças diminuem com a idade. Posteriormente, Eagly e Steffin (1986) concluíram que, embora em média os rapazes sejam mais agressivos que as raparigas, as conclusões que atribuem este comportamento ao sexo do indivíduo são inconsistentes já que há que considerar o tipo de agressividade e as percepções das suas consequências. A este respeito, estudos mais recentes, analisados por Linda Brannon (2005), indicam que os rapazes e as raparigas tendem a usar diferentes estratégias e comportamentos agressivos, com os rapazes a utilizarem mais a agressão e a confrontação física e as raparigas a utilizarem mais a agressão indirecta e relacional. As finalidades da agressão também parecem ser diferentes em rapazes e raparigas, já que os rapazes utilizam a agressividade para exercer controlo sobre os outros enquanto a manifestação de comportamentos agressivos por parte das raparigas representa uma perda do auto-controlo emocional. Esta percepção da diferenciação entre rapazes e raparigas quanto à forma de agressividade é visível logo aos 3 anos (Giles & Heyman, 2005), com as crianças a descreverem a agressão relacional como a forma mais típica nas raparigas e a agressão física como a forma mais comum nos rapazes.

No que diz respeito às capacidades verbais, a meta-análise de Hyde e Linn (1988) veio revelar que as diferenças sexuais são mínimas, com as mulheres a demonstrarem vantagem em certas habilidades verbais e os homens noutras. Além disso, as diferenças eram ainda mais atenuadas nos estudos mais recentes, sugerindo-se a existência de uma diminuição destas diferenças ao longo do tempo.

No seu conjunto, as meta-análises, antes referenciadas, vieram, acima de tudo, confirmar as grandes similaridades cognitivas e comportamentais entre o sexo feminino e o sexo masculino. Em quase todas elas a variabilidade encontrada nessas diferenças atribuível ao sexo era inferior a 5%, sugerindo-se frequentemente uma explicação da magnitude das diferenças fundamentadas em factores sociopsicológicos.

Vinte anos depois da publicação do estudo de Maccoby e Jacklin, Palácio-Quintin (1996) efectuou uma meta-análise sobre os estudos publicados entre 1974 e 1994 e que incidiam nos aspectos do desenvolvimento onde Maccoby e Jacklin tinham reportado

diferenças significativas entre os sexos. As conclusões gerais que mais se evidenciam nesta meta-análise reportam-se à grande variabilidade de resultados mediados pela interacção de múltiplas variáveis. No que diz respeito às conclusões mais específicas relativas às áreas investigadas, a meta-análise evidencia que o aspecto mais significativo da diferença entre as raparigas e os rapazes assenta na variação nas habilidades verbais e espaciais, em que as maiores diferenças parecem manifestar-se na idade pré-escolar. Na idade escolar as diferenças atenuam-se e essa variação é uma função das funções linguísticas analisadas, das tarefas consideradas bem como da interacção com outras variáveis. Os estudos analisados também mostram a existência de pouca amplitude nas diferenças em relação à capacidade matemática, que se vão extinguindo ao longo do tempo. A investigadora sublinha que não se pode falar de diferenças médias de rendimento entre os rapazes e as raparigas, mas sim de curvas de distribuição diferentes. No plano da agressividade parece confirmar-se a maior presença de agressividade física nos rapazes, mas, na agressividade verbal, rapazes e raparigas parecem manifestar a mesma frequência. Perante estas conclusões, Palácio-Quintin sugere que a continuidade da investigação sobre as diferenças sexuais deverá passar não pela análise da performance, mas sim pela análise dos processos e das estratégias que rapazes e raparigas utilizam para a manifestação destas capacidades, assim como sobre os contextos onde se manifestam essas condutas.

Perante a literatura analisada, concordamos com Deaux (1984: 108) quando refere que o que mais se destaca das revisões de literatura sobre as diferenças sexuais é a fragilidade do sexo como uma variável determinante do comportamento, mesmo quando são encontradas diferenças significativas entre os sexos:

Approaching sex as a subject variable, although a popular pursuit with a long history, may not be the most productive route for understanding gender, at least in its simplest form.

Com efeito, as justificações das diferenças com base no sexo, ou seja, relativas a factores biológicos, ocasionaram bastante polémica pois, se, por um lado ofereciam uma resposta simples a questões complexas, obtendo uma forte adesão por parte dos media e da população em geral (Brannon, 2004), por outro, quando criteriosamente analisados, aos

resultados dessas investigações facilmente eram associadas interacções com factores socioculturais como os estereótipos de género (Deaux, 1985; Ruble, 1988; Gill, 1992). Muitas das diferenças constatadas eram influenciadas e acentuadas pelas características da tarefa, como seja a percepção da sua apropriação ao género, o que desencadeava processos de expectativa e atribuição de desempenho diferenciados para homens e mulheres (Deaux, 1984). Tal como Block (1983) afirma a literatura não consegue evidenciar se é a socialização diferencial que precede a diferenciação comportamental de rapazes e raparigas ou se a procede acentuando tal diferenciação.

À investigação sobre a diferenciação sexual foram apontadas várias limitações, não só conceptuais como metodológicas (Block, 1983; Deaux, 1984, 1985; Ruble, 1988; Palacio-Quintin, 1996; Brannon, 2004). A comparação entre estudos é dificultada pela grande multiplicidade de performances cognitivas analisadas, subjacentes a uma única área de desenvolvimento, pressupondo uma multiplicidade de tarefas e unidades de medida e a interacção entre várias capacidades cognitivas. Adicionalmente, podem ser salientadas as variações considerando as idades em estudo e mesmo os factores culturais. A este respeito, os estudos interculturais são os que mais problematizam a origem biológica das diferenças, contestando a universalidade das mesmas no que tem a ver com os processos cognitivos (Wood & Eagly, 2002; Brannon, 2004).

Outras das limitações que têm sido apontadas e que podem enviesar os resultados e as conclusões é a própria interpretação do investigador em estudos que avaliam diferenças comportamentais, bem como o contexto onde decorre o estudo, muitas vezes em situação laboratorial, com amostras seleccionadas e tarefas definidas, o que dificulta a generalização dos resultados (Deaux, 1984, 1985).

Carol Jacklin (1989), co-autora do estudo inicial, embora reconhecendo as limitações da investigação sobre as diferenças sexuais, continua a insistir que o género como categoria social, não é uma variável particularmente relevante na explicação das diferenças individuais, sugerindo que se continue a investigar as causas biológicas (especialmente as influências hormonais) para as variações nas capacidades cognitivas. Fundamenta esta sua opinião no facto de a literatura sobre a socialização do género possuir várias

inconsistências e contradições e defende a hipótese da mutabilidade dos objectivos da socialização de género, em função das próprias mudanças na sociedade. As conclusões desta investigação seriam, desta forma, caracterizadas pela sua extemporaneidade já que, como o género muda à medida que a sociedade muda, quando se começam a compreender os processos, estes já foram ultrapassados.

As críticas à abordagem das diferenças sexuais possibilitaram uma mudança no foco da investigação com os psicólogos interessados nos comportamentos associados ao género a desviar a sua atenção em direcção às diferenças individuais relacionadas com a orientação dos papéis de género, considerando-as um constructo da personalidade determinante no comportamento.

4.2. A orientação dos papéis de género: a masculinidade, a feminilidade e a androginia

Um olhar superficial sobre a literatura que aborda a temática dos papéis de género revela uma grande variedade terminológica associada a conceitos com significados paralelos ou sobrepostos (como por exemplo papéis sexuais e papéis de género). Como resultado, podem encontrar-se os mesmos termos para designar conceitos diferentes bem como termos diferentes com o mesmo significado. Estamos, assim, de acordo com Azevedo (1991: 17) quando afirma que *a organização dum vocabulário de aceitação generalizada aparece dificultada pelo facto de que algumas definições mais precisas exigem a solução prévia de polémicas questões teóricas*.

Tal como já anteriormente acentuámos, quando procedemos à distinção entre os conceitos sexo e género, a utilização do termo género pretende reflectir a preponderância da atenção sobre a componente sociocultural do desenvolvimento humano. Assim, o uso da expressão papéis de género pretende sublinhar a existência de elementos socioculturais no constructo, referindo-se às expectativas sociais quanto às normas de comportamento apropriados a homens e mulheres. Amâncio (1994: 76) utiliza a expressão papéis de género

para designar a dimensão comportamental das representações largamente partilhadas sobre o modo de ser de homens e mulheres e Ruble (1988: 412), por seu lado, numa expressão que consideramos bastante elucidativa, define papéis de género da seguinte forma: *it is the “public face” of gender*.

A orientação dos papéis de género indica o nível em que um indivíduo se percebe a si mesmo como possuidor das características impostas pelas normas socioculturais respeitantes ao seu género (Azevedo, 1991).

Os conceitos clássicos a partir dos quais se constrói a tipologia dos papéis de género são a masculinidade e a feminilidade. Estes conceitos foram alvo de uma grande atenção nos anos 70 do século passado, década em que foram publicadas algumas escalas que pretendiam avaliar a masculinidade e a feminilidade e que vieram opor-se à visão bipolarizada, em relação inversa, da masculinidade e da feminilidade, em que as mulheres estavam associadas a determinadas características e os homens a outras. Nestas escalas mais primitivas, os indivíduos que obtivessem um *score* elevado na dimensão correspondente ao seu sexo eram considerados mentalmente saudáveis e bem adaptados à sociedade (Constantinople, 1973; Alain, 1996).

Constantinople (1973) forneceu um contributo importante para o desenvolvimento de novas medidas dos papéis de género, publicando uma análise crítica das medidas unidimensionais de masculinidade e feminilidade até aí existentes, na qual realçava a necessidade de se abrirem caminhos para novas conceptualizações sobre a masculinidade e a feminilidade, abandonando-se a ideia simplista da bipolaridade destes conceitos. Os inventários publicados quase simultaneamente – BSRI (*Bem Sex Role Inventory*)⁴

⁴ Inicialmente o BSRI consistia em 60 itens, divididos em três escalas: feminilidade, masculinidade e neutralidade (desiderabilidade social). Os itens eram formados por adjetivos e expressões que representavam características da personalidade e eram acompanhados por escalas de *Likert* de sete pontos. No inventário os itens eram apresentados numa sequência de tríades, incluindo cada tríade um item de cada uma das três escalas. Em resultado das críticas que surgiram, o inventário foi modificado de forma a maximizar a consistência interna das escalas e a ortogonalidade entre elas (Azevedo, 1991), passando a designar-se por *Short BSRI*. A metodologia para a cotação dos resultados também passou a ser semelhante à utilizada no PAQ.

desenvolvido por Sandra Bem (1974) e PAQ (*Personal Attributes Questionnaire*)⁵ proposto por Spence, Helmreich e Stapp (1974)–, introduzem aperfeiçoamentos substanciais na medição dos papéis de género (Azevedo, 1991), levando a que os conteúdos das dimensões masculinidade e feminilidade sejam entendidos como *clusters* independentes. Desta maneira, será possível que um mesmo indivíduo possua *scores* diferenciados nas duas dimensões, o que evidencia a existência de uma grande heterogeneidade na orientação dos papéis de género.

Para os autores destes dois instrumentos, as características masculinas e femininas da personalidade não estão necessariamente ligadas ao sexo biológico nem à orientação sexual, não havendo, assim razão justificável para que o homem possua apenas características masculinas e para que a mulher possua exclusivamente características femininas. Além disso, os mesmos autores argumentam que as pessoas que são fortemente tipificadas quanto à orientação dos seus papéis de género são menos flexíveis e com menos capacidade de adaptabilidade social, enquanto que as pessoas mais saudáveis mentalmente e mais adaptáveis revelam possuir características de ambas as dimensões, de uma forma equilibrada, sendo então denominadas de andróginas. Embora seja perceptível alguma inconsistência entre os estudos (Ruble, 1988), a investigação desenvolvida parece reforçar esta relação entre a androginia e a auto-estima (Withley, 1983) e outras medidas do bem-estar psicológico (Ruble, 1988, Spence, Helmreich & Stapp, 1975).

Ao contrário de Bem (1974), para quem, inicialmente, a androginia surgia apenas pelo facto de um indivíduo possuir características masculinas e femininas, Spence, Halmreich e Stapp (1974) sugerem a utilização de médias nas duas dimensões, masculinidade e feminilidade, para a categorização do indivíduo. Assim, um indivíduo é considerado masculino se o *score* na dimensão masculinidade for superior à média do seu

⁵ O PAQ foi desenvolvido a partir do SRSQ (*Sex Role Stereotype Questionnaire*), construído por Rosenkrantz *et al.* (1968), sendo constituído por 55 itens que integram atributos bipolares. Os vários itens do questionário deveriam ser avaliados três vezes, numa escala de 5 pontos, em relação aos próprios sujeitos (auto-avaliação) que estavam a responder ao questionário, à mulher e ao homem típico (avaliações estereotipadas) e à mulher e ao homem ideal (desiderabilidade social). O inventário foi, mais tarde, revisto e ampliado (Spence, Helmreich & Holahan, 1979), de modo a integrar três novas escalas com traços socialmente indesejáveis e sexualmente tipificados, passando então a designar-se EPAQ (*Extended Personal Attributes Questionnaire*).

grupo, é feminino se acontecer o mesmo em relação à dimensão feminilidade, é androgino se a média se situa acima da média do seu grupo nas duas dimensões e indiferenciado se a média estiver abaixo da média do seu grupo sexual nas duas dimensões. A discrepancia inicial em termos operacionais entre os dois instrumentos foi posteriormente resolvida, quando Bem (1977) adoptou a mesma metodologia que Spence, Helmreich e Stapp na avaliação da orientação dos papéis de género⁶.

O conceito de androginia foi muito aclamado na altura, principalmente pelas correntes feministas, pois permitia um distanciamento em relação à abordagem das diferenças sexuais. O indivíduo androgino, ao incorporar, hibridamente, os papéis do género masculino e do género feminino, representava um ideal humano, contradizendo e, em certa medida, anulando as fronteiras culturais que separavam os homens das mulheres (Lorenzi-Cioldi, 1993). Contudo, tem sido muito questionado, quer quanto à sua conceptualização quer quanto ao seu estatuto empírico (Deaux, 1984; Alain, 1996; Gill, 1992). Morgan (1996) rejeita mesmo a utilização do conceito para o campo educativo, não só pelas suas limitações conceptuais e pragmáticas, mas, sobretudo, pelas suas consequências, que considera indesejáveis socialmente, já que está implícito um padrão de desenvolvimento humano monolítico:

Although androgyny is an ideal of liberation, it is an ideal that lacks intellectual coherence, involves pragmatic paradoxes, and can lead to a situation of psychological and social tyranny. It is too dangerous an ideal to implement in the educational process. Liberation from the injustices endemic to sexist polarization is possible but not through androgyny. (Morgan, 1996: 73)

Logo após a sua publicação, foram apontadas algumas limitações aos instrumentos referenciados, como por exemplo o facto de as características masculinas que são

⁶ A classificação dos indivíduos em função das medidas de masculinidade e feminilidade no BSRI e no PAQ pode ser representada em termos ortogonais da seguinte forma (adaptado de Alain, 1996):

		Masculinidade	
		Fraca	Forte
Feminilidade	Fraca	Indiferenciado	Masculino
	Forte	Feminino	Androgino

utilizadas no BSRI serem consideradas mais desejáveis que as características femininas (Pedhazur & Tentenbaum, 1979). Outros autores atendem ao facto de os questionários não avaliarem as diferenças individuais, argumentando que o que se está realmente a avaliar é o grau de percepção estereotipada em relação aos papéis de género, ao mesmo tempo que se desencadeiam mecanismos de comparação social intrínsecos ao próprio processo de descrição de si próprio (Locksley & Colten, 1979; Brannon, 2004).

No seguimento destas críticas, Spence e Helmreich (1978) propõem uma visão alternativa do PAQ, baseada na teoria de Parsons e Bales (1955) considerando que a escala da masculinidade é, em primeira instância, uma medida da instrumentalidade e a escala da feminilidade uma medida da expressividade. Também Bem (1979) responde às críticas elaborando uma teoria subjacente aos papéis de género, baseada na teoria dos esquemas cognitivos, em que o BSRI constitui uma forma de avaliar a conformidade a uma determinado esquema de género. Assim, os itens do BSRI não reposam sobre o que diferencia realmente os homens das mulheres, mas sobre a percepção das características associadas a cada sexo que são valorizadas pela sociedade (Alain, 1996). Com estas reformulações o conceito de androginia também parece ter ficado um pouco fragilizado (Deaux, 1984, 1985).

Mário de Azevedo (1991: 30/31), numa análise profunda aos instrumentos para avaliação da orientação dos papéis de género, conclui que estes instrumentos *não lidam com os papéis sexuais mas parecem lidar com importantes dimensões relacionadas com os papéis sexuais, a saber, expressividade-comunhão e instrumentalidade-agência.*

Por outro lado, os estudos interculturais que se produziram utilizando o BSRI vieram mostrar que as conceptualizações de masculinidade e feminilidade que são utilizadas na construção deste instrumento parecem ser específicas dos Estados Unidos da América e dos sujeitos de raça caucasiana, o que impede a sua válida aplicação a sujeitos de outras raças e em outros países (Brannon, 2004).

A unidimensionalidade dos conceitos masculinidade e feminilidade (Deaux, 1984; Ruble, 1988) foi outra das críticas, tendo surgido investigações (e.g. Deaux & Lewis,

1984) a favor de modelos multidimensionais para as dimensões masculinidade e feminilidade que, além dos traços psicológicos, integravam também os comportamentos e actividades associados aos papéis de género, a aparência física e a orientação sexual.

As limitações apontadas a estes instrumentos de medição da orientação dos papéis de género não impediram, contudo, que estas sejam as escalas mais frequentemente utilizadas na investigação sobre os papéis de género, quer em psicologia social quer em psicologia do desporto (Azevedo, 1991; Gill, 1992). Assim, logo após a sua publicação, tanto o BSRI como o PAQ começaram a ser utilizados com participantes desportivos. Os resultados destes estudos, de uma forma geral, sugerem que as mulheres atletas ou praticantes desportivas têm mais tendência para serem do tipo masculino ou androgino do que as mulheres não praticantes (Gill, 1992). Porém, há que não esquecer que a própria participação desportiva (particularmente a participação em actividades de alta competição) é um comportamento considerado instrumental e que, em ambos os instrumentos, o traço “competitivo” é um dos itens da dimensão masculinidade, o que pode enviesar os resultados. Com efeito, Gill e Dzewaltowski (1988) comprovaram que é a competitividade que realmente diferencia os atletas dos não atletas, quer sejam homens ou mulheres, pois a participação em actividades desportivas envolve tanto características instrumentais como expressivas, dependendo das características específicas das actividades e das tarefas em questão. Será, então, inadequado conotar de uma forma simplista a participação na actividade desportiva com a masculinidade.

No âmbito educativo podemos, por exemplo, referir o estudo de Colley, Comber e Hargreaves (1994) que, utilizando a versão do BSRI para crianças, encontraram uma correlação negativa entre o gosto pela disciplina de Educação Física e os *scores* na dimensão feminilidade. Neste estudo, foram também identificadas diferenças significativas entre rapazes e raparigas, no que diz respeito ao gosto pela Educação Física, com os rapazes a revelarem uma maior preferência por esta disciplina em relação às raparigas.

Estes instrumentos também serviram para o estudo das relações entre a caracterização psicológica do pai ou da mãe e várias dimensões do comportamento de género da criança. Assim, Turner e Gervai (1995) num estudo multidimensional com crianças de 4 anos em

dois países (Inglaterra e Hungria), correlacionaram várias medidas do comportamento tipificado da criança com os *scores* de masculinidade e feminilidade do pai e da mãe no PAQ, concluindo que os resultados dos pais nestas medidas podem constituir-se como preditores de algumas medidas de tipificação sexual, como o estilo interactivo da criança ou a sua flexibilidade em relação aos estereótipos de género.

Uma das limitações que poderá ser apontada a alguns destes estudos prende-se com a pressuposta relação directa entre os traços psicológicos e a adopção de comportamentos associados ao género. Os próprios autores do EPAQ, Helmreich, Spence e Holahan (1979) reconheceram a fraca relação que as suas medidas tinham com os comportamentos de género, realçando a importância de factores situacionais na mediação desta relação. Outra das críticas à investigação sobre a orientação dos papéis de género pode ser encontrada em Hall (1988) que refere que a utilização destas medidas de masculinidade e de feminilidade na categorização dos indivíduos, sendo construída com base em estereótipos de género, acentua ainda mais a dicotomia social entre o masculino e o feminino.

4.3. As diferenças na actividade física

Os estudos que abordam as diferenças de género no âmbito da actividade física são geralmente organizados em três domínios (Thomas & Thomas, 1988): diferenças na performance motora, diferenças no nível de actividade motora e diferenças na aptidão física em relação com a saúde.

Numa meta-análise baseada em sessenta e quatro estudos sobre o desenvolvimento das diferenças de género na performance motora, Thomas e French (1985) concluíram que em doze das vinte tarefas motoras analisadas (equilíbrio, agarrar, lançamento, força de preensão, salto em comprimento, *pursuit rotor tracking*, corrida de vaivém, abdominais, *tapping speed*, lançamento em distância, velocidade de lançamento e salto vertical) as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas estavam associadas à idade, sendo muito pequenas até à adolescência, altura em que os rapazes superiorizavam significativamente os seus desempenhos em relação às raparigas. A justificação para o padrão diferencial na

maior parte das habilidades motoras, até à puberdade, assenta sobretudo, segundo os investigadores, na socialização diferencial que rapazes e raparigas recebem a partir do nascimento, através das expectativas e encorajamento de comportamentos apropriados ao género, ocasionando uma prática diferenciada de actividades motoras com características e requisitos distintos, o que se repercute no desenvolvimento das várias habilidades motoras. A seguir à puberdade, há que considerar a mediação dos elementos biológicos, já que as implicações directas da produção hormonal, diferenciada em rapazes e raparigas, possibilita aos rapazes a superioridade numa série de parâmetros fisiológicos e morfológicos, o que lhes dá vantagens em tarefas que requeiram força, potência e resistência. A interacção dos factores biológicos com os factores socioculturais, já referidos, confere uma maior dimensão às diferenças entre rapazes e raparigas na performance motora. Nas outras oito tarefas em estudo (agilidade, flexibilidade, velocidade de reacção, coordenação óculo-motora, suspensão de braços, tempo de antecipação, lançamento em precisão e *wall volley*) as diferenças entre rapazes e raparigas não estavam associadas à idade, parecendo, desta forma, resultar predominantemente da influência de factores socioculturais.

Numa área em que os factores fisiológicos e morfológicos condicionam e determinam a performance observada, a discussão sobre a origem das diferenças constitui-se como uma questão obrigatória e essencial. As perspectivas biossociais que compreendem o contributo interactivo dos factores biológicos e sociais no desenvolvimento e no comportamento motor parecem ser as que reúnem um maior consenso entre os investigadores (Thomas, Thomas & Gallagher, 1993, 2001; Thomas & Thomas, 1988; Oglesby & Hill, 1993; Nelson *et al.*, 1986). Porém, até à puberdade, as diferenças na performance motora parecem ser melhor explicadas com base nos processos de socialização diferencial sendo que, após a puberdade a interacção biologia-meio sociocultural é a que representa o melhor recurso explicativo para as diferenças entre rapazes e raparigas na performance motora. Contudo, mesmo assim, é ao contexto sociocultural que cabe a maior responsabilidade nesta interacção (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001).

A meta-análise de Thomas e French (1985) veio também revelar o comportamento singular da habilidade de lançamento, quer no que diz respeito à velocidade de lançamento quer à distância de lançamento. Os resultados relativos a esta tarefa são muito diferentes dos anteriores, evidenciando uma clara superioridade dos rapazes logo a partir dos 3 anos de idade. Este facto motivou estudos posteriores no sentido de se procurarem justificações, como o estudo de Nelson *et al.* (1986) com crianças de 5 anos, cujo objectivo era avaliar a influência de variáveis biológicas e do meio sociocultural na performance do lançamento em distância. Estes autores confirmaram os resultados da meta-análise de Thomas e French (1985) relativamente à dimensão das diferenças entre os rapazes e as raparigas nesta habilidade, evidenciando a influência dos factores biológicos nesta diferenciação como, por exemplo, a composição corporal e alguns diâmetros corporais. Contudo, concluem realçando a influência determinante dos processos de socialização através das seguintes palavras:

*We do not want to suggest that biological variables are the major contributor to performance differences in throwing- they are not. However, they do appear to be important contributors (...) While most of the motor performance differences between boys and girls probably occurred because parents, peers, teachers, and coaches expected different performances, as well as provided and encouraged boys to practice more, there were biological factors which contributed to the differences in throwing. (Nelson *et al.*, 1986: 286)*

Estudos cinemáticos que avaliam os padrões de movimento do lançamento em distância, em rapazes e raparigas de várias idades, sugerem que as diferenças na performance estão também associadas a diferentes padrões de movimento (Thomas, Thomas & Gallagher, 1993, 2001).

Em Portugal, Serra (1992) comparou as performances motoras de rapazes e raparigas do 1º ciclo, concluindo que os rapazes eram superiores às raparigas em várias tarefas motoras (de equilíbrio, coordenação, agilidade, força média, impulsão horizontal e vertical e lançamento em distância). Porém, as diferenças apenas foram estatisticamente

significativas na agilidade e no lançamento em distância, o que vai parcialmente de encontro às conclusões dos outros estudos referidos anteriormente.

As diferenças entre rapazes e raparigas parecem também ser extensíveis a habilidades de coordenação motora rítmica. Recentemente, Pollatou e seus colaboradores (2005) constataram diferenças entre rapazes e raparigas de 5 e 6 anos em alguns movimentos de uma bateria de testes de habilidade rítmica, com superioridade clara das raparigas. De salientar ainda que não tinham sido encontradas diferenças quer na aptidão musical, quer em habilidades de coordenação motora mais grosseira.

A meta-análise de Eaton e Enns (1986), já referenciada anteriormente, sobre o nível de actividade motora⁷ indica um grau de envolvimento dos factores genéticos na diferenciação de género, concluindo que, em média, os rapazes, desde o nascimento, são sempre mais activos que as raparigas (alguns estudos evidenciam mesmo diferenças na fase pré-natal), e que as diferenças se vão intensificando com a idade. Contudo, nos estudos analisados que incidiam sobre crianças que não ultrapassavam os 15 anos de idade, a quantidade absoluta de actividade motora ia decrescendo com a idade, em ambos os sexos.

Posteriormente, Eaton e Yu (1989) procuraram determinar se as diferenças encontradas entre os sexos no nível de actividade motora eram uma função do nível maturativo⁸, concluindo que, embora as diferenças sexuais fossem atenuadas quando se considerava a mediação dos efeitos da maturação, as raparigas continuavam, mesmo assim, a ser menos activas que os rapazes. Os investigadores concluem, em consequência, que o aparecimento tão precoce de diferenças no nível de actividade motora, que se vão intensificando ao longo do tempo, é compatível com a hipótese de que as influências sociais ampliam e reforçam as diferenças genéticas já existentes.

⁷ Warren Eaton e Lesley Enns (1986: 19) definem nível de actividade motora da seguinte forma: *the individual's customary level of energy expenditure through movement*.

⁸ Eaton e Yu (1989) utilizaram uma medida de maturidade relativa calculada a partir da percentagem em relação à altura adulta estimada.

Os estudos que incidem sobre as diferenças em parâmetros de aptidão física, relacionada com a saúde, apresentam padrões diferenciais similares aos referidos anteriormente para a performance motora e nível de actividade motora, sublinhando também o forte peso dos factores socioculturais (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001; Thomas & Thomas, 1988). A dimensão da influência dos factores socioculturais torna, deste modo, bastante difícil a tarefa de estimar a percentagem de variabilidade imputada à biologia (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001).

Na sua análise dos estudos desenvolvidos até então sobre a aptidão física associada à saúde e que compreendiam a avaliação da aptidão aeróbia, da flexibilidade e da força e resistência superior e abdominal, Thomas e Thomas (1988) detectaram pequenas diferenças até à puberdade (altura em que as diferenças se acentuam) e quase sempre com vantagem dos rapazes, excepto na tarefa de avaliação da flexibilidade (“senta e alcança”) que se mostrava consideravelmente diferente das anteriores, dado que as raparigas evidenciavam desempenhos superiores aos rapazes em todas as idades. Antes da puberdade, quando eram considerados os efeitos de características físicas, como seja o grau de adiposidade (também ela influenciada pelo meio no que diz respeito à quantidade e qualidade da prática de actividade física), as diferenças tendiam a dissipar-se. Após a puberdade intensificou-se a dialéctica biologia-meio sociocultural, principalmente por efeito da produção hormonal diferenciada. Assim, como os rapazes, nesta altura, desenvolvem mais massa muscular e as raparigas mais massa gorda, os primeiros possuem vantagens no desempenho motor de tarefas que envolvam força, potência, resistência muscular e cardiovascular.

Estes mesmos padrões de aptidão física relacionada com a saúde foram constatados em crianças e jovens portugueses (*e.g.* Silva & Dias, 2003; Palma, 2004).

Cumulativamente a este desenvolvimento diferencial na aptidão física, a puberdade coincide com o declínio no interesse da maioria das raparigas pela prática de actividade física (*e.g.* Davisse, 1998; Telama, 1998; McHale *et al.*, 2004; Palma, 2004), em grande parte devido à influência das expectativas e ideologias colectivas em relação aos padrões de comportamento feminino. Nos rapazes acontece o inverso, com os agentes

socializadores a incentivarem e a encorajarem a sua prática de actividade física, o que tem como resultado o incremento da diferença entre rapazes e raparigas nos parâmetros de aptidão física associados à saúde.

Para além disso, o facto de haver normas diferentes para rapazes e raparigas nos testes habituais de avaliação da aptidão física também origina expectativas diferentes. Como as normas são baseadas nas performances e não nas capacidades (Thomas & Thomas, 1988), e se a sociedade aceita normas mais baixas para as raparigas, estas, de acordo com a teoria da profecia auto-realizadora (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982) tenderão a ir ao encontro dessas expectativas mais baixas.

A terminar, consideramos ainda importante referir que nestes estudos, essencialmente assentes em abordagens quantitativas, a diferença não significa propriamente dualidade mas sim uma diferença de frequências (Zazzo, 1996). Concordamos, assim, com Coupey (1995), quando afirma que nos estudos sobre as diferenças sexuais na actividade física, o sexo aparece quase sempre como variável independente não transparecendo uma intenção nítida de compreender os mecanismos de construção do género. Se o peso dos factores socioculturais na diferenciação de género é bem evidente nestes estudos, mesmo naqueles que pretendem realçar os factores biológicos e genéticos, torna-se claro que, mais do que constatar as diferenças, é necessário compreender os mecanismos e as condições subjacentes ao seu aparecimento.

4.4. O desenvolvimento dos padrões de comportamento masculino e feminino

Padrões de comportamento são a parte visível e observável de um fenómeno que o senso-comum designa por diferenças entre os sexos, mas por detrás dessa evidência observável esconde-se a determinação de uma ideologia que é partilhada por ambos os sexos. (Amâncio, 1994: 177).

Tal como foi referido anteriormente, um dos trilhos de evolução da investigação sobre a diferenciação de género é o estudo das categorias sociais homem e mulher, explorando as variáveis e os factores socioculturais que possam influenciar o desenvolvimento das características comportamentais de género.

Embora seja possível encontrar na literatura vários termos semelhantes, como por exemplo tipificação sexual (*e.g.* Huston, 1983) ou tipificação de género (*e.g.* Turner & Gervai, 1995), adoptamos, neste trabalho, a expressão padrões de comportamento masculino e feminino (Amâncio, 1994) quando nos referimos à diferenciação de género relativamente às características comportamentais consideradas socialmente mais apropriadas a cada género.

A investigação tem demonstrado (*e.g.* Huston, 1983; Weinraub *et al.*, 1984; Turner, Gervai & Hinde, 1993, 1995; Turner & Gervai, 1995; Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002) que o desenvolvimento dos padrões comportamentais masculinos e femininos é um processo multidimensional que integra várias dimensões, nem sempre relacionadas, como actividades e interesses, características psicossociais, relacionamento social, características simbólicas (como, por exemplo, gestos, comportamento não verbal, padrões de linguagem). Além disso, o desenvolvimento individual em cada uma destas áreas pode ser descrito tanto por componentes comportamentais como cognitivas (conhecimento, atitudes ou valores em relação aos estereótipos de género e identidade de género).

A literatura sobre a diferenciação nos padrões de comportamento é muito extensa. Atendendo ao âmbito do nosso estudo, esta revisão incidirá, particularmente, sobre a investigação cujos objectivos passam pela caracterização e análise do desenvolvimento dos padrões de comportamento masculino e feminino desde a infância até à adolescência, em áreas afins como os interesses e a participação em actividades lúdicas (principalmente actividades de carácter lúdico-motor e actividades físicas e desportivas), os estilos de jogo e de interacção social.

a. Interesses e participação em actividades lúdico-motoras

A atracção ou a preferência por brinquedos e actividades socialmente consideradas como apropriados ao género podem ser observadas antes mesmo dos dois anos (Weinraub *et al.*, 1984; Fagot, Leinbach & Hagan, 1986), com uma tendência evolutiva inversa em rapazes e raparigas (Emmerich & Shepard, 1982; Turner, Gervai, & Hinde, 1993). Enquanto os rapazes, ao longo da infância, vão intensificando as suas preferências por brinquedos e actividades apropriados ao seu género (Pitcher & Shultz, 1983; Turner, Gervai & Hinde, 1993), as raparigas apresentam-se mais flexíveis, podendo mesmo manifestar, no final da infância, uma modificação dos seus interesses e actividades em direcção aos papéis masculinos (Emmerich & Shepard, 1982).

Podemos, por exemplo, referir o estudo de Ignico (1990) com crianças entre os 7 e os 10 anos, no qual surge evidenciada esta maior flexibilidade das raparigas na orientação das suas preferências em direcção aos papéis masculinos. Nessa investigação, enquanto a maioria dos rapazes manifestou intenção de praticar desportos colectivos ou de combate (desportos tradicionalmente associados ao papel masculino), uma pequena parte escolheu desportos individuais, não tendo qualquer rapaz seleccionado ginástica ou dança (desportos tradicionalmente associados ao papel feminino). Por seu turno, as preferências que as raparigas manifestaram estavam mais distribuídas por todos os tipos de actividade desportiva.

Convém, contudo, realçar que embora a manifestação ou interesse individual por uma determinada actividade possam significar uma maior tendência para o envolvimento nessa actividade, a correlação entre as preferências e o comportamento estereotipado tem-se mostrado estatisticamente fraca, principalmente no que diz respeito às medidas femininas (Turner, Gervai & Hinde, 1993). Há assim que considerar o efeito mediador de vários factores socioculturais, como os estereótipos de género e as expectativas que os vários agentes sociais depositam sobre os indivíduos e que influenciam as suas tomadas de decisão.

O empenhamento das crianças em actividades consideradas socialmente mais adequadas ao seu género pode ser observável logo após os 12-18 meses (Maccoby & Jacklin, 1974), isto é, mesmo antes de manifestarem consciência dos estereótipos de género (Weinraub *et al.*, 1984). Embora durante a fase do jardim-de-infância seja possível encontrar com frequência crianças que desempenham tarefas e actividades socialmente encaradas como mais adequadas para o outro género (Maccoby, 1988), durante a infância vai-se intensificando o empenhamento diferencial (Maccoby, 1988; Pitcher & Shultz, 1983). Contudo, a transgressão dos papéis de género parece ser mais fácil, isto é, mais frequente e menos punida socialmente, no caso das raparigas (Thorne, 1993; Swain, 2005).

Num dos primeiros estudos em Portugal sobre as actividades lúdicas de rapazes e raparigas nos recreios do 1º ciclo, Lopes (1988) observou que os rapazes se empenhavam com mais frequência nos jogos de futebol, berlinde, pião, *cowboys* e polícias e ladrões. As raparigas, por sua vez, ocupavam-se mais a jogar ao elástico, à macaca, a saltar à corda, a jogar à “mamã dá licença” ou a brincar às mães e filhas, actividades cujas características mais relevantes se podem distinguir não só quanto às solicitações motoras e energéticas, como também quanto à própria estrutura da actividade e suas características relacionais. Esta diferenciação nas actividades mais preferidas e jogadas parece ser uma das razões principais para o agrupamento em pares do mesmo género (Maccoby, 1988).

Para além do nível de actividade motora, que diferencia, de forma mais geral, o padrão comportamental masculino e feminino (Eaton & Enns, 1986), a estrutura da actividade também parece ter um papel importante na motivação e no empenhamento na actividade. Quer Carpenter e Huston-Stein (1980), numa investigação com crianças entre os 2 anos e meio e os 5 anos, quer Huston e seus colegas (1986), num estudo análogo com crianças do 1º ciclo, concluíram que as raparigas preferem empenhar-se mais em actividades estruturadas⁹ que estimulam a obediência ao modelo, enquanto os rapazes se envolvem muito mais em propostas de actividades pouco estruturadas, que estimulam mais a iniciativa e a criatividade.

⁹ Nestes estudos a estrutura da actividade é definida pela quantidade de regras ou prescrições relativamente à adequação da performance, que são impostas externamente à criança, tais como o *feedback* do professor ou a presença de modelos adultos (Carpenter & Huston-Stein, 1980).

Os estudos indicam que, em geral, há actividades com uma participação quase exclusiva dos rapazes e outras das raparigas. Porém, também acontece que há jogos e actividades que são comuns a ambos os géneros, embora se verifiquem frequências de empenhamento diferenciadas (Serra, 1992; Thorne, 1993; Swain, 2005).

A regularidade estatística não pode, todavia, ser considerada sinónimo de determinismo comportamental (Davis, 1998), havendo que ter em conta na análise dos padrões de género a sua variabilidade. Esta variabilidade parece ser uma função do contexto sociocultural onde ocorre a prática da actividade, havendo contextos que parecem apelar mais a uma prática diferenciada do que outros, como é o caso do recreio da escola que aparenta ser o meio que mais potencia a diferenciação de género (Thorne, 1993; Swain, 2005).

No que diz respeito à escolha de actividades extracurriculares, os estudos com crianças do 1º e do 2º ciclo também mostram diferenças quantitativas e qualitativas entre rapazes e raparigas, sobretudo na escolha de actividades físicas (Coupey, 1995, Ignico, 1990; Serrano 2004).

Embora durante a infância a flexibilização nos padrões de comportamento seja relativamente frequente, em especial nas raparigas, onde parece ser mais fácil transgredir as fronteiras das normas do género, a adolescência marca um momento ímpar na adopção e no reforço de comportamentos padronizados, principalmente no que diz respeito à participação em actividades físicas. Davis (1998) refere-se mesmo a este período como um “segundo nascimento”, no qual o indivíduo procura a identificação e o reconhecimento de si no interior dos padrões sociais existentes, padrões estes que distribuem polarizadamente as práticas corporais em femininas e masculinas. Nas suas palavras,

si dès la petite enfance, l'identification de sexe fonctionne en différenciation, le caractère plus contraignant de la détermination sexuelle à l'adolescence, accentue dans la plupart des cas la divergence des voies féminine et masculine dans l'accès aux pratiques culturelles, en particulier lorsqu'elles mettent en jeu l'identification corporelle. (Davis, 1998: 231)

As investigações sobre o desenvolvimento dos padrões de comportamento apropriado ao género durante a adolescência não são, todavia, abundantes. As que foram desenvolvidas até ao momento, nesse âmbito, são consistentes com o modelo de intensificação do género explicado por um aumento das pressões sociais em direcção ao comportamento apropriado ao género (McHale *et al.*, 2004).

Os estudos efectuados recentemente com adolescentes sobre as suas rotinas de vida (*e.g.* Matos *et al.*, 2000; Telama, 1998; Davisse, 1998; McHale *et al.*, 2004) são reveladores de uma discrepância quantitativa e qualitativa no que diz respeito à organização dos tempos livres de rapazes e raparigas e, por consequência, à sua participação em actividades físicas. O padrão mais comum na adolescência parece ser um maior envolvimento das raparigas na leitura e dos rapazes na actividade desportiva (Davisse, 1998; McHale *et al.*, 2004). Os resultados de Davisse (1998) permitem também concluir que a prática desportiva voluntária diminui significativamente ao longo da adolescência nas raparigas francesas, havendo muito mais rapazes a praticar actividade física fora da escola, com mais frequência e intensidade (durante mais tempo por semana). A idêntica conclusão chegaram Matos *et al.* (2000), em Portugal, num estudo inserido numa rede europeia de investigação promovida pela *Health Behaviours in School Aged Children* e pela Organização Mundial de Saúde (HBSC/OMS). Também Telama (1998), apoiando-se nos dados desta rede de investigação desenvolvida em vários países europeus, refere que, em quase todos os países, a actividade física que a maioria das raparigas vivencia, na fase da adolescência, provém apenas da actividade física a que se encontram expostas na escola, portanto das aulas de Educação Física. Contudo, as diferenças entre os vários países parecem ser maiores em relação ao grupo das raparigas do que em relação aos grupos dos rapazes, onde se constatam resultados mais uniformes.

b. Interacção social e agrupamento diferencial

Os padrões comportamentais de rapazes e raparigas em situação de interacção social também se mostram diferenciados logo desde muito cedo – 33 meses –, segundo Jacklin e Maccoby (1978). Num estudo experimental, estas investigadoras observaram as interacções entre crianças do mesmo sexo e entre rapazes e raparigas verificando que as

raparigas, quando em pares com rapazes, manifestavam tendência para a passividade, limitando-se a ficar quietas e a observar os rapazes a jogar enquanto estes tendiam a não responder e a não interagir com as raparigas, ignorando aquilo que elas lhe diziam. Ao contrário, tanto os rapazes como as raparigas tendiam a manifestar maior compatibilidade comportamental quando interagiam com crianças do seu género. Em pares do mesmo género, as raparigas já se mostravam mais activas e os rapazes já reagiam aos outros rapazes, revelando-se esta situação mais agradável para ambos os géneros.

Num outro estudo mais recente, Zazzo (1996) observou os primeiros dias das crianças quando entravam para o jardim-de-infância, concluindo que os seus comportamentos estavam, geralmente, em concordância com a dicotomia autonomia/passividade. Enquanto os rapazes exploravam intensamente os espaços e os objectos, deslocando-se incessantemente e interagindo com as outras crianças de uma forma breve e frequentemente agressiva, a conduta dominante das raparigas era a observação e a imitação de comportamentos, o que, frequentemente precedia a comunicação com as outras crianças.

O tipo de jogo que a literatura sobre a diferenciação de género geralmente aponta como diferenciador do comportamento motor e relacional de rapazes e raparigas, na infância, e nas mais variadas culturas, é o *rough-and-tumble play*, termo usado para designar o conjunto de comportamentos de jogo caracterizados por lutas e perseguições, mas que se distinguem da luta real ou de outros comportamentos orientados para a agressividade, pois, embora haja contacto físico, o conflito é imaginário (Di Pietro, 1981; Smith & Boulton, 1990; Neto & Marques, 2004). Este tipo de jogo, bastante frequente nos recreios da escola entre rapazes (Neto & Marques, 2004), possui uma grande importância na organização social na infância (Smith & Boulton, 1990), especialmente para os rapazes, constituindo-se como um dos meios de afirmação da masculinidade hegemónica (Renold, 1997).

Os jogos dramáticos que as crianças exploram livremente estão entre os jogos preferidos pelas crianças quando brincam com os amigos (Serrano, 1997), sendo um dos meios de aprendizagem e desenvolvimento dos papéis de género. Enquanto as raparigas

preferem, com mais frequência, desempenhar papéis associados às actividades domésticas, à família e à profissão, isto é, actividades mais directamente relacionadas com os papéis sociais enquanto adultas, os rapazes preferem em geral temas de aventura nos quais desempenham uma grande variabilidade de papéis caracterizados pela fantasia e pelo poder, com grande dose de actividade física e pouco relacionados com os seus futuros papéis sociais (Thorne, 1993; Pessanha, 1995). Também é observável uma maior flexibilidade comportamental das raparigas em direcção ao papel do outro género já que, nestes jogos dramáticos, as raparigas assumem frequentemente papéis masculinos (pai, polícia), enquanto os rapazes rejeitam ou se sentem bastante desconfortáveis a desempenhar papéis femininos (Pitcher & Shultz, 1983).

O agrupamento em pares do mesmo sexo é um fenómeno universal, observado em todas as culturas e numa grande variabilidade de contextos (Marcus & Overton, 1978; Pitcher & Schultz, 1983; Maccoby, 1988; Adler, Kless & Adler, 1992; Thorne, 1993; Alexander & Hines, 1994; Turner, Gervai & Hinde, 1993, Turner & Gervai, 1995; Swain, 2005). Este comportamento, embora pouco consistente aos 4 anos, atinge considerável estabilidade por volta dos 6 anos e vai aumentando de intensidade até à adolescência (Maccoby, 1988). A grande segregação de género que se inicia no jardim-de-infância é um importante antecedente do comportamento *genderizado*, mais ainda do que a influência da família (Maccoby, 1988). Contudo, existe maior tendência para a segregação quando os contextos não são estruturados pelos adultos e quando estes não estão a supervisionar o jogo das crianças (Thorne, 1993). Por outro lado, os recreios da escola parecem ser mais segregacionistas do que outros contextos, como os grupos de vizinhança, onde rapazes e raparigas são observados mais vezes a jogar juntos (Thorne, 1993).

Maccoby (1988) considera que esta segregação é um fenómeno grupal primário não relacionado directamente com características da personalidade ou com o envolvimento em actividades *genderizadas*. A partilha de interesses, a compatibilidade comportamental e as dinâmicas cognitivas associadas à identidade de género são as razões mais apontadas para a preferência e selecção de companheiros do mesmo género (Maccoby, 1988; Thorne, 1993; Alexander & Hines, 1994; Brannon, 2004). Por outro lado, esta segregação de

género durante a infância e início da adolescência é tão forte que muitas vezes desencadeia interacções hostis entre os dois grupos de género, levando a que haja poucas crianças a mover-se facilmente entre estes dois mundos sociais (Thorne, 1993; Brannon, 2004).

Com efeito, a investigação tem apontado o grupo de pares como um dos mais importantes agentes de socialização da criança. Um dos factores que determinam este poder de influência do grupo de pares no desenvolvimento dos papéis de género é a procura da popularidade no seio do grupo (Adler, Kless & Adler, 1992). É assim que o grupo de pares reforça ou inibe, nos rapazes ou nas raparigas, respectivamente, a motivação e a participação em actividades físicas e desportivas, já que cada grupo de género manifesta padrões de comportamento específicos e diferentes meios para alcançar estatuto e popularidade no seio do grupo. Efectivamente, num estudo longitudinal, com observação participante, realizado entre 1987 e 1991, Adler, Kless e Adler concluíram que os factores de popularidade nos rapazes eram claramente distintos dos factores de popularidade nas raparigas. Nos rapazes, o principal factor de popularidade era a habilidade atlética, de uma forma que condicionava não só o reconhecimento pelo grupo como a mobilidade em direcção ao topo social hierárquico do grupo. Em todas as escolas que participaram nesse estudo, o melhor atleta era, simultaneamente o mais popular na hierarquia do grupo masculino. Contudo, além da proficiência atlética, outros factores, como a frieza, a rudeza, a performance académica, as competências interpessoais e até mesmo a comunicação com as raparigas, intervinham para a conquista do estatuto no grupo. No caso das raparigas, a popularidade era alcançada pelo estatuto sócio-económico da família, pela aparência física, pelo nível de desenvolvimento das competências sociais e relacionais e pela performance académica, não se vislumbrando qualquer factor que directamente encorajasse a participação na actividade física.

Recentemente, Jon Swain (2005), numa investigação etnográfica em escolas do 1º ciclo, com alunos do 4º ano, também observou que, quando lhes é dado a escolher, tanto os rapazes como as raparigas mostram uma forte tendência para se manter nos seus grupos de género, manifestando pouco ou nenhum interesse em juntar-se a grupos com crianças do outro género. Porém, Swain não concorda com a ideia de que rapazes e raparigas se

desenvolvam em duas culturas de género totalmente separadas e independentes. A observação e a análise dos interesses e actividades comuns entre os dois géneros e as suas interacções permitiram-lhe salientar a interdependência e complementaridade nos padrões comportamentais de rapazes e raparigas, bem como a variabilidade no interior de cada grupo. Com efeito, a sua investigação testemunha que, embora ocorra uma extensiva segregação por género, principalmente no recreio escolar, existem vários pontos de intersecção entre a cultura feminina e a masculina em actividades comuns, bem como rapazes e raparigas que se distanciam do padrão comportamental específico do seu género e são bem sucedidos relationalmente. Embora se tenha constatado uma tendência nítida para os rapazes dominarem o espaço de jogo excluindo as raparigas, muitas raparigas recusaram ser dominadas pelos rapazes e exerceram, deliberadamente, o poder sobre eles.

c. A variabilidade comportamental¹⁰

Apesar de uma grande parte da literatura sobre os padrões comportamentais associados ao género tender, frequentemente, a publicitar as diferenças fazendo pouca referência às semelhanças e à variabilidade intra-género, a crescente onda de estudos em perspectivas construtivistas e pós-estruturalistas tem possibilitado salientar a grande variabilidade inerente aos padrões de comportamento masculino e feminino, a qual, muitas vezes pode mesmo ser considerada superior à variabilidade entre os dois grupos de género, explorando a diversidade e a multiplicidade de género, isto é, reconhecendo as distintas formas de se ser rapaz (e.g Parker, 1996; Renold, 2001) ou rapariga (e.g. Reay, 2001). Tal como Barrie Thorne (1993: 104) afirma:

it is a serious distortion to reduce this complex variation into dichotomous claims, like “boys play team sports and girls engage in turn-taking play” (...). In these studies, as in other statistically based research on sex/gender differences, within-gender variation is greater than differences between boys and girls taken as groups.

¹⁰ No capítulo II, destinado à análise da investigação sobre a construção do género na Educação Física, discutiremos com mais pormenor esta questão da variabilidade e diversidade comportamental.

A abordagem das diferenças no estudo do género tem suscitado algumas críticas, sustentadas fundamentalmente em perspectivas feministas pós-modernistas (e.g. Hare-Mustin & Marecek, 1988) que contestam quer os métodos, quer os conteúdos deste tipo de investigação, a qual acusam de falta de reflexividade e de reforçar (ainda mais) a dicotomização do género e o *status quo* do grupo dominante. Questionando *how much difference makes a difference?*, Hare-Mustin e Marecek (1988: 455) focam uma das problemáticas da investigação sobre a diferenciação de género – o critério de decisão sobre o que constitui verdadeiramente uma diferença ou uma semelhança –, opinando acerca das suas implicações sociopolíticas. Considerando as diferenças entre homens e mulheres como distinções convencionais, histórica e culturalmente fluidas e não duradouras, estas investigadoras distinguem duas tendências paradoxais na investigação sobre a análise das diferenças de género: perspectivas que exageram as diferenças e perspectivas que as minimizam ou ignoram. As primeiras tendem a depreciar a variabilidade intra-grupo e a dicotomizar as percepções de homens e mulheres e, as segundas, a desviar a atenção das necessidades específicas das mulheres e das diferenças no acesso aos recursos e ao poder. Como salientam Hare-Mustin e Marecek (1988: 462), numa sociedade em que *man is the hidden referent in our language and culture*, as acções que aparentam ser neutrais beneficiam ainda mais os membros desse grupo dominante.

Os resultados de estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia social feminista dão conta, com efeito, de que a construção social da diferenciação de género se fundamenta numa relação de dominação simbólica, em que homens e mulheres ocupam posicionamentos sociais assimétricos (Amâncio, 1994) com repercuções evidentes na construção das suas identidades e no desenvolvimento das relações sociais.

Este posicionamento perante a investigação das diferenças de género não é, porém, consensual entre as próprias feministas, já que algumas consideram desejável e proveitoso continuar a desenvolver este tipo de estudos (e.g. Hyde, 1994; Eagly, 1994; Halpern, 1994), apresentando divergências epistemológicas essenciais em relação ao posicionamento anterior. Estas investigadoras reforçam a pertinência da criação de linhas de pesquisa não sexista e a apresentação dos dados de uma forma aberta, com especial

atenção para o cuidado que deve ser depositado sobre a interpretação que é feita dos dados, visto que este tipo de investigação suscita, em geral, grande interesse por parte da comunidade e dos meios de comunicação social. Diane Halpern (1994) refere ainda que a resposta à questão das diferenças de género deve considerar a interactividade entre a multiplicidade de factores (não só de índole psicológico e sociológico mas também biológico) que contribuem para criar as diferenças e as semelhanças entre homens e mulheres.

5. Os estereótipos de género: recurso sociocultural fundamental na diferenciação de género

The first social psychological research findings is that sex is the primary category by which people automatically classify others, and that this automatic process leads to the nonconscious activation of gender stereotypes even among perceivers who embrace non-sexist ideologies. (Glick & Fisk, 2000: 366)

A palavra estereótipo é um neologismo formado pelas palavras gregas *stereós* (sólido) e *typos* (carácter), tendo sido criada no século XVIII no âmbito da tipografia. Actualmente o termo estereótipo é comum na linguagem quotidiana sendo utilizado nas mais variadas áreas e com múltiplos significados. Na psicologia social aparece intimamente ligado ao estudo das percepções associadas aos processos de categorização social (Amâncio, 1994).

O embrião da investigação sobre estereótipos remonta aos anos 20 do século XX, com o trabalho do psicólogo Walter Lippman sobre a opinião pública, no qual a célebre frase *The world outside and the pictures in our heads* (Lippman, 1922/29, cit. por Amâncio, 1994: 35) sintetiza a conceptualização feita inicialmente do estereótipo, considerando-o uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter

subjectivo e pessoal. Contudo, o conceito de estereótipo evoluiu, afastando-se desta concepção individual, subjectiva e frequentemente negativa e pejorativa, até mesmo patológica, para passar a ser considerado uma construção sociocognitiva (Deaux, 1985; Deaux & Lewis, 1984).

O trabalho de Henri Tajfel constitui uma referência fundamental para a abordagem sociocognitiva do processo de estereotipia. No seu modelo de análise das funções dos estereótipos, Tajfel (1981/1982) adopta uma visão sistémica e integradora entre as funções sociais e individuais, procurando estabelecer relações significativas e funcionais entre os valores colectivos e os processos cognitivos individuais nos quais a categorização social assume o papel principal. No seu modelo, as funções individuais, relacionadas com os processos de estruturação cognitiva que organizam e simplificam a informação social complexa não podem desligar-se das funções sociais, ou seja, dos valores culturais que dão relevância e diminuem a ambiguidade da informação social. Por outro lado, a manutenção deste sistema categorial não tem por função a simples organização da diversidade de informação proveniente do contexto social (função de causalidade social), mas pretende também manter e preservar ideologias de grupo, explicando e justificando uma variedade de acções sociais (função de justificação), assim como ajudar a preservar ou criar diferenciações positivamente valorizadas, de um grupo em relação a outros grupos sociais (função de diferenciação).

Os estereótipos sociais, assim denominados quando amplamente difundidos e *compartilhados por um grande número de pessoas no interior de grupos sociais ou entidades* (Tajfel, 1981/1982: 162), são formados e estruturados no seio das relações entre os grupos e representam o conhecimento, crenças e expectativas colectivas acerca dos comportamentos e acções de grupos sociais (Amâncio, 1994; Tajfel, 1981/1982). A investigação sobre estereótipos, desenvolvida essencialmente no âmbito da psicologia social, centrou-se inicialmente sobre a identificação dos conteúdos dos estereótipos associados a grupos sociais, como os grupos étnicos e raciais e os grupos de género. A partir dos anos 70 houve um grande incremento dos estudos sobre os processos específicos pelos quais os estereótipos exercem a sua influência na percepção social, nos julgamentos e

nos comportamentos, comprovando, em geral, a importância do constructo em todos os níveis de processamento da informação social (Deaux, 1984; Sherman, 1996) e das interacções sociais, tal como Lígia Amâncio a seguir fundamenta:

A evidência dos processos de categorização na percepção social e do papel dos valores nos conteúdos avaliativos das categorias, demonstram que os estereótipos se substituem e antecipam ao conhecimento dos membros de uma categoria social, e que a generalização simplificadora e incorrecta que ele possa representar constitui uma forma de conhecimento que desempenha uma função fundamental na organização da informação e na orientação do comportamento dos indivíduos nas interacções sociais (...) Seja qual for a natureza aparentemente irracional ou ilógica desse conhecimento, a sua estruturação e as suas implicações nas relações sociais devem constituir o objecto de análise da psicologia social. (Amâncio, 1994: 45)

A estereotipia é conscientemente reconhecida pelos indivíduos como um fenómeno generalizado e consistente. Porém, a presença de estereótipos é ainda conotada como um fenómeno negativo, já que os indivíduos, numa reacção inconsciente de salvaguarda da sua auto-estima, tendem a reconhecer mais estereótipos na sociedade do que em si mesmos (Cano & Ros, 1994).

Paralelamente a esta tentativa de compreensão da interligação existente entre os processos cognitivos e as variáveis contextuais, a investigação em psicologia social aumentou o seu interesse sobre os estereótipos relativos às categorias sociais homem e mulher, sobretudo devido à influência, cada vez mais visível, das perspectivas feministas.

Os estereótipos de género, como um subtipo dos estereótipos sociais, estão submetidos aos mesmos processos psicossociais que os outros estereótipos, sendo geralmente definidos como o conjunto de crenças estruturadas e socialmente valorizadas acerca dos comportamentos, actividades e características psicológicas apropriadas ao homem e à mulher (Six & Eckes, 1989; Martin, Wood & Little, 1990; Azevedo, 1991; Amâncio, 1994; Brannon, 2004). Em proximidade com o conceito de estereótipo de género, encontramos o conceito de papel de género que se refere às normas de

comportamento entendidas como apropriadas a cada um dos grupos de género e que constitui um dos mais importantes recursos perceptivos para a formação dos estereótipos de género. Nesta perspectiva, Amâncio (1994: 76) define o papel de género como a *dimensão comportamental das representações largamente partilhadas sobre o modo de ser de homens e mulheres*.

Alguns autores (e.g. López-Sáez, 1994; Neto, 1989, 1990) conceptualizam os estereótipos de género em dois níveis de análise, indissociavelmente relacionados entre si: os estereótipos de papéis de género e os estereótipos de traços de género. Os primeiros dizem respeito às crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e mulheres, e os segundos às características psicológicas que diferenciadamente se atribuem a cada uma destas categorias sexuais. Os papéis de género, isto é, as actividades com significado social em que homens e mulheres participam com frequências diferenciadas (Neto, 1990; López-Sáez, 1994) poderão ser explicados como uma consequência directa das inferências que os sujeitos realizam com base nos estereótipos relativos às características psicosociais. Por outro lado, a adopção de comportamentos concordantes com os papéis de género constitui um elemento básico para a inferência de atributos psicológicos. Esta dinâmica de inferências, geralmente inconscientes, opera num círculo vicioso, reforçando os estereótipos de género (Visser, 2002).

5.1. Conteúdos dos estereótipos de género: da bipolaridade à multidimensionalidade

A investigação empírica tem evidenciado uma grande consensualidade social e cultural quanto aos conteúdos dos estereótipos de género e grande estabilidade temporal (Huston, 1983; Deaux, 1984; Amâncio, 1994; Neto, 1989; Neto & Williams, 1989; Williams, Satterwhite, & Best, 1999; Visser, 2002). Contudo, há que referir que, apesar das similaridades em muitos aspectos dos estereótipos de género, nem todas as culturas revelam as mesmas percepções quanto às características e padrões de comportamento que homens e mulheres devem possuir, assim como também existe variabilidade individual

nestas percepções (Williams, Satterwhite, & Best, 1999). Porém, as diferenças são sempre relativamente pequenas se compararmos com as semelhanças (Neto & Williams, 1989).

Apesar das inconsistências conceptuais e metodológicas entre os estudos que pretendiam definir e avaliar os conteúdos dos estereótipos de género, é possível não só apontar alguns tipos de características que, consensualmente, estão associadas a cada um dos grupos de género bem como as suas conotações valorativas.

Num dos primeiros estudos sobre este tema, realizado na Europa por Rocheblave-Spenlé (1964 cit. por Amâncio 1994) com estudantes universitários franceses e alemães, baseado numa lista de cento e vinte e um traços vulgarmente atribuídos a homens e mulheres, verificou-se um grande consenso intercultural e intersexos na percepção comparativa do masculino e do feminino. O estereótipo do masculino encontrava-se associado a dimensões como a estabilidade emocional, o dinamismo, a agressividade e a auto-afirmação, enquanto o estereótipo feminino se caracterizava pelo oposto, ou seja, pela instabilidade emocional, a passividade, a submissão e a orientação interpessoal. Nesta investigação foi também evidenciada a consensualidade no que diz respeito às conotações valorativas dos traços associados aos estereótipos masculino e feminino, com o estereótipo do masculino a reunir mais qualidades do que defeitos comparativamente ao estereótipo do feminino.

Estas conclusões foram reforçadas pelos resultados de um outro estudo realizado nos Estados Unidos por Rosenkrantz e seus colegas (1968), também com o objectivo de analisar os conteúdos e a avaliação dos estereótipos de género. Esta investigação acrescentou um factor importante nesta temática, pois, além de solicitar aos sujeitos que caracterizassem o homem e a mulher, em geral (utilizando para tal uma lista de cento e vinte e dois itens bipolares relativos a comportamentos, atitudes e traços de personalidade), pedia também que os sujeitos se caracterizassem a si próprios, procurando assim analisar a incorporação do estereótipo no seu auto-conceito. Os resultados mostraram que ambos os sexos incorporavam o estereótipo do seu grupo de pertença no seu auto-conceito, com uma clara auto-desvalorização por parte das mulheres. Este questionário foi aplicado noutras populações continuando-se a constatar uma grande consensualidade dos estereótipos de

género quer se considere sujeitos de diferentes níveis de instrução, religião, estado civil ou idade (Broverman *et al.*, 1972). Por outro lado, estas definições dos estereótipos de género pareciam corresponder às imagens ideais e ao perfil psicológico considerado saudável da mulher e do homem (Broverman, *et al.*, 1970 cit. por Amâncio, 1994).

O consenso cultural e a estabilidade temporal dos estereótipos de género foram evidenciados anos mais tarde num estudo comparativo que envolveu vinte e cinco países de quatro continentes e dois momentos de recolha de dados, um em 1972 e outro em 1981 (Williams & Best, 1982 cit. por Neto, 1989). Embora a metodologia desta investigação não utilizasse escalas bipolares, criticadas pela sua possibilidade de indução de respostas diferenciadoras (Constantinople, 1973), mais uma vez o estereótipo do masculino aparecia associado às dimensões independência, auto-afirmação e dominância e o estereótipo do feminino às dimensões expressividade, submissão e orientação interpessoal. Esta caracterização manteve-se inalterada ao longo do tempo.

Os estudos realizados em Portugal com jovens e adultos (*e.g.* Vala, 1986; Amâncio, 1994, Neto & Williams, 1989) são consistentes com este padrão de definição e avaliação dos conteúdos dos estereótipos de género. Lígia Amâncio (1994), por exemplo, desenvolveu uma investigação com 182 estudantes universitários procurando não só o conjunto de traços psicológicos considerados típicos do masculino e do feminino na sociedade portuguesa, bem como as conotações valorativas que sobre eles eram efectuadas, com base na classificação de defeito ou qualidade no adulto. Os seus resultados confirmaram duas das tendências já reveladas nas outras investigações internacionais sobre estereótipos de género: a maior quantidade de traços associados ao estereótipo do masculino e o maior número de traços positivamente valorizados, quando em comparação com o estereótipo do feminino. Parece-nos oportuno e pertinente apresentar os resultados respeitantes aos conteúdos dos estereótipos sobre os quais se obteve largo consenso, considerando o cruzamento de várias variáveis caracterizadoras dos sujeitos participantes (Quadro 1).

Quadro 1. Os estereótipos de género e suas conotações valorativas¹¹
 (Amâncio, 1994: 63)

<u>Estereótipo feminino</u>	<u>Estereótipo masculino</u>
Afectuosa +	Ambicioso
Bonita +	Audacioso +
Carinhosa +	Autoritário
Dependente -	Aventureiro
Elegante +	Corajoso +
Emotiva	Desinibido +
Feminina	Desorganizado -
Frágil -	Dominador -
Maternal	Empreendedor +
Meiga +	Forte +
Romântica	Independente +
Sensível +	Machista
Sentimental	Paternalista
Submissa -	Rígido
	Sério +
	Superior
	Viril

Estes resultados levaram Amâncio (1992, 1994) a inferir que a representação social da categoria masculina parecia reunir competências mais directamente relacionadas com o mundo do trabalho, com o domínio sobre os outros e as situações, constituindo-se como um modelo de referência em relação às qualidades socialmente desejáveis em relação à pessoa adulta em geral. Por outro lado, a categoria feminina é definida por traços mais associados à competência social e relacional num contexto privado das relações afectivas. O ser masculino é representado como universal, enquanto o ser feminino é representado como ocupando uma função específica do sistema social.

Esta investigação permitiu, assim, evidenciar a relação de dominação simbólica que está presente na construção social do masculino e do feminino, visto que a diferenciação vinculada aos significados de masculino e feminino *não se resume a um fenómeno meramente perceptivo mas exprime uma hierarquização entre os sexos em relação ao universo simbólico de pessoa adulta que coloca o sexo masculino numa posição dominante e o feminino numa posição dominada* (Amâncio, 1994: 68). Sendo um processo que evoca

¹¹ Os traços representados com o sinal “+” representam valorizações positivas (qualidades no adulto), enquanto os traços representados com o sinal “-“ representam valorizações negativas (defeitos no adulto). Os traços não assinalados com sinal possuem uma conotação valorativa neutra.

automaticamente e, muitas vezes, inconscientemente, os estereótipos de género, tendo subjacente em todas as concepções socioculturais diferenciadoras do género, como os papéis sociais e o estatuto social, possui implicações importantes em toda a dinâmica relacional no seio da estrutura social (Glick & Fisck, 2000).

Ainda em Portugal podemos encontrar estudos sobre o conhecimento dos estereótipos de traços de género em crianças (e.g. Neto, 1989, 1990; Neto & Neto, 1990) os quais revelam que, logo aos 5 anos, as crianças já manifestam uma percepção diferencial do masculino e do feminino, associando ao masculino traços psicológicos como forte, grosseiro, agressivo, cruel, independente e, ao feminino, traços como excitável, emotiva, sensível, meiga, afectuosa, dependente e namoradora¹². Esta percepção parece, por outro lado, ser independente do sexo da criança, manifestando o grande consenso intersexos que já tinha sido detectado nos estudos anteriores. O facto de as crianças desta idade revelarem um maior conhecimento dos conteúdos do estereótipo do feminino é justificado pelo seu maior relacionamento com mulheres (quer em casa, quer nas creches ou jardins de infância).

A abordagem dos estereótipos de género que apenas considera os traços psicológicos é, contudo, insuficiente, por si só, para um conhecimento completo do conteúdo dos estereótipos de género e dos seus processos mediadores ao nível das atitudes e comportamentos. Assim, além dos traços psicológicos, a análise do conteúdo dos estereótipos de género compreende sistemas mais complexos que também integram a aparência física, os comportamentos e as actividades associadas aos papéis de género (Deaux & Lewis, 1984). Este sistema de componentes tem sido utilizado em investigações sobre a estrutura dos estereótipos de género (e.g. Deaux & Lewis, 1984; Six & Eckes, 1989) e o processo de desenvolvimento dos estereótipos de género ao longo da idade (e.g. Martin, Wood & Little, 1990)

¹² A técnica de recolha de dados utilizada nesta investigação com crianças foi a *picture story*, em que cada história estava associada a um ou mais adjetivos com significado para a população adulta (Neto & Neto, 1990).

Num conjunto de investigações destinadas a estudar a interacção entre estes componentes dos estereótipos de género, Kay Deaux e Laurie Lewis (1984) verificaram que este sistema de componentes, embora relativamente independentes uns dos outros, operam num sistema de inferências sistemáticas em que um julgamento acerca de um componente ocasiona julgamentos acerca de outro componente, de uma forma que procura manter a consistência entre os componentes relativos a uma determinada categoria de género. As características físicas parecem desempenhar um papel central neste processo, mais ainda do que as características psicológicas; ou seja, quando as pessoas têm acesso à informação acerca dos comportamentos, elas podem por exemplo inferir acerca dos traços psicológicos, e quando têm informação sobre as actividades isso poderá influenciar os seus julgamentos acerca dos comportamentos. Contudo, a aparência física afecta os julgamentos acerca dos outros componentes de uma forma mais forte do que estes em relação à aparência física.

Estas mesmas investigações levaram Deaux e Lewis (1984: 1002) a afirmar que *the concepts of male and female are not totally separate stereotypes*. Na base desta afirmação encontram-se resultados que levam a admitir que os sujeitos, em face de informação contraditória entre a designação do género e a informação respeitante a um dos componentes, conferem consistência aos componentes sem ter em conta a informação dada quanto ao género. Este processo de inferências vai se consolidando e aperfeiçoando ao longo da infância, primeiro em relação às associações relevantes do seu grupo de género e depois em relação às associações relevantes do outro grupo, o que parece acontecer por volta dos 8 anos de idade (Martin, Wood, & Little, 1990).

Apoiados neste modelo de análise multidimensional dos estereótipos de género Bernd Six e Thomas Eckes (1989) comprovaram a existência de uma estrutura subcategorial nos estereótipos de género, representativa da integração perceptiva dos vários componentes. Desta maneira os indivíduos não se fixam apenas em estereótipos relativos às categorias sociais mais vastas, mas formam subcategorias de homem e mulher mais específicas e bem diferenciadas. Numa investigação posterior, Eckes (1994) mostrou que a análise desta estrutura revela complexas inter-relações entre tipos e características,

manifestando os subtipos de homem maior diversidade e heterogeneidade que os subtipos de mulher, o que é consistente com as representações de homem e de mulher, como seres universais e situacionais, evidenciadas no estudo de Lígia Amâncio (1994), atrás referenciado.

Estas investigações, que se debruçaram sobre as análises multidimensionais das subcategorias, também permitiram evidenciar que numa mesma subcategoria pode ocorrer a integração de características tipicamente associadas ao masculino e características tipicamente associadas ao feminino (Eckes, 1994; Deaux & Lewis, 1984). Este estudo das subcategorias de género, pela sua maior riqueza informativa (Eckes, 1994) poderá ser um auxiliar valioso nas investigações que pretendem analisar a forma como os estereótipos de género evoluem e se adaptam às mudanças sociais (López-Sáez, 1994).

Os estudos sobre a evolução do conteúdo dos estereótipos ao longo do tempo apresentam resultados um pouco contraditórios. Enquanto uns salientam a sua grande estabilidade temporal (*e.g.* Williams & Best, 1982 cit. por Neto, 1989; Visser, 2002), outros demonstram alguma evolução, principalmente em relação aos conteúdos do estereótipo do feminino onde é notória uma atitude mais positiva e flexível (Dieckman & Eagly, 2000; Prentice & Carranza, 2002). No recente estudo de Prentice e Carranza (2002) sobre os conteúdos prescritivos dos estereótipos de género, as mulheres pareciam caracterizar-se não só pela posse de conteúdos concordantes com os seus papéis tradicionais como também por características necessárias para o sucesso em actividades não tradicionalmente femininas. Os conteúdos associados ao estereótipo masculino não apresentaram, ao contrário, evolução equivalente, parecendo muito mais rígidos e estáveis.

Na sua generalidade, embora sustentados numa grande diversidade metodológica, estes estudos incidem sobre a dimensão consciente das percepções sociais. Contudo, a análise da mudança e das adaptações dos estereótipos de género às transformações sociais deve passar, segundo Visser (2002), pelo estudo das percepções inconscientes das imagens do feminino e do masculino. Numa investigação com estudantes holandeses entre os 18 e os 24 anos, levada a cabo em 1995 e em 1999, cujo objectivo era detectar as alterações nas concepções de masculino e de feminino durante este período, Irene Visser concluiu, que,

na generalidade, os protótipos de género permaneceram inalteráveis. Os atributos prototípicos encontrados para a categoria feminina foram “emocional”, “crítica em relação à sua aparência” e “preocupada com a aparência exterior”. No caso da categoria masculina apareceram 2 atributos prototípicos: “orientação para a carreira” e “independente” (este último ainda mais reforçado no segundo momento de recolha de dados). A diferenciação nos protótipos do masculino e do feminino coaduna-se com as percepções tradicionais já evidenciadas por investigações anteriores, em que é visível, no caso da categoria feminina, a ausência de atributos relacionados com o poder, a autonomia e a orientação para o sucesso. A internalização inconsciente destas concepções socioculturais rígidas influencia as atitudes e os comportamentos individuais, dificultando a evolução positiva dos estereótipos de género.

5.2. O desenvolvimento dos estereótipos de género na criança

O processo de desenvolvimento dos estereótipos de género é um processo complexo cuja evolução se encontra directamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim como a consciência e o conhecimento dos conteúdos dos estereótipos de género se desenvolvem em conjunto com o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, também o desenvolvimento da compreensão do género vai influenciando as experiências da criança a nível pessoal e relacional (Bussey & Bandura, 1999; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002).

A investigação indica que, logo aos 2 anos, a criança denomina correctamente objectos típicos de cada género (Weinraub *et al.*, 1984) e aos 3 anos categoriza brinquedos, roupas, jogos, objectos domésticos e profissões em função do género (Huston, 1983). O conhecimento dos estereótipos de género respeitante às características psicossociais revela-se um pouco mais tarde que os estereótipos associados aos papéis de género, já que estes últimos se reportam a aspectos mais óbvios, concretos, objectivos e mais fáceis de investigar (Martin & Halverson, 1981; Martin, Wood & Little, 1990, Neto & Neto, 1990).

Numa investigação com crianças, realizada em Portugal, Neto e Neto (1990) verificaram que aos 5 anos as crianças já tinham iniciado a aquisição do conhecimento dos estereótipos relativos aos traços psicossociais mais evidentes. Contudo, aos 8 anos esta aprendizagem parecia não estar ainda completa (Neto, 1989), dependendo do meio sociocultural a profundidade e a quantidade de conhecimento dos estereótipos, sendo que as crianças do meio urbano e das posições sociais mais favorecidas pareciam ser as que apresentavam maiores índices de conhecimento dos estereótipos de género (Neto, 1990).

Este desenvolvimento dos estereótipos de género não se processa de uma forma uniforme em relação ao conhecimento do estereótipo do masculino e do feminino (Martin, Wood & Little, 1990). A partir de uma investigação de referência para o estudo do desenvolvimento dos estereótipos de género, Martin, Wood e Little (1990) utilizando uma abordagem multidimensional, sugerem a existência de três estádios de desenvolvimento dos estereótipos de género. Num primeiro estádio (em geral até aos 4 anos), as crianças aprendem características e comportamentos associados directamente a cada género, tais como as preferências por brinquedos de rapazes e raparigas. Neste estádio, as crianças ainda não aprenderam as associações indirectas essenciais à formação dos estereótipos de género. No segundo estádio (em geral dos 4 até aos 6 anos), as crianças começam a desenvolver associações mais complexas e indirectas sobre as características e comportamentos mais relevantes para o seu grupo de género, mas não para o outro grupo de género. No terceiro estádio (que normalmente se inicia a partir dos 6 anos), as crianças aprendem não só as associações mais relevantes para o seu género como também para o outro grupo de género, adquirindo assim a capacidade de começar a realizar julgamentos estereotipados acerca dos homens e das mulheres.

Uma vez formados, os estereótipos tendem a manter-se estáveis, com uma forte consistência interna entre os seus componentes, o que pode, inclusive, provocar distorções quando em presença de informação contraditória. Assim, as crianças (e os adultos) tendem a distorcer a informação que lhes é dada de forma a dotá-la de consistência em relação às associações relevantes que têm construídas para cada género (Ruble, 1988). Este processo cognitivo específico que permite manter o estereótipo, denominado geralmente por

correlação ilusória (Susskind, 2003), actua de maneira a levar as pessoas a percepcionar uma relação entre o género e determinados comportamentos, quando essa relação é inexistente, ou quando a relação não é tão forte quanto a percepção sugere. Num estudo recente, Joshua Susskind (2003) demonstrou, contudo, que as crianças não ignoram a informação contra estereotipada, podendo esse ser um dos meios para diminuir a estereotipia de género, quebrando ou enfraquecendo as correlações ilusórias.

O desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos dos estereótipos de género é acompanhado, ao longo da idade, pelo desenvolvimento da flexibilidade na aplicação dos estereótipos (Biernat, 1991). Assim, enquanto as crianças mais novas realizam julgamentos acerca dos outros, fundamentados, principalmente, na informação que possuem sobre os estereótipos de género, os jovens já consideram os desvios individuais em relação a esses mesmos estereótipos. Porém, parece existir uma tendência permanente para se confiar nos estereótipos, quer nas percepções e julgamentos, quer nas previsões de comportamentos em relação a outros.

O aumento da flexibilidade foi também comprovado noutros estudos que demonstraram que a classificação baseada no género diminuiu de importância após os 5 anos (Carter & Patterson, 1982) ou os 7 anos de idade (Stoddart & Turiel, 1985; Serbin & Sprafkin, 1986), quando a maior parte dos estereótipos de género estão já aprendidos e o nível maturativo das estruturas cognitivas da criança permite classificações alternativas que tendem a neutralizar respostas diferenciadas em relação aos papéis de género. A flexibilidade dos papéis de género representa, desta maneira, a capacidade para individualizar, reconhecendo que tanto os homens como as mulheres podem ou poderão manifestar comportamentos similares e empenhar-se nas mesmas actividades e que nem todos os homens e mulheres se comportam da mesma maneira (Martin, 1989). Esta flexibilidade parece ser maior em crianças que vivem em contextos familiares onde é frequente os pais desempenharem tarefas tradicionalmente apropriadas para o outro género (Turner & Gervai, 1995).

Segundo Levy, Taylor e Gelman (1995), há que considerar a flexibilidade dos papéis de género como um constructo heterogéneo com duas importantes dimensões de análise: o

objectivo (o que tem sido tradicionalmente considerado na investigação) e a avaliação, ou seja, o aspecto mais afectivo. A evidência recolhida por aqueles autores ia na linha dos estudos anteriores, indicando que, com o aumento da idade, as crianças vão considerando os desvios em relação às convenções sociais dos papéis de género como possíveis e culturalmente relativos. Contudo, os julgamentos avaliativos não parecem tornar-se mais flexíveis com o aumento da idade, isto é, as crianças tendem a avaliar negativamente a transgressão dos papéis de género, sobretudo em relação ao papel masculino.

A persistência dos efeitos dos estereótipos de género ao longo da vida, torna a sua investigação pertinente e necessária a nível educativo. Se bem que, nas crianças, a simplificação de informação seja uma forma de lidar com a complexidade do mundo social, e nos adolescentes e adultos haja capacidade de integrar aspectos mais individualizados, os estereótipos de género podem ocasionar fenómenos negativos como sejam o preconceito e a discriminação. Contudo, tal como acentuam Peter Glick e Susan Fiske (2000: 367) os estereótipos de género não são formados na ignorância, antes reflectem as realidades sociais existentes, o que torna as suas intenções de mudança uma questão não meramente educativa mas sobretudo social e cultural.

6. Abordagens teóricas do desenvolvimento do género

Our understanding of reality is a representation, that is, a “re-presentation”, not a replica, of what is “out there”. Representations of reality are shared meanings that derive from language, history, and culture. (Hare-Mustin & Marecek, 1988: 455/456)

Tal como a citação acima sugere, numa acepção tipicamente construtivista, nós não observamos passivamente a realidade, mas construímo-la activamente, através dos significados que organizam as nossas percepções e experiências. As teorias que procuram

explicar e compreender o desenvolvimento do género são, neste sentido, representações da realidade, organizadas por determinadas estruturas de pressupostos teóricos que reflectem necessidades e interesses socioculturais.

O estudo da forma como os indivíduos desenvolvem a sua identidade de género e os comportamentos diferenciados quanto ao género tem-se revelado uma área de investigação das ciências sociais e humanas rica em concepções teóricas e investigações empíricas que têm gerado acesos debates teóricos.

Foi em 1966 que a obra editada por Eleanor Maccoby “*The development of sex differences*” reuniu um conjunto de importantes teorias sobre o desenvolvimento do género, entre as quais a teoria do desenvolvimento cognitivo de Kohlberg e a teoria da aprendizagem social de Mischel, que diferiam substancialmente nos pressupostos e nos processos que enformavam o arquétipo teórico. Enquanto a primeira dava primazia aos processos cognitivos para o desenvolvimento do género, sustentando que eram as cognições que antecediam o comportamento, a segunda fazia incidir a explicação do desenvolvimento da diferenciação de género sobre o envolvimento social, sugerindo, pelo contrário, que eram os comportamentos que antecediam as cognições. Estas duas abordagens motivaram uma grande quantidade de investigações empíricas com o objectivo de verificar a estrutura conceptual de cada uma e até mesmo compará-las quanto à sua eficácia explicativa em relação a determinados fenómenos. Na sequência destas investigações, cada uma das teorias tem sido reformulada e enriquecida em ordem à sua maior consistência.

Genericamente, é constatável um esforço de integração nas reformulações que foram sendo realizadas ao longo do tempo, com os cognitivistas a mostrar mais interesse nos factores do envolvimento sociocultural que influenciam a construção e o conteúdo das cognições de género e os teóricos da aprendizagem social a levar mais em linha de conta os factores cognitivos internos que influenciam o desenvolvimento do género. A inclusão dos factores cognitivos na teoria da aprendizagem social talvez tenha constituído a mudança mais radical (Martin, Ruble & Skrybalo, 2002), originando a formulação da teoria sócio-cognitiva (Bussey & Bandura, 1999), teoria integracionista, com bastantes mais-valias em

relação às teorias da aprendizagem social anteriormente desenvolvidas, mas que ainda possui algumas limitações conceptuais e empíricas (Martin, Ruble, & Skrybalo, 2002).

A controvérsia inicial acerca da origem da diferenciação de género e dos factores intervenientes no desenvolvimento dessa diferenciação enfraqueceu com a emergência da referida perspectiva integracionista. Esta teve o seu grande impulso a partir da publicação do influente artigo de Aletha Huston, em 1983, no qual é feita uma extensa revisão dos estudos e das principais teorias sobre a diferenciação de género desenvolvidas até à data e no qual se clama, precisamente, por uma abordagem heurística do estudo do desenvolvimento do género que integre os vários componentes que necessitam de ser investigados, tais como os conceitos ou crenças de género (como os estereótipos de género), a identidade de género, as preferências e atitudes, o comportamento, bem como todo o conjunto de factores, de natureza biológica, cognitiva e social, que influenciam o desenvolvimento destes componentes. Actualmente, continuamos ainda à procura das relações comprehensíveis entre a tríade de factores biológicos, cognitivos e socioculturais (Martin, Ruble, & Skrybalo; 2002). Este será o caminho certo, embora se adivinhe longo.

Iremos abordar, em seguida, as teorias que maior contributo tem dado para a explicação dos processos de desenvolvimento do género. Referimo-nos às teorias da aprendizagem social (Mischel, 1966; Bandura, 1977), do desenvolvimento cognitivo (Kohlberg, 1966), do esquema de género (*e.g.* Bem, 1981; Martin & Halverson, 1981) e sócio-cognitiva (Bussey & Bandura, 1999).

6.1. Teoria da aprendizagem social

A teoria da aprendizagem social, desenvolvida inicialmente por Mischel (1966) e mais tarde reformulada por Bandura (1977), explica o desenvolvimento do género da mesma forma que explica outros tipos de comportamento que resultam da aprendizagem. É uma teoria interaccionista que considera que tanto o sujeito como o meio que o envolve são reciprocamente determinados. Nas próprias palavras de Albert Bandura (1977: vii),

social learning theory approaches the explanation of human behaviour in terms of a continuous reciprocal interaction between cognitive, behavioural, and environmental determinants. Within the process of reciprocal determinism lies the opportunity for people to influence their destiny as well as the limits of self-direction.

Nesta teoria, o processo de desenvolvimento do género equivale à aprendizagem do papel de género, ou seja, à aprendizagem das actividades socialmente significativas em que homens e mulheres se empenham com frequências distintas. As diferenças biológicas entre o sexo masculino e o sexo feminino constituem a base para a aprendizagem dos papéis de género, mas é a integração de factores sociais que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do género (Bussey & Bandura, 1999).

A teoria da aprendizagem social foi desenvolvida com base em princípios behavioristas onde a aprendizagem é configurada como uma mudança no comportamento resultante da prática ou da experiência (Brannon, 2005). Nesta concepção tradicional de aprendizagem, o condicionamento operante é um meio de aprendizagem baseado no reforço ou punição relativa a uma acção específica, ou seja, uma pessoa (ou animal) tenderá a repetir um comportamento para o qual recebeu uma recompensa ou reforço após a sua demonstração, acontecendo o inverso se receber um castigo ou punição. Realça-se assim a importância das condições de aprendizagem e dos factores externos (especialmente o reforço e a punição) que afectam a performance, negligenciando-se os factores cognitivos internos. Embora a teoria da aprendizagem social também inclua os conceitos de reforço e punição, alarga a sua explicação aos processos cognitivos, dando especial destaque à observação que considera ainda mais importante que o reforço para o desenvolvimento dos papéis sociais.

Com efeito, a observação das condutas de modelos reais ou simbólicos, em particular do mesmo género do observador, e as consequências dessas condutas, constituem processos centrais na teoria da aprendizagem social. O contexto social possui uma grande riqueza (em quantidade e diversidade) de modelos masculinos e femininos: o pai, a mãe, os

irmãos, os professores e professoras e outros que a criança observa no seu dia-a-dia, em vários contextos (na televisão, nos livros ou nas revistas). Contudo, nem todos os modelos possuem o mesmo poder de influência nas crianças e nem todos são sujeitos a imitação. A aprendizagem e a imitação dos comportamentos dos modelos reais ou simbólicos dependem não só de factores afectos ao próprio modelo que está a ser observado (o seu poder e prestígio e a recompensa ou punição a que é sujeito), como também de factores relacionados com a criança, como seja a sua atenção e a percepção da similaridade entre o modelo observado e si própria. Esta similaridade estende-se particularmente ao género, como categoria social primária em termos perceptivos.

A premissa básica de que as crianças imitam selectivamente modelos do mesmo género não tem sido consistentemente demonstrada pela pesquisa nesta área (e.g. Huston, 1983; Ruble, 1988). O desenvolvimento dos papéis de género por observação é um processo complexo em que a percepção da conformidade do comportamento observado aos valores e normas sociais determina em grande parte a potência do modelo observado (Archer & Lloyd, 1995).

O outro factor importante na teoria da aprendizagem social é a observação das consequências de determinado comportamento. Se o comportamento observado é recompensado, está mais sujeito a ser imitado pela criança do que se for punido. Embora os teóricos da aprendizagem social acreditem que a aprendizagem (processo cognitivo) não depende destes processos de recompensa e punição mas somente da observação, eles são determinantes na performance ou seja, na adopção e exteriorização de comportamentos em situações similares àquelas que foram observadas. De referir que na teoria da aprendizagem social estas duas dimensões, a dimensão cognitiva e a dimensão comportamental, aparecem dissociadas, pesquisando-se os factores que determinam e influenciam uma e outra (Brannon, 2005).

Segundo a teoria da aprendizagem social, a criança desenvolve-se no seio de vários contextos socioculturais que lhe possibilitam a exposição a muitos modelos estereotipados dos papéis de género, nem sempre consistentes. Estas diferentes fontes de modulação e reforço influenciam a aprendizagem dos papéis de género e o desenvolvimento de

comportamentos apropriados ao género (Bussey & Bandura, 1999). Na observação destes modelos as crianças percepionam não só as consistências entre os comportamentos de alguns modelos como as suas excepções. A associação de um comportamento a um determinado sexo vai depender então da sua frequência de exibição. As crianças vão assim conhecendo os papéis de ambos os géneros e vão tornando selectiva a sua modulação comportamental em direcção aos papéis de género apropriados para si e recompensados socialmente.

De acordo com Bandura (1977), esta capacidade de aprender através da observação de outros permite ainda a aquisição de comportamentos complexos que seriam difíceis de alcançar através do processo de tentativa e erro.

A investigação desenvolvida à luz desta perspectiva teórica tem sido bastante profícua em estudos que analisam os efeitos de vários agentes e situações de socialização na aprendizagem dos papéis sociais e na adopção de comportamentos concordantes com os padrões masculino e feminino. Na clássica revisão de estudos de Maccoby e Jacklin (1974) não foi recolhida evidência suficiente capaz de suportar a tese de que os rapazes e as raparigas recebiam diferentes reacções e pressões dos agentes de socialização. Contudo, revisões mais recentes (*e.g.* Block, 1983; Huston, 1983) contradisseram essa conclusão inicial, apoiando-se sobretudo em estudos que analisavam aspectos mais subtils da transmissão de expectativa e crenças sociais quanto ao género.

O agente de socialização mais estudado, sobretudo na infância, é a família. A investigação comprova que a família nuclear desempenha um papel fundamental na apresentação de modelos sociais (Huston, 1983) e na socialização desportiva das crianças, em especial das raparigas (Smith, 1979; Greendorfer, 1977, 1992; Mcpherson, Curtis & Loy, 1989; Cann, 1991; McHale *et al.*, 2004). A maior parte destes estudos centra-se nos efeitos que as características psicossociais, as atitudes ou os comportamentos dos pais poderão exercer nos interesses, atitudes e comportamento dos filhos. Outros ainda observam as interacções dos pais com os seus filhos, revelando em geral um comportamento diferencial em relação aos rapazes e raparigas (Huston, 1983).

Nancy Eisenberg e seus colegas (1985) num estudo com crianças do um aos seis anos, observaram que os pais seleccionavam os brinquedos para brincar com os seus filhos tendo em conta o género da criança. Assim, os pais dos rapazes escolhiam mais brinquedos conotados tradicionalmente com o género masculino ou então neutros, enquanto os pais das raparigas escolhiam preferencialmente brinquedos neutros para brincar com as suas filhas. Nestas sessões os brinquedos tradicionalmente femininos foram pouco seleccionados. De referir ainda que este era um estudo experimental onde as crianças não escolhiam previamente os seus brinquedos preferidos.

Um estudo mais recente realizado por Wood, Desmarais e Gugula (2002) veio também demonstrar que mesmo quando as crianças não evidenciam uma forte preferência por brinquedos tipicamente femininos ou masculinos, os pais escolhem preferencialmente brinquedos masculinos para oferecer aos rapazes e femininos ou neutros para oferecer às raparigas. As crianças recebem assim, por parte dos pais, um reforço e um encorajamento diferencial para as suas preferências e escolhas de brinquedos.

Além da diferenciação no conteúdo do reforço, também a intensidade do reforço parece ser diferente em relação aos rapazes e às raparigas, uma vez que os rapazes parecem ser mais pressionados pela família para responderem de acordo com as expectativas sociais dos papéis de género (Huston, 1983; Ruble, 1988; Turner & Gervai, 1995). Por outro lado, a manifestação de comportamentos e preferências consideradas inapropriadas em relação ao género é mais sancionada no caso do rapaz, principalmente pelo pai (Fling & Manosevitz, 1972; Langlois & Downs, 1980). Com efeito, a figura do pai, quando em comparação com a mãe, aparece geralmente como aquela que revela maior consistência nas suas práticas de reforço e incentivo da tipificação de género (Turner & Gervai, 1995), sendo a sua influência maior na adolescência do que na infância (McHale *et al.*, 2004).

Um estudo longitudinal com raparigas na fase final da infância e da adolescência, sobre o desenvolvimento de actividades tipificadas quanto ao género (McHale *et al.*, 2004), realçou a orientação dos papéis de género dos pais e das raparigas como um dos maiores preditores do envolvimento das raparigas em actividades típicas do seu género, reforçando o suporte empírico da teoria da aprendizagem social. Os resultados indicaram que certas

características da personalidade, como seja o caso da competitividade e da amabilidade, encontravam maior expressão em determinados tipos de actividades, como as actividades desportivas e brincar com bonecas, respectivamente. Os resultados também indicaram que estes atributos dos pais pareciam ser ainda mais importantes em relação ao empenhamento e participação das raparigas em actividades mais apropriadas para os rapazes. Para as investigadoras, as características da personalidade são importantes na medida em que se podem encontrar intimamente relacionadas com os papéis sociais desempenhados pelos pais e que se traduzem no fornecimento de modelos sociais e no desempenho de funções de gestão das actividades das filhas (programando, transportando, pagando as actividades, etc.).

Já anteriormente, os resultados de um estudo de análise multidimensional da tipificação de género em dois países europeus (Turner & Gervai, 1995) tinha documentado a importância das características da personalidade dos pais e da sua atitude em relação aos estereótipos de género em vários componentes da estereotipia de género da criança, como o conhecimento e a flexibilidade dos estereótipos de género e as suas preferências por brinquedos e actividades.

A investigação sobre os padrões de interacção dos pais com os seus filhos, rapazes e raparigas, também documenta que as raparigas são mais incentivadas ao relacionamento social, à expressividade e à dependência, enquanto aos rapazes é dada mais liberdade, independência e oportunidades para brincar longe da supervisão do adulto (Huston, 1983; Block, 1983; Roge & Ionescu, 1996). O encorajamento para a actividade física parece também ser diferente logo desde muito cedo, havendo mais incentivo para os rapazes serem fisicamente activos e a envolverem-se mais em actividades motoras mais grosseiras, enquanto as raparigas são mais incentivadas para o empenhamento em actividades motoras finas (Huston, 1983; Ruble, 1988). Durante a infância e a juventude os rapazes tendem, em geral, a receber mais encorajamento dos pais para o envolvimento em actividades desportivas competitivas (Yang, Telama & Laakso, 1996).

Mas, tal como Patricia Turner e Judit Gervai (1995: 771) referem *it is clear that gender typing is not a coherent unidimensional phenomenon*; há que compreender a

influência concomitante e interactiva de outros agentes de socialização no desenvolvimento do género.

Fora da família, o grupo de pares é um dos agentes que mais poder tem na modulação e no reforço do comportamento apropriado ao género. Segundo Maccoby (1988), este agente é mesmo o mais importante de todos no desenvolvimento de padrões de comportamento genderizados na infância. Estando a cultura própria de cada grupo de género perfeitamente autonomizada e claramente estabilizada no final da infância, antes da pré-adolescência (Adler, Kelss & Adler, 1992) a aceitação ou rejeição da criança no seio do seu grupo de pares é condicionada pela sua capacidade em adoptar as normas e os valores dominantes do grupo (Herkowitz, 1980), não invalidando que ocorram, por vezes, comportamentos que transponham as “fronteiras” do género (Thorne, 1993; Swain, 2005). Porém, quando a criança adopta frequentemente estilos de jogo e comportamentos inapropriados ao seu género, há tendência para ser rejeitada e empenhar-se mais em jogo solitário (Huston, 1983). Alguns estudos revelam mesmo que as outras crianças utilizam mais a punição na reprovação dos comportamentos inapropriados ao género do que as próprias mães das crianças (Langlois & Downs, 1980). Este reforço negativo por parte das outras crianças parece ser mais explícito e directo quando dirigido aos rapazes, havendo um pouco mais de flexibilidade em relação ao comportamento das raparigas (Fagot, 1985).

A escola, local em que a criança passa uma parte significativa do seu dia, é outro dos agentes de socialização mais estudados no âmbito da teoria da aprendizagem social. A investigação realizada neste âmbito tem permitido comprovar que os modelos e os valores tradicionais associados aos papéis de género são reproduzidos e reforçados na instituição escolar, a vários níveis. Esta problemática será mais desenvolvida no capítulo onde se analisará o papel e a função na escola e, mais especificamente, da disciplina de Educação Física na construção do género.

A aprendizagem do comportamento apropriado ao género deriva também da televisão, que as crianças e jovens passam uma parte significativa do tempo a ver (Serrano, 1997; Matos *et al.*, 2000), dos livros infantis (*e.g.* Varillas, 1991) ou das revistas para jovens (*e.g.* Cockburn, 1999).

Numa série de estudos em que se pretendia avaliar a aquisição dos papéis de género através do conteúdo de várias categorias de programas televisivos, Kevin Durquin (1985a, 1985b, 1985c) demonstrou a abundância de modelos estereotipados quanto ao género e realçou o poder da televisão como fonte de informação dos estereótipos de género. Neste conjunto de investigações não foi, no entanto, possível correlacionar as atitudes e preferências estereotipadas das crianças com a quantidade de tempo passado a ver televisão, ou seja, com o conhecimento dos conteúdos dos estereótipos de género. A explicação, baseada na teoria da aprendizagem social, referia-se à inexistência de um processo interactivo, motor de desenvolvimento dos papéis de género através dos processos de reforço e punição das atitudes e comportamentos.

Contudo, sendo a televisão instrumental em relação ao jogo simbólico da criança (Neto, 1994), na medida em que esta imita e reproduz os comportamento e atitudes que percepção em relação aos seus heróis preferidos, o desenvolvimento de padrões de comportamento *genderizados*, bem como o seu reforço ou punição por parte de outros agentes sociais, como a família, o grupo de pares ou os professores, terão também as suas raízes na televisão. A partir da revisão de estudos sobre os factores de tipificação sexual, Huston (1983) salientou a maior representatividade da figura masculina na maior parte dos programas televisivos, bem como uma transmissão diferenciada de características, associando-se ao masculino traços como a dominância, agressividade, autonomia e independência e ao feminino traços como a dependência e a submissão e a realização de tarefas caseiras.

Quer nos livros de histórias para crianças e jovens (Duquin, 1977; Varillas, 1991) quer nos manuais escolares (Martelo, 1999; Blanco, 2000; Ferreira, 2002), continua a encontrar-se esta mesma centralidade do papel masculino e esta mesma diferenciação estereotipada de características masculinas e femininas. Martelo (1999) e Ferreira (2002), por exemplo, verificaram que nos manuais escolares de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, respectivamente, os estereótipos de género eram sistematicamente veiculados, quer através do conteúdo dos textos, quer das imagens, associando-se a mulher a profissões subalternas e ao espaço privado (mãe e dona de casa que se preocupa com a manutenção da

vida e ordem familiar) e o homem a profissões de maior prestígio e de maior poder público. A alusão a situações de igualdade e de simetria profissional eram quase inexistentes. Além disso, a representação feminina nestes livros de texto era muito inferior à representação masculina.

Nieves Blanco (2000) também analisou os manuais escolares de várias disciplinas entre as quais a Educação Física, retirando conclusões muito importantes. Nestes manuais de Educação Física as mulheres apenas apareciam a realizar três ocupações diferentes, actriz, ginasta e mãe, enquanto os rapazes apareciam a desempenhar quarenta e duas ocupações diferentes: praticantes de vários desportos, médicos, dirigentes, músicos, escritores, etc. Estas personagens não compartilhavam nenhum atributo físico ou de outra natureza. Enquanto os atributos físicos e de beleza eram realçados em relação às mulheres, os homens eram caracterizados com atributos como livres, famosos, responsáveis máximos, vencedores ou triunfantes. Estes livros constituem assim um poderoso veículo sociocultural, através do qual se processa a aprendizagem dos estereótipos de género.

Em resumo, a teoria da aprendizagem social considera o desenvolvimento dos comportamentos associados ao género como parte integrante do desenvolvimento comportamental mais vasto que se processa por intermédio da modulação e da aprendizagem por observação. Esta teoria enfatiza a contribuição do envolvimento social na aprendizagem e no comportamento, que trata como duas dimensões independentes. A manifestação de um comportamento aprendido depende da observação das consequências desse comportamento e das crenças dos observadores acerca da apropriação desse comportamento.

Outras teorias, como a teoria do desenvolvimento cognitivo, criticam o nível de passividade que a teoria da aprendizagem social atribui ao papel da criança no desenvolvimento do género, valorizando e atribuindo maior realce à organização cognitiva.

6.2. Teoria do desenvolvimento cognitivo

A teoria do desenvolvimento cognitivo, proposta por Lawrence Kohlberg (1966), procura descrever a interacção entre a criança e o meio social através de fases progressivas, levando em linha de conta as dinâmicas do seu desenvolvimento cognitivo ao longo da idade. Segundo o próprio Kohlberg (1966:82),

our approach to the problems of sexual development starts directly with neither biology nor culture, but with cognition.

Com efeito, nesta teoria, a aquisição de comportamentos apropriados ao género é uma das consequências do desenvolvimento cognitivo mais geral, cuja maturação ocorre à medida que a criança vai interagindo com o meio que a rodeia provocando uma compreensão mais complexa e profunda de si própria e do mundo que a envolve. Ao contrário da teoria da aprendizagem social, em que o desenvolvimento do género era visto como um processo contínuo, fruto da experiência acumulada, na teoria do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento do género é entendido como um processo descontínuo que progride paralelamente ao desenvolvimento cognitivo (Kohlberg, 1966), através de estádios discretos, com características consistentes internamente (Archer, 1984; Brannon, 2005). Enquanto que os teóricos da aprendizagem social realçam os factores externos à criança na aprendizagem dos papéis de género, os teóricos do desenvolvimento cognitivo realçam os mecanismos internos, através dos quais a criança incorpora essas influências externas.

Os conceitos de identidade de género e de constância da identidade de género são centrais na teoria do desenvolvimento cognitivo. A capacidade de a criança se categorizar a si própria como rapaz ou rapariga e a consciência da permanência da pertença a essa categoria de género são, nesta teoria, pré-requisitos para a aprendizagem dos papéis de género (Archer & Lloyd, 1995). Embora a criança aos 2 anos seja capaz de designar correctamente figuras de outros quanto ao género e de aos 3 anos conseguir atribuir a si própria características apropriadas ao género (Weinraub *et al.*, 1984), há uma pseudo constância da identidade de género, visto que ainda não há uma compreensão do género

como uma categoria da identidade permanente e irreversível. A criança ainda acredita, nomeadamente, que uma rapariga se pode tornar rapaz se o quiser, se mudar a sua aparência física ou se preferir outros brinquedos ou actividades. A constância da identidade de género raramente aparece antes dos 4 anos e é adquirida como parte do pensamento operacional concreto, estando consolidada simultaneamente com compreensão da conservação das substâncias físicas (Marcus & Overton, 1978).

A constância da identidade de género é geralmente representada em três fases progressivas (Slaby & Frey, 1975): i) a primeira, denominada identidade de género, refere-se ao período em que há uma crescente consciência da criança de que é ou um rapaz ou uma rapariga; ii) a segunda, chamada estabilidade de género, refere-se ao período em que existe o reconhecimento de que a identidade de género não muda com o tempo e iii) a terceira, designada consistência do género, representa a fase em que a criança reconhece que a sua identidade não é modificável quer por alterações na aparência física ou características psicossociais, quer pelas actividades em que participe. Uma vez atingida esta compreensão de si próprias, a informação acerca das categorias de género desempenha um papel fundamental na forma como a criança se comporta e responde às normas de género.

Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo as crianças começam a adoptar e a exibir comportamentos *genderizados* porque integraram cognitivamente a sua identidade de género e pretendem ser consistentes com ela. Assim, a crescente consciência da criança da imutabilidade do seu género é acompanhada por um aumento da preferência e empenhamento em actividades típicas do seu género. Este é um dos aspectos contraditórios em relação à teoria da aprendizagem social, já que nesta última a identidade de género era um dos produtos resultantes da modulação dos comportamentos e não uma das suas causas.

Actualmente os teóricos do desenvolvimento cognitivo (e.g. Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002) consideram fundamental sublinhar o significado motivacional da consciência da identidade de género, referindo que esta desempenha um papel significativo na motivação para a procura de informação relativamente ao seu grupo de pertença, na escolha dos amigos e no envolvimento em actividades. Os níveis mais maduros e

complexos desta consciência (a estabilidade e a consistência) podem fortalecer a motivação da criança para comportar-se e responder às normas sociais, particularmente em situações de conflito, onde há necessidade de provar a pertença e a conformidade a determinado grupo de género.

Contudo, existe alguma controvérsia conceptual e empírica acerca das consequências comportamentais quando se atinge a consistência da identidade de género (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002). Uma das consequências da consciência da invariabilidade do género ao longo do tempo e das situações será a maior aderência às referências socioculturais quanto ao seu grupo género. Esta interpretação é documentada por investigações que revelam que o pico do comportamento estereotipado ocorre precisamente no mais elevado nível de compreensão da constância de género (Frey & Ruble, 1992). Uma consequência alternativa tem a ver com o facto de um maior nível de compreensão da permanência da pertença ao grupo de género poder possibilitar uma maior flexibilidade comportamental, já que a criança comprehende que, mesmo violando as normas socioculturais, a sua identidade de género não está ameaçada (Marcus & Overton, 1978). De referir que nas revisões de estudos sobre esta questão (*e.g.* Huston, 1983; Ruble, 1988; Brannon, 2005) o incremento na flexibilidade em relação aos traços e papéis de género tende a ocorrer mais ou menos na mesma altura em que se supõe estar consolidada a constância da identidade de género. A relação entre a consistência da identidade de género e a flexibilidade e rigidez dos papéis de género necessita ainda de mais investigações empíricas de forma a ser melhor esclarecida (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002).

Embora várias investigações documentem que o desenvolvimento do conhecimento dos estereótipos de género está correlacionado com o desenvolvimento da identidade de género (Huston, 1983; Martin & Little, 1990; Brannon, 2005), a aquisição da constância da identidade de género não parece ser condição imprescindível para o desenvolvimento de outros componentes dos estereótipos de género (Martin & Little, 1990). Tal como descrevemos no ponto destinado ao desenvolvimento dos estereótipos de género na criança, as investigações revelam que, muito antes de a criança ser capaz de se categorizar a si própria de uma forma estável, como rapaz ou rapariga, começa a designar, de uma

forma clara e consistente, brinquedos, actividades e características pessoais em função do género. As preferências e o empenhamento em actividades tipificadas quanto ao género também começam muito cedo. Os padrões de comportamento tipificado que se manifestam logo a partir dos 2 anos são, desse modo, melhor explicados sob o ponto de vista da teoria da aprendizagem social (Fagot, Leinbach, & Hagan, 1986; Bussey & Bandura, 1992), mediante o processo de observação selectiva dos modelos de género e dos reforços diferenciados provenientes de vários agentes de socialização.

Com efeito, as variáveis cognitivas, quando consideradas isoladamente, manifestam relações muito fracas com o comportamento associado ao género (Fagot, 1985). No seu conjunto, as evidências empíricas sugerem que na análise e compreensão dos comportamentos da criança há que considerar a integração simultânea de factores cognitivos e sociais, individuais e situacionais¹³.

Outra das críticas que incidem sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo reside no facto de a categoria género ser tratada no mesmo nível conceptual que as outras categorias cognitivas, não conseguindo a teoria explicar por que razão esta categoria possui primazia, em termos perceptivos, sobre outras categorias (Brannon, 2005).

6.3. Teoria do esquema de género

A teoria do esquema de género procurou solucionar algumas das insuficiências da teoria do desenvolvimento cognitivo surgindo na literatura como uma extensão desta, mas divergindo em dois aspectos fundamentais: primeiro, a aquisição da completa constância

¹³ Figurativamente, o raciocínio de uma criança, segundo a teoria da aprendizagem social, seria semelhante a este: desejo ser recompensado(a), sou recompensado(a) quando me comporto como um(a) rapaz (rapariga), é por isso que desejo ser rapaz (rapariga). Por outro lado, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo, o raciocínio desta criança seria: sou um(a) rapaz (rapariga), por isso tenho que fazer o que os (as) rapazes (raparigas) fazem e isso traz-me recompensas. Marcus e Overton (1978: 443) conjugam a contribuição destas duas teorias, relacionando as componentes do desenvolvimento cognitivo com os factores do envolvimento social e sugerem um raciocínio como o seguinte: eu sou um(a) rapaz (rapariga) e serei sempre; então eu posso fazer coisas de rapaz ou de rapariga pois serei sempre rapaz (rapariga). Contudo, fazer coisas de rapaz (rapariga) é mais aceitável e além disso, a oportunidade de fazer coisas de rapaz (rapariga) traz-me recompensas.

de género não é considerada necessária para motivar e guiar o comportamento da criança associado ao género e; segundo, é dado mais destaque que na teoria de Kohlberg às funções de processamento de informação dos esquemas de género. Nesta teoria destacam-se as contribuições de Sandra Bem (1981), que se debruça especialmente sobre as diferenças individuais, e de Carol Martin e Charles Halverson, Jr. (1981), no que diz respeito às questões do desenvolvimento. O conceito de esquema, central nesta teoria é definido por estes investigadores da seguinte forma:

Schema is a cognitive structure, a network of associations that organizes and guides an individual's perceptions. (Bem, 1981: 355).

Schemas are naive theories that guide information processing by structuring experiences, regulating behaviour, and providing bases for making inferences and interpretations. (Martin & Halverson, 1981: 1120)

Neste sentido, os esquemas de género são *organized networks of mental association representing information about themselves and the sexes* (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002: 911) que influenciam o processamento da informação e o comportamento do indivíduo. Os esquemas são ainda entendidos como representações dinâmicas que se desenvolvem através das interacções entre o indivíduo e o seu meio envolvente e que se modificam em resposta a variações situacionais.

A teoria do esquema de género pressupõe que as crianças desenvolvam comportamentos associados ao género não apenas como o resultado do desenvolvimento cognitivo mais geral, mas, sobretudo, porque ocorre o desenvolvimento de esquemas específicos, os esquemas de género, que processam a informação relacionada com o género e regulam o comportamento.

Nesta abordagem, a explicação para o desenvolvimento dos esquemas do género repousa em vários princípios teóricos (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). O primeiro é a tendência para os humanos organizarem e classificarem a informação que recebem do meio em categorias relevantes, como o género. O segundo refere-se à coerência interna das categorias, ou seja, ao pressuposto de que os membros de uma dada categoria partilham

entre si características essenciais. O terceiro é que a categorização promove o pensamento indutivo, isto é, é possível que, face à informação disponível sobre o membro de uma categoria e na falta de experiências directas relevantes, seja realizado um conjunto de inferências em direcção a uma estrutura de conhecimento mais alargada. O quarto princípio relaciona-se com as consequências cognitivas da categorização que promovem um desenvolvimento mais vasto das estruturas de conhecimento. A categorização encoraja os indivíduos a fortalecer as semelhanças intra-grupo, a exagerar as diferenças entre grupos, tal como Tajfel (1981/1982) demonstrou, ou até mesmo, a criar diferenças ilusórias entre grupos.

A formação dos estereótipos de género é, desta forma, entendida como uma consequência natural do uso dos esquemas de género, já que a tendência para interpretar informação estruturada em esquemas pode levar a concepções exageradas e simplistas acerca do que é apropriado e aceitável para cada género.

Segundo Martin e Halverson (1981) os esquemas de género são de dois tipos. O primeiro contém toda a informação de que as crianças necessitam para categorizar objectos, comportamentos, traços e papéis como sendo para homens, para mulheres ou para ambos; e o segundo, uma versão mais restrita e mais detalhada do primeiro, alberga a informação específica do seu próprio género. Nesta teoria as funções dos esquemas de género são as seguintes:

- a regulação de comportamentos, a qual fornece as bases para a sua antecipação, para a definição de objectivos, para a realização de planos e para o desenvolvimento de rotinas de comportamento que possibilitem a implementação desses planos;
- a organização e controlo da informação, que determina o tipo de informação que é tratada, codificada e memorizada. Através do uso de esquemas, a informação consistente com eles é tornada saliente e armazenada enquanto a informação inconsistente é ignorada. A grande resistência à mudança que caracteriza os estereótipos de género é explicada por este processo, no qual apenas a informação

consistente com os conteúdos dos estereótipos que estão armazenados é percepcionada e recordada, mesmo perante uma evidência contraditória;

- a estruturação de inferências e interpretações, visto que, quando a informação é insuficiente ou ambígua, os esquemas permitem ao indivíduo fornecer a informação em falta baseando-se na informação que já existe nos esquemas.

À semelhança da teoria do desenvolvimento cognitivo, a teoria do esquema de género assume que a criança desempenha um papel activo no seu desenvolvimento de género, através do processamento construtivo que faz da informação e através da sua motivação para adoptar comportamentos concordantes com as normas de género, um dos meios de atingir a consistência da identidade de género.

Esta abordagem teórica considera que a capacidade para se classificar a si próprio e aos outros com base no critério género é condição suficiente para a formação dos esquemas de género (Martin & Halverson, 1981; Fagot, Leinbach, & Hagan, 1986), o que pode explicar o facto de as crianças adoptarem tão cedo comportamentos apropriados ao género. Assim, as crianças com esquemas bem desenvolvidos estarão mais propensas do que as crianças com esquemas menos desenvolvidos a empenhar-se em actividades apropriadas ao género e a evitar aquelas que não são apropriadas ao género. A flexibilidade dos papéis de género ocorre apenas após um certo nível de desenvolvimento cognitivo, quando a criança é capaz de associar os esquemas de género a outros esquemas cognitivos (Martin & Halverson, 1981). Estes processos cognitivos parecem ser semelhantes em crianças de várias culturas, o que confere validade intercultural a esta teoria (Brannon, 2005).

Na teoria do esquema de género realçam-se mais os mecanismos de processamento da informação do que propriamente o conteúdo dos esquemas de género (Bem, 1981). Porém, embora os esquemas de género sejam estruturas cognitivas, são as experiências individuais da criança no seu meio social que os enformam e lhes dão sentido (Serbin & Sprafkin, 1986). Em consequência, o estudo dos factores socioculturais é fundamental para se compreender o processo de construção dos esquemas de género bem como a influência destes no controlo e regulação dos comportamentos individuais. Esta é precisamente uma

das limitações desta teoria que, embora heurística, dá mais atenção aos processos internos do que aos factores sociais e mesmo biológicos.

Outra limitação prende-se com a própria natureza dos esquemas de género, associados a representações, difíceis de definir e de medir. Além disso, parece existir mais esforço em tentar compreender a consistência do desenvolvimento de género do que a sua variabilidade (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002).

Esta teoria conseguiu um poder explicativo razoável sobre alguns processos cognitivos como a memória, atenção e inferências acerca de outros (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002). Porém, não conseguiu estabelecer uma relação consistente entre os processos cognitivos que são descritos e os comportamentos associados ao género evidenciados pelas investigações empíricas (Bussey & Bandura, 1992; 1999; Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002). Assim se percebe que Bussey e Bandura (1992; 1237), autores de uma teoria alternativa tenham explicitado as suas reservas a esta teoria da seguinte forma:

Both cognitive-developmental theory and gender schema theory have focused on gender conceptions, but neither devotes much attention to the translation of gender-linked conceptions to gender-linked conduct. (...) Knowing a stereotype does not necessarily mean that one strives to behave in accordance with it.

6.4. Teoria sócio-cognitiva

A teoria sócio-cognitiva (Bandura, 1986) construída a partir da teoria da aprendizagem social contemporânea (Bandura, 1977), valoriza mais do que esta a ação das estruturas cognitivas do sujeito, o que se reflecte no próprio nome dado à teoria com a inclusão do termo “cognitiva”. Em 1999, Bussey e Bandura apresentaram a aplicação desta teoria ao desenvolvimento do género, tendo como principal inovação a introdução dos mecanismos cognitivos como mediadores dos comportamentos de género, aproximando-se um pouco mais das teorias cognitivas contemporâneas. O comportamento relativo ao

género é, no quadro desta teoria, compreendido como o resultado de um processo causal recíproco entre a tríade de factores constituída pelo meio sociocultural, os factores pessoais (biológicos, cognitivos e motivacionais) e os padrões de comportamento associados ao género. A inclusão destas variáveis internas permitiu aumentar a capacidade da teoria sócio-cognitiva em explicar as consistências e inconsistências dos comportamentos de género das crianças ao longo do tempo e em vários contextos (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002).

Contudo, contrariamente às teorias cognitivas, Bussey e Bandura (1999) continuam a afirmar que os elementos cognitivos centrais nestas teorias (conhecimentos dos estereótipos de género, identidade de género e constância da identidade de género) são mediadores mas não são um pré-requisito para a manifestação de comportamentos associados ao género.

O papel e a importância atribuída ao envolvimento social tem-se modificado ao longo das reformulações que foram sendo realizadas sobre a teoria da aprendizagem, social, desde a sua versão inicial (Mischel, 1966), onde o meio sociocultural aparecia como uma entidade monolítica imposta à criança, até à teoria sócio-cognitiva (Bussey & Bandura, 1999), onde se considera que a própria criança selecciona e cria também o seu próprio envolvimento. A criança desempenha um papel activo na sua socialização em relação às normas de género, seleccionando, por exemplo, as suas actividades e os seus parceiros de jogo. Uma criança que escolha associar-se principalmente a parceiros do mesmo sexo com comportamentos altamente padronizados e se empenhe em actividades bastante típicas desse género, é vista como estando a construir um envolvimento favorável à conformidade aos estereótipos de género. Por outro lado, uma criança que prefira associar-se a parceiros que não manifestam comportamentos tão padronizados e que se envolva também em actividades consideradas socialmente como apropriadas a ambos os géneros ou ao outro género, é vista como estando a construir um envolvimento que facilita a flexibilidade em relação às normas de comportamento de género.

Contudo, nesta teoria o envolvimento social continua a exercer um papel fundamental no desenvolvimento do género. Tanto as influências sociais proximais (pais,

professores e grupo de pares) como as distais e simbólicas, provenientes de outras instituições socioculturais e dos *media*, são importantes no desenvolvimento do género. Este é um dos elementos de continuidade em relação às teorias da aprendizagem social anteriores, nas quais os processos de aprendizagem por observação, o reforço de comportamentos apropriados e a desaprovação de comportamentos inapropriados desempenham uma importante função na modelação de comportamentos. A modelação de comportamentos possui, nesta teoria sócio-cognitiva, uma maior complexidade e capacidade adaptativa, proveniente da incorporação dos processos cognitivos que dão à criança uma maior responsabilidade pelos seus comportamentos. Bussey e Bandura (1999) reconhecem que os modelos nem sempre praticam aquilo que dizem, como é o caso dos pais que incentivam as suas crianças a desenvolverem comportamentos igualitários mas que se comportam de uma forma altamente estereotipada. Este facto não é considerado problemático nesta abordagem, uma vez que esta discordância (intra-modelo e entre modelos) pode ser utilizada pela criança no discernimento de quando e em que situações as atitudes e os comportamentos padronizados podem e devem ser adoptados, o que facilita maior complexidade e capacidade explicativa sobre a adaptação e variabilidade individual.

A abordagem cognitiva forneceu um contributo importante na especificação dos mecanismos de auto-regulação do comportamento relativo ao género, permitindo explicar por que é que as crianças manifestam preferências e comportamentos estereotipados muito antes de terem adquirido a constância da identidade de género e antes de terem desenvolvido um conhecimento consistente dos estereótipos de género. Além disso, permitiu explicar não só o comportamento diferenciado nos dois grupos de género, como a maior flexibilidade comportamental das raparigas após estes conceitos estarem desenvolvidos. Este poder explicativo advém do facto de na teoria sócio-cognitiva a regulação do comportamento mudar no decurso do desenvolvimento, passando de uma regulação externa ou social para uma regulação interna ou pessoal (Bussey & Bandura, 1992). É pressuposto que a criança deverá estar consciente das sanções sociais e possuir conhecimento suficiente dos estereótipos de género, antes de conseguir aplicar em relação a si própria, de uma forma antecipada, este mecanismo de aprovação e reforço dos

comportamentos apropriados ao género e reprovação dos comportamentos inapropriados. Ao longo do desenvolvimento a criança vai intensificando a regulação do seu comportamento através do recurso a estas auto-reacções avaliativas.

Outro dos contributos da teoria sócio-cognitiva de Bussey e Bandura (1999) foi a aplicação do conceito de auto-eficácia de Bandura (1986) à aprendizagem do papel de género, assinalando-o como um componente motivacional primário para o comportamento padronizado quanto ao género. A auto-eficácia refere-se às crenças da criança nas suas capacidades para produzir os resultados esperados através do empenhamento em comportamentos tipificados (ou neutros) quanto ao género (Bussey e Bandura, 1999), influenciando outros factores motivacionais como os objectivos, as expectativas de sucesso, as atribuições causais e as percepções do desempenho. Estas crenças de auto-eficácia são importantes na determinação de quando a criança emite e preserva comportamentos de género, uma vez estabelecida a auto-regulação interna. Estes mecanismos internos ajudam a explicar, por exemplo, a razão pela qual algumas crianças persistem em manter atitudes e comportamentos *genderizados*, apesar de eventuais tentativas dos pais para alterar estes comportamentos (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002).

Embora elogiando as características integradoras desta teoria sócio-cognitiva e reconhecendo-lhe bastantes mais-valias para o estudo e compreensão do desenvolvimento do género, Martin, Ruble e Szkrybalo (2002), teóricos cognitivistas, apontam-lhe algumas inconsistências conceptuais e limitações empíricas. Uma das críticas refere-se ao facto de Bussey e Bandura (1999) não terem conseguido explicar convenientemente por que motivo as crianças dão mais atenção aos modelos do mesmo género e associam os comportamentos tipificados a cada um dos géneros, antes de serem capazes de se designar a si próprias e aos outros quanto ao género, ou seja, antes de terem desenvolvido uma concepção rudimentar da identidade de género. Outra crítica diz respeito ao facto de também não ser comprehensível a forma como os factores externos poderão levar ao desenvolvimento de constructos cognitivos como a identidade de género. Uma terceira crítica sustentada por estes investigadores incide sobre a relação entre o mecanismo de auto-eficácia e a motivação para adquirir o conhecimento do género, ou seja, a auto-

eficácia só actua após a informação respeitante ao género ter sido adquirida não se explicando como é que surge a motivação para adquirir o conhecimento de género nos primeiros momentos e como é que dirige o desejo da criança para ser bem sucedida numa determinada área. Martin, Ruble e Szkrybalo consideram ainda insuficiente a descrição da transição dos mecanismos de regulação externa para interna e o seu papel no desenvolvimento de género. As limitações empíricas provêm sobretudo da pouca quantidade de investigações que ainda existem para testar e comprovar todos os elementos estruturais da teoria.

6.5. Perspectivas diferenciadoras do desenvolvimento do género

As abordagens teóricas sobre o desenvolvimento do género que discutimos até ao momento não diferenciam os processos e mecanismos subjacentes ao desenvolvimento masculino e feminino. Em qualquer das teorias a diferenciação de género é explicada recorrendo aos mesmos princípios gerais derivados de outras áreas da psicologia, não se diferenciando os processos do desenvolvimento masculino e feminino, embora se reconheça e constate diferenças substanciais nos conteúdos resultantes desses processos. Baseados nas inconsistências entre os fundamentos teóricos e os resultados das investigações empíricas, alguns autores (*e.g.* Block, 1983; Archer, 1984; Archer & Lloyd, 1995) afirmam a necessidade de se conceber o desenvolvimento masculino e feminino como dois caminhos de desenvolvimento diferenciados.

Archer (1984), criticando quer a teoria da aprendizagem social, quer a teoria do desenvolvimento cognitivo, apresenta uma perspectiva inovadora sobre o desenvolvimento dos papéis de género que vai naquele sentido. A sua teoria estrutura-se em quatro dimensões relacionadas entre si e que são utilizadas para descrever os aspectos da aquisição dos papéis de género que diferem substancialmente entre rapazes e raparigas. A primeira dimensão relaciona-se com o grau de rigidez ou flexibilidade do papel de género, a segunda com o nível de simplicidade ou complexidade do conteúdo do papel de género, a terceira com o grau de consistência ou inconsistência em relação às exigências do papel de

género e a quarta dimensão com a continuidade ou descontinuidade do papel de género ao longo do desenvolvimento.

Fazendo referência a vários estudos que incidem sobre o tipo de actividades em que as crianças dos dois géneros se envolvem, sobre a percepção da apropriação ao género das actividades e sobre as reacções dos adultos ao comportamento apropriado e inapropriado das crianças, John Archer refere que existe maior rigidez em relação ao papel masculino e maior flexibilidade em relação ao papel feminino. Esta questão repercute-se ao nível dos processos de crítica e punição social, com maior severidade em direcção aos rapazes, sempre que estes revelam atitudes, comportamentos e preferências mais concordantes com o estereótipo feminino. Desde muito cedo que os rapazes aprendem o poder e o valor social da masculinidade, protegendo-o ao mesmo tempo que desvalorizam as actividades femininas, evitando-as.

Na perspectiva teórica de John Archer, o termo complexidade é usado em referência ao grau de elaboração ou estruturação do conteúdo do papel de género, referindo-se que o papel masculino, na sociedade ocidental contemporânea, aparenta ser mais complexo e possuir maior diversidade de características que o papel feminino. Esta conclusão vai de encontro ao estudo realizado em Portugal por Lígia Amâncio (1994) e que referenciámos anteriormente a propósito da análise dos conteúdos dos estereótipos de género.

A terceira dimensão de análise desta perspectiva, referente à consistência, alude ao facto de ser possível constatar maiores inconsistências internas no papel masculino, observáveis em certos traços psicossociais, como por exemplo a “dureza”, que reflecte duas mensagens sociais com conteúdos diferenciados: uma de aprovação, por ser concordante com o estereótipo masculino, e outra de desaprovação, pelas implicações ao nível do relacionamento social. Estas inconsistências possuem ainda uma dimensão temporal representada pela disparidade entre o papel masculino na infância e na idade adulta. Enquanto na infância o papel masculino é fortemente caracterizado pelas competências atléticas e físicas, na idade adulta, considerando a sociedade ocidental contemporânea, o papel masculino é principalmente representado através de competências intelectuais e relacionais, para além dos requisitos físicos. Citando Archer (1984: 250),

boys seem to know about the ‘real’ male role of the typical adult man, and the boyhood ‘fantasy’ male role which emphasizes physical activities.

A quarta e última dimensão de análise centra-se num dos pontos críticos que mais diferenciavam a teoria da aprendizagem social da teoria do desenvolvimento cognitivo: a questão da continuidade e descontinuidade do desenvolvimento dos papéis de género. Segundo Archer, este desenvolvimento é de natureza diferente e ocorre em diferentes idades, em rapazes e raparigas. Enquanto as raparigas, durante a infância, podem apresentar maior flexibilidade que os rapazes em relação aos seus papéis de género, durante a adolescência produz-se um fenómeno inverso, ou seja, as raparigas tendem a manifestar atitudes e a concentrar-se mais em actividades concordantes com os seus papéis tradicionais, orientados essencialmente para a esfera privada e para a possibilidade de constituição de uma família, enquanto aos rapazes é permitido uma maior variabilidade de interesses, orientados principalmente para a esfera pública. Com efeito, esta descontinuidade no desenvolvimento dos papéis femininos, que ocorre na adolescência, possui uma influência marcante no nível da participação das raparigas em actividades físicas e desportivas, como os estudos citados atrás, a propósito dos padrões de comportamento feminino, evidenciam (e.g. Matos *et al.*, 2000; Telama, 1998; Davis, 1998; MacHale *et al.*, 2004)

Esta perspectiva de caminhos diferenciados para o desenvolvimento masculino e feminino é também defendida por Carol Gilligan (1982/1997) a respeito do desenvolvimento moral, sustentando este seu posicionamento através de uma série de investigações qualitativas que realizou com mulheres e homens. Nas suas conclusões é evidenciada a existência de dois modos diferentes de ver e interpretar a realidade e as experiências. Enquanto os homens desenvolvem um sentido moral baseado nos direitos e na independência, desligados do foro das relações interpessoais, as mulheres desenvolvem a sua moralidade assente, precisamente, em princípios de natureza relacional como a ajuda e a responsabilidade em cuidar dos outros. A seguinte citação espelha estas conclusões:

As mulheres não só chegam a meio da vida com uma história psicológica diferente da dos homens e encaram nesse período uma realidade social diferente com diferentes possibilidades para o amor e para o trabalho, como também tiram um sentido diferente da experiência, baseadas no seu conhecimento das relações humanas. (...) Daí resulta que o desenvolvimento das mulheres desenha o caminho não só para uma vida menos violenta como também para uma maturidade realizada através da interdependência e dos cuidados com os outros. (Gilligan, 1982/1997: 267)

Um entendimento integrado desta dicotomia no desenvolvimento masculino e feminino, entre o que a autora chama de ética da justiça e ética da preocupação com os outros, respectivamente, proporciona uma melhor compreensão das relações entre homens e mulheres, quer na família, quer no domínio público. Esta perspectiva constituiu um referencial importante para o pensamento feminista, com repercussões no contexto educativo, através, nomeadamente, do surgimento de paradigmas educativos alicerçados numa ética do cuidado (Diller, 1996; Owens & Ennis, 2005)).

6.6. Perspectiva integradora

A multidimensionalidade do género torna difícil a utilização de uma só abordagem teórica para explicar convenientemente e consistentemente o desenvolvimento e a interacção entre todos os domínios de análise do género. O desenvolvimento do género consiste num sistema de componentes, nem sempre correlacionados entre si (Deaux & Lewis, 1984; Turner & Gervai, 1995; Brannon, 2005), que parecem desenvolver-se em diversificados padrões que nem sempre se adaptam às teorias atrás enunciadas; ou seja, todas as teorias possuem pressupostos que são confirmados e pressupostos que não são confirmados pelas investigações empíricas. A relativa contribuição que cada uma das abordagens tem nessa explicação depende de factores como a fase do desenvolvimento cognitivo e social da criança e do adolescente, bem como do aspecto específico do desenvolvimento do género que se está a estudar. Na sequência destas constatações

empíricas, parece actualmente existir um vasto consenso na comunidade científica de que uma completa compreensão do desenvolvimento do género requer uma análise integrada de várias perspectivas (e.g. Gill, 1992; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002).

Na literatura recente sobre o desenvolvimento do género é possível constatar pesquisas que utilizam abordagens integradas, como por exemplo o estudo de Susan McHale e seus colegas (2004) onde se recorre quer à teoria da aprendizagem social, quer às teorias cognitivas, quer ainda a teorias biológicas. Numa investigação longitudinal com raparigas dos 8 aos 15 anos, que pretendia analisar o efeito preditivo de alguns factores biológicos e psicossociais no envolvimento em actividades *genderizadas*, estes autores realçaram o poder explicativo diferencial das teorias da aprendizagem social e do esquema do género em função da fase de desenvolvimento em análise. Verificando que, de uma forma geral, as raparigas diminuíam a intensidade do envolvimento em actividades tipicamente femininas entre os 8 anos e a pré-adolescência para voltarem a intensificar o envolvimento em actividades próprias do seu género durante a adolescência, os investigadores interpretaram os resultados recorrendo a uma abordagem integradora destas duas teorias. Assim, enquanto a diminuição dos padrões de comportamento tipificados desde os 8 anos até à adolescência parece ser melhor explicada sob o ponto de vista da teoria do esquema de género, em que o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado permite comportamentos alternativos mais flexíveis, a intensificação dos padrões de comportamento específicos do género que voltam a emergir com a entrada na adolescência será melhor compreendida com o recurso à teoria da aprendizagem social, altura em que o encorajamento e o reforço dos agentes de socialização se revelam fundamentais para o desenvolvimento da identidade pessoal e social da adolescente. Os factores biológicos como os níveis de testosterona parecem também interagir com estes factores psicossociais, explicando alguma variabilidade individual no envolvimento em actividades femininas, principalmente no início da puberdade.

As concepções biológicas necessitam também de ser incorporadas na análise integrada do desenvolvimento do género (Huston, 1983; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). As características físicas e as capacidades motoras deverão ser consideradas

elementos dinâmicos fundamentais nas abordagens psicossociológicas do desenvolvimento do género, sobretudo na área da actividade física e desporto (Gill, 1992). Contudo, o estudo da relação entre factores físicos ou biológicos e factores sociais ou psicossociais é ainda uma área a explorar, embora seja já possível referenciar alguns estudos que trouxeram um contributo importante para esta problemática (*e.g.* Berenbaum & Snyder, 1995, Udry, 2000; McHale *et al.*, 2004)

Partilhamos a perspectiva de que o progresso no estudo do género passa pela integração de várias abordagens, não só das que descrevemos neste capítulo, mas de outras que são desenvolvidas em outras áreas disciplinares, cada uma deixando o seu contributo específico mas também questões em aberto que necessitam esclarecimento. Os estudos de género assumem-se, assim, cada vez mais, como uma área de investigação transversal, cruzando fronteiras entre uma multiplicidade de domínios disciplinares e integrando uma grande riqueza e diversidade epistemológica e metodológica.

CAPÍTULO II

A INVESTIGAÇÃO SOBRE O GÉNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Introdução

Este capítulo pretende rever a investigação produzida sobre as dinâmicas mediadoras do género no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física e sobre os processos de construção individual e social do género através da Educação Física, em particular, e das actividades físicas e desportivas, em geral. Partiremos da discussão da problemática mais lata referente ao currículo oculto, no qual o género emerge como um dos seus principais conteúdos, e prosseguiremos com a análise dos estudos que nos podem ajudar a compreender a forma como o género se constrói através da aulas de Educação Física, e como as atitudes, as percepções, os comportamentos e as interacções que nelas ocorrem poderão ser influenciadas pelo género.

Embora conscientes da poderosa influência mediadora do género, veiculada geralmente de uma forma tácita e inconsciente, recusamos adoptar uma perspectiva determinista e pessimista, explorando estudos que dão conta da resistência e das possibilidades que a Educação Física pode ter na transformação das ideologias de género,

promovendo vivências significativas para todos os alunos e alunas. Trataremos ainda da questão, naturalmente associada, da coeducação e da equidade de género na Educação Física, referenciando principalmente a investigação produzida sobre as aulas em regime misto. Finalmente, e tendo em conta os objectivos que norteiam o estudo empírico que desenvolvemos, exploraremos a temática referente à investigação sobre as percepções da apropriação ao género das actividades físicas e sobre as percepções do desempenho motor, analisando as suas sinergias e as suas implicações pedagógicas e educativas.

2. O currículo oculto na Educação Física

O termo currículo oculto popularizou-se na investigação educacional depois do trabalho pioneiro de Phillip Jackson (1968). Baseado em entrevistas e observações de aulas do ensino básico, Jackson sugeriu que as rotinas do dia-a-dia numa sala de aula são poderosos meios de comunicação de determinados valores e crenças, valores esses que reflectem as características da organização escolar e social e que influenciam significativamente as atitudes e os comportamentos dos alunos. Especificamente, o autor identificou três aspectos – *crowds, praise e power*¹⁴ – que os alunos aprendem a enfrentar. O termo *crowds* refere-se aos grupos que caracterizam a organização do ensino na sala de aula e através dos quais os alunos aprendem algumas competências sociais como saber esperar pela sua vez ou trabalhar em conjunto. *Praise* relaciona-se com o facto de o professor avaliar o aluno numa série de dimensões, não só académicas como sociais e emocionais, incentivando-o a comportar-se de uma forma que favoreça o elogio e a aprovação. Consequentemente, o aluno também aprende que a escola tem hierarquias de poder e que na sala de aula é o professor que tem o poder de determinar quais são as atitudes e os comportamentos apropriados e inapropriados e quais as actividades em que se pode envolver e quando. Segundo Jackson, estes conteúdos do currículo oculto deverão ser

¹⁴ Em português, estes termos poderão ser designados por agrupamentos, elogio e poder.

considerados bastante significativos para o sucesso escolar do aluno, devendo o professor ter consciência da importância do controlo que deve exercer sobre eles.

A escola não representa apenas uma experiência académica, mas sim uma intensa experiência num envolvimento institucional em que as rotinas diárias se revelam como importantes práticas sociais, transmitindo valores e princípios básicos acerca da cultura em que os alunos estão inseridos. Estas mensagens são bastante poderosas, precisamente porque são repetidamente transmitidas de uma forma tácita e inconsciente, o que lhes fornece um carácter natural e inevitável (Bain, 1990; Kirk, 1992).

A dinâmica da actividade educativa não se esgota, assim, no currículo expresso e visível nos programas oficiais, mas integra também, interactivamente, todos aqueles valores e aspectos que, inadvertidamente e inconscientemente, se transmitem também através daquilo que se ensina, da forma como se ensina e até mesmo daquilo que se omite dos conteúdos de ensino (Bain, 1985; Kirk, 1992). A grande dificuldade em discernir e compreender os processos e os conteúdos do currículo oculto provém efectivamente deste carácter não intencional e inconsciente por parte de quem o desenvolve.

De uma forma geral, o conceito de currículo oculto refere-se, a todo aquele conjunto de normas, valores e convicções que são transmitidos, de forma não expressa, através das regras que estruturam as rotinas e as relações sociais, na escola, em geral, e na sala de aula, em particular (Fernandes, 1987). O meio de comunicação deste fenómeno é, assim, o currículo oficial, ou seja, todos os conteúdos e estratégias do ensino formal. O que realmente distingue estes dois currículos, que operam simultaneamente, e, muitas vezes, controversamente, é a inevitabilidade, a inconsciência e a não intencionalidade desta transmissão (Kirk, 1992), o que dificulta o controlo, a previsibilidade e a coerência¹⁵ que deve caracterizar a actividade educativa. O conceito de currículo oculto ajuda, desta

¹⁵ Segundo Carreiro da Costa (1995: 7), a educação caracteriza-se por ser uma ação consciente, organizada e coerente, devendo o ensino reflectir as seguintes características: intencionalidade, previsibilidade, controlo e eficácia. O ensino será: a) intencional, quando define claramente os efeitos educativos desejáveis, enquadrando-os num sistema de ideias justificado axiologicamente; b) previsível, quando referencia os meios e os procedimentos susceptíveis de levarem à consecução dos objectivos formulados, coerentes com as opções filosóficas e pedagógicas assumidas; c) controlador, quando cria os mecanismos que permitem acompanhar e regular o processo de ensino e aprendizagem fazendo do aluno um sujeito activo neste processo e d) eficaz, quando manifesta a preocupação de todas as decisões e procedimentos concorrerem para a superação efectiva das necessidades e insuficiências dos alunos verificando a dimensão e o grau de consecução dos efeitos educativos desejados.

maneira, a conceptualizar o ensino e a aprendizagem como processos complexos e multidimensionais.

A ubiquidade do termo “currículo oculto” que se verifica na literatura em ciências da educação (Kirk, 1992) provém da sua directa associação a todos os momentos e aspectos pouco visíveis e ambíguos que ocorrem na interacção pedagógica. Para além da invisibilidade, a complexidade e a heuristicidade do conceito, abrangendo todos os aspectos da actividade educativa, levantam bastantes dificuldades metodológicas para a sua investigação.

Um contributo importante e útil para a análise do currículo oculto é encontrado em Dodds (1985), onde é proposto um modelo de análise que discrimina estes aspectos subtils e invisíveis da prática educativa, isto é, o currículo funcional. O currículo funcional prevê quatro níveis que operam simultaneamente em qualquer programa de Educação Física. O primeiro nível é o currículo explícito (*explicit curriculum*), referente a todos aqueles aspectos que estão publicados nos programas oficiais e que todos os professores, conscientemente e intencionalmente, procuram que os seus alunos alcancem. O segundo nível diz respeito ao currículo encoberto (*covert curriculum*) que Dodds (1985: 93) caracteriza como *unspoken, non-public agendas* e que se refere àquelas qualidades que raramente são publicadas nos programas oficiais e reconhecidas nos planos de aula, mas que os professores transmitem intencionalmente aos alunos, como por exemplo a obediência às instruções, o empenho na tarefa ou estar sem fazer barulho. O terceiro nível é o chamado currículo nulo (*null curriculum*) que se refere a todas as ideias, conceitos e valores que poderiam estar incluídos no currículo expresso ou encoberto, mas que os professores, intencionalmente ou não, retiraram. Refira-se, como exemplo, a dança que embora contemplada no programa oficial de Educação Física, é frequentemente negligenciada, o que pode deixar transparecer a mensagem de que as competências e os valores a ela associados não são tão importantes como os dos jogos desportivos colectivos, por exemplo. Segundo Kirk (1992), o currículo nulo é tão significativo para as aprendizagens do aluno como o currículo explícito, pois para além daquilo que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física, possibilita-lhes também aprender sobre o que é a

Educação Física. O quarto e último nível, o currículo oculto (*hidden curriculum*), opera, necessariamente, a um nível inconsciente consistindo no reflexo de certos aspectos do discurso, acção e planeamento do professor. Por exemplo, o tom de voz ou a expressão corporal e facial são, durante a instrução ou o *feedback* ao aluno, meios por excelência de comunicação de emoções e sentimentos, mas também de valores, crenças e expectativas.

Aquilo que um aluno aprende nas aulas de Educação Física acaba, assim, por ser o resultado da interacção dinâmica entre estes quatro níveis. O seu produto não é, todavia, cumulativo podendo existir reforço, distorção e até mesmo contradição entre as mensagens provenientes dos vários níveis curriculares. Além disso, nem todos os níveis possuem a mesma importância ao mesmo tempo, podendo alguns exercer predominância sobre outros num determinado momento. O currículo oculto, embora operando a um nível mais profundo e menos visível da realidade, pode diminuir o poder do currículo explícito e, até mesmo, anulá-lo se os valores implicitamente representados no ambiente educativo contrariam manifestamente os valores explícitos. O poder do currículo oculto será tanto maior quanto mais discreta, inocente e inconsciente for a sua transmissão (Bain, 1990).

Para David Kirk (1992), esta noção de currículo funcional é bastante útil na análise dos aspectos mais imperceptíveis e ocultos do ensino e aprendizagem em Educação Física. Além de ser reveladora da complexidade que caracteriza a acção educativa, fornece um modelo de análise que permite dar expressão e alguma visibilidade a estes aspectos menos óbvios que medeiam e influenciam decisivamente o processo de ensino e de aprendizagem.

O currículo oculto, parte integrante do meio educativo escolar, não pode ser dissociado do processo geral de socialização e aculturação. O estudo e a compreensão dos conteúdos e processos do currículo oculto ultrapassam o âmbito pedagógico, necessitando de se enquadrar na análise mais vasta das práticas e ideologias sociais de uma determinada sociedade (Kirk, 1992, Fernández-Balboa, 1993; Hargreaves, 1994).

Kirk (1992) entende o currículo oculto na Educação Física como uma prática cultural intimamente relacionada com a ideologia hegemónica. Por outras palavras, o currículo oculto faz o que Kirk (1992: 44) chama de *ideological work* porque persegue ou reflecte

determinados discursos¹⁶ que servem os propósitos de grupos sociais dominantes. Através do currículo oculto na Educação Física, a socialização ocorre no interior de determinados modos de pensamento e acção que suportam e legitimam as estruturas de poder social e as desigualdades sociais.

Fernández-Balboa (1993), num artigo de referência para a investigação sobre o currículo oculto na Educação Física, identifica vários conceitos sociais, padrões e características socioculturais que são veiculados pelo currículo oculto na Educação Física e que ajudam a reforçar a ideologia hegemónica. São eles: a) a estratificação e hierarquização do sistema social, em geral, e do sistema educativo, em particular, em que a disciplina de Educação Física aparece com um estatuto inferior em relação às outras disciplinas escolares, assim como certas actividades físicas também apresentam claramente um estatuto central e nuclear no programa de Educação Física (por exemplo o futebol ou o basquetebol), enquanto outras são relegadas para um posicionamento inferior (por exemplo a dança e outras actividades rítmicas e expressivas); b) o elitismo do sistema de avaliação, fortemente apoiado nos desempenhos motores e que, erradamente, considera que todos os alunos têm igual possibilidade de aceder ao nível mais elevado; c) a discriminação, visto que a diversidade de género, raça, nível socio-económico, nível intelectual ou capacidade de desempenho motor é desvalorizada e até mesmo ignorada no sistema educativo. O currículo escolar reflecte, predominantemente, os valores da sociedade ocidental, da raça branca, da classe média e do género masculino; d) a descontextualização do currículo escolar, normalmente dissociado das vidas e experiências das crianças e jovens, o que torna certas aprendizagens escolares pouco significativas no contexto sociocultural mais vasto; e) a fragmentação das matérias e das disciplinas escolares entre as quais a Educação Física aparece como uma disciplina completamente separada das restantes; f) a

¹⁶ O conceito de discurso, fundamental nas perspectivas pós-estruturalistas, é definido por Kirk (1992:40) da seguinte forma: (...) *discourse refers to the ways in which people communicate their understanding of their own and others' activities and of events in the world around them*. Este conceito refere-se, assim, a todas as acções com significatividade sociocultural, sejam elas intencionais ou não, conscientes ou não, explícitas ou implícitas, abrangendo assim todas as formas de comunicação além da linguagem verbal ou escrita. Representa tudo o que se diz, escreve e faz mas também as omissões e os silêncios. O plural deste termo, “discursos”, refere-se a *particular attempts at meaning making, relating to specific circumstances, periods in time and space, fields of knowledge, and so on* (Kirk, 1992: 40).

competitividade e individualização, bastante encorajadas na disciplina de Educação Física; g) a restritividade através do encorajamento à especialização em determinada área e a limitação das experiências e das vivências dos alunos; h) a linearidade e o carácter lógico inerente ao processo de aprendizagem com pouco espaço para a criatividade; h) a reprodução e legitimação dos valores e crenças dominantes na sociedade; i) a estandardização e a impessoalidade como princípios estruturadores da aprendizagem; j) a presunção de neutralidade e k) a coerção e eliminação, através, nomeadamente, do autoritarismo dos professores exigindo determinados comportamentos e atitudes que, se não forem cumpridas, serão punidas.

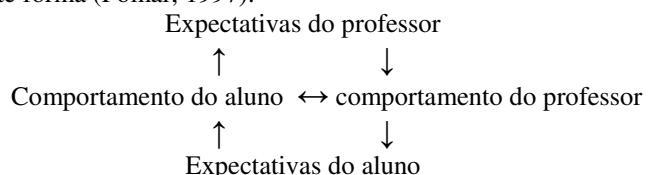
Estes valores e normas são aprendidos e interiorizados pelos alunos de uma forma tácita, regulando as suas vidas, no contexto escolar e fora dele, com implicações bastante importantes, a longo prazo, nos seus papéis sociais. Por exemplo, as próprias concepções de género manifestadas por estudantes de cursos de formação de professores de Educação Física expressam as suas experiências pessoais no domínio da Educação Física, construídas no seio destes valores (Dewar, 1987; Laker *et al.*, 2003), dando continuidade a esta função reprodutiva. Além disso, são passivamente aceites e, raras vezes, questionados, o que dificulta a sua mudança e compromete a realização de valores humanos fundamentais como a equidade, a liberdade, a cooperação e a auto-realização. Fazendo nossas as palavras de Fernández-Balboa (1993: 248), pode afirmar-se, em suma, que *this type of education not only limits our possibilities as persons, but violates basic democratic principles and rights.*

Linda Bain (1976) conduziu um dos primeiros estudos sobre o currículo oculto na Educação Física, usando a observação sistemática de professores e alunos como um dos principais métodos de recolha de dados. O objectivo desta investigação consistia na descrição dos padrões e regularidades comportamentais que poderiam estar associados à transmissão dos seguintes valores e atitudes: realização, autonomia, ordem, privacidade, especificidade e universalidade. Nas suas conclusões, Bain refere que estas dimensões se manifestam em diferentes graus no comportamento dos alunos, em função do seu género, meio sociocultural e nível de desempenho motor na Educação Física.

A investigação que se debruça sobre as causas e os efeitos das expectativas do professor no seu comportamento e nas expectativas e comportamentos dos alunos, embora não se relacione primariamente com o estudo do currículo oculto, possui resultados consideravelmente relevantes para esta investigação. No essencial, tal investigação (e.g. Martinek, Crowe & Rejeski, 1982; Pimentel, 1986; Gomes, 1991) tem revelado que as expectativas iniciais dos professores em relação ao comportamento e ao desempenho dos seus alunos e alunas se reflectem no seu comportamento, sendo, desta forma, percepcionadas pelos alunos. A percepção que estes constróem das expectativas do professor influencia o seu auto-conceito e a motivação para o desempenho, moldando os seus comportamentos e desempenhos motores de uma forma geralmente consistente com as expectativas do professor, reforçando-as. Este processo, descrito pela primeira vez no contexto educativo por Rosenthal e Jacobson (1968) na sua célebre obra *Pygmalion in the classroom* é conhecido, precisamente, como efeito de pigmaleão. O efeito de pigmaleão constitui-se como uma profecia interpessoal auto-realizadora, na qual os alunos tendem a comportar-se de acordo com aquilo que o professor espera deles¹⁷.

A investigação neste âmbito revela que os alunos indicados pelo seu professor como “melhores” permanecem mais tempo do que os “piores” em comportamentos que favorecem a aprendizagem (Pimentel, 1986), beneficiando, por parte dos seus professores ou professoras de comportamentos associados a uma maior eficácia pedagógica, isto é, recebem mais *feedback* positivo e menos *feedback* negativo, mais afectividade positiva e menos afectividade negativa (Gomes, 1991). Martinek e Karper (1982) referem ainda que os alunos alvo de expectativas negativas recebem mais críticas, menos interacções diádicas, menos reforço (verbal e não verbal), menos *feedback* avaliativo, menores oportunidades de resposta e uma menor aceitabilidade das suas ideias.

¹⁷ Segundo esta teoria a relação entre as expectativas e os comportamentos do professor e do aluno pode esquematizar-se da seguinte forma (Pomar, 1997):



Apesar disso, este deve ser entendido como um processo dinâmico, no qual as expectativas não só se poderão fortalecer, como também ir sofrendo modificações ao longo do tempo (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982). Além disso, assim como os comportamentos negativos de ensino nem sempre são o resultado de baixas expectativas dos professores (Martinek & Karper, 1982) também as expectativas elevadas nem sempre garantem comportamentos positivos dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982). Embora os alunos possam ser sensíveis a determinados comportamentos e expectativas dos professores, há que considerar que cada aluno é uma entidade que possui singularidade nas percepções e representações de si e tudo o que o envolve e que com ele interage (Wittrock, 1986; Martinek, 1989). Esta considerável variabilidade na forma como as crianças percepionam e interpretam os comportamentos do professor contribui para que um determinado tipo de interacção possa ter efeitos diferentes em alunos diferentes.

Um aspecto essencial que tem sido estudado neste processo é a forma como o professor estrutura as suas percepções e expectativas em relação ao comportamento do aluno, revelando os estudos que os professores formam as impressões iniciais dos seus alunos e alunas com base num conjunto muito limitado de informação, sistematicamente distorcida em relação à realidade comportamental destes e manifestando um forte apelo às teorias implícitas da personalidade¹⁸ (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982; Gomes, 1991).

O juízo perceptivo que os professores formam dos seus alunos é, assim, necessariamente influenciado pelos estereótipos sociais (Bain, 1985; Fernández-Balboa, 1993), reconhecidos como uma forma de conhecimento que antecipa e substitui o conhecimento real, simplificando-o e desempenhando um papel fundamental na organização da informação e na orientação da acção em situação de interacção social (Amâncio, 1994; Martin, Wood & Little, 1990). Os estereótipos de género, enquanto expressão particular de estereótipos sociais, estão implicados na construção sócio-cognitiva

¹⁸ Rui Gomes (1991: 45) define teorias implícitas da personalidade como *o conjunto de crenças relativas à personalidade, que compreendem os traços que o indivíduo percebe como sendo característicos de si mesmo e dos outros e das crenças relativas às relações existentes entre esses traços*.

que os professores fazem dos seus alunos e alunas, levando-os a percepcionar de forma diferente os rapazes e as raparigas e a formar expectativas diferenciadas quanto aos seus comportamentos e desempenhos (Griffin, 1985b; Martinek, Crowe & Rejeski, 1982; MacDonald, 1990). Nesta investigação sobre a relação entre as expectativas e o comportamento do professor e do aluno, o género aparece como uma variável diferenciadora e preditora das percepções, das expectativas e dos comportamentos (Lee, 1997).

Tal como no estudo pioneiro de Linda Bain (1976), a corrente de investigação anteriormente analisada assenta metodologicamente na observação e comparação de padrões comportamentais, utilizando factores da interacção pedagógica directamente observáveis e facilmente quantificáveis, o que, embora possa fornecer dados interessantes, não consegue, por si só, explicar todos os processos sociopsicológicos envolvidos na veiculação do currículo oculto. A propósito, Linda Bain (1985), acabou por reconhecer isto mesmo em relação ao seu trabalho, recomendando que a investigação sobre o currículo oculto utilize, preferencialmente, metodologias de natureza qualitativa que procurem analisar os significados e as interpretações que os indivíduos dão às suas experiências. Estes estudos, que centram a sua análise na construção social dos significados no contexto da Educação Física, realçam o género como um conteúdo nuclear do currículo oculto. A análise destes estudos que nos ajudarão a melhor compreender a construção social do género na Educação Física constituirão o cerne do próximo ponto deste capítulo.

3. A construção social do género na Educação Física

A construção do género como campo de estudo na educação emergiu a partir da investigação feminista que analisava as relações entre o género, as estruturas escolares e o meio sociocultural (Dillabough, 2001). Numa fase inicial as suas preocupações, assentando

em premissas liberais e radicais¹⁹, concentravam-se nas desigualdades de acesso e de oportunidades entre raparigas e rapazes. As considerações que derivaram destes estudos e que salientavam a discriminação sexual no que diz respeito ao acesso a recursos educativos e actividades, em variados contextos educativos, foram sendo substituídas por preocupações com a análise dos factores sociais e institucionais envolvidos na promoção da desigualdade de género. A teoria da socialização (Bandura, 1977) e a delimitação conceptual de género (*e.g.* Unger, 1979; Oackley, 1972), que permitiu o entendimento do género como uma categoria social, constituíram, nos anos 70 e 80 do século XX, importantes alicerces teóricos para o desenvolvimento da investigação sobre género e educação. Assim, nos anos 80, a investigação realçava a educação formal como um poderoso local para a diferenciação e a desigualdade de género, produzindo e reproduzindo as estruturas sociais dominantes e as representações de género estereotipadas (Francis, 2001; Dillabough, 2001).

Com a crescente influência das perspectivas interpretativistas e, mais recentemente, das perspectivas pós-estruturalistas, os estudos sobre o desenvolvimento e a construção do género em contextos educativos enveredaram por abordagens de cariz qualitativo, centradas sobre o ambiente das aulas, as relações interpessoais e a significatividade das vivências e das experiências para professores/as e alunos/as (Wright, 1995; Satina *et al.*, 1998; Nilges, 1998; O'Sullivan, Bush, & Gehring, 2002).

A investigação sobre o género na Educação Física revê-se, concretamente, no percursoatrás traçado para a educação em geral, com a particularidade de as actividades físicas, em geral, e a Educação Física, em particular, serem, reiteradamente, consideradas dos principais contextos de construção do género (*e.g.* Hoferek, 1980; Bain, 1985, 1990; Dewar, 1987; Hargreaves, 1994; Wright, 1995; Nilges, 2000; Penney, 2002).

Uma das preocupações que caracterizaram inicialmente a investigação sobre o género na Educação Física prendia-se com o estudo dos efeitos das aulas, em regime misto, nas oportunidades de prática e nos padrões de participação das raparigas. Segundo Wright

¹⁹ No capítulo 3 – Enquadramento epistemológico e metodológico do estudo –, caracterizaremos mais pormenorizadamente as perspectivas de investigação.

(1995), a investigação assumiu, nesta fase, duas grandes tendências: por um lado a análise quantitativa e qualitativa do comportamento e participação das alunas nas aulas, das interacções dos/as alunos/as entre si e com os/as professores/as e, por outro lado, o desenvolvimento de questionários sobre as atitudes de professores/as e alunos/as em relação às aulas coeducativas.

Muitos destes estudos produziram-se no âmbito da investigação sobre a eficácia pedagógica, identificando e quantificando diferentes tipos de comportamento dos/as professores/as e dos alunos e alunas. Esta investigação permitiu aos investigadores responder a algumas questões sobre as diferenças de género relacionadas, por exemplo, com o tempo de empenhamento motor na actividade, o tipo de *feedback* recebido, os padrões de interacção pedagógica e suas consequências no sucesso educativo.

Subjacente a esta investigação sobre os padrões diferenciais de participação e de interacção pedagógica encontramos implícita a ideologia feminista e o seu consequente objectivo de identificar não só factores de diferenciação e de desigualdade de género como também encontrar formas e estratégias de melhorar a participação das raparigas, e de alguns rapazes, na actividade física, mediante a consciencialização dos professores das desigualdades de género e dos seus efeitos educativos (Griffin, 1985b, Smeal, Carpenter, & Tait, 1994)

3.1. A diferenciação de género na participação e interacção social nas aulas de Educação Física

O conjunto de estudos de Patricia Griffin (1983, 1984, 1985a, 1985b) constitui uma das primeiras referências para a investigação sobre a construção do género no contexto da Educação Física. Através de observações das aulas e de entrevistas a professores, Griffin categorizou os padrões de participação de rapazes e raparigas, do 7º ao 9º ano de escolaridade, em aulas de ginástica e de desportos colectivos, salientando nas suas conclusões a grande variabilidade comportamental, tanto entre os dois grupos de género como no seio de cada grupo. Os estilos de participação pareciam ser influenciados pela

natureza da actividade e por factores contextuais e individuais como as características relacionais e pessoais (dimensões corporais e nível de habilidade).

Nas aulas de desportos colectivos, cenários em que ocorre grande complexidade de interacções sociais, foram identificados seis estilos de participação nas raparigas (Griffin, 1984): i) “*Athletes*” – raparigas com elevados níveis de habilidade motora, que são reconhecidas como tal pelos outros alunos e alunas, que revelam grande empenhamento na actividade e que se impõem nas interacções com os rapazes; ii) “*JV Players*” – raparigas com nível de desempenho motor médio ou fraco e com participação instável (umas vezes activas e outras passivas), embora pareçam apreciar o jogo. Durante o jogo são muitas vezes ignoradas mesmo quando se encontram desmarcadas e solicitam que lhes seja passada a bola; iii) “*Cheerleaders*” – raparigas com nível de desempenho motor geralmente fraco mas que gostam de jogar e que incentivam os colegas, parecendo aceitar o seu estatuto, rindo-se dos seus erros e oferecendo-se para ficar de fora sempre que há jogadores a mais; iv) “*Lost souls*” – raparigas com um nível de desempenho motor muito fraco e uma participação em jogo muito escassa ou mesmo nula. São geralmente ignoradas em jogo e raramente falam com os outros colegas ou com o professor; v) “*Femme fatals*” – raparigas que não se empenham no jogo nem manifestam qualquer interesse pela actividade, comportando-se como se o jogo e a Educação Física fossem uma perda de tempo e revelando apenas preocupação com a aparência física e vi) “*System beaters*” – raparigas que encontram sempre uma desculpa para não participar na aula.

Entre os rapazes, foram identificados cinco estilos de participação nestas mesmas aulas de desportos colectivos (Griffin, 1985a): i) “*Machos*” – rapazes com grande nível de desempenho motor e grande entusiasmo pelo jogo, sendo os que se revelam bastante activos ocupando as posições chave no jogo e detendo a bola por mais tempo. Colocam, por outro lado, bastantes questões ao professor, discutem estratégias de jogo e interessam-se bastante pelo resultado. São geralmente reconhecidos como líderes pelos seus colegas e tendem a ser autoritários nas interacções com os outros alunos, criticando frequentemente as acções das raparigas em jogo; ii) “*Junior machos*” – rapazes com comportamento bastante similar aos “*Machos*”, mas que se distinguem não só pelas dimensões corporais

(mais pequenos) como também pelo nível de desempenho motor (ligeiramente inferior) e pelas interacções com as raparigas, aceitando aquelas que revelam mais sucesso; iii) “*Nice Guys*” – rapazes cujo nível de desempenho motor varia entre o superior e o médio e que apreciam o jogo e asseguram posições de liderança em conjunto com os “*Machos*”. Contudo, consideram as raparigas numa posição de igualdade, passando-lhes a bola e encorajando-as, tal como a outros rapazes menos hábeis; iv) “*Invisible Players*” – rapazes que parecem envolvidos no jogo mas que, na realidade, não participam. Deslocam-se no sentido do jogo, mas não tomam parte nas suas acções, sendo geralmente ignorados pelos colegas; v) “*Wimps*” –rapazes que têm níveis de habilidade motora muito inferiores comparativamente aos outros rapazes e que assumem no jogo papéis muito periféricos. Os “*Machos*”, os “*Junior machos*” e mesmo algumas raparigas tratam-nos com ironia e desprezo.

Embora as interacções entre os alunos diferissem com base nos estilos de participação atrás descritos, as acções mais agressivas dos rapazes e o comportamento pouco assertivo das raparigas foram os padrões característicos mais frequentemente observados (Griffin, 1983, 1984, 1985a). Enquanto as interacções entre rapazes tendiam a assumir uma forma física e competitiva, as interacções entre raparigas assumiam uma forma verbal com conteúdo geralmente do âmbito privado, sendo também mais cooperativas. Os exemplos de resistência, por parte de algumas raparigas com maior nível de desempenho motor, aos padrões de dominação masculina, não impediram que o jogo colectivo misto fosse dominado pelos rapazes (Griffin, 1984; 1985a), reproduzindo as relações de género tradicionais observadas em outros contextos educativos (Francis, 1997).

Também no contexto dos jogos colectivos em grupos mistos, Piéron (1986) constatou a frequente exclusão das raparigas pelos rapazes, o seu retraimento nas situações de finalização, o menor número de contactos com a bola e um estatuto hierárquico inferior nos episódios de organização e de formação de grupos.

As aulas de jogos e desportos colectivos são, com toda a certeza, um dos meios privilegiados para o estudo da construção do género na Educação Física. Segundo Dawn Penney (2002) os jogos desportivos colectivos são uma das matérias do currículo oculto

que reproduzem noções convencionais das diferenças de género, mais do que qualquer outro elemento do currículo.

Estes padrões comportamentais e relacionais são similares em crianças mais novas, onde são desenvolvidas outras matérias de ensino da Educação Física. O estudo de Clersida Garcia (1994), no jardim-de-infância, observando sessões de aprendizagem das habilidades motoras fundamentais, documentou que as raparigas interagiam entre si de forma cooperativa e afectiva, enquanto os rapazes interagiam de maneira mais competitiva, individualizada e egocêntrica. Em situação de grupo misto (como por exemplo em actividades de manipulação de bola em grupo), ambos os géneros mantinham o mesmo estilo de interacção, ou seja, as raparigas continuavam a manifestar espírito de partilha e de ajuda e os rapazes a procurar apoderar-se da bola o mais tempo possível e a superar o desempenho dos seus parceiros, ocasionando, por vezes, situações de intimidação das raparigas. O tempo de empenhamento motor das raparigas na actividade, nestes grupos mistos, era assim mais reduzido. Nas suas conclusões, a autora afirma que o estilo de interacção social das raparigas pode tornar-se um factor limitativo na aprendizagem das habilidades motoras fundamentais, sempre que a individualização ou a competitividade se tornam os componentes de sucesso da actividade.

3.2. A diferenciação de género na relação pedagógica professor - aluno nas aulas de Educação Física

Teachers and students through their talk create meanings, gender relations and subjectivities; they create contexts for learning. (Wright, 1997: 59)

Os estudos de observação sistemática dos comportamentos interactivos do professor com os seus alunos rapazes e raparigas nas aulas de Educação Física apresentam, na generalidade, perfis diferenciados, representativos de crenças e percepções consistentes

com os conteúdos dos estereótipos de género. Estes resultados obtidos no contexto da Educação Física replicam, na generalidade, os resultados da investigação em outras áreas de ensino (*e.g.* Younger, Warrington, & Williams, 1999; Gray & Leith, 2004).

Os resultados da investigação de Dunbar e O'Sullivan (1986), com alunos do 1º e 2º ano de escolaridade revelaram que os rapazes eram mais vezes questionados pelos seus professores, eram mais solicitados para demonstrar o exercício e recebiam muito mais *feedback* positivo e prescritivos que as raparigas, nas suas aulas de Educação Física. A conclusão similar chegou Doune Macdonald (1990), num estudo com alunos do 9º e 10º ano, onde os rapazes receberam, na totalidade, maior proporção de interacções verbais e um maior número de interacções positivas.

Considerando a qualidade do *feedback* pedagógico (prescritivo, individualizado e centrado sobre os aspectos críticos de execução da habilidade) e as interacções positivas (com elogio e incentivo) factores de eficácia pedagógica (Carreiro da Costa, 1991, 1995, 1996a), estes padrões de interacção, que os estudos revelam, favorecerão mais o sucesso pedagógico dos rapazes do que das raparigas nas aulas de Educação Física.

Contudo, a investigação neste âmbito apresenta também resultados que geram controvérsia, como, por exemplo, aqueles que são publicados por McBride (1990) onde as diferenças de tratamento dos professores (de vários níveis de ensino) em relação aos seus alunos rapazes e raparigas não se revelaram estatisticamente significativas. Neste estudo, as observações da interacção professor-aluno incidiam sobre as questões de disciplina, as conversas informais e o elogio. Outro resultado do estudo que veio reforçar a conclusão anterior foi o facto de os alunos percepcionarem um tratamento justo e igual por parte dos seus professores.

As percepções de competência motora dos alunos, determinantes para a motivação e empenhamento na actividade (Harter, 1982; Nicholls, 1984; Bandura, 1986) também parecem ser influenciadas pelas percepções e expectativas dos professores (Martinek, 1989; Lee, 1997; Li & Lee, 2004). A investigação sugere que os professores percepcionam os rapazes como mais competentes numa maior variedade de tarefas motoras e que existe

uma maior congruência entre as percepções dos professores e a dos seus alunos rapazes (Lee, 1997) . Esta evidência leva Amelia Lee (1997: 269) a proclamar a necessidade de se produzirem mais investigações nesta área, como é expresso no seguinte excerto:

The possibility that teachers have stereotypical beliefs about male and female competence that serve to influence children's beliefs about their own competence is distressing and needs the attention of researchers.

Outra das tendências que a investigação sobre a diferenciação de género na interacção pedagógica apresenta tem a ver com a influência do género do professor comparando os seus perfis de interacção. Assim, os resultados de Ron McBride (1990) e Doune Macdonald (1990) revelaram padrões de interacção diferentes, consoante o género do professor. No estudo de McBride (1990) as professoras utilizaram mais um estilo directivo nas suas aulas e tratavam, mais vezes do que os professores, os seus alunos pelo nome; no estudo de Macdonald (1990), por outro lado, as professoras apresentaram uma maior frequência de interacções por minuto do que os seus colegas masculinos. Quanto ao conteúdo das interacções, neste último estudo, as professoras centraram-se mais na habilidade critério, enquanto os seus colegas dirigiram mais as suas intervenções às questões de organização da aula.

A linguagem do professor desempenha uma função fundamental na construção de contextos de aprendizagem que reproduzem as formas dominantes de masculinidade e masculinidade (Wright, 1995, 1997; Allard 2004). Numa investigação essencialmente apoiada em metodologias qualitativas, Jan Wright (1995) analisou a linguagem e o comportamento não verbal dos professores e das professoras quando interagiam com os seus alunos. As suas observações documentaram discursos diferentes por parte de ambos os grupos, ou seja, enquanto os professores enfatizavam mais a aquisição da habilidade e a realização competitiva, as professoras pareciam mais preocupadas com os objectivos pessoais e educativos da Educação Física. Assim, no seu discurso, as professoras tendiam a realçar as relações sociais harmoniosas entre os alunos e as atitudes apropriadas em direcção à actividade, explicando, além disso, detalhadamente, não só o como mas também

por que motivo era importante desenvolver determinada habilidade. As professoras também regularam mais o comportamento dos alunos na sala de aula, embora, quanto à linguagem utilizada, aparentassem ser menos autoritárias, mais tolerantes, mais activas no desenvolvimento de relações sociais solidárias e íntimas, com mais expectativas quanto ao comportamento apropriado e mais capazes de antecipar alguns comportamentos de resistência à actividade.

O professor, geralmente, não tem consciência desta relação diferencial com os seus alunos rapazes e raparigas, pensando tratar todos e todas da mesma forma (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982; Younger, Warrington & Williams, 1999) o que ajuda a perpetuar a diferenciação de género na interacção pedagógica. A reflexão crítica contínua sobre a própria intervenção pedagógica, as suas causas e consequências pode, todavia, levar a uma modificação destes padrões diferenciais de interacção pedagógica e criar ambientes de ensino e aprendizagem caracterizados por uma maior equidade de género (Griffin, 1985b; Bain, 1990).

Patricia Griffin (1985b) observou que as estratégias pedagógicas de professores de Educação Física reflectiam as suas percepções estereotipadas dos alunos rapazes e raparigas. A eficácia da resposta que os professores davam aos problemas de igualdade de oportunidades, detectados nas aulas observadas, diferia entre eles, dependendo dos seguintes aspectos: i) da percepção que os professores manifestavam em relação às situações e comportamentos diferenciais dos seus alunos, considerando-os ou não um problema ou uma dificuldade a superar; ii) da sua atitude em relação à possibilidade de modificação comportamental; iii) do nível de responsabilidade assumido perante a resolução destes problemas e iv) do conhecimento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas que possibilissem igualdade de oportunidades entre todos os alunos e alunas.

Embora não se circunscreva ao domínio da Educação Física, será interessante referir os resultados de um estudo recente realizado na Irlanda por Gray e Leith (2004) em que foram inquiridos trezentos e quarenta e quatro professores de duzentas e noventa e uma escolas do 1º ciclo do ensino básico. Este estudo revelou que, contrariamente ao esperado

inicialmente, a maioria dos professores parecia consciente dos estereótipos de género e admitia ter responsabilidade na sua mudança. Além disso, embora considerassem ter pouca formação nessa área, tentavam intervir nas suas aulas de forma a contrariar os efeitos negativos dos estereótipos de género.

3.3. As atitudes, as percepções e os significados das vivências nas aulas de Educação Física

If we view the world through the eyes of our students and hear the messages embedded in their actions, we will learn things we never knew we did not know. There seem to be some consistent messages from our students- messages about the content of the curriculum, their value perceptions, and the meaningfulness of their experiences. (Lee, 1997: 274)

Os estudos que centram a sua atenção sobre a diferenciação de género realçam uma realidade exteriormente observável e até mesmo quantificável. Contudo, não permitem aprofundar a análise da complexidade dos significados gerados nas aulas, tanto os que operam a um nível consciente como inconsciente.

Tal como Evans, Davies e Penney (1996: 167/168) expressam na transcrição que se segue, torna-se fundamental desenvolver investigação que leve a um maior conhecimento da relevância que a Educação Física possui para as aprendizagens e para o desenvolvimento psicossocial das raparigas e rapazes:

Yet our understanding of what and how children learn in Physical Education classes, how identity and subjectivities are constructed within and through the discursive practices of Physical Education and what predispositional resources are required of children and young people to interpret, understand and 'play by' the social and cultural rules at work in Physical Education classes remains sadly underdeveloped.

Surgem então investigações que procuram compreender a forma como as representações socioculturais de género são reproduzidas e construídas no envolvimento da aula de Educação Física, dando especial atenção aos significados e às relações interpessoais. Alguma desta investigação procura também analisar a forma como as aulas de Educação Física poderão exercer resistência e contestar as representações estereotipadas e as relações sociais patriarcais.

O estudo das percepções e da significatividade das vivências nas aulas de Educação Física tem, em concreto, possibilitado “olhar” para além da simples constatação de padrões diferenciais de género nas atitudes e comportamentos nas aulas de Educação Física, chamando nomeadamente a atenção para a existência de envolvimentos de ensino e de aprendizagem com relações de poder assimétricas, que discriminam não só muitas raparigas como alguns rapazes (Smeal, Carpenter, & Tait, 1994; Parker, 1996; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Nilges, 1998; Williams & Bedward, 2002; O’Sullivan, Bush, & Gehring, 2002; Bramham, 2003).

Os resultados da investigação de Linda Nilges (1998) sobre as aulas de Educação Física, que decorreu durante 4 meses numa turma do 4º ano de escolaridade, sugerem que a igualdade de acesso de rapazes e raparigas a um currículo comum não elimina totalmente a discriminação de género, ou seja, não é garantia de equidade de género²⁰. Em concordância plena como os resultados de Wright (1995, 1996), nas observações e entrevistas que efectuou a alunos foi bastante visível a dicotomia dos grupos de género, traduzida no binómio nós-eles(as). A actividade física era percepcionada como um domínio essencialmente masculino e as raparigas eram percepcionadas e percepcionavam-se a si próprias como destituídas de poder físico.

²⁰ Embora generalizadamente utilizado, o termo igualdade de género está mais associado a uma perspectiva feminista liberal, significando igualdade de acesso e de oportunidades entre rapazes e raparigas. A perspectiva radical considera existir uma diferença substancial entre participar porque se está livre de barreiras institucionais e participar num envolvimento inclusivo, onde se partilha respeito e privilégios. O termo equidade de género é, então, cada vez mais utilizado neste último sentido, como um termo mais completo e abrangente, que melhor corresponde, por isso, às questões e ao conhecimento actual sobre o género (Nilges, 1998; Penney & Evans, 2002).

As investigações desenvolvidas por Jan Wright (1995, 1996, 1997) forneceram, por seu lado, um contributo referencial imprescindível para a compreensão de como as masculinidades e as feminilidades hegemónicas e dominantes se reproduzem e constróem na aula de Educação Física. As suas conclusões vieram reforçar e dar mais suporte à perspectiva de que as aulas de Educação Física são um terreno fértil para a construção do género.

No seu estudo etnográfico em que realizou entrevistas a professores e alunos do 7º ao 10º ano de escolaridade sobre as aulas de Educação Física, Jan Wright (1995, 1996) verificou que uma das inferências mais marcantes foi, efectivamente, a representação dos seres masculinos e femininos como diferentes e polarizados nas suas características. As raparigas eram percepcionadas como frágeis, afectivas, dependentes, mais preocupadas com a aparência física e com poucas competências físicas e motoras, enquanto os rapazes eram percepcionados como seres fortes, independentes, agressivos e com mais competências físicas e motoras. As percepções eram um pouco distintas quando se referiam a conteúdos socialmente mais conotados com o género feminino, como a ginástica e a dança, onde as competências físicas e motoras das raparigas eram percepcionadas como superiores em relação aos rapazes. Esta antítese na caracterização do masculino e do feminino na Educação Física revela, segundo a investigadora, um investimento de ambos os géneros na manutenção de uma complementaridade que reproduz claramente a estrutura social, ou seja, cada género “vê” apenas no outro género aquelas qualidades que representam a antítese do seu próprio género. Nos discursos dos alunos e das alunas foi ainda evidente que a definição da masculinidade estava mais dependente do facto de “não ser” feminino do que a feminilidade de “não ser” masculino; isto é, enquanto as raparigas participavam em actividades percepcionadas como masculinas sem qualquer medo de comprometer a sua feminilidade, os rapazes evitavam as actividades percepcionadas como femininas, como por exemplo a dança, pois consideravam-nas um risco para a sua masculinidade, além de as não considerarem tão importantes como os jogos desportivos colectivos.

Na investigação sobre os relacionamento entre os géneros em situações de jogo colectivo, os rapazes tenderam a percepcionar as raparigas como menos competentes do que eles nos jogos, menos agressivas e menos esforçadas. Contudo, as raparigas eram bem acolhidas como companheiras de jogo, desde que possuíssem capacidades e atitudes em jogo similares às deles. Os rapazes também confessaram ser pouco tolerantes com as raparigas menos competentes ou mais indiferentes à actividade física. Por seu lado, as raparigas caracterizaram os rapazes como imaturos e agressivos não manifestando uma atitude inteiramente concordante com o posicionamento inferior que os rapazes atribuem às raparigas durante os jogos. Para muitas raparigas que revelaram gostar daquelas actividades e que possuíam um sentimento de competência maior, a sua atitude era indiferente à definição dos rapazes, oferecendo-lhes resistência.

No conjunto das aulas observadas, Wright confirmou as suas expectativas de que as aulas de Educação Física eram dominadas por discursos e práticas associadas à prática desportiva masculina e à aquisição de habilidades desportivas. A dominância do discurso masculino era particularmente evidente nas aulas de jogos colectivos, onde se valorizava a competitividade, a rudeza e tenacidade, a exibição de força e potência, o domínio de habilidades técnicas e as estratégias específicas dos desportos, posicionando marginalmente a maior parte das raparigas, consideradas um “problema” para a realização da aula, tendo os professores que as encorajar constantemente e explicar-lhes por que é que tinham que desempenhar determinada função e como executá-la.

Nas suas conclusões, Jan Wright defende que as aulas de Educação Física devem, assim, explorar novas possibilidades de movimento, desenvolvendo currículos e práticas alternativas que alterem os discursos e os posicionamentos patriarcais, de forma a beneficiar tanto os rapazes como as raparigas.

In doing so we will also be challenging the definition of male as not-female; masculine activities as those closed to women and vice versa, thus broadening options for both men and women. (Wright, 1996: 76)

Estas investigações vieram também enaltecer a diversidade e a heterogeneidade, reforçando a necessidade de se valorizar a complexidade, reduzindo as concepções bipolarizadas de género e considerando as raparigas e os rapazes como grupos não homogéneos que constroem as suas identidades em relação uns com os outros. Assiste-se cada vez mais à integração do estudo da variabilidade nas investigações sobre o género na Educação Física (Penney & Evans, 2002), tentando analisar as interacções dinâmicas entre a masculinidade, a feminilidade, a raça, a classe social, as vivências e a aptidão motora na área das actividades físicas (Azzarito & Solomon, 2005).

Desenvolvida numa perspectiva similar às investigações de Jan Wright, descritas anteriormente, a investigação de Satina, Solmon, Cothran, Loftus e Stockin-Davidson (1998), levada a cabo durante sete meses em quatro escolas dos Estados Unidos abrangendo quarenta e oito alunos adolescentes e catorze professores de Educação Física, trouxe resultados que reforçam a concepção de Educação Física como uma prática social que reflecte valores patriarcais e impede a equidade de género. Tal como em Wright (1995, 1996), os resultados das entrevistas a professores e alunos evidenciaram percepções e atitudes congruentes com os estereótipos de género, ou seja, que os rapazes tendem a possuir níveis mais elevados de habilidade motora e a ser mais auto-motivados para a prática da Educação Física, enquanto as raparigas são menos aptas e mais difíceis de motivar.

Os autores deste estudo descrevem o silenciamento e a alienação como duas das consequências práticas da consciência patriarcal²¹ na Educação Física. O silenciamento ocorre quando as diferenças entre os indivíduos são ignoradas, criando-se uma ilusão de igualdade, ou antes de homogeneidade, traduzível, por exemplo, na oferta de um currículo comum no qual predominam as actividades tradicionalmente conotadas com o género masculino. A mensagem subtil e oculta veiculada por este tipo de currículo poder ser assim tipificada: “estas são as actividades importantes” e “os rapazes conseguem executá-las num

²¹ A consciência patriarcal pode ser definida como a forma de pensamento que nos condiciona a percepcionar diferenças entre as pessoas utilizando termos simplificados em oposição hierárquica, como por exemplo bom/mau, superior/inferior, dominador/dominado (Satina *et al.*, 1998: 183).

nível mais elevado”. Até mesmo a introdução de regras especiais nos jogos colectivos, como é o caso de só poder rematar depois de a bola passar por uma rapariga, ou o bónus na pontuação para equipas com elementos femininos é reprodutora da crença de superioridade do desempenho masculino. A alienação acontece quando os indivíduos se sentem pressionados a adoptar as práticas sociais do grupo dominante, com repercussões claras tanto para as raparigas como para os rapazes. As raparigas que conseguem ganhar a aceitação nesse domínio masculino correm o risco de ser apelidadas de “maria-rapaz”, o que interfere nos processos de identificação social, críticos em fase de adolescência, e os rapazes que não conseguem corresponder às expectativas do grupo masculino também serão rotulados de uma forma depreciativa para a sua identidade pessoal e social.

Contudo, em uma das quatro escolas que participaram no estudo de Satina e seus colegas (1998), foi possível constatar um ambiente de ensino e de aprendizagem mais inclusivo, por exemplo através da modificação das actividades e de um acompanhamento constante da prática, com intervenções verbais do professor que promoviam o respeito pela individualidade dos alunos. Este facto repercutiu-se nas atitudes e perspectivas dos alunos e alunas durante as entrevistas e nos níveis de motivação das raparigas.

A médio e longo prazo, o silenciamento e a alienação de grande parte das raparigas e dos rapazes com menores competências motoras, poderão influenciar negativamente a adopção de estilos de vida activos por parte destes alunos, comprometendo uma das finalidades básicas da Educação Física. Foram, precisamente, inferências desse tipo que levaram as investigadoras acima referidas a afirmar que:

an inclusive, individualized approach that motivates all students to participate actively in physical education classes demands that current practice be redefined. Since gender is a social construct, it has the potential to be defined in a manner that serves the best interests of all students. (Satina et al., 1998: 198)

Com efeito, e principalmente no que diz respeito à participação feminina, observa-se uma grande descontinuidade entre o currículo escolar e as outras comunidades de prática de actividades físicas (Penney & Harris, 1997; Flintoff & Scraton, 2001; Penney, 2002; Macdonald, 2002), gerando interrogações e dúvidas sobre a relevância e a significatividade

que as experiências na Educação Física escolar possuem para a motivação ou manutenção de estilos de vida activos. O inverso também se verifica, ou seja, a participação em actividades físicas fora da escola nem sempre é uma mais valia na Educação Física, tanto em termos de desempenho motor (a natureza das actividades praticadas por vezes é tão distinta que é difícil o *transfer* de competências), como em termos participativos e motivacionais, chegando mesmo algumas destas raparigas a afirmar detestar as aulas de Educação Física (Flintoff & Scraton, 2001).

Contudo, há que ter alguma prudência com a representação generalizada das atitudes das raparigas, considerando a variabilidade como um importante factor de análise, tal como as investigações seguintes sugerem.

Procurando analisar a forma como as várias matérias do currículo de Educação Física são percepcionadas pelos alunos, Anne Williams e Jeremy Woodhouse (1996) questionaram quase 3000 alunos entre os 9 e os 11 anos de várias escolas urbanas da Grã-Bretanha, concluindo que o género parece ser o factor mais significativo que afecta as percepções e as atitudes dos alunos e alunas. No geral, embora houvesse muito mais rapazes do que raparigas a referir que gostavam dos desportos de equipa (82,9% de rapazes em relação aos desportos de verão e 73,7% em relação aos desportos de inverno), uma parte significativa das raparigas também revelou uma atitude positiva perante estas matérias (75,1% e 41,3%, respectivamente), principalmente no que diz respeito aos desportos colectivos de verão. Na atitude perante a dança surgiram grandes diferenças entre os géneros, uma vez que, enquanto metade das raparigas afirmou gostar de dança, apenas 9% dos rapazes o fez também. As diferenças que se fizeram sentir entre as várias escolas da amostra foram interpretadas como um sinal de que a organização curricular, as estratégias e os estilos de ensino poderão ser factores que também determinam essas percepções. Outro dos aspectos que se tornaram salientes neste estudo foi a quantidade de comentários negativos, principalmente por parte das raparigas, acerca das suas vivências em actividades de jogo misto. No seu todo, os resultados deste estudo apontam a Educação Física como uma disciplina que privilegia acima de tudo valores masculinos, por um lado,

e, por outro, todos os alunos e alunas que obtêm sucesso, satisfação e auto-confiança com os desportos de equipa.

Posteriormente, no sentido de aprofundar as conclusões deste estudo inicial, principalmente no que diz respeito à análise das vivências das raparigas, foram desenvolvidas, pelo mesmo grupo, mais duas investigações (Williams, Bedward & Woodhouse, 2000 e Williams & Bedward, 2001), que envolveram a observação participante de aulas de Educação Física e entrevistas a professores e alunos de escolas com características socioculturais diferenciadas. Embora se constatasse uma grande diversidade de percepções e atitudes entre os alunos, mesmo no interior de cada grupo de género, os investigadores detectaram claras inadequações da Educação Física contemporânea face às necessidades e interesses dos alunos, em especial das raparigas. Ambos os géneros percepcionaram claramente uma divisão curricular segundo o género e criticavam-na, não concordando com ela. Como as preferências coincidiam geralmente com as percepções do desempenho motor, as atitudes negativas em relação à disciplina eram geralmente exacerbadas em actividades ou contextos de ensino onde era exigida uma *performance* individual pública, que pudesse expor os fracos níveis de desempenho. Porém, para alguns alunos, em especial as raparigas, as atitudes negativas estavam tão dependentes do conteúdo da actividade como do seu contexto de realização, referindo aspectos relacionados com o equipamento desportivo, as condições do balneário ou mesmo a temperatura em actividades de exterior.

Estas investigações também vieram realçar inconsistências entre as percepções dos professores e das alunas, tendo os professores evidenciado uma percepção inadequada dos interesses das raparigas, o que, segundo os autores, os impossibilitará de oferecer um currículo relevante e verdadeiramente inclusivo (Williams & Bedward, 2001).

Alguns estudos desenvolvidos em Portugal, embora sem afinidade conceptual com as perspectivas feministas que norteiam, frequentemente, a investigação sobre género, também apresentam resultados interessantes e que fornecem elementos de análise para a investigação sobre a construção do género no ensino da Educação Física. Podemos, por exemplo, referir o estudo de Carlos Gonçalves (1998) com alunos entre os 13 e os 18 anos

onde um dos objectivos era, precisamente, analisar as percepções dos alunos em relação às aulas de Educação Física (percepções pessoais, percepções relativas às condições educativas e institucionais e percepções relativas ao processo educativo) comparando os resultados em rapazes e raparigas. Assim, os dados desse estudo mostraram que ambos os géneros gostavam da disciplina e entendiam que ela era importante para a sua formação global, embora os rapazes fossem os que apresentaram maiores níveis de satisfação. Os principais objectivos pessoais com a participação nas aulas de Educação Física eram idênticos em rapazes e raparigas, ou seja, ambos pretendiam melhorar a condição física e a saúde. Contudo, as raparigas privilegiavam, mais do que os rapazes, aspectos como a convivência com os colegas, a melhoria da aparência corporal, a saúde e a participação em actividades que dão prazer e alegria. Os rapazes, por seu lado, tendiam a dar mais valor a vir a ser campeão, participar em competições e melhorar as execuções motoras. Referindo-se às aprendizagens das aulas, os rapazes valorizaram mais as dimensões relativas à aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras e as raparigas o conhecimento das regras dos diferentes desportos e a aquisição do gosto pela actividade física.

Embora, neste estudo, tanto os rapazes como as raparigas referissem que os desportos colectivos eram das suas matérias preferidas, o desporto preferido das raparigas foi o voleibol (32,8%), desporto caracterizado pela ausência de contacto físico com o adversário, e o dos rapazes foi o futebol (44,2%). O basquetebol foi escolhido em segundo lugar, tanto por rapazes (29,4%) como por raparigas (26,5%). As preferências em relação à dança quase não tiveram expressão, em qualquer um dos géneros. Embora com metodologias de análise de dados bastante diferentes, estes dois estudos (Williams & Woodhouse, 1996, na Grã-Bretanha e Gonçalves, 1998, em Portugal) indicam realidades um pouco distintas no que diz respeito aos interesses das raparigas por algumas matérias da Educação Física, principalmente aquelas que são percepcionadas como mais apropriadas ao género feminino, de que é exemplo a dança.

Outro dos resultados do estudo de Gonçalves que julgamos pertinente para esta análise da importância do género na Educação Física e que vai de encontro aos resultados de outras investigações (*e.g.* Luke & Sinclair, 1991) foi o facto de o clima das aulas, em

primeiro lugar, e o currículo, em segundo, aparecerem como os dois factores mais importantes na determinação das atitudes positivas face à Educação Física, quer em rapazes, quer em raparigas. O clima competitivo nas aulas também surge como um factor que determina mais a atitude positiva dos rapazes do que a das raparigas (Luke & Sinclair, 1991). Recorde-se que o clima da aula e os conteúdos abordados são, tal como antes se apontou, uma das principais vias de circulação das concepções padronizadas de género.

No seu estudo com adolescentes sobre os significados da Educação Física, Pissanos e Allison (1993) concluíram que o género era mais influente do que factores como o nível de habilidade, o sucesso académico, o nível de participação, a criatividade, a timidez, a popularidade ou a capacidade verbal na determinação destas concepções. Esta investigação deixou bem expressa a necessidade de os professores de Educação Física considerarem as questões de género no seu planeamento e prática pedagógica, reconhecendo que os rapazes e as raparigas podem construir diferentes significados com as mesmas experiências.

Em jeito de síntese, pode assim afirmar-se que a vasta investigação sobre as questões de género na Educação Física (e.g. Smeal *et al.*, 1994; Wright, 1995, 1996, 1997; Satina *et al.*, 1998; Kirk, 2002) aponta para um desenvolvimento histórico do currículo da Educação Física claramente apoiado numa tradição assente na valorização de factores masculinizados como o poder, a força, a competitividade, a *performance* e o sucesso quantificável.

A percepção de uma prática conotada essencialmente a valores masculinos pode, todavia, originar tensões e conflitos em muitas raparigas, numa fase particularmente sensível do desenvolvimento da sua identidade pessoal, como é a adolescência, quando as representações de masculinidade e feminilidade se tornam mais significativas. Neste sentido, Claudia Cockburn e Gill Clarke (2002) procuraram saber como é que as raparigas adolescentes gerem a incongruência e a conflituosidade entre as ideologias tradicionais de feminilidade e a sua participação activa nas aulas de Educação Física, área representativa para muitas, de um “déficit de feminilidade”. Aquelas investigadoras encontraram uma grande diversidade de estratégias de resistência e formas de participação na actividade que salvaguardam as concepções de feminilidade que muitas raparigas procuram manter, como é o caso do uso de jóias e adornos ou de uma participação discreta e pouco empenhada na

actividade, evidência que está em concordância com os padrões de participação descritos por Griffin (1984).

Paralelamente à sua função reprodutora de representações e práticas *genderizadas*, a Educação Física surge também como um contexto onde é possível encontrar formas de resistência²² às mesmas, possibilitando contradições e tensões em relação aos conceitos de género dominantes (Birrel & Richeter, 1987; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Cockburn & Clarke, 2002). A essa função reprodutora de representações socioculturais de género dominantes e hegemónicas, será também possível acrescentar uma função verdadeiramente construtivista (Azzarito & Ennis, 2003) que possibilite o desenvolvimento individual e social de todos os alunos e alunas.

Com efeito, a investigação sobre o género na Educação Física que incide nas percepções e na significatividade das vivências, desenvolvidas geralmente em perspectivas que exploram a diversidade e a multiplicidade, tem conseguido realçar algumas atitudes que se opõem às configurações padronizadas de género nas aulas de Educação Física.

Neste contexto, vale a pena citar o estudo de Chepyator-Thomson e Ennis (1997) com alunos de uma escola secundária, em que, durante 10 semanas foram observadas aulas de desportos colectivos, aulas de aeróbica e aulas de treino da força. Embora, na generalidade, os alunos revelassem, nas suas percepções e comportamentos, um compromisso com as representações dominantes de masculinidade e feminilidade, visíveis por exemplo, nas suas escolhas de participação nessas actividades e nas justificações apresentadas para tal, foi também possível verificar formas de resistência a essas mesmas representações, indicadoras de uma variabilidade nas identidades de género. Essas formas de resistência provinham, por exemplo, da expressão de uma perspectiva de justiça social, presente nas objecções que algumas raparigas e rapazes faziam a respeito da composição

²² Segundo a perspectiva da reprodução cultural, a escola, em geral, e a Educação Física, em particular, reproduzem as concepções socioculturais dicotómicas e hegemónicas de masculinidade e de feminilidade em que a conformidade a estas crenças socioculturais está, nomeadamente, presente nas percepções e comportamentos de professores e alunos. A perspectiva da resistência sociocultural contesta aquela visão considerando-a demasiado determinista e essencialista, sustentando que a escola representa um terreno fértil para a emergência de formas particulares de resistência que provoquem mudança do *status quo* (Dillabough, 2001; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997).

das equipas nas aulas de desportos colectivos, reclamando igualdade de oportunidades para uma participação activa no jogo e para o desenvolvimento das suas habilidades. Esta atitude era particularmente visível no Voleibol, onde “as raparigas podiam jogar muito bem”, segundo afirmaram as alunas e alguns alunos. Contudo, estes padrões de comportamento não foram mutuamente exclusivos, ou seja, havia alunos que revelavam os dois padrões (reprodução e resistência) em situações ou em momentos diferenciados, fornecendo suporte empírico à concepção de género como um processo social dinâmico e flexível (Hargreaves, 1994; Martin & Collinson, 2000; Glenn, 2000).

Observou-se também, neste estudo, que os professores deixavam, com naturalidade, que os rapazes dominassem os jogos colectivos em termos participativos e interactivos. Este tipo de comportamento do professor, realçado também em outras investigações (e.g. Wright, 1995; Griffin, 1985b; Smeal *et al.*, 1994) parece indicar uma percepção diferenciada do comportamento de rapazes e raparigas nas aulas de Educação Física aceite, consciente ou inconscientemente, como natural e imutável.

Os alunos percepcionam os comportamentos e as expectativas diferenciadas do professor em relação aos rapazes e raparigas, o que influenciará a sua auto-confiança, as suas interacções sociais e o seu desempenho motor (Martinek, 1989). Em alguns estudos, como por exemplo, o de Macdonald (1990) ou o de Papaioannou (1998) são comuns as referências ao facto de as raparigas sentirem que os professores esperam melhores desempenhos dos rapazes, numa grande variedade de tarefas de aprendizagem, e que lhes dão menores possibilidades de assumir posições de liderança. Os rapazes também concordam que os professores os favorecem e os elogiam mais. Estas percepções dos alunos são determinantemente condicionadas pelo clima motivador da aula de Educação Física (Papaioannou, 1998).

Procurando analisar a relação entre a percepção de um comportamento diferencial do professor para com os rapazes e as raparigas e a percepção do clima motivador da aula, Athanasios Papaioannou (1998) inquiriu mais de trezentos adolescentes gregos concluindo que a percepção de um professor de Educação Física que adopta uma “*mastery orientation*” nas suas aulas está positivamente correlacionada com a percepção de um

professor que se preocupa tanto com a aprendizagem dos rapazes como com a das raparigas, que encoraja e motiva ambos para a aprendizagem. A “*mastery orientation*” aumenta a motivação dos alunos e alunas e parece contribuir para a equidade na Educação Física. Tendo em conta os componentes de análise da escala utilizada por Papaioannou (1998: 271) para avaliar a “*mastery orientation*”, um professor de Educação Física que os alunos percepcionam como promotor da equidade de género é um professor com os seguintes atributos:

- dá uma atenção especial aos alunos e às alunas quando estes/as apresentam melhorias no seu desempenho motor;
- aparenta ficar completamente satisfeito quando qualquer aluno/a consegue melhorar os seus desempenhos, qualquer que seja a habilidade motora;
- parece ficar bastante satisfeito quando as melhorias no desempenho motor surgem após um grande esforço;
- aparenta bastante satisfação quando qualquer aluno/a aprende algo de novo;
- assegura-se que todos/as alunos/as compreendem como executar as habilidades antes de prosseguir para novas aprendizagens e
- reforça o facto de que os erros fazem parte intrínseca do processo de aprendizagem.

Ao invés, a “*performance orientation*”, representativa de um comportamento que se centra na competição, no resultado, no elogio e no encorajamento apenas dos melhores desempenhos, parecia estar directamente correlacionada com a percepção de que o professor tratava os rapazes e as raparigas de forma diferente e injusta.

A preocupação crescente com a questão da equidade de género na Educação Física e o facto de ser já possível referenciar estudos importantes (e.g., Siedentop, 1994; Alexander Taggart & Thorpe, 1996; Lock, Minarik & Omata, 1999) que exploraram e desenvolveram modelos curriculares e estratégias de ensino alternativas, com resultados positivos, faz da equidade de género um caminho promissor, embora, pela sua grande complexidade, se vislumbre difícil e longo.

Um dos modelos alternativos que têm sido mais investigados foi o proposto por Siedentop (1994) e designado modelo de educação desportiva. Este modelo pretende proporcionar experiências positivas aos alunos através da simulação de situações autênticas de desporto real que, contudo, diferem do modelo desportivo institucionalizado nos seguintes aspectos: i) todos os alunos são envolvidos, ao longo de todas as fases do processo, em tarefas de planificação, organização e participação; ii) os jogos são modificados de forma a permitir níveis competitivos apropriados ao desenvolvimento das crianças e jovens que estão a participar e iii) os alunos, além de executantes, podem desempenhar uma variedade de papéis, como treinadores, árbitros, organizadores, etc. Porém, o impacto deste modelo, na equidade de género ainda não foi, consistentemente, comprovado (O' Sullivan, Bush, & Gehring, 2002). As poucas investigações realizadas com essa finalidade, de que se destaca a de Peter Hastie (1998), sugerem que, embora as raparigas tendam a revelar maior interesse e prazer nas actividades desenvolvidas através do modelo da educação desportiva, tenham maior oportunidade de treinar as habilidades motoras e de participar nos jogos, não lhes são dadas muitas oportunidades de assumir posições de liderança e de poder, como por exemplo, ser capitães de equipa, cargo assumido preferencialmente pelos rapazes. Nas entrevistas efectuadas no âmbito deste estudo sobressaíram também percepções estereotipadas quanto à categorização dos desportos e a noção clara de superioridade dos rapazes, levando o investigador a acentuar a necessidade um grande envolvimento dos professores na gestão e controlo destes aspectos de forma a garantir a desejada igualdade de oportunidades.

A visão optimista de que a questão da igualdade foi ultrapassada, tendo por base o argumento de que as raparigas e os rapazes têm acesso às mesmas práticas, não é, segundo David Kirk (2002), sustentável. Ao contrário, e como salienta este autor, a investigação tem por demais comprovado que a Educação Física, tal como existe actualmente na maioria das escolas, adopta uma forma masculinizada que deverá ser motivo de preocupação já que não vai de encontro às necessidades educativas de muitas raparigas e mesmo de alguns rapazes. Esta não será, contudo, uma situação irremediável pois, tal como expressa aquele autor:

the male version of physical education is not a totalising discourse. This means that while it has achieved dominance, there are spaces for teachers and students to practise alternative forms of physical education that do not ascribe to the values and assumptions of stereotypically masculinised physical education. (...) it is possible to expand those spaces and to provide forms of physical education that are properly educational for all young people. (Kirk, 2002: 35/36)

3.4. A construção da(s) masculinidade(s) na Educação Física

Embora os estudos iniciais sobre a construção do género na Educação Física tendessem a explorar, sobretudo, as experiências das raparigas, a saliência do conceito de equidade de género e o desenvolvimento de perspectivas que focam a sua atenção na diversidade e multiplicidade de identidades fizeram emergir o estudo da construção da(s) masculinidade(s). Esta corrente de investigação, geralmente enquadrada numa perspectiva pró-feminista (Francis & Skelton, 2001; Bramham, 2003), sofreu um grande impulso a partir dos anos 90 do século passado, vindo, de certa forma, complementar e ampliar a investigação feminista sobre a construção do género. A evidência por ela recolhida tem fornecido um contributo imprescindível para a compreensão do género como um conceito relacional (e.g. Thorne, 1993; Wright, 1996; Francis, 2000; Skelton, 2001), ajudando a perceber os processos complementares pelos quais se constroem as feminilidades e as masculinidades.

As actividades físicas, em geral, e a Educação Física, em particular, histórica e tradicionalmente conotadas com o desenvolvimento de valores masculinos (Hargreaves, 1994; Wright, 1995), são entendidas como contextos importantes para o desenvolvimento e a construção das identidades masculinas negociadas através de estratégias pessoais e relacionais, no seio de um ambiente em que a masculinidade hegemónica se sobrepõe perante as outras formas de masculinidade (Parker, 1996). Este termo “masculinidade hegemónica” é caracterizado por Connell (1990: 94) da seguinte maneira:

To say that a particular form of masculinity is hegemonic means that it is culturally exalted and that its exaltation stabilizes a structure of dominance and oppression in the gender order as a whole.

Neste sentido, a utilização do termo aqui em referência implica não só a consideração de múltiplas masculinidades posicionadas hierarquicamente, como também a emergência de uma forma masculina que se superioriza em relação às outras. Este sistema social de dominação masculina, conceptualizado por Connell como “*the gender order*”, explora as dinâmicas de construção patriarcal à volta do poder hegemónico, sendo bastante útil no desenvolvimento de explicações acerca dos complexos processos psicossociais implicados na construção e negociação das identidades masculinas, mas também femininas²³.

Actualmente, em muitas áreas escolares, mesmo naquelas tradicionalmente percepcionadas como mais apropriadas aos rapazes (como acontece com a matemática e as ciências), as raparigas superam os resultados académicos dos rapazes (Arnot *et al.*, 1998) e os professores manifestam expectativas mais elevadas em relação ao desempenho das raparigas (Jones & Myhill, 2004a, 2004b). Contudo, as crenças quanto ao menor desempenho dos rapazes não acompanham as crenças quanto às suas capacidades (Jones & Myhill, 2004a). As explicações para o menor sucesso académico dos rapazes reposam sobretudo em factores socioculturais como a descontinuidade e o conflito que os rapazes experimentam entre a cultura convencional da masculinidade e a cultura escolar (Arnot *et al.*, 1998; Reed, 1999; Francis, 2000; Renold, 2001; Francis & Skelton, 2001), na qual o estudo e o sucesso académico são percepcionados como feminilizadores (Renold, 2001). Complementarmente, o sucesso académico parece ser um factor mais importante para a popularidade social das raparigas do que dos rapazes (Adler, Kless & Adler, 1992).

Numa investigação com jovens entre os 14 e os 16 anos, em aulas de Matemática e de Inglês, que pretendia analisar a forma como as culturas simbólicas de género são construídas e assumidas na sala de aula, Becky Francis (2000) concluiu que a masculinidade é construída pela sua oposição à feminilidade, posicionando o masculino

²³ Várias são, com efeito, as investigações que utilizam este modelo como suporte teórico para o estudo da construção das feminilidades (*e.g.* Cockburn & Clarke, 2002; Brown & Rich, 2002).

numa posição hierárquica superior. Os comportamentos desviantes na sala de aula, como por exemplo fazer barulho e dizer “gracinhas”, eram valorizados como atributos construtivos da masculinidade e monopolizavam a atenção dos professores e dos outros alunos. Estas atitudes, embora prejudicassem claramente a aprendizagem, revelavam-se importantes para o estatuto social dos jovens rapazes e para a sua aceitação no grupo de pares. As raparigas e mesmo alguns professores e professoras consideravam este género de rapazes particularmente atraente. Francis assinala que os estereótipos sociais referentes aos papéis masculinos se revelam bastante mais resistentes à mudança do que os referentes aos papéis femininos (que, ao longo dos tempos, foram acomodando mais facilmente atributos do domínio masculino), apontando duas razões possíveis para tal: a primeira é que uma alteração em direcção a características femininas significaria uma diminuição do poder, uma mudança no *status* social e relacional; a segunda tem a ver com o facto de a masculinidade ser construída através de uma demarcação em relação à feminilidade, levando a que os rapazes necessitem tanto mais de se esforçar para se construir a si próprios como masculinos quanto mais as raparigas assumirem o domínio em áreas consideradas masculinas. Esta problemática, não sendo exclusiva do âmbito escolar, mas reflectindo toda a sociedade, leva a investigadora a tecer, em jeito de questionamento, as seguintes considerações:

(...) This would bring us back to the question why it might appear so important to boys to maintain this difference, arguably answered by my former point that boys (and men) seek to preserve their dominance.

Further, laddish attitudes are still portrayed as desirable in the wider society (...) Yet this laddish attitudes have been shown to potentially impede achievement at secondary school. So do we want boys to change? (...) We need to encourage boys to understand the consequences of their behaviour and to expand their constructions and outlooks. (Francis, 2000: 129/131)

As conclusões de Emma Renold (2001), numa investigação com alunos rapazes mais novos (de 10 e 11 anos), são concordantes com as da investigação anterior, comprovando uma vez mais que as formas de masculinidade dominantes e hegemónicas influenciam e

intersectam as atitudes dos rapazes perante a escola, o trabalho escolar e a *performance* académica, logo desde muito cedo. Neste estudo, a forma dominante de masculinidade era produzida através do discurso e das práticas de luta (ser “duro”) e do futebol (ser “desportista”). Para estes alunos (cerca de dois terços dos rapazes), ser “estudioso” significava estar quieto, trabalhar esforçadamente nas tarefas, ler e levar os testes a sério. As técnicas de humor (principalmente ridicularizando os outros e os resultados das raparigas) e os comportamentos perturbadores das aulas eram precisamente uma das formas de se desviarem dessa posição de “estudiosos”. Apesar disso, havia alguns rapazes “diferentes” (cerca de um terço) que construíam, nos seus discursos e práticas, formas de identidade alternativas e que investiam nelas, com o apoio e cooperação dos seu grupo de pares, procurando bons resultados académicos e tentando ignorar a censura e as piadas dos outros rapazes. Embora muitas vezes arranjassem estratégias de retaliação, no recreio procuravam, normalmente, afastar-se do espaço físico que aqueles ocupavam.

No contexto escolar, a Educação Física surge com posicionamento diferente, até mesmo antagónico, em relação a esta problemática. A aula de Educação Física é considerada por muitos (e.g. Wright, 1995,1996; Parker, 1997; Bramham, 2003) o local privilegiado para o desenvolvimento e a exteriorização plena desta masculinidade hegemónica. Contrariamente às outras matérias escolares, permanece um contexto onde se possuem grandes expectativas quanto à participação e nível de desempenho motor dos rapazes. Segundo Bramham (2003: 60), nas aulas de Educação Física *there is both a literal and metaphorical presence of boys*. Através da Educação Física e, particularmente, dos jogos desportivos colectivos, os rapazes devem ser e comportar-se como rapazes, devem mostrar-se competitivos, agressivos fisicamente, rudes, bravos, jogadores entusiastas, etc. A masculinidade hegemónica demonstrada através do poder e da competência é exercida sobre os outros, gerando estatuto, orgulho e identificação com o grupo de género. Desta maneira, e considerando o caso dos rapazes, quem não consegue corresponder a estas características está em condições de ser censurado e mesmo marginalizado.

De acordo com as próprias percepções dos alunos rapazes, Andrew Parker (1997) identificou, a este respeito, três categorias de rapazes: i) “*Hard Boys*” – aqueles que

integram os ideais masculinos tradicionais, mostrando frequentemente actos de agressividade e violência em direcção aos seus pares e não aderindo aos valores culturais da escola; ii) “*Conformist's*” – a maioria dos alunos, que aceitam geralmente o ambiente escolar e participam nas aulas sem demonstrar violência ou agressividade excessiva em direcção aos outros. Mostram comportamentos variados e contraditórios, sendo imprevisíveis quando tomam parte nos confrontos verbais que ocorrem entre as outras duas categorias; iii) “*Victims*” – aqueles rapazes que são o alvo da violência e da agressividade dos “*Hard Boys*”, durante e fora das aulas.

Atendendo a esta categorização de Parker e aos padrões de comportamento descritos por Griffin (1985) durante as aulas de Educação Física, somos confrontados com uma grande diversidade de modos de ser rapaz, em que muitos rapazes não adoptam uma atitude e um comportamento concordantes com a masculinidade hegemónica, sendo pertinente estudar a significatividade que as vivências na Educação Física possuem para si e a forma como negoceiam e afirmam a sua identidade de género.

Foi nesse sentido que Peter Bramham (2003) decidiu analisar as percepções de rapazes de 15 anos acerca das suas experiências na Educação Física, concluindo que este espaço curricular se configura como um contexto de construção e afirmação da masculinidade hegemónica, em que os jogos e desportos valorizam sobretudo a competitividade, a *fisicalidade* e a dominância masculina, marginalizando e vitimando os rapazes que não correspondem aos ideais da masculinidade dominante. A construção das masculinidades neste contexto não parece, todavia, ser um processo directo e determinista, mas sim um processo activo de negociação, rejeição, aceitação e mesmo de ambivalência. Uma minoria de rapazes, com poucas afinidades com os desportos colectivos, e com competências motoras mais reduzidas, revelaram que as actividades de ar livre (como BTT ou canoagem), o mini-trampolim e jogos como o *badminton* ou o voleibol correspondiam melhor aos seus interesses na aula de Educação Física. As suas afirmações denotavam receio de expor e de confrontar as suas competências motoras na aula de Educação Física e de serem ridicularizados pelos seus colegas. Assim, principalmente nos jogos colectivos adoptavam estratégias comportamentais que lhes possibilitavam uma certa

“invisibilidade”, à semelhança do descrito por Cockburn e Clarke (2002), a respeito das experiências das raparigas. Porém, enquanto que na Educação Física eram inferiorizados, nas outras matérias escolares tinham oportunidade de mostrar dominância, principalmente através dos seus resultados académicos superiores (o que não era regra, pois acontecia haver rapazes rotulados de “idiotas” tanto pelos rapazes como pelas raparigas e que não obtinham sucesso em nenhuma destas áreas). Nesta investigação também foi notória a maior facilidade com que as raparigas transgrediam as “fronteiras” do género, escolhendo e participando em actividades consideradas mais apropriadas aos rapazes (como seja o caso do Rugby) o que ocasionava pouca ou nenhuma censura social por parte dos seus pares.

O recreio escolar, sendo um contexto caracterizado por uma grande liberdade ao nível da selecção das práticas e dos relacionamentos, no qual é bastante visível a segregação de género e as actividades *genderizadas*, também se tem revelado um terreno bastante útil para o estudo da construção do género (e.g. Thorne, 1993) e, especificamente, da construção das masculinidades (e.g. Renold, 1997). Emma Renold (1997), numa investigação etnográfica bastante interessante, explorou a forma como as crianças utilizam estes jogos e actividades de recreio na construção e negociação das suas identidades de género, analisando o relacionamento entre as masculinidades dominantes e as marginalizadas, assim como as consequências para as raparigas que conseguiam ter acesso a posicionamentos masculinos e para os rapazes que não conseguiam legitimar o acesso a essas posições. Das suas observações sobressaiu o jogo de futebol como o jogo que era posicionado no topo da hierarquia do recreio e onde a masculinidade hegemónica era encontrada, quer em termos de relacionamento quer de domínio do espaço. Em concordância com as conclusões de Bramham (2003), ser capaz de jogar futebol apresentava-se, desse modo, como a condição *sine qua non* para a afirmação de uma identidade masculina. O futebol surgiu assim como a prática colectiva onde o poder dos rapazes era legitimado pela exclusão activa das raparigas que aceitavam, com naturalidade, essa exclusão. Contudo, neste estudo, alguns dos rapazes mais competentes e que apresentavam uma grande auto-confiança permitiam, por vezes, a inclusão de raparigas no jogo. Esta inclusão era geralmente interpretada como uma questão de romance. O

posicionamento dos rapazes que apresentavam menores competências motoras e que preferiam não jogar futebol era frequentemente apelidado de feminino, pelos outros rapazes.

Se se quer, realmente, intervir de forma a que a Educação Física seja uma mais valia para as experiências escolares das crianças, tanto ao nível das competências motoras como a nível social e relacional, tem que se dar mais importância às questões de género e às suas sinergias com outros factores como sejam a classe social, a raça ou a aptidão física, procurando compreender como cada indivíduo interpreta e responde a essas mesmas experiências.

3.5. As aulas coeducativas e a questão da equidade de género

A generalização do ensino coeducativo²⁴ que hoje se verifica não representa, necessariamente, a tão desejada generalização da equidade de género. Segundo Penney e Evans (2002: 14), falar de equidade de género significa reportarmo-nos não apenas ao facto de tanto os rapazes como as raparigas poderem ter acesso às mesmas experiências, como por exemplo ao mesmo currículo de Educação Física, mas também à desejável situação de os indivíduos poderem expressar e desenvolver atitudes e comportamentos que os ajudem a formar a sua identidade, a definir quem são e o que querem ser. Assim, qualquer análise da equidade na Educação Física terá que abranger, necessariamente, tanto as questões estruturais como as existenciais.

²⁴ O ensino coeducativo em Portugal, no sector oficial, foi expressamente adoptado em 1919, durante a 1^a República. Todavia, pouco tempo depois, com a instauração da Ditadura em 1926, o ensino separado por sexos foi sendo progressivamente imposto, atingido nos finais dos anos sessenta todos os graus de ensino (Pinto & Henriques, 1999). O Decreto-lei 482/72, de 28 de Novembro, restabeleceu o ensino coeducativo. Contudo, embora o diploma diferenciasse explicitamente o ensino misto do ensino coeducativo referindo que *não se trata apenas de constituir turmas mistas, mas de realizar uma verdadeira coeducação. A turma mista, só por si, limita-se a uma disposição material, enquanto a coeducação é um ambiente, possibilitando a franca camaradagem entre rapazes e raparigas, tanto nas aulas como nos recreios e nas restantes actividades*, o modelo que foi verdadeiramente implementado foi o do ensino misto com a incorporação das raparigas no ensino masculino, convertendo-se assim o modelo masculino em paradigma universal (C.I.T.E., 2003) e comprometendo-se a tão ambicionada e proclamada neutralidade do ensino (Barreno, 1985).

A investigação sobre o género na Educação Física, que analisámos anteriormente, e que incidia sobre aulas em regime coeducativo, ou melhor, sobre aulas em regime misto, traçava, em geral, quadros vivenciais e existenciais desvantajosos para alguns rapazes e muitas raparigas. Embora nela se observe uma preocupação crescente com o estudo das masculinidades e das vivências dos rapazes nas aulas de Educação Física (*e.g.* Parker, 1997; Renold, 2001; Bramham, 2003), a grande preocupação continua a concentrar-se nos efeitos assumidamente negativos das aulas mistas para a grande maioria de raparigas. Por exemplo, foi referido que o currículo uniforme, tradicionalmente masculinizado, não vai de encontro às necessidades e interesses da maioria das raparigas (*e.g.* Williams, Bedward & Woodhouse, 2000), requerendo atitudes e comportamentos potencialmente contraditórios e conflituais com o desenvolvimento e construção da feminilidade, especialmente nas raparigas adolescentes (*e.g.* Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Cockburn & Clark, 2002). Além disso, os investigadores também questionam os efeitos das atitudes dos professores em relação às suas alunas, considerando-as “um problema” face ao seu menor entusiasmo, motivação e nível de desempenho motor comparativamente aos rapazes (Wright, 1996; Satina *et al.*, 1998). Os padrões de interacção dos professores com os seus alunos, rapazes e raparigas, também se mostraram diferenciais denotando alguma desvantagem para as raparigas (Dunbar & O’Sullivan; 1986; Macdonald, 1990). Os alunos de ambos os géneros parecem contribuir para este panorama já que revelam possuir imagens estereotipadas uns dos outros tendendo a comportar-se em conformidade com esses estereótipos (*e.g.* Nilges, 1998; Wright, 1996). Consequentemente, devido aos comportamentos dominadores dos rapazes nos jogos de equipa, as raparigas também parecem possuir menores oportunidades de empenhamento e de aprendizagem (Griffin, 1984, 1985a; Garcia, 1994).

Os resultados desta investigação motivaram alguns investigadores a analisar comparativamente aulas de Educação Física em regime coeducativo e aulas separadas por sexos. Um destes primeiros estudos foi desenvolvido por Cathy Lirgg (1993), nos Estados Unidos, com o objectivo de analisar os efeitos da participação em aulas coeducativas e do mesmo sexo, referentes à abordagem do basquetebol, em algumas variáveis de auto-

percepção, como a auto-confiança, a percepção da utilidade da actividade e a percepção da apropriação ao género da actividade. Os seus resultados forneceram indícios fortes de que as aulas em contexto coeducativo favoreciam mais os rapazes do que as raparigas. Com efeito, ao longo da unidade didáctica de basquetebol (com 10 aulas), os rapazes que participaram em regime misto apresentaram maiores índices de auto-confiança do que os rapazes que participaram em aulas só com rapazes. As raparigas, por seu turno, apresentaram resultados inversos, ou seja, os seus maiores índices de auto-confiança foram encontrados em aulas apenas com raparigas. Estes dois regimes de aulas não pareciam, contudo, influenciar as outras variáveis de auto-percepção, tanto em rapazes como em raparigas. Contudo, a percepção da utilidade e da apropriação ao género da actividade, bem como a experiência desportiva passada, constituíram preditores importantes do nível de auto-confiança das raparigas, mas não dos rapazes. Lirgg (1993) tenta explicar estes resultados à luz da teoria da aprendizagem social, sustentando que a auto-confiança, sendo desenvolvida com base em processos de comparação social, será beneficiada em grupos onde haja mais elementos de referência com níveis de habilidade motora inferior, o que acontece nos grupos mistos nos quais há mais raparigas. Os resultados também revelaram que as diferenças na auto-confiança das raparigas entre os dois contextos não foram tão apreciáveis como entre os rapazes, o que levou a investigadora a supor que as raparigas não utilizam os mesmos processos de comparação social que os rapazes na determinação da sua auto-confiança. Os rapazes podem, por exemplo, definir o seu sucesso com base no nível de habilidade, enquanto para as raparigas, tentar o seu melhor poderá significar sucesso.

Reforçando os resultados de Lirgg (1993), a investigação de Treanor, Graber, Housner e Wiegand (1998) durante um ano²⁵ com mais de quatrocentos alunos do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade, veio também sugerir que alguns rapazes e raparigas se sentiam mais confortáveis nas aulas só com alunos do seu sexo. Os dados recolhidos permitiram inferir que os rapazes, nas aulas só com rapazes, percepcionavam índices mais elevados de

²⁵ Os mesmos alunos tiveram aulas em regime misto durante o primeiro semestre e aulas separadas por sexo durante o segundo semestre.

competência motora, pensavam que recebiam mais oportunidades de prática, competiam mais, aprendiam mais e comportavam-se melhor. As raparigas, nas aulas só de raparigas, tinham igualmente a percepção de que jogavam melhor, desempenhavam melhor as habilidades motoras e recebiam mais oportunidades de prática. Além disso, neste tipo de aulas mostraram-se muito menos receosas de injúrias e críticas. Refira-se ainda que, no grupo das raparigas, o único item em análise com valores superiores nas aulas coeducativas foi a percepção de maiores níveis competitivos, o que poderá estar relacionado com os resultados de Lirgg (1993) nos quais acontecia que as raparigas, neste tipo de aulas, reportavam menores índices de auto-confiança.

Uma investigação desenvolvida por Jan Wright (1997), enraizada epistemologicamente em perspectivas feministas pós-estruturalistas e centrando as suas análises na linguagem e nas interacções, produziu, igualmente, resultados bastante relevantes, que permitem compreender melhor a forma como as aulas coeducativas e as aulas com apenas um sexo constroem contextos de aprendizagem diferenciados. Com efeito, para esta investigadora, o professor usa a linguagem de uma forma que não pode, de modo algum, ser considerada neutra, mas de uma forma que reflecte ideologias e posicionamentos patriarcais, construindo realidades sociais e envolvimentos de aprendizagem particulares que, não só são diferentes para raparigas e rapazes, como para diferentes grupos de rapazes e raparigas. Enquanto os rapazes são posicionados centralmente em relação aos discursos da Educação Física, discursos esses que privilegiam o conhecimento e os valores associados à prática dominante dos jogos colectivos, as raparigas são posicionadas, e posicionam-se a si próprias, de uma forma marginalizada em relação às práticas principais da aula, necessitando, por parte do professor, de constante encorajamento, elogio e instrução detalhada. Aos rapazes, ao contrário, é dada maior liberdade. Contudo, tanto nas aulas coeducativas como nas aulas de apenas um sexo, é nas raparigas que se constata maior variabilidade e amplitude de posicionamentos, comportamentos que vão desde aquelas que se mostram relutantes em participar na actividade, até aquelas que são boas executantes e participam com entusiasmo na mesma actividade. As interacções entre o professor e os seus alunos, rapazes e raparigas, nas aulas

coeducativas, eram diferenciadas tanto no tipo de relação social como no conteúdo da comunicação. As interacções com as alunas eram mais extensas e focavam com mais frequência aspectos interpessoais do que aspectos relacionados com a *performance* na tarefa, enquanto que com os alunos eram mais curtas e, em geral, centradas na tarefa. Uma grande parte das raparigas passou grande parte do tempo próximo do professor, procurando conversar com ele, enquanto os rapazes pareciam demasiado ocupados com a actividade para se envolverem neste tipo de interacções.

Jan Wright concluiu que as aulas coeducativas exacerbaram e sublinharam as diferenças entre raparigas e rapazes, mantendo as expectativas diferenciais em relação ao comportamento masculino e feminino e reforçando as noções de masculinidade e feminilidade. Esta investigação deu visibilidade a alguns aspectos operacionais da linguagem na interacção pedagógica que actuam, normalmente, de forma inconsciente chamando, sobretudo, a atenção para o grande poder que a linguagem utilizada na interacção pedagógica poderá assumir na mudança das formas dominantes de masculinidade e das relações de poder que preconizam.

A investigação, seja ela assente em metodologias de natureza mais qualitativa ou mais quantitativa, publica, com regularidade, resultados que dão conta de um envolvimento de aprendizagem desvantajoso para grande parte das raparigas e para os rapazes com menor cumplicidade com os valores da masculinidade hegemónica, nas aulas de Educação Física coeducativas. Outro conjunto de estudos sobre as preferências e os gostos dos alunos perante estes dois tipos de aulas, complementa estes dados. De referir, por exemplo, o estudo de Gary Stidder (2000), em Inglaterra, que comparou as percepções de alunos e alunas do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade em relação às aulas coeducativas e de apenas de um sexo. Neste estudo, a disciplina de Educação Física era percepcionada de uma forma mais positiva (em relação a outras disciplinas escolares) quando era leccionada em classes apenas do mesmo sexo. Porém, quando os alunos eram questionados directamente sobre as suas preferências, ocorreram situações diversas entre eles: na escola só de rapazes, a maior parte afirmou que preferiria aulas coeducativas, enquanto na escola só de raparigas, a maioria continuou a afirmar que preferiria aulas só com raparigas. Na escola sujeita ao

regime coeducativo, a maioria dos alunos e alunas referiu preferir aulas coeducativas, com a excepção das raparigas do 11º ano que afirmaram preferir aulas apenas só com raparigas.

Em Portugal, e considerando apenas a preferência manifestada pelos alunos quanto ao tipo de aulas²⁶, os resultados divergem, de alguma forma, dos obtidos no estudo antes citado, tendo em conta as preferências manifestadas pelas raparigas mais velhas. Concretamente, o estudo de Carlos Gonçalves (1998), com alunos entre os 13 e os 18 anos, revelou que a maioria dos alunos preferia aulas em regime misto, em especial as raparigas mais velhas. Saliente-se ainda que neste estudo quase um terço dos alunos referiu que preferia que algumas aulas fossem em separado, tendo sido os rapazes os que mais focaram este aspecto.

De salientar, porém, que, em ambos os estudos, os alunos apenas tinham a experiência de um desses regimes. Um dos factores que, a nosso ver, poderá influenciar estas preferências serão as matérias de aprendizagem, facto que poderá ter determinado as respostas no estudo de Gonçalves (1998) quando os alunos afirmaram que gostariam que “algumas aulas” fossem em separado.

No seu conjunto, estes estudos fornecem, em suma, suporte empírico ao debate, ainda actual (principalmente em países onde ainda é comum encontrar-se o regime separado por sexos, como por exemplo a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos), entre aqueles que defendem perspectivas segregacionistas e aqueles que apoiam vivamente a integração²⁷. Entre as soluções alternativas que procuram oferecer às raparigas cenários pedagógicos

²⁶ Devido ao facto de o regime coeducativo estar implementado há já cerca de 30 anos no ensino público e, excepto raros colégios particulares, ser extensivo ao ensino particular, não existem estudos disponíveis que comparem os dois regimes.

²⁷ Os argumentos dos que defendem a separação de sexos nas aulas de Educação Física são fundamentalmente baseados nas relações de poder social entre rapazes e raparigas, chamando a atenção para o facto de os rapazes dominarem as interacções sociais de uma forma que limita a participação e o desempenho das raparigas. Referem ainda o carácter demasiado masculinizante dos conteúdos e dos objectivos da Educação Física. Reconhecem, acima de tudo, a distinção entre a cultura feminina e masculina e procuram preservá-la. Por outro lado, os integracionistas argumentam que as diferenças de desempenho motor entre rapazes e raparigas resultam sobretudo das vivências e das práticas diferenciais, devendo, por isso, dar-se as mesmas experiências a rapazes e a raparigas. Negligenciam ainda os resultados da investigação sobre a diferenciação de género porque afirmam que esta realça mais as diferenças do que as similaridades.

mais adequados ao desenvolvimento das suas aptidões, encontramos, por exemplo, a possibilidade de alternar grupos mistos e de apenas um sexo nas aulas e de reintroduzir aulas de apenas um sexo para certas actividades físicas onde as diferenças de género são particularmente evidentes (Scranton, 1992; Van Essen, 2003).

Nesta polémica surgem ainda posições alternativas que procuram explorar construtivamente alguns dos pontos de conflito entre as duas perspectivas mais antagónicas, como seja, por exemplo, a perspectiva “*gender-sensitive*”, defendida por Ann Diller e Barbara Huston (1996). Esta perspectiva reconhece as vantagens educativas da coeducação mas não ignora as questões de género, sendo sensível àquilo que a sociedade ensina e transmite sobre a masculinidade e a feminilidade. Segundo Diller e Huston, o conceito de sensibilidade ao género requer que se encare o sexismo como uma componente da história da Educação Física e das mulheres, devendo a Educação Física reconhecer a sua responsabilidade perante a equidade de género e demonstrar explicitamente, através das suas teorias, programas e práticas pedagógicas que contribui realmente para essa equidade de género.

Na verdade, a generalização do ensino coeducativo trouxe o efeito perverso de as questões de género raramente serem consideradas problemáticas, aceitando-se, sem grandes debates, a suposta neutralidade das concepções e das práticas pedagógicas (Fernández-Balboa, 1993; Barreno, 1985; Van Essen, 2003). Se, para além disso, considerarmos as dificuldades em transformar as ideologias e as práticas pedagógicas, mesmo nas escolas com professores sensíveis às questões de género (Smeal, Carpenter, & Tait, 1994), vemos que o percurso da equidade de género necessita ainda de bastante investimento.

Concordamos plenamente com Teresa Pinto e Fernanda Henriques (1999) quando afirmam que o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária terá de passar pela procura de um modelo de análise e de intervenção pedagógica que possa vigiar e controlar positivamente o processo educativo. Nada melhor que as próprias palavras das autoras para ilustrar esta sua importante assunção:

Realmente não advogamos que a alternativa às dificuldades ligadas à educação coeducativa seja uma educação separada de rapazes e raparigas, como não defendemos qualquer outro tipo de apartheid. Todavia, importa praticar em relação ao sistema educativo uma hermenêutica da suspeita e não nos deixarmos levar pela ilusão das aparências de que, pelo facto de mulheres e homens terem igual acesso ao mesmo tipo de educação e frequentarem conjuntamente os mesmo espaços educacionais, se resolveram, realmente, as tradições milenárias e os mitos fundadores das nossas estruturas e representações existenciais. (Pinto & Henriques, 1999: 25/26)

4. A Educação Física e a *genderização* do corpo

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, até ao ponto de ser inevitável: está presente ao mesmo tempo, em estado objectivado, nas coisas (...), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos, nos habitus dos agentes funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de acção.
(Bourdieu, 1998/1999: 8)

Pierre Bourdieu, antropólogo e sociólogo, acima citado, forneceu um contributo conceptual bastante importante para a investigação sobre a *genderização* do corpo na Educação Física, evidenciando a importância do corpo nos processos de construção social do género e desenvolvendo o conceito de *habitus*, termo que define o processo pelo qual o social se inscreve no corporal. O *habitus* representa, desta forma, a corporalização, individualizada, de um determinado contexto social, mostrando que as concepções de género são aprendidas através de práticas corporais e são também manifestadas nas práticas corporais (Gorely *et al.*, 2003). Outro dos contributos de Bourdieu, referenciado nestes estudos (*e.g.* Garrett, 2004), foi a concepção do corpo como um capital físico que se

converte em capital social, determinando o posicionamento social dos indivíduos e influenciando os processos de interacção social.

A rejeição de uma concepção neutra do corpo é também defendida por Michel Foucault (1979, 1981 cit. por Wright, 1996) que entende o corpo, não como a simples exteriorização da herança biológica, mas sim como sendo formado, manipulado e treinado em direcção a determinados objectivos, pelas condições culturais e históricas. Nesta mesma perspectiva, Fitzclarence (2004: 261) concebe o corpo como um sistema de acção que contém ideias e conceitos socialmente construídos, realçando a sua ligação ideológica à auto-identidade do seguinte modo: *the body is first and foremost a material dimension of the self.*

Na perspectiva de Connell (2000), é praticamente inevitável o nosso pensamento dicotómico quanto ao género em quase todas as tarefas do dia-a-dia, tendo esta concepção dicotómica a sua origem na concepção de distintos tipos de corpos. As diferenças reprodutivas reflectem-se em outras dimensões, como as características psicológicas, as capacidades físicas ou os interesses, continuando a assumir-se estas últimas como diferenças naturais. Dito de outra forma, no senso comum assume-se que os dois corpos, o masculino e o feminino, geram dois tipos de pessoas diferentes. Contudo, os corpos não são meras máquinas biológicas, mas sim partes integrantes da vida social, na qual desempenham simultaneamente as funções de objecto e de agente social. As práticas corporais associadas ao género não são meramente uma expressão interna, mas envolvem processos simbólicos e de relacionamento social. Utilizando as próprias palavras de Connell (2000: 464):

particular versions of femininity and masculinity are constituted in their circuits as meaningful bodies and embodied meanings. Through body-reflexive practices, more than individual lives are formed: A social world is formed.

Neste sentido, as práticas corporais que constroem a masculinidade e a feminilidade formam e são formadas pela sociedade, mas não são determinadas biologicamente.

A investigação sobre a construção social do género na Educação Física e a produção e reprodução das masculinidades e feminilidades, desenvolvida essencialmente através de perspectivas feministas pós-estruturalistas (e.g. Wright, 1995; 1997; Nilges, 2000; Brown & Rich, 2002), tem dedicado especial atenção aos significados socioculturais expressos, traduzidos através da linguagem, das imagens visuais ou das práticas culturais e pedagógicas que fomentam a diferenciação de género. Comparativamente, menor atenção tem sido dedicada aos modos pelos quais a construção da(s) masculinidade(s) e das feminilidade(s) pode ser veiculada pelo corpo. Contudo, os estudos que analisam esta relação triangular entre corpo, género e Educação Física têm ganho importância crescente (e.g. Wright, 1996; Nilges, 2000; Queirós, 2002; Garrett, 2004; Gorely, Holroyd, & Kirk, 2003; Silva, Botelho-Gomes, & Queirós, 2004).

A Educação Física, como área disciplinar que, tal como é referido no Currículo Nacional do Ensino Básico (D.E.B., 2001), tem *como referente o corpo e a actividade física, na sua vertente individual e colectiva e de relacionamento e integração na sociedade*, constitui-se como um local privilegiado para o estudo da *genderização* do corpo na sociedade ocidental (Wright, 1996; Gorely *et al.*, 2003). Embora, obviamente, se reconheçam as diferenças biológicas essenciais entre o corpo feminino e o corpo masculino, que justificam e induzem a diferenciação de género, socialmente construída (Bourdieu, 1998/1999), aquela corrente de investigação procura, sobretudo, analisar os significados e os processos psicológicos e socioculturais subjacentes à *genderização* do corpo, ou seja, à construção da diferenciação do corpo em feminino ou masculino e às suas repercussões na estrutura social e dinâmica relacional.

Com efeito, a investigação tem por demais evidenciado que as actividades físicas e desportivas, em geral (Hargreaves, 1994; Krane, 2001; Gorely *et al.*, 2003) e a Educação Física, em particular (e.g. Wright, 1995; 1996; Skelton, 1998), são áreas poderosas em evidenciar a diferenciação de género, representando estas diferenças como antíteses uma da outra. São contextos onde, por um lado se legitimam e reforçam as concepções

hegemónicas²⁸ de corpo masculino e, por outro, se problematizam e refutam as concepções hegemónicas de corpo feminino, desafiando e entrando em conflito com as identidades de género de muitas raparigas (Cockburn & Clarke, 2002; Garrett, 2004), em especial das adolescentes como Claudia Cockburn e Gill Clarke (2002: 654) salientam:

The qualities encouraged in PE and sport: independence, assertiveness, strength, physical skill, to be physically active, and enjoy sport, all run precisely counter to the socially sanctioned identity- this acceptable way of being “teenage girl”.

As concepções normativas de corpo masculino e feminino e dos padrões de movimento da masculinidade e da feminilidade parecem estar bastante presentes nas percepções dos adolescentes quanto à apropriação ao género das actividades desportivas (Silva, Botelho-Gomes & Queirós, 2004). Enquanto o corpo masculino não se compadece com movimentos vulgarmente associados ao ritmo, à música, à elegância e a uma expressão estética do movimento corporal, o corpo feminino que, numa norma de beleza, é entendido como esguio, elegante, de formas suaves, frágeis e delicadas dificilmente se harmoniza com movimentos violentos e com uma prática física que o muscle e disforme. Além disso, na opinião destes adolescentes portugueses, o facto de um rapaz praticar um desporto considerado socialmente apropriado para as raparigas pode suscitar dúvidas quanto à sua orientação sexual.

A importância do corpo e, mais especificamente, dos movimentos corporais na construção diferenciada do género foi evidenciada por Linda Nilges (2000) numa investigação que analisou o movimento como um discurso não verbal. Partindo do pressuposto de que o corpo comunica identidades de género e valores sociais inerentes ao género através da qualidade e dos padrões de movimentos aprendidos, Nilges demonstrou ser possível compreender a afiliação a um determinado grupo de género, através da análise

²⁸ O conceito de hegemonia, bastante frequente na investigação feminista, refere-se aos interesses e significados socioculturais dominantes que exercem um controlo, mais persuasivo do que coercivo, sobre os grupos sociais, condicionando os relacionamentos e determinando as estruturas de poder social (Hargreaves, 1990).

de sequências de movimentos²⁹ criadas por alunos e alunas de uma aula de Ginástica educativa. Tanto os rapazes como as raparigas comunicaram e reproduziram nos seus movimentos corporais as concepções tradicionais de masculinidade e feminilidade, de acordo com manifestações assim descritas pela própria investigadora:

(...) the type of movement used by the male group in the educational gymnastics setting was more powerful, solid, direct, unswerving, and restrained than the type of movement used by the female group. Conversely the type of movement used by the female group was more delicate, light, flexible, and ongoing than the type of movement used by the male group. (Nilges, 2000: 305)

A construção social do corpo, centrada em aspectos dimensionais, como a sua aparência esguia e musculada, e em aspectos performativos, como as capacidades motoras e o desempenho em várias habilidades motoras, tem-se revelado de grande importância para a construção das masculinidades e feminilidades no desporto e na Educação Física (Young, 1980; Hall, 1996; Gorely *et al.*, 2003).

Numa investigação com jovens adolescentes entre os 11 e os 14 anos, que pretendia analisar as relações entre a forma corporal e suas dimensões, as actividades físicas e a construção do género, Gorely, Holroyd e Kirk (2003) concluíram que, não obstante a diversidade de discursos e posicionamentos individuais acerca destas relações, todos os participantes pareciam ser afectados pelo discurso dominante que associa a musculosidade à masculinidade e que a antagoniza em relação à feminilidade. Estas associações terão influenciado significativamente a percepção da apropriação ao género das actividades, revelando uma tensão intrínseca entre a consciência da igualdade de acesso às várias actividades físicas, por um lado, e a continuidade da sua diferenciação em modos consistentes com a identidade de género, por outro. Por exemplo, tanto os rapazes como as raparigas expressaram ideias que suportam o ideal de qualquer rapaz ou rapariga poder participar em qualquer actividade desde que esteja interessado. Porém, também

²⁹ Nilges (2000) utilizou o sistema de análise do movimento de Laban (1974) que possui como conceitos de movimento o peso, o tempo, o espaço e a fluidez. Excepto para as dimensões de análise associadas ao conceito de tempo, em todos as outras se encontraram diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

evidenciaram percepcionar as características das actividades que as tornam mais adequadas ao perfil masculino ou ao perfil feminino. As actividades mais adequadas à participação dos rapazes possuíam como indicadores o grande dinamismo, acção e agressividade, enquanto as actividades mais adequadas à participação feminina eram vistas como menos dinâmicas e ausentes de agressividade.

Fazendo uso dos conceitos de capital físico e capital social desenvolvidos por Pierre Bourdieu, estes investigadores concluíram que, especialmente para as raparigas, o capital físico produzido através da participação desportiva, tal como a musculatura corporal, parece ter pouco valor social para além da própria actividade em si, com a excepção da desportista profissional, onde poderá ter valor económico. Para a desportista que participa por lazer, a forma corporal poderá repercutir-se negativamente na sua imagem feminina.

Estes conflitos e tensões que uma atleta poderá sentir entre a sua identidade pessoal e social, despoletados por estas crenças que antagonizam os requisitos do sucesso desportivo (força física, competitividade, afirmação) à feminilidade hegemónica foram analisados por Vikki Krane (2001), no seu artigo “*We can be athletic and feminine, but do we want to?*”. Esta autora documentou que esta contradição leva muitas atletas a desenvolver, nem sempre por questões de motivação intrínseca, várias estratégias que lhes dão uma aparência física mais consistente com esta feminilidade e as ajudam a proteger do preconceito e da discriminação social. Estamos então perante uma situação em que, embora seja possível observar um aumento da participação desportiva feminina nos mais variados desportos, os estereótipos sociais e culturais parecem resistir controlando os comportamentos destas desportistas e os consequentes processos de avaliação social.

Recentemente, Robyne Garrett (2004) analisou os discursos de jovens raparigas sobre a forma como elas construíam a sua *fiscalidade*³⁰ no contexto da actividade física e da Educação Física. Embora com percursos vivenciais diversificados, as participantes no estudo demonstraram ser bastante influenciadas pelas concepções reducionistas

³⁰ O termo *fiscalidade*, comum na literatura sobre as relações entre corpo, género e actividade física, é utilizado por Garrett (2004) como um instrumento conceptual que pretende compreender a forma como as raparigas vivenciam as suas experiências corporais na e através da Educação Física e actividade física, em geral.

tradicionais de um “corpo ideal” e por representações de género estereotipadas. Também as suas memórias da Educação Física repousavam sobretudo nas experiências em jogos colectivos competitivos descrevendo, muitas delas, formas de resistência à Educação Física iniciadas na escolaridade básica e perpetuadas ao longo dos anos. Contudo, também foram evocadas experiências corporais positivas que possibilitaram um ganho de habilidade e auto-confiança, facilmente transferíveis em capital social. A investigação sublinha, acima de tudo, que as percepções do seu corpo e da sua competência física têm um impacto significativo na auto-estima das raparigas, no comportamento social e no seu envolvimento na actividade física. De forma a não restringir as oportunidades de desenvolvimento da *fisicalidade* das raparigas e sua conversão em capital social, a autora sugere que as práticas permitam o desenvolvimento de múltiplas identidades físicas e promovam a mudança de concepções de corpo e de género reducionistas.

Um dos agentes com grande poder de transmissão destas representações *genderizadas* de corpo são os media (Wright, 1995; Cockburn, 1999). Claudia Cockburn, por exemplo, investigou as mensagens relacionadas com a Educação Física e o desporto presentes em várias revistas femininas para adolescentes, verificando que o desporto era sistematicamente apresentado numa relação de conflito com a feminilidade desejável, parecendo desencorajar as leitoras à prática de uma actividade física e colocando-as perante uma escolha polarizada.

A importância do corpo e das práticas corporais no desenvolvimento da identidade de género afirma-se particularmente crítica na fase da adolescência (Wright, 1995; Davisse, 1998; Connell, 2000). Enquanto os rapazes encontram nas actividades físicas e no desporto um dos meios de afirmação da sua masculinidade, mediante o desenvolvimento de capacidades físicas e participação activa na prática competitiva, as raparigas poderão percepcionar este tipo de actividades como um factor de risco para a sua feminilidade, o que poderá, em parte, explicar o desinteresse que as raparigas, por esta altura, manifestam pela maioria das actividades físicas e desportivas. Contudo, os discursos contemporâneos que realçam os benefícios do exercício físico para saúde e para uma aparência corporal

esbelta parecem ter um peso importante na crescente participação feminina em actividades físicas que hoje se verifica (Flintoff & Scraton, 2001).

As representações *genderizadas* de corpo também se revelam presentes nos discursos dos professores de Educação Física (Wright, 1996; Martino & Beckett, 2004), parecendo existir uma tendência para que os comportamentos e as atitudes diferenciadas de alunos e alunas perante a matéria de aprendizagem sejam entendidos como uma consequência natural da *genderização* dos seus corpos e não possam ser alterados (Martino & Beckett, 2004).

Embora considerada, como se tem vindo a mostrar, uma área privilegiada para a reprodução ideológica (Hargreaves, 1990), a Educação Física, na medida em que seja capaz de proporcionar experiências corporais significativas, também se poderá constituir uma área crucial para o desenvolvimento de uma consciência individual das capacidades e potencialidades corporais possível de contribuir para a resistência e mudança dessas ideologias de género (Birrell & Richter, 1987; Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Nilges, 2000; Garrett, 2004). Para que esta mudança ocorra, será, todavia, absolutamente necessária a existência de uma consciencialização acerca da importância da Educação Física na construção social do corpo, a qual, segundo a investigação desenvolvida por Paula Queirós (2002), não existe no contexto educativo português, ou se existe é de um modo muito ténue.

5. A percepção da apropriação ao género das actividades físicas

As actividades físicas são percepcionadas, tanto por crianças como por jovens e adultos, em níveis diferenciados de apropriação ao género (e.g. Ignico, 1990; Pomar, 1997; Riemer & Visio, 2003; Silva, Botelho-Gomes & Queirós, 2004). As características das actividades que se destacam, em termos perceptivos, e que aludem a determinados padrões de movimento ou que requerem preferencialmente determinadas capacidades motoras

parecem contribuir decisivamente para esta categorização. Tal como analisámos anteriormente, as concepções estereotipadas de corpo masculino e feminino e de movimentos masculinizados ou feminilizados dirigem estas percepções e interferem sistematicamente nas percepções do desempenho motor, nas atribuições de sucesso, na motivação para a prática e na qualidade da participação nessas actividades.

A análise das percepções da apropriação ao género das actividades físicas, quer no que diz respeito à direcção dessas percepções, quer aos motivos que conduziram a essa percepção, tem todo o interesse se se quiser, efectivamente, compreender a significatividade da sua prática para os alunos e as alunas e as suas inerentes implicações pedagógicas e educativas.

Há quatro décadas, Metheny (1965) publicou um dos primeiros estudos sobre a tipificação de género nas actividades desportivas, propondo um modelo de classificação das actividades que tinha em conta a sua apropriação à participação feminina. O modelo estruturava-se à volta de três categorias. A primeira dizia respeito aos desportos que, em termos competitivos, eram internacionalmente inaceitáveis para as mulheres, como por exemplo, o boxe, o halterofilismo, os saltos para a água ou as corridas de longa distância. Estes desportos caracterizam-se, essencialmente pelo contacto físico vigoroso com um adversário, pelo uso directo da força contra um objecto pesado ou pelo deslocamento do corpo em longas distâncias. Os desportos que envolvem uma situação de frente-a-frente e que podem ocasionar contacto físico entre adversários, como a maior parte dos jogos colectivos, também não eram considerados apropriados para as mulheres. A segunda categoria incluía aqueles desportos que eram considerados totalmente apropriados para as raparigas e mulheres e que envolvem movimentos estéticos do corpo, que requerem pouca força, utilizam dispositivos auxiliares que facilitam o deslocamento do corpo no espaço e que se realizam em situações competitivas com a presença de uma barreira física entre os opositores. Os exemplos mencionados foram a patinagem artística, o esqui, o golfe, o ténis, o *bowling*, o voleibol, o *badminton* e a natação. A terceira categoria envolvia os desportos que poderiam ser apropriados às mulheres como é o caso das corridas de curta distância, do salto em comprimento, do tiro ou da ginástica. Estes desportos caracterizam-se pela

projecção do corpo no espaço numa distância curta, pela aplicação de força num objecto moderadamente pesado e a solicitação de força em movimentos de controlo corporal.

Posteriormente, foram desenvolvidos outros estudos que pretendiam confirmar ou infirmar este sistema de categorização (Ostrow, Jones & Spiker, 1981; Cszima, Witting & Schurr, 1988; Riemer & Visio, 2003), concluindo-se, na generalidade, que muitas actividades desportivas se encontram associadas às categorias de género. Outro aspecto que se destaca nestas investigações é a dimensão do grupo de actividades físicas que são percepcionadas como mais adequadas ao papel masculino, comparativamente bastante mais extenso que o grupo de actividades percepcionadas como mais adequadas ao papel feminino.

Ostrow, Jones e Spiker (1981), por exemplo, constataram que em apenas três das doze actividades desportivas utilizadas no estudo não se observou uma percepção diferencial quanto à sua apropriação ao género (natação, bicicleta/ciclismo e *bowling*). As restantes ou eram designadas como apropriadas ao género masculino (corrida de maratona, tiro, basquetebol, tiro com arco, ténis, raquetes e *jogging*) ou ao género feminino (patinagem artística e *ballet*). Nas suas conclusões, os autores assinalam que a participação desportiva era vista como mais apropriada ao género masculino ao longo de todo o ciclo de vida, desde os 20 aos 80 anos. Uns anos mais tarde, Cszima, Witting e Schurr (1988) aumentaram o número de actividades em estudo, analisando a percepção da apropriação ao género de sessenta e oito actividades físicas e desportivas, formais e informais. No Quadro 2 descrevemos, precisamente, a categorização de algumas dessas actividades.

Nesta investigação aqui em causa, Cszima, Witting e Schurr (1988) procuraram também identificar relações entre a categorização dos desportos e a percepção do seu nível de aceitabilidade social e probabilidade de participação, encontrando correlações bastante elevadas, especialmente nos julgamentos em direcção à participação feminina. Nas actividades categorizadas como neutras, isto é, consideradas apropriadas tanto aos homens como às mulheres, sem qualquer distinção, não houve diferenças significativas entre a aceitabilidade social e a probabilidade de participação de homens e mulheres.

Quadro 2. Categorização de algumas actividades físicas (resultados de Cszima, Witting & Schurr, 1988: 67).

Masculinas	Neutras	Femininas
Futebol	Andebol	Dança jazz
Basquetebol	Voleibol	Dança moderna
Râguebi	Hóquei em patins	Dança aeróbica
Salto à vara	Hóquei de campo	Yoga
Salto em altura	<i>Badminton</i>	Patinagem artística
Salto em comprimento	Ténis	<i>Ballet</i>
Lançamento do disco	Ciclourismo	Ginástica
Lançamento do dardo	<i>Bowling</i>	
Corrida de obstáculos	Golfe	
Montanhismo	Corrida	
Escalada	Natação	
Caça	Pólo aquático	
Tiro aos pratos	Canoagem	
Tiro	Danças de salão	
Luta	Equitação	
Karaté	Mergulho	
Boxe	Vela	
Pesca	Tiro com arco	
Esgrima		
Halterofilismo		

Em Portugal, um estudo bastante vasto (Costa, 1992), que abrangeu mil e quinhentos indivíduos com idades entre os 15 e os 65 anos, e incidindo sobre as representações sociais de homens e mulheres, revelou que a maioria dos indivíduos não concorda que a actividade desportiva em geral seja apenas apropriada aos homens, embora tenda a atribuir níveis de apropriação tendencialmente masculinos às actividades desportivas. Das oito actividades incluídas no estudo, três foram consideradas apenas adequadas aos homens (futebol, judo e tiro ao alvo) e uma apenas adequada às mulheres (ginástica rítmica). As restantes quatro (atletismo, ténis, voleibol e basquetebol) foram, na generalidade, consideradas apropriadas tanto a homens como a mulheres embora tenha existido uma grande concentração de respostas direcionadas à categoria masculina. Os resultados variavam em função da região do país (o interior sul manifestou resultados mais estereotipados e a região da grande Lisboa os menos estereotipados), da dimensão da localidade (nas localidades mais populosas havia maior abertura à participação feminina no desporto), da idade (os mais

jovens tinham mais tendência para percepcionarem as actividades como apropriadas a ambos os géneros), da classe social (as classes sociais mais altas possuíam respostas menos estereotipadas) e do sexo (os homens tinham mais tendência para responder que a actividade era apropriada a ambos os géneros, enquanto as mulheres mantinham uma atitude mais segregacionista, com excepção das jovens entre os 15 e os 24 anos).

A diversidade metodológica que caracteriza os vários estudos dificulta, todavia, o estabelecimento de análises comparativas quanto aos resultados. Enquanto no estudo de Ostrow, Jones e Spiker (1981) os sujeitos eram solicitados a categorizar a actividade utilizando uma escala tipo *Likert* com 7 níveis, representativa, para cada actividade em estudo, do nível de apropriação às mulheres e aos homens, em separado (em que 1 significava o nível mínimo e 7 o nível máximo de apropriação), no estudo de Cszima, Witting e Schurr (1988) os sujeitos, para cada actividade, respondiam numa escala tipo bipolar, também com 7 níveis, mas em que o nível 1 representava o nível mais forte da apropriação masculina e o nível 7 o mais forte da apropriação feminina. O nível 4 era designado como o nível neutro. O estudo de Costa (1992), desenvolvido numa perspectiva de análise sociológica muito mais vasta, em que este aspecto era apenas um dos muitos elementos de análise das representações sociais, utilizou apenas três categorias de resposta: “melhor para mulheres”, “melhor para homens e “para ambos”.

Os estudos atrás referidos analisaram as percepções de jovens e adultos. Outros, por seu lado, pretendiam estudar a percepção que as crianças, de várias idades, possuem relativamente à apropriação ao género de actividades físicas e desportivas e actividades lúdico-motoras (*e.g.*; Ignico, 1989; Carvalho *et al.*, 1990; Botelho-Gomes, Queirós, & Santana, 1995; Pomar, 1997; Riemer & Visio, 2003). Os instrumentos metodológicos utilizados reflectem a tentativa de adaptação às competências cognitivas e às características comportamentais específicas da população em estudo.

Ana Carvalho e seus colegas (1990), por exemplo, investigaram a forma como as crianças de dois países (Inglaterra e Itália), com idades de 5, 8 e 10 anos, percepcionavam as actividades tradicionais de recreio escolar: jogos de luta, luta real, jogos de perseguição, futebol e saltar à corda. Durante a entrevista a criança era questionada sobre a apropriação

ao género das actividades, utilizando-se para isso três alternativas de resposta: “principalmente para rapaz”, “principalmente para rapariga” e “para ambos, de igual forma”. Os resultados revelaram algumas diferenças entre as crianças dos três grupos de idade, bem como entre as crianças dos dois países. A luta real e os jogos de perseguição foram as únicas actividades com consensualidade entre todas as crianças, sendo consideradas, respectivamente, principalmente para rapaz e para ambos de igual forma. Saltar à corda aparecia como uma actividade tipicamente feminina em Inglaterra enquanto em Itália era considerada apropriada para rapaz e rapariga, de igual forma. As outras duas actividades em estudo, os jogos de luta e o futebol eram, nas crianças de 5 anos dos dois países, percepcionadas como mais apropriadas aos rapazes. Porém, nas crianças mais velhas, aumentavam consideravelmente as respostas em direcção à categoria neutra.

Em Portugal, um estudo com metodologia bastante similar (Botelho-Gomes, Queirós, & Santana, 1995), com crianças de 6, 8 e 10 anos e tendo por alvo as actividades de recreio escolar (luta, macaca, futebol, caçadinhas e saltar à corda/elástico), apresenta, na generalidade, resultados concordantes com a investigação anterior. A luta e o futebol eram jogos percepcionados como mais adequados aos rapazes enquanto a macaca e o saltar à corda/elástico eram percepcionados como mais adequados às raparigas. As caçadinhas, à semelhança do jogo de perseguição de Carvalho *et al.* (1990), foram consideradas como apropriadas a ambos os géneros.

Em ambas as investigações, tornou-se saliente uma percepção da apropriação ao género das actividades menos estereotipada ao longo da idade, consonante com os postulados da teoria do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente do desenvolvimento da flexibilidade cognitiva em direcção aos papéis de género (Levy, Taylor & Gelman, 1995; Turner & Gervai, 1995).

Arlene Ignico (1989) desenvolveu um instrumento para avaliar o nível de estereotipia das crianças em direcção às actividades físicas, o *Physical Activity Stereotyping Index* (P.A.S.I.). Este instrumento, com níveis de fidelidade e validade aceitáveis para crianças a partir dos 5 anos de idade, utilizava uma escala tipo *Likert* com cinco níveis de resposta, representados apenas figurativamente e assim designados: “muito mais para rapaz”, “um

pouco mais para rapaz”, “para rapaz e rapariga, de igual forma”, “um pouco mais para rapariga” e “muito mais para rapariga”. Cada actividade física era também representada por uma figura neutra realizando uma acção motora identificativa da actividade (Figura 1). No total, o instrumento possuía trinta e três actividades, representativas do contexto sociocultural norte-americano, previamente categorizadas como femininas, masculinas e neutras.

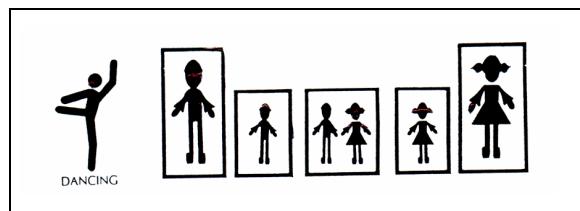


Figura 1. Escala e exemplo de uma actividade do P.A.S.I. (Ignico, 1989).

Ignico (1990) aplicou este instrumento a crianças dos 7 aos 13 anos de idade (grupos de 7/8, 9/10 e 11/13 anos), procurando analisar os efeitos de variáveis como a idade, o sexo da criança e a preferência por actividades físicas. Os resultados indicaram que a percepção da apropriação ao género das várias actividades não diferia significativamente entre os vários grupos de crianças. Contudo, o grau de estereotipia parecia ser maior nos rapazes, já que estes manifestavam uma maior tendência para responder em direcção às categorias mais específicas de género, à semelhança do que também sucedia nos estudos de Carvalho e colegas (1990) e Botelho-Gomes, Queirós e Santana (1995). O resultado mais significativo reportava-se ao facto de a percepção da apropriação ao género parecer interferir na selecção e participação em actividades físicas, visto que as crianças com maiores índices de estereotipia seleccionavam actividades tradicionalmente mais apropriadas ao seu género. Dos cinquenta e nove rapazes que participaram no estudo, quarenta e dois seleccionaram jogos desportivos colectivos ou artes marciais, não tendo nenhum deles seleccionado actividades mais conotadas com o género feminino, como a dança e a ginástica. As escolhas das raparigas estavam mais distribuídas pelos três grupos de actividades.

Em Portugal, Pomar (1997) adaptou este instrumento (*P.A.S.I.*) reestruturando-o na sua forma figurativa e conteúdo (Figura 2), depois de alguns estudos prévios terem revelado alguma dificuldade das crianças de 6 anos em interpretarem a amplitude do intervalo de resposta dos dois níveis mais extremos da escala. Assim, a autora optou por incluir as seguintes categorias de resposta: “só para rapaz”, “mais para rapaz do que para rapariga”, “para rapaz e rapariga, de igual forma”, “mais para rapariga do que para rapaz” e “só para rapariga”. As 33 actividades físicas seleccionadas foram as que se revelaram mais significativas para as crianças daquelas idades e incluíam actividades físicas mais estruturadas com carácter desportivo e outras menos estruturadas, típicas de recreio escolar. O instrumento resultante, aplicado em situação de entrevista individual, revelou níveis de consistência e fidelidade bastante aceitáveis para crianças a partir dos 6 anos.

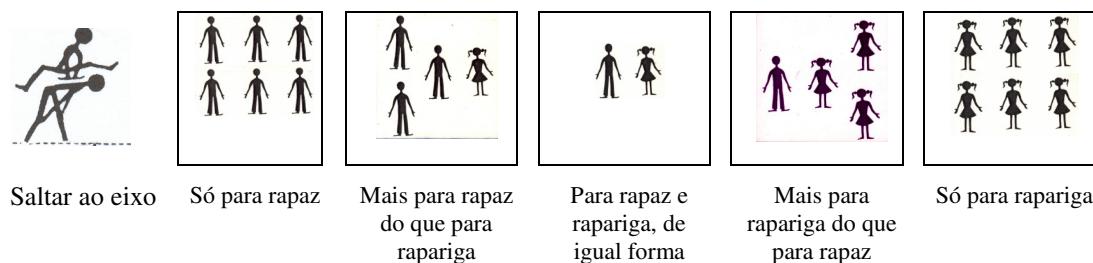


Figura 2. Exemplo de uma actividade lúdico-motora e representação figurativa da escala da percepção do nível de apropriação ao género (Pomar, 1997)

A investigação envolveu duzentas e setenta e quatro crianças de 6/7 e 9/10 anos de idade e seus respectivos pais, em que um dos objectivos era, precisamente, analisar a percepção da apropriação ao género de várias actividades lúdico-motoras (Pomar, 1997; Pomar & Neto, 1997) e os efeitos de variáveis como o sexo, a idade e o contexto sociocultural nessa percepção. No essencial, os resultados revelaram que a percepção da apropriação ao género da actividade era mais flexível nas crianças mais velhas, isto é, havia uma maior tendência para percepcionarem as actividades em direcção aos níveis mais centrais da escala. Verificou-se também uma grande consistência na categorização das actividades entre os rapazes e as raparigas. O efeito do sexo manifestou-se apenas em interacção com as variáveis idade e meio sociocultural, revelando-se esta última como um

factor significativamente diferenciador da percepção da apropriação ao género das actividades, no sentido de as crianças do meio rural apresentarem respostas mais estereotipadas. A forma como as crianças categorizaram as actividades físicas é apresentada na Figura 3.

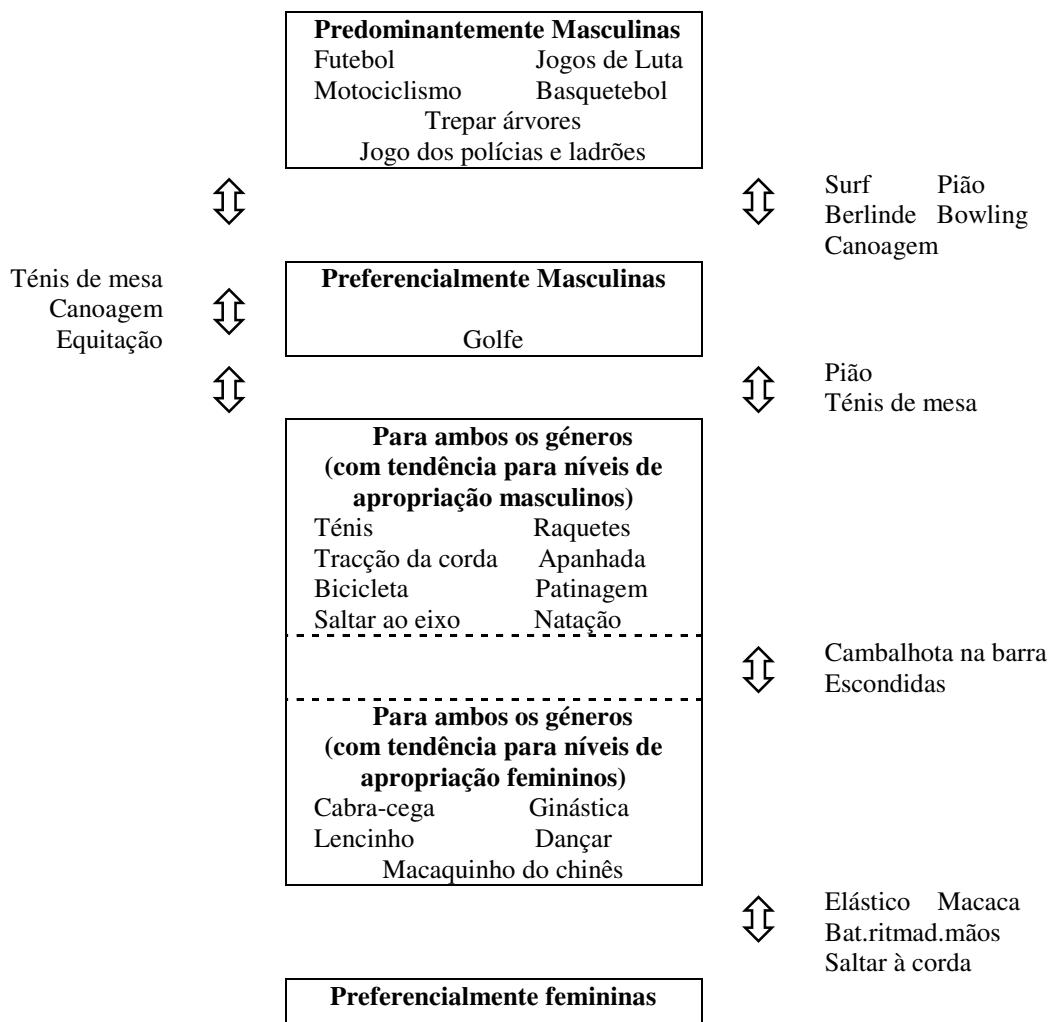


Figura 3. Estabilidade e variabilidade na categorização das actividades nas crianças³¹ (Pomar, 1997: 170).

Em termos gerais, estes resultados revelam uma tendência para as crianças associarem o domínio da actividade física ao papel masculino, já que uma grande parte das

³¹ Esta figura resume a categorização das actividades, indicando a variabilidade surgida nas categorizações dos vários grupos amostrais considerados (6/7 e 9/10 anos, meio rural e urbano, rapaz e rapariga). As categorias de actividades foram estabelecidas tendo em conta a distribuição das frequências relativas pelos vários níveis da escala.

actividades foi categorizada em níveis de apropriação masculinos. Tendo sete das actividades sido consideradas exclusivas dos rapazes, não houve, ao contrário nenhuma que, consistentemente, fosse categorizada como “só para raparigas”. Além disso, a maioria das actividades teve uma categorização estável, considerando os vários grupos amostrais; nas que obtiveram alguma mobilidade, esta efectuou-se sempre entre categorias adjacentes.

É ainda interessante referir que os pais dessas crianças manifestaram uma direccionalidade da percepção da apropriação ao género das actividades semelhante à dos seus filhos, para a grande maioria das actividades incluídas no estudo. Contudo, e tal como seria de esperar, houve uma maior flexibilidade, isto é, os adultos revelaram manifesta tendência para atribuir níveis de apropriação neutros a um maior número de actividades, especialmente naquelas que as crianças consideraram “só para rapaz”. Tal como no grupo de crianças, as mulheres também se manifestaram um pouco mais flexíveis, registando-se as diferenças mais significativas entre as mulheres do meio urbano e do meio rural, com estas últimas a apresentarem uma percepção mais conservadora e estereotipada quanto à apropriação ao género das actividades físicas.

Este sistema de categorização, sendo mais complexo que o desenvolvido em outras investigações, que apenas consideram três categorias de actividades (masculinas, femininas e neutras), possui mais versatilidade, pois possibilita analisar não só a direccionalidade da percepção, como também a flexibilidade perceptiva, verificando o nível de conformidade do sujeito em relação à apropriação ao género da actividade.

Uma escala similar com a mesma amplitude entre os vários níveis de resposta (“claramente para raparigas”, “principalmente para raparigas”, “tanto para rapazes como para raparigas”, “principalmente para rapazes” e “claramente para rapazes”) foi utilizada por Lee, Fredenburg, Belcher e Cleveland (1999) com crianças do 1º ao 5º ano de escolaridade. Das doze actividades físicas em estudo, o futebol foi a que obteve maior frequência de respostas na categoria “claramente para rapaz”, o mesmo acontecendo com a actividade designada de *cheerleading*, agora na categoria feminina correspondente. A dança e a ginástica foram categorizadas em direcção aos níveis de apropriação femininos e o basquetebol e o *soccer* em direcção aos níveis de apropriação masculinos.

Mais recentemente, Brenda Riemer e Michelle Visio (2003) investigaram também a percepção da apropriação ao género de variados desportos, em crianças e jovens com idades entre os 4 e os 19 anos, numa tentativa de validar a classificação originária de Metheny (1965). Como as idades eram muito diferentes, foi necessário conceber instrumentos diferenciados para a recolha de dados, tendo em conta as características específicas das várias faixas etárias. Deste modo o instrumento utilizado com as crianças mais novas (do jardim-de-infância até ao 3º ano de escolaridade) consistia em oito actividades desportivas (*baseball*, basquetebol, futebol, ténis, natação, hóquei, golfe e *softball*) e as crianças respondiam, em relação a cada actividade, quem a quereria praticar, se um rapaz chamado David, se uma rapariga chamada Jane, ou se tanto David como Jane. Esta mesma forma de resposta foi utilizada com as crianças do 4º até ao 6º ano, mas utilizando-se mais sete actividades (aeróbica, *soccer*, boxe, voleibol, luta, ginástica e raquetes) para além das outras oito. Com os alunos do 7º até ao 12º ano, optou-se por utilizar uma escala tipo *Likert* de 5 níveis em que os jovens, para cada um dos quinze desportos, deveriam assinalar se o consideravam “feminino”, “entre feminino e neutro”, “neutro”, entre “neutro e masculino” ou “masculino”. Os resultados de Riemer e Visio (2003) permitiram evidenciar que certos desportos continuavam a ser percepcionados em níveis distintos de apropriação ao género. Em todas as idades, o futebol, a luta e o boxe eram percepcionados como apropriados ao género masculino e a aeróbica e a ginástica como apropriadas ao género feminino. O basquetebol, o *soccer*, o golfe e o ténis, eram, por seu lado, considerados apropriados a ambos os géneros, o que poderá indicar alguma evolução nestes conteúdos dos estereótipos de género, visto que em Metheny (1965) os desportos colectivos que não possuíam uma barreira física entre oponentes eram socialmente inaceitáveis para as mulheres. Além disso verificou-se que as percepções dos melhores desportos para as mulheres também abrangiam desportos que tradicionalmente seriam mais associados ao domínio masculino. O inverso, contudo, não se verificou, ou seja, não houve nenhum desporto que, sendo considerado mais apropriado ao género feminino, fosse indicado como um dos melhores desportos para os rapazes praticarem (isto na opinião de todos os grupos de idade). Contrariamente a outras investigações antes

referenciadas, nesta investigação não se provou que os rapazes revelassem percepções mais estereotipadas que as raparigas quanto à apropriação ao género das actividades.

Uma questão fundamental para a compreensão da natureza *genderizada* das actividades físicas prende-se com a análise das suas características que se tornam relevantes em termos perceptivos e que desencadeiam uma rede de associações sistemáticas com os conteúdos dos estereótipos de género, ocasionando percepções diferenciadas quanto à sua apropriação ao género. Ostrow, Jones e Spiker (1981:224) salientaram esta preocupação e esta necessidade do seguinte modo:

previous research (...) might be viewed as preliminary to answering the more important question of why these gender based stereotypes exist (...). Why has figure skating been labelled as a more feminine activity? What are the normative role prescriptions inherent in the conduct of sport activities might be hypothesized that figure skating accentuates aestheticism (a feminine based behaviour) systematic task analyses must be conducted to identify the nature of these gender based role prescriptions in sport.

Genericamente, a literatura sobre esta temática associa características distintas às actividades percepcionadas como tipicamente femininas ou masculinas. Tendo como referência as actividades lúdico-motoras infantis e a investigação publicada até ao momento, Pomar e Neto (1997) sistematizaram e resumiram as características frequentemente atribuídas às actividades predominantemente masculinas e femininas em três grandes grupos: as referentes às solicitações motoras, energéticas e informacionais da actividade, as que se relacionam mais directamente com a estrutura e o espaço onde a actividade se realizava e as características relativas ao tipo de interacção ou comunicação interpessoal (Quadro 3).

Quadro 3. Comparação entre as características das actividades lúdico-motoras tipicamente masculinas e femininas (Pomar & Neto, 1997).

Actividades masculinas	Actividades femininas
Solicitações motoras, energéticas e informacionais	
Força, velocidade, resistência, potência	Movimentos estéticos do corpo
Grande solicitação energética	Coordenação óculo-manual
Actividade motora grosseira	Actividade motora fina
Dinamismo / grande actividade	Ritmo
Pensamento analítico	Mais estáticas
Estratégia	Skills expressivos
Habilidades visuo-espaciais	
Aventura / incerteza do meio	
Estrutura da actividade e características do espaço	
Grupos c/ muitos elementos	Grupos reduzidos
Grupos heterogéneos quanto à idade	Grupos homogéneos quanto à idade
Equipas com formações complexas	Revezamento de participantes
Pouco estruturadas ³²	Muito estruturadas
Regras complexas e explícitas quanto ao objectivo	Poucas regras
Espaços afastados do controlo adulto	Submissão ao modelo/ dependência
Espaços amplos (mais actividades de exterior)	Espaços próximos do controlo dos adultos
Propulsão de objectos	Espaços reduzidos
	Mais actividades de interior
Comunicação interpessoal	
Competição	Cooperação
Interdependência de jogadores	Comunicação verbal
Grupos com posições de liderança	Grupos sem liderança / empatia
Contacto físico	Sem contacto físico
Toleram violência/ agressividade controlada	Sem agressividade

A análise da categorização das actividades lúdico-motoras que referimos atrás (Pomar, 1997; Pomar & Neto, 1997) mostra que os extremos do espectro de categorização (as actividades percepcionadas nos níveis de apropriação mais masculinos e mais femininos) contêm actividades cujas características mais relevantes encontram grandes similitudes com estas características das actividades tipicamente masculinas e femininas referidas pela literatura. Com efeito, o jogo da macaca, o jogo do elástico, saltar à corda e os batimentos ritmados com as mãos que, percepcionadas em direcção a níveis de

³² A complexidade da estrutura da actividade foi referida na investigação de Carpenter & Huston-Stein, (1980: 862) sendo definida pelos autores como a quantidade de regras ou directrizes que prescrevem a *performance* adequada e que são impostas à criança por forças externas como o *feedback* do professor ou a presença de modelos adultos

apropriação especificamente femininos, são actividades às quais se podem atribuir características como a existência de poucos jogadores, espaço reduzido, revezamento de participantes, cooperação, ausência de agressividade física, ritmo e expressividade. Por outro lado, nas actividades percepcionadas como predominantemente masculinas, como por exemplo o futebol, basquetebol, surf, motociclismo, jogos de luta ou o jogo dos polícias e ladrões, estão implícitas características como a competitividade, equipas com formação mais complexa e grande interdependência de jogadores (nos jogos colectivos), contacto físico e agressividade controlada, grande dinamismo, utilização de espaços amplos, utilização mais explícita da velocidade e força e uma maior aventura ou incerteza do envolvimento.

Mais recentemente, com a expansão de investigações desenvolvidas em perspectivas interpretativistas e pós-estruturalistas, apareceram algumas investigações incindindo sobre os testemunhos dos próprios participantes no estudo quanto às razões para determinada percepção da apropriação ao género da actividade (*e.g.* Lee *et al.*, 1999; Riemer & Visio, 2003; Gorely, Holroyd & Kirk, 2003; Silva, Botelho-Gomes & Queirós, 2004). Embora este tipo de investigação seja escasso, parece unânime que as razões apontadas para categorizar um desporto ou uma actividade física como preferencialmente masculina ou feminina aludem essencialmente aos conteúdos dos estereótipos de género, mais especificamente, às concepções estereotipadas de corpo feminino e masculino e à aceitabilidade social da participação na actividade.

De acordo com Gorely, Holroyd e Kirk (2003), os indicadores para a percepção de um desporto apropriado ao género masculino são o movimento, a ação e a agressividade, enquanto os indicadores para um desporto apropriado ao género feminino são a falta de dinamismo e a relativa inactividade. Ainda segundo as adolescentes entrevistadas neste estudo, um indicador adicional para a apropriação ao masculino de uma actividade é a possibilidade de se sofrer algum ferimento ou dor.

Com o objectivo de conhecer as razões que os alunos e alunas do 9º ano de escolaridade davam ao considerarem inapropriadas certas actividades físicas aos rapazes (como o ballet, ginástica e aeróbica) e outras às raparigas (como o boxe, futebol e râguebi),

Silva, Botelho-Gomes e Queirós (2004) verificaram que as justificações para uma actividade física ou desportiva não adequada aos rapazes tendiam a recair na questão da inadequação do corpo masculino aos padrões de movimento corporais vulgarmente associados ao ritmo, à música, à elegância e a uma expressão estética. As razões apresentadas para a inadequação das actividades às mulheres apareciam, por seu lado, fundamentalmente relacionadas com aspectos como a violência física e a agressividade deste tipo de actividades, com claras inadequações à concepção de um corpo feminino esguio, elegante, de formas suaves, frágeis e delicadas. Os rapazes referiram ainda razões relacionadas com a incompetência e a incapacidade inata das raparigas para a realização destas actividades.

Aliando conceptualmente a percepção da competência motora com a percepção da apropriação ao género da actividade, Amelia Lee e seus colegas (1999) procuraram, igualmente, as justificações das crianças de 10 e 11 anos para as suas percepções divergentes no que tem a ver com a motivação e a competência de rapazes e raparigas no basquetebol e na dança. Das suas entrevistas surgiram três categorias de respostas fundamentais, cuja ordenação, tendo em conta a respectiva frequência foi a seguinte: i) aceitabilidade social da actividade definida como a percepção do aluno relacionada com o papel, a importância, o valor, o interesse e/ou o prazer associado à participação nessa actividade (53% das respostas dos rapazes e 45% das respostas das raparigas); ii) domínio físico referente a capacidades que reflectem o crescimento físico, o desenvolvimento e a maturação, assim como a habilidade ou o talento (nos rapazes, 31% das respostas em relação à dança e 34% em relação ao basquetebol e nas raparigas 39% em relação à dança e 36% em relação ao basquetebol); iii) esforço representando as respostas relacionadas com a vontade, o empenhamento e a oportunidade do aluno para melhorar, tanto através da prática, como da observação, da persistência, da paciência e/ou da determinação (16% das respostas relativamente à dança, tanto em rapazes como em raparigas, enquanto para o basquetebol as raparigas dirigiram 19% das suas afirmações para esta categoria e os rapazes 14%).

Todas estas investigações se centram fundamentalmente na dicotomia da apropriação ao género, especialmente sobre actividades categorizadas em direcção aos níveis mais específicos do género. São inexistentes os estudos que procuram caracterizar as actividades físicas “neutras”, isto é, aquelas em que a participação de rapazes e raparigas é considerada apropriada e socialmente valorizada o que, cremos, poderia constituir um recurso bastante útil para o planeamento e a intervenção pedagógica em direcção a um processo de ensino verdadeiramente coeducativo.

Além disso, alguns estudos sugerem que, embora uma actividade física possa, na sua representação mais genérica, ser caracterizada como mais apropriada a um dos géneros, poderá existir variabilidade na forma como algumas das suas tarefas ou habilidades mais específicas são percepcionadas quanto à sua apropriação ao género, em função das suas características mais relevantes. Clifton e Gill (1994) documentaram este aspecto questionando estudantes universitários acerca da apropriação ao género de cinco tarefas de uma mesma actividade desportiva – *cheerleading* – tradicionalmente feminina, bastante popular nos Estados Unidos. Nas tarefas que requeriam habilidades acrobáticas com maiores exigências físicas, a percepção da apropriação ao feminino era atenuada com respostas em direcção a níveis de apropriação mais flexíveis³³, enquanto as que requeriam movimentos mais expressivos e coreografias de dança eram percepcionadas em direcção a níveis de apropriação predominantemente femininos.

A percepção da apropriação ao género da actividade exerce um forte efeito mediador na valorização que é dada à tarefa, consubstanciado na percepção do seu nível de utilidade para o suprimento de necessidades individuais e no nível de satisfação com a sua realização. Os indivíduos tendem a participar e a empenhar-se mais em actividades e tarefas de que gostam e que percepcionam como úteis, sendo que esta valorização é tanto mais elevada quanto mais essa actividade é percepcionada como apropriada ao seu género (Lee, 1997).

³³ Robert Clifton e Diane Gill (1994) avaliaram a percepção da apropriação ao género da actividade, utilizando a mesma escala bipolar, com sete níveis, de Csizma, Witting e Schurr (1988).

O importante efeito mediador da percepção da apropriação ao género da actividade também se faz sentir na percepção da competência motora (*e.g.* Pomar, 1997; Bridges & Ciampo, 1981; Lee *et al.*, 1999), com implicações importantes na motivação, empenhamento e sucesso na actividade (Lee, 1997). Os professores deverão, por isso, estar conscientes das implicações pedagógicas das crenças quanto à apropriação ao género das actividades e tarefas das aulas, compreendendo que as mesmas são construídas socialmente e que poderão ser influenciadas positivamente pelas interacções e vivências durante as aulas de Educação Física.

6. O género e as percepções de competência motora

A investigação especialmente direcionada para os processos de pensamento do aluno tem realçado os efeitos mediadores que as percepções de competência exercem sobre a motivação, a *performance* e a aprendizagem (Lee, 1997). Para além da sua real competência, aquilo que os alunos pensam sobre as suas competências e desempenho potencial interfere decisivamente na sua motivação e aprendizagem, quer em tarefas de âmbito cognitivo (Frey & Ruble, 1987) quer em tarefas motoras (Lee *et al.*, 1999, Li & Lee, 2004). Esta linha de investigação beneficiou bastante do forte impacto das perspectivas construtivistas, as quais concebem a aprendizagem como um processo construtivo no qual o aluno exerce um papel activo, singular e determinante. A aprendizagem passou, assim, a ser entendida como um processo cognitivo-social que ocorre em situações de relacionamento social e sob o efeito de tarefas de aprendizagem relevantes (Lee, 1997).

A percepção da competência motora, geralmente referente aos *students' judgements about their ability to be sucessful, their confidence in their skills to perform different tasks, or their estimate of how good they are in different skill* (Lee, 1997: 267) tem sido medida e avaliada de várias formas, com especial cuidado nas crianças. A metodologia mais usada

com crianças tem sido o questionamento verbal, integrado numa entrevista individual, acerca da percepção da própria competência ou desempenho motor perante determinada actividade, utilizando uma escala de intervalos.

A este respeito, Assor e Connell (1992) concluíram que as escalas tipo *Likert*, com quatro ou cinco níveis, são uma forma válida e fiável de recolher dados sobre as auto-percepções das crianças. Deste modo, várias têm sido as investigações que têm utilizado este tipo de escalas para avaliar as percepções de competência motora de si próprio e dos outros (e.g. Lee, Carter & Xiang, 1995; Xiang, Lee & Williamson, 2001; Pomar, 1997; Lee *et al.*, 1999). A terminologia associada a cada nível de resposta e a forma de apresentação visual da escala difere, sensivelmente, entre as várias investigações. Quanto mais novas são as crianças maior necessidade existe de acompanhar as alternativas de resposta com informação pictórica. Assim, a escala utilizada por Lee, Carter e Xiang (1995), com crianças do jardim de infância até ao 5º ano de escolaridade, e por Xiang, Lee e Williamson (2001), com crianças e adolescentes do 5º ao 11º ano de escolaridade, continha cinco colunas, de uma até cinco estrelas em que uma estrela estava associada a um desempenho motor muito fraco e cinco estrelas a um excelente desempenho motor. Lee, Fredenburg, Belcher e Cleveland (1999) avaliaram as percepções de competência motora de crianças com 10 e 11 anos através de uma escala com cinco níveis, cuja designação era a seguinte: *not very well* (1), *not well* (2), *ok* (3), *well* (4), e *very well* (5). Para a recolha dos elementos de análise da percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas, em crianças dos 6 aos 10 anos de idade, Pomar (1997) utilizou também uma escala tipo *Likert* com cinco níveis (Figura 4), representados figurativamente por sinais aritméticos em cartões.

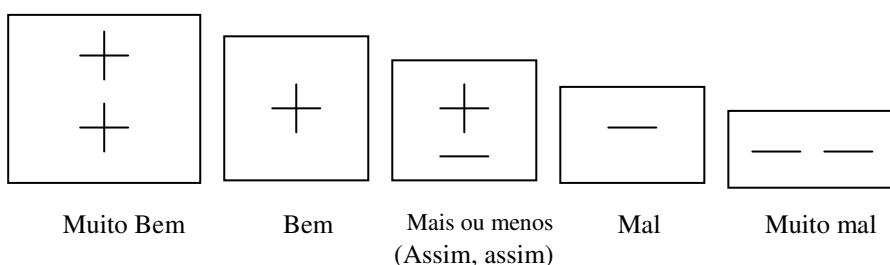


Figura 4. Representação figurativa da escala da percepção do desempenho motor de raparigas e rapazes (Pomar, 1997)

A escala de Harter (1982) – *Perceived Competence Scale for Children* –, nomeadamente a sub-escala respectiva relativa ao domínio físico, também tem sido bastante utilizada para medir as auto-percepções de competência motora das crianças com mais de 8 anos (e.g. Ulrich, 1987; Klint & Weiss, 1987; Mckiddie & Maynard, 1997). Trata-se de uma escala ordinal que utiliza quatro níveis em que o algarismo quatro corresponde ao nível mais alto e o algarismo um ao nível mais baixo de competência motora.

A percepção da competência motora aparece como um constructo central nas teorias e modelos que procuram descrever, explicar e predizer a motivação para a participação e a aprendizagem em variados domínios (Bandura, 1986; Harter, 1978, 1982; Nicholls, 1984; Roberts, 1984; Li & Lee, 2004). Estas teorias e modelos teóricos têm sido validadas empiricamente por um vasto número de investigações que, de uma forma geral, têm estabelecido relações bastante evidentes e consistentes entre aquilo que os alunos acreditam, pensam e sentem acerca das suas capacidades e desempenho em determinadas actividades, do seu comportamento e sucesso na realização dessas actividades.

O conceito de auto-eficácia desenvolvido na teoria cognitivo-social (Bandura, 1986) encontra-se entre os arquétipos teóricos mais procurados para compreender o modo como as variáveis sócio-cognitivas medeiam os padrões de comportamento e o sucesso na actividade. A auto-eficácia pode ser entendida como uma especificidade da percepção da competência, representando a crença ou a confiança individual de que ele ou ela podem, efectivamente, fazer uso das suas capacidades numa situação específica (Belcher *et al.*, 2003). De acordo com os pressupostos desta teoria, um alto nível de auto-eficácia aumenta a probabilidade de os indivíduos manifestarem comportamentos facilitadores da aprendizagem, como seja empenharem-se entusiasticamente na actividade, enquanto baixos níveis de auto-eficácia se associam a padrões de comportamento que não propiciam a aprendizagem, entre os quais se destacam o pouco esforço ou empenhamento na superação das dificuldades e o evitamento de desafios.

Outra teoria que tem recebido considerável atenção no contexto educativo e desportivo é a teoria da motivação para a competência (Harter, 1978, 1982) a qual procura descrever, explicar e predizer a motivação dos indivíduos utilizando a auto-percepção de

competência como um constructo central. Embora entendendo a percepção da competência como um constructo unitário, Susan Harter (1982) faz sentir a necessidade de aceder a auto-percepções de competência mais específicas como a competência cognitiva, social e física. A competência real é concebida como precursora da percepção de competência, tendo apenas um efeito indirecto na motivação. De acordo com Harter, as percepções de competência associadas ao sucesso na *performance* influenciam decisivamente a motivação para a participação. Por outras palavras, os indivíduos que se percepcionam a si próprios como muito competentes em determinada actividade desportiva possuem níveis de motivação mais elevados para a continuidade da participação e para o sucesso nessa actividade, do que os indivíduos que se percepcionam a si próprios como pouco competentes. A percepção da competência funciona como um catalizador do esforço, da persistência, do nível de realização e sucesso. Transpondo a teoria de Harter para a Educação Física, podemos afirmar que as crianças e jovens necessitam de desenvolver e manter uma percepção positiva de si próprios e das suas competências para conseguirem níveis elevados de qualidade de participação e sucesso (McKiddie & Maynard, 1997). As percepções de competência devem, assim, ser consideradas ainda mais importantes que a própria competência para a aprendizagem e para a adopção e manutenção de estilos de vida activos, tal como Corbin (2002: 136) sugere em seguida:

Competence should be a goal, but helping all children to develop positive self-perceptions of competence is even more important. Keeping self-perceptions of competence high, including feelings of body attractiveness, should be a prime concern of all physical educators and coaches.

Outro dos pressupostos deste paradigma da motivação pela competência é a estreita relação entre as percepções de competência e os motivos para a participação na actividade; isto é, um indivíduo que julgue possuir uma elevada competência física, participará na actividade principalmente por razões relacionadas com a competência física, como por exemplo o desejo de competir ou de aprender e melhorar as suas habilidades motoras. Por outro lado, um indivíduo com um alto nível de percepção da sua competência social pode

estar motivado para a participação nessa actividade física por motivos como sejam os de fazer amigos ou apreciar o ambiente de equipa. Deste modo, não existe relação linear entre a percepção da competência física e a participação na actividade desportiva, pois os motivos mais fortes para a participação na actividade desportiva poderão estar relacionados com outras áreas como a social ou a cognitiva. A esta conclusão chegou Beverly Ulrich (1987), num estudo com crianças dos 5 aos 10 anos, no qual não encontrou correlações significativas entre a percepção da competência física e a motivação para a participação em actividades desportivas organizadas, levando a admitir a interacção de outros factores igualmente importantes para a participação de crianças destas idades.

Contrariamente, na mesma data, Klint e Weiss (1987) verificaram os pressupostos da teoria de Susan Harter, no domínio da competência física e da competência social, em crianças e jovens, entre os 8 e os 16 anos, em relação à participação num programa de ginástica desportiva fora da escola. Os seus resultados suportam a teoria de Harter como uma teoria explicativa da continuidade e descontinuidade da participação desportiva. As crianças com valores mais elevados na percepção da sua competência física referiram que as razões mais importantes para a sua participação eram a aprendizagem de novas habilidades motoras, o melhoramento de habilidades e a competição em níveis mais elevados. As crianças com níveis elevados de percepção da sua competência social manifestavam uma maior motivação para a prática da actividade, por motivos relacionados quer com o ambiente de equipa (gostar do trabalho de equipa, gostar do espírito de equipa, gostar de pertencer a uma equipa) quer com a possibilidade de encontrar novos amigos e estar com os amigos. Por outro lado, aquelas crianças que revelaram baixos índices da sua competência social manifestaram maior motivação para a prática dessa actividade, por razões relacionadas com o prazer e a excitação do contexto competitivo. De referir ainda que, nesta investigação, as crianças com valores mais elevados da sua competência física também citaram razões relativas à atmosfera de equipa como importantes motivos para a sua participação, o que, segundo os investigadores, revela que estes participantes vêem o ambiente de equipa como um veículo para o seu aperfeiçoamento e para a realização de altos níveis competitivos. Embora Harter (1982) tenha apontado diferenças de género a

respeito da percepção da competência física, com os rapazes a manifestarem, consistentemente, níveis mais elevados do que as raparigas, os autores deste estudo não exploraram as diferenças de género nestas associações entre as percepções de competência física e social e os motivos da participação desportiva, o que, pensamos, seria bastante pertinente.

Carrol e Loudmis (2001), num estudo com crianças de 10 e 11 anos, também verificaram o pressuposto da teoria de Harter que relaciona a percepção da competência motora com o prazer da participação na actividade física. As suas análises confirmaram um relacionamento moderado, mas significativo, entre estas duas variáveis psicológicas, em que as crianças com percepções mais elevadas da sua competência motora nas aulas de Educação Física também pareceram apreciar mais estas aulas.

Face à prolífera investigação sobre as percepções de competência, é actualmente aceite, de forma praticamente consensual, que as percepções de competência desempenham um papel fundamental nas atitudes, na motivação, no comportamento e no nível de desempenho motor (*e.g.* Lee, 1997; Belcher *et al.*, 2003; Li & Lee, 2004).

A investigação também tem evidenciado que estas crenças das crianças quanto à sua competência motora variam em função da idade, desenvolvendo-se em paralelo com as suas competências cognitivas (Nicholls, 1984; Lee, Carter & Xiang, 1995; McKiddie & Maynard, 1997; Xiang, Lee & Williamson, 2001). Neste sentido, as crianças mais novas, de 5 e 6 anos, expressam percepções de competência mais elevadas do que as crianças mais velhas, quase sempre irrealistas, sobrevalorizando a sua real competência, sendo que esta percepção se vai tornando progressivamente mais concordante com o desempenho real ao longo da idade (Ulrich, 1987; Lee, Carter & Xiang, 1995; McKiddie & Maynard, 1997). Estas mudanças das auto-avaliações ao longo da idade são, em parte, explicadas pelas mudanças na concepção de capacidade que as crianças vão revelando ao longo das várias fases do desenvolvimento. De acordo com Nicholls (1978, 1984), proponente de um

modelo de desenvolvimento da concepção de capacidade³⁴, as crianças com menos de 7 anos (aproximadamente), não reconhecem o carácter normativo do conceito de capacidade, não estabelecendo, por isso, qualquer processo de comparação com as outras crianças, na definição da sua capacidade. A consciência do desempenho dos colegas e de que existe necessidade de manifestar melhores desempenhos do que as outras crianças, para se ser considerado um bom executante vai aumentando ao longo da idade, até por volta dos 11 ou 12 anos, altura em que a concepção normativa de capacidade está perfeitamente consolidada e em que os julgamentos de capacidade já consideram a informação proveniente da comparação social. Este recurso aos processos de comparação social parece ser um adjuvante do desenvolvimento de percepções de competência mais exactas, ou seja, mais congruentes com o desempenho real (Mckiddie & Maynard, 1997). No seu estudo com adolescentes, Beverly Mckiddie e Ian Maynard (1997) encontraram uma relação clara entre a exactidão da percepção da competência física e as fontes de informação utilizadas para fazer estes julgamentos da própria competência, tendo as crianças com julgamentos mais precisos revelado uma maior dependência do uso das avaliações comparativas entre pares, e as crianças com percepções menos exactas maior dependência do *feedback* proveniente dos seus professores ou professoras.

Outro importante factor na evolução da concepção de capacidade é a diferenciação entre esforço e capacidade, bastante improvável de ocorrer antes dos 10 ou 11 anos, no entender de Nicholls (1978, 1984). Estes aspectos do desenvolvimento da concepção de capacidade foram investigados por Lee, Carter e Xiang (1995), com crianças desde o jardim de infância até ao 5º ano de escolaridade, procurando-se, simultaneamente, conhecer quais os critérios que as crianças utilizam para emitir esses julgamentos da

³⁴ Nicholls (1978) identifica quatro níveis de desenvolvimento da concepção de capacidade. No primeiro nível, típico de crianças com 5 ou 6 anos, a capacidade é o mesmo que esforço ou resultado (perder ou ganhar). As crianças não conseguem diferenciar estes elementos. No segundo nível, característico de crianças entre os 7 e os 9 anos, há a percepção de que o esforço pode ser a causa da *performance*, ou seja, as crianças acreditam que igual esforço leva a igual desempenho. O nível 3, que normalmente caracteriza as crianças entre os 9 e os 11 anos, é o primeiro nível em que a capacidade e o esforço já são parcialmente diferenciados. As crianças começam a compreender que quando acontecem *performances* diferentes perante iguais esforços, isso se deve à capacidade. Será apenas pelos 12 ou 13 anos que as crianças alcançam o nível 4, conseguindo distinguir entre capacidade (aspecto estável) e esforço (aspecto instável e modificável) na justificação dos resultados do desempenho.

competência motora de si próprios e dos outros. Os resultados deste estudo revelaram que as crianças tenderam a utilizar, diferenciadamente, nas várias idades, dois tipos de critérios para a definição das suas percepções de competência: a capacidade e o esforço. As crianças mais novas justificaram o seu nível de competência principalmente pelo domínio de uma variedade de habilidades motoras, enquanto as crianças mais velhas o fizeram por afirmações relacionadas com a capacidade inata. O processo de comparação social no julgamento da sua percepção de competência também foi mais visível nas crianças mais velhas; ou seja, enquanto as crianças mais novas usaram preferencialmente informação respeitante a si própria no julgamento da sua competência motora, um terço das crianças mais velhas recorreu a comparações sociais. Outro aspecto que se tornou visível pelas entrevistas realizadas foi a incapacidade das crianças mais novas em distinguirem a competência motora do comportamento na aula. A capacidade de diferenciar o esforço da capacidade foi bastante mais observável nas crianças do 4º e 5º ano de escolaridade. Contudo, contrariando os pressupostos da teoria de Nicholls (1984) que associam uma concepção mais madura de capacidade ao seu entendimento como uma característica estável, neste estudo, as crianças mais velhas também acreditavam que podiam conseguir níveis de competência superiores através de um maior esforço, o que, no entender dos investigadores, é uma informação bastante positiva e encorajadora para os professores de Educação Física, já que permite algum optimismo perante as crianças que possuem percepções negativas da sua competência motora. Os professores devem assim possibilitar contextos de aprendizagem que levem as crianças a percepcionar os seus esforços como valiosos para a consecução dos objectivos. Nas suas conclusões sobre as implicações pedagógicas destes resultados, Lee, Carter e Xiang (1995: 392) afirmam, a propósito:

Teachers can implement strategies that might help to maintain the optimism and effort of older children by defining success in terms of mastering the task rather than in terms of performing better than others in the class and by assigning tasks that can be mastered with individual effort.

Com efeito, a investigação sobre motivação desenvolvida quer no contexto da Educação Física, quer no contexto desportivo, tem salientado a importância de uma

orientação para os objectivos focalizada para o domínio e o aperfeiçoamento na tarefa ou nas habilidades de aprendizagem (*task-oriented goals*), mais do que na comparação inter-pessoal das *performances* (*ego-oriented goals*)³⁵ (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995; Chen, 2001). Em geral, os resultados destes estudos sugerem que os indivíduos são mais propensos a gostar, a envolver-se e a empenhar-se na actividade, se a determinação do sucesso estiver mais dependente das melhorias no domínio das habilidades do que de processos de comparação entre indivíduos. Nas crianças há que considerar a evolução nesta orientação para os objectivos em paralelo com a evolução no conceito de capacidade. Contudo, de forma geral, os estudos documentam que a motivação dos rapazes é mais explicada por objectivos centrados na comparação da *performance* e que a motivação das raparigas é mais explicada por objectivos centrados no domínio da tarefa de aprendizagem (Chen, 2001; Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Para além disso, e dando seguimento à citação de Lee, Carter e Xiang (1995), esta perspectiva de investigação também tem revelado que o tipo de orientação para os objectivos é bastante influenciada pelo clima motivador da aula criado pela intervenção do professor e pelas suas decisões pedagógicas (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995; Papaioannou, 1998; Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

A investigação sobre a percepção da competência motora no domínio da actividade física em geral, e na Educação Física, em particular, tem divulgado diferenças de género bastante evidentes que pressupõem importantes implicações pedagógicas. Evidencia-se, em geral, que os rapazes manifestam percepções mais elevadas da competência motora e maiores expectativas de sucesso numa maior diversidade de actividades (e.g. Lirgg, 1991;

³⁵ A teoria da orientação para os objectivos, bastante popular na investigação sobre motivação, pretende explicar por que é que os alunos querem alcançar o que realmente alcançam. Esta perspectiva adoptou uma estrutura dicotómica na definição das disposições psicológicas que orientam o indivíduo para o objectivo da actividade: *task-oriented* e *ego-oriented*. Contudo, analisando toda a investigação produzida até então, Ang Chen (2001: 45) refere que o impacto da orientação para os objectivos na aprendizagem e comportamento do aluno é fraco e indireto, havendo a considerar outros aspectos com maior influência como os relacionados com as características das tarefas de aprendizagem. Urdan e Maehr (1995) também consideram insuficiente este modelo dicotómico para explicação dos motivos que orientam os alunos para a consecução dos objectivos da aula, já que muitos poderão também estar motivados por motivos de âmbito social.

Lee, 1997; Carrol & Loudmis, 2001) e que possuem percepções mais congruentes com os seus reais desempenhos (e.g. McKiddie & Maynard, 1997).

Contudo, estas diferenças de género parecem variar em função da natureza da tarefa, ou melhor, em função da percepção da sua apropriação ao género. Genericamente, os rapazes apresentam percepções mais elevadas da sua competência motora e maiores expectativas de sucesso em tarefas consideradas mais apropriadas ao género masculino, enquanto as raparigas manifestam percepções mais elevadas quanto à sua competência motora e maiores expectativas de sucesso em tarefas consideradas mais apropriadas ao género feminino. Esta evidência foi encontrada quer em adultos (Clifton & Gill, 1994; Lirgg *et al.*, 1996; Belcher *et al.*, 2003), quer em crianças (Lee *et al.*, 1999; Pomar, 1997).

Um dos primeiros estudos sobre esta temática, frequentemente citado (e.g. Gill, 1992; Lirgg, 1991; Clifton & Gill, 1994; Lirgg *et al.*, 1996) é o de Lenney (1977), no qual se sugeria que as diferenças entre homens e mulheres quanto às suas expectativas de sucesso são mais prováveis de ocorrer em situações de competição, que envolvam tarefas percepcionadas como masculinas, que forneçam *feedback* ambíguo e em que ocorra uma situação de comparação social. Cathy Lirgg (1991) realizou uma meta-análise que incidia sobre a investigação realizada depois dessa data, no domínio das actividades físicas, e que procurava testar duas das hipóteses surgidas com o estudo de Lenney: a de que as mulheres eram menos auto-confiantes do que os homens em situação competitiva e quando a tarefa era tradicionalmente mais apropriada ao género masculino. Lirgg concluiu, em concreto, que a apropriação ao género da actividade parecia realmente revelar-se um importante factor mediador da auto-confiança, não conseguindo provar o efeito da situação de competição. Contudo, das trinta e cinco investigações analisadas, apenas uma incluía uma actividade desportiva tradicionalmente feminina, sendo que todas as outras se reportavam a actividades físicas tradicionalmente masculinas. Outro factor limitativo era o facto de apenas um estudo questionar previamente os sujeitos acerca da sua percepção quanto à apropriação ao género da actividade. Todos os outros utilizavam categorizações prévias, o que limitava as conclusões, visto que havia pouca garantia de que todos os sujeitos

entendessem de igual forma a apropriação ao género da actividade (Lirgg, 1991; Lirgg *et al.*, 1996; Lee, 1997).

Posteriormente Clifton e Gill (1994), procurando compensar a insuficiência de estudos com actividades de natureza marcadamente feminina, questionaram estudantes universitários sobre a sua auto-confiança na realização de várias tarefas de uma actividade desportiva tradicionalmente feminina, o *cheerleading*. As raparigas revelaram níveis de auto-confiança superiores aos rapazes, quer na actividade geral, quer em três das suas sub-tarefas consideradas mais apropriadas ao género feminino e que se caracterizavam por movimentos mais expressivos e por coreografias de dança. Nas outras duas sub-tarefas, caracterizadas por movimentos acrobáticos e por uma maior exigência física, onde se tinha verificado uma atenuação dos níveis de apropriação feminino, não se encontraram diferenças significativas entre os níveis de auto-confiança dos rapazes e das raparigas.

Num estudo com crianças de 6/7 e 9/10 anos, já citado anteriormente, Pomar (1997) comprovou o efeito mediador da percepção da apropriação ao género na percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas em relação a actividades lúdico-motoras formais e não formais. A relação entre estas duas percepções apresentava-se quase linear. As crianças atribuíram níveis superiores de desempenho motor aos rapazes, nas actividades percepcionadas como mais adequadas aos rapazes, acontecendo situação similar em relação à percepção do desempenho motor das raparigas nas actividades percepcionadas como mais femininas. Nas actividades neutras, tanto os rapazes como as raparigas manifestaram uma tendência para valorizar a prestação motora do seu grupo de género. A percepção do desempenho motor também permitiu supor alguma evolução ao longo da idade, no sentido de as crianças mais velhas tenderem a valorizar mais o desempenho motor das raparigas nas actividades percepcionadas em direcção a níveis de apropriação masculinos (reduzindo a diferenciação entre o desempenho motor masculino e feminino) e, principalmente, nas actividades com direcção feminina, intensificando a superioridade feminina. Tanto os rapazes como as raparigas de 9/10 anos, para qualquer categoria de actividade, valorizaram mais o desempenho do outro género do que as crianças de 6/7 anos. O meio sociocultural também se revelou um factor diferenciador da percepção do

nível de desempenho motor de rapazes e raparigas, principalmente nas actividades com direccionalidade mais feminina. Na generalidade, as crianças do meio urbano pareceram valorizar mais o desempenho motor das raparigas do que as crianças do meio rural, acontecendo o inverso em relação ao desempenho motor masculino.

No sentido de esclarecer as relações entre a percepção da apropriação ao género da actividade, a concepção de capacidade e as crenças de auto-eficácia (na perspectiva conceptual de Bandura), Lirgg, George, Chase e Ferguson (1996), à semelhança dos estudos anteriores, obtiveram evidências que os levaram a admitir que quer os homens, quer as mulheres eram mais auto-confiantes nas tarefas que percepcionavam como mais apropriadas ao seu género. Além disso, as concepções de capacidade influenciavam estas crenças de auto-eficácia, no sentido de os indivíduos serem mais auto-confiantes quando consideravam que as suas capacidades não eram um factor estável e inato, podendo ser melhoradas. As análises das influências mútuas entre estas três variáveis mostraram que a concepção de capacidade podia mediar a relação entre a percepção da apropriação ao género da actividade e os níveis de auto-confiança das mulheres para a realização destas tarefas. Mais especificamente, aquelas tarefas que as mulheres percepcionaram como mais dirigidas ao género masculino revelaram uma maior tendência para serem influenciadas pela concepção de capacidade do que as tarefas percepcionadas como neutras ou mais apropriadas ao género feminino. Aparentemente, a conjugação entre uma concepção de capacidade inata e inalterável e a percepção dessa actividade como masculina na sua orientação era suficiente para desencadear nas mulheres níveis baixos de auto-eficácia na realização dessa actividade. Se a tarefa era percepcionada como masculina, as mulheres apenas apresentavam valores mais elevados de auto-eficácia quando acreditavam que a sua capacidade podia ser modificável pela prática. Por outro lado, a auto-confiança dos homens, nos vários tipos de tarefa, não parecia ser afectada pelas suas concepções de capacidade. Mesmo nas tarefas percepcionadas como mais apropriadas às mulheres, os níveis de auto-confiança dos homens com uma concepção inata de capacidade foram similares aos níveis de auto-confiança dos homens com uma concepção instável de capacidade. Lirgg e seus colegas supõem que isto se deve ao facto de os homens serem

mais experientes na área da actividade física e de associarem geralmente as tarefas femininas a tarefas fáceis. Contudo, nesta investigação não foi contemplado o estudo das razões que determinaram as crenças de auto-eficácia. O facto de os sujeitos nunca terem desempenhado as tarefas em estudo é outra das limitações, visto que, de acordo com Bandura (1986), as crenças de auto-eficácia são construídas pela experiência.

De forma a complementar e a aprofundar as investigações anteriores, tentando estabelecer uma ponte entre as percepções e o comportamento, Belcher, Lee, Solmon e Harrison (2003) investigaram as relações entre a percepção da apropriação ao género da actividade, as percepções de capacidade, as percepções de competência motora, a competência real e os padrões de comportamento durante a prática. Como conclusão geral, os investigadores assinalam que as crenças acerca da apropriação ao género da actividade influenciaram claramente os comportamentos relacionados com a aprendizagem de uma habilidade motora (*hockey wrist shot*) de uma actividade tradicionalmente masculina. Apesar disso, as percepções de competência pareciam ser susceptíveis de mudança durante a prática. Os resultados demonstraram que a auto-confiança e a *performance* eram superiores em mulheres que percepcionavam a actividade como sendo também apropriada ao seu género, isto é, neutra. No grupo de mulheres que percepcionava a actividade como mais dirigida ao género masculino, as auto-percepções de competência e a *performance* foram inferiores. Neste grupo também não se verificaram diferenças na percepção de competência entre aquelas mulheres que concebiam a sua capacidade como inata ou dependente da prática, o que levou os autores a supor que, quando as percepções de competência são baixas, o esforço também é reduzido, talvez como uma estratégia de salvaguarda da auto-estima.

Os critérios utilizados por rapazes e raparigas para justificação das suas percepções de competência também surgem diferenciados, sugerindo diferentes significados atribuídos às experiências e aos objectivos da aula de Educação Física. No estudo de Lee, Carter e Xiang (1995), os rapazes atribuíram às raparigas níveis inferiores de competência nas aulas de Educação Física, justificados, fundamentalmente, com base em argumentos relacionados com a inferior capacidade atlética inata das raparigas. Ao invés, para as

raparigas, o critério mais utilizado para o julgamento de competências motoras mais fracas nos rapazes não residiu na sua capacidade atlética mas sim no seu comportamento durante aula.

Com efeito, as atribuições causais³⁶ para os desempenhos poderão condicionar as expectativas de sucesso e o nível de motivação e de empenhamento nessa actividade (Fonseca, 1995), sendo, também elas, influenciadas pela percepção da apropriação ao género da actividade (Deaux, 1984; Oglesby & Hill, 1993; Morgan, Griffin & Heyward, 1996). Quando as tarefas são percepcionadas como apropriadas ao seu género, tanto os rapazes como as raparigas evocam atribuições similares (Morgan, Griffin, & Heyward, 1996; Huston, 1983) havendo uma tendência geral para considerar os bons resultados como consequência de causas mais internas, estáveis e passíveis do seu controlo, e os maus resultados como consequência de causas mais externas, instáveis e incontroláveis. Além disso, os rapazes não só associam maiores níveis de dificuldade às suas melhores tarefas, como se desvinculam mais pronunciadamente do que as raparigas dos seus maus resultados (Fonseca, 1995).

No seu conjunto, todos estes estudos reafirmam a necessidade de os professores combaterem, de uma forma consciente e intencional, as crenças estereotipadas acerca da apropriação ao género das actividades físicas, de forma a maximizar o seu potencial de ensino e a tornar as aprendizagens dos seus alunos, rapazes e raparigas, mais significativas. Para ajudar os professores neste trabalho será necessário continuar a desenvolver mais investigação que dê voz aos alunos e que permita compreender quais as tarefas, actividades

³⁶ O modelo atribuicional de Weiner (1986) tem sido o mais utilizado no contexto das actividades físicas. Este modelo categoriza as atribuições em três dimensões: o *locus* de causalidade (causa interna ou externa ao indivíduo), o *locus* de estabilidade (causa estável ou instável no tempo) e o *locus* de controlabilidade (causa controlável pelo indivíduo ou por outras pessoas). Enquanto os indivíduos auto-confiantes e com um bom nível de auto-estima atribuem o seu sucesso a causas internas e controláveis e o seu fracasso a causas externas, os indivíduos pouco auto-confiantes atribuem o sucesso a causas externas, como a sorte ou a facilidade da tarefa, e o insucesso à falta de capacidade. Deaux (1984) refere ainda que as atribuições causais estão dependentes das expectativas iniciais, de forma a que, quando a *performance* é congruente com as expectativas, as atribuições são devidas a causas internas e estáveis. Por outro lado, quando a *performance* não coincide com as expectativas iniciais as suas causas são atribuídas a factores externos e instáveis.

ou situações de aprendizagem que são mais significativas, pertinentes e desafiantes, tal como Lee (1997: 271) acentua na seguinte transcrição:

Finding indicated that before any teacher practice will be effective, interventions must be planned to reduce the sex typing of activities. More work needs to be done to determine what makes a task interesting, meaningful, and worthy of students effort.

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DO ESTUDO

1. Introdução

É desejável, senão mesmo essencial, que qualquer trabalho de investigação seja enquadrado em referenciais epistemológicos e metodológicos que fundamentem o percurso seguido, desde a natureza das questões de investigação, passando pelo vasto leque de decisões metodológicas, até à própria interpretação dos resultados.

Este enquadramento epistemológico e metodológico facilita a partilha de informação entre os membros da comunidade científica e, consequentemente, o desenvolvimento do conhecimento.

Com efeito, qualquer investigador percepciona e interpreta o mundo através de determinadas “lentes paradigmáticas” (Sparkes, 1992), partilhando, de uma forma geral, com outros investigadores uma concepção idêntica do problema de investigação, dos métodos, técnicas e formas de explicação e até mesmo teorias (Macdonald *et al.*, 2002). O conceito mais comum para descrever esta afiliação na comunidade científica é o conceito

de paradigma³⁷, o qual nas palavras de Macdonald e seus colegas (2002: 134), *function as maps or guides for designing and carrying out inquiry*. Como salientam Bogdan e Biklen (1991/1994: 52),

um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.

Segundo Sparkes (1992), um paradigma delimita um compromisso implícito, tácito e persistente de uma comunidade académica com uma posição conceptual que adopta determinadas premissas de ordem ontológica (relativas à natureza do objecto em estudo, ou seja, da realidade social e educativa) e epistemológica (relativas à base de construção e entendimento do conhecimento e do modo como este pode ser comunicado).

Os paradigmas poderão então ser entendidos como escolas de pensamento que definem padrões de investigação próprios (Shulman, 1986). A adesão a um determinado paradigma pode, assim, determinar as teorias, perspectivas teóricas ou a estrutura teórica que orienta e configura o processo de investigação, pois, utilizando as palavras de Bogdan e Biklen (1991/1994: 52), *seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica.*

A teoria constitui uma tentativa de interpretar, de dar sentido e coerência a um conjunto de dados ou fenómenos que conhecemos relacionados com determinada questão. Na opinião de Macdonald e colaboradores (2002: 134) *a theory may be understood to refer*

³⁷ Embora o termo paradigma seja amplamente usado nos mais diversos domínios e com as mais diversas significações, a investigação em ciências sociais e humanas foi buscar o termo paradigma a Thomas Kuhn, autor que em 1970 o utilizou pela primeira vez na sua obra marcante para a história contemporânea da ciência, *“The structure of scientific revolutions”*. Contudo, nesta mesma obra parece verificar-se alguma inconsistência quanto ao significado do termo paradigma, sendo este utilizado não só como sinónimo de “exemplar” (ou “problema-exemplo”), mas também como significado de todo o conjunto de convicções, valores e técnicas partilhados por uma comunidade científica – uma matriz disciplinar” na linguagem do próprio Kuhn (Neto, 1998). Shulman (1986) rejeita a noção *kunhniana* de paradigma, celebrizada nas ciências naturais, e segundo a qual uma determinada disciplina científica “madura” seria dominada pela existência de um único paradigma que definiria os princípios da “ciência normal” para aquele campo de estudo. Para Shulman, a natureza do objecto de estudo em ciências sociais e da educação é incompatível com esta concepção, apresentando, como alternativa, uma concepção oposta, caracterizada pelo pluralismo e hibridez paradigmática da investigação.

to a unified, systemic explanation of a diverse range of phenomena and thereby aid prediction. Estes autores referem ainda o carácter utilitário da teoria, considerando-a necessária e imprescindível ao longo de todo o processo de investigação. Ela possibilita a organização coerente dos conceitos, constructos e princípios em formas operativas que orientam e guiam o desenho da investigação, a sua metodologia de recolha, análise e interpretação dos dados. Uma “boa teoria” possui ainda o poder de revelar falhas, inconsistências e predizer investigações futuras.

Considerando que uma discussão das teorias ou das perspectivas teóricas não pode ser separada de uma discussão dos paradigmas, no que diz respeito aos seus aspectos ontológicos e epistemológicos, um grupo de investigadores de grande prestígio internacional na área da Educação Física, Macdonald, Kirk, Metzler, Nilges, Schempp e Wright, reuniram-se recentemente para publicação de um artigo de referência para a investigação pedagógica contemporânea em Educação Física, onde analisam e discutem as principais perspectivas teóricas, focalizando vias de acção, como o seguinte excerto sugere:

Individually, and as a global research community, it is imperative that we can communicate in terms of theoretical perspectives that generate and shape our work. (Macdonald *et al*, 2002: 148)

Tendo como referência a sistematização e a terminologia utilizadas por estes autores, procederemos a uma breve discussão das perspectivas teóricas que coexistem actualmente na investigação pedagógica em Educação Física, tentando, simultaneamente, enquadrar conceptual e metodologicamente este estudo.

Por outro lado, sabendo que a coexistência das diferentes perspectivas nem sempre se revela pacífica, sendo possível discernir várias barreiras ao diálogo interparadigmático (Sparkes, 1991), impõe-se situar o trabalho no seio deste contexto investigacional complexo, tanto mais que o estudo integra uma pluralidade de perspectivas e uma diversidade metodológica que importa fundamentar. O seguinte excerto de Lee Shulman espelha, a propósito, o nosso posicionamento:

(...) a health current trend is the emergence of a more complex research designs and research programs that include concern for a wide range of determinants influencing teaching practice and its consequences. These “hybrid” designs (...) are exciting new developments in the study of teaching. But they present serious dangers as well. They can become utter chaos if not informed by an understanding of the types of knowledge produced by these different approaches. However, the alternative strategy that reduces the richness of teaching to nothing more than the atomism of a multiple variable design may be even worse. (Shulman, 1986: 4)

2. Perspectivas teóricas em coexistência na investigação contemporânea em Educação Física

Tal como referimos anteriormente, utilizaremos a mesma sistematização que Macdonald *et al.* (2002), numa breve análise das principais perspectivas que actualmente coexistem na investigação em Educação Física: a perspectiva positivista, a perspectiva interpretativista, a perspectiva crítica social, a perspectiva pós-estruturalista e as perspectivas feministas.

2.1. Perspectiva positivista

A perspectiva positivista possui as suas raízes nas ciências naturais. Segundo ela, o mundo social e educativo pode ser estudado da mesma forma que o mundo físico ou natural, ou seja, parte-se da premissa que o mundo social existe como uma entidade empírica que é externa e independente da percepção e do julgamento que um indivíduo tenha dela. Segundo a classificação de Sparkes (1992), em termos ontológicos, esta perspectiva é externo-realista, já que o mundo social em que vivemos é tão concreto como

o mundo natural e tem uma realidade própria construída com base em acontecimentos relativamente imutáveis, inegáveis e compreensíveis. Epistemologicamente, Sparkes caracteriza-a como objectiva e dualista, considerando que no processo de procura do conhecimento existe uma separação nítida entre o observador/investigador e os acontecimentos ou o sujeito alvo da investigação. Neste quadro supõe-se que os investigadores não influenciam nem são influenciados pelo fenómeno que estudam, são independentes.

O objectivo de qualquer investigação positivista é explicar, predizer e/ou controlar comportamentos, usando para tal uma metodologia concebida num modelo dedutivo com procedimentos técnicos sistemáticos e rigorosamente controlados que procuram descobrir a ordem universal e produzir generalizações, leis e teorias (Gay, 1996; Hatch, 2002) essenciais a uma intervenção pedagógica que se pretende eficaz, tal como Macdonald *et al.* (2002: 135) referem:

The eventual goal of any positivistic research is the prediction and control of human behaviour in ways that can lead to quicker, more efficient, and longer-lasting socially-acceptable changes (one of which is learning) in targeted client groups, such as children in schools(...).

Inicialmente, a investigação sobre o ensino da Educação Física cresceu muito à sombra desta perspectiva, em particular a que se debruçava sobre a eficácia pedagógica, sendo possível, segundo Carreiro da Costa (1991), diferenciar nesse percurso as seguintes fases: i) o estudo das características do “bom” professor; ii) a procura do “melhor” método de ensino; iii) a descrição do comportamento do professor e dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; iv) os estudos de tipo correlacional e v) os estudos experimentais.

O modelo proposto por Dunkin e Biddle (1974) influenciou profundamente esta corrente de investigação, no sentido de se procurar estudar as diferentes relações possíveis entre as variáveis que o modelo estabelecia, e em especial a relação entre as variáveis de

processo (relação professor-aluno) e as variáveis de produto (aprendizagem dos alunos), razão pela qual esta corrente de investigação normalmente é conhecida por investigação processo-produto (Carreiro da Costa, 1991; Silverman, 1991; Shulman, 1986). Esta tem sido, aliás, uma linha de investigação bastante profícua para o ensino da Educação Física (Silverman, 1991; Shulman, 1986; Silverman & Skonie, 1997).

Porque a investigação processo-produto tenta estabelecer pontes directas entre aquilo que os professores e os alunos fazem na sala de aula e as aprendizagens destes (Shulman, 1986), houve necessidade de desenvolver instrumentos válidos e fiáveis para a medição e observação dos comportamentos do professor e dos alunos na sala de aula. Estes estudos permitiram pronunciar afirmações, defensáveis empiricamente, sobre a forma como os comportamentos dos professores e dos alunos contribuíam para a aprendizagem destes nas aulas de Educação Física (Macdonald *et al.*, 2002).

Embora alvo de críticas legítimas e fundamentadas (Shulman, 1986; Lee & Solmon, 1992) e com a comunidade científica a proclamar a necessidade de outras perspectivas de investigação que complementem e que forneçam outros modos de entendimento do ensino e da aprendizagem na Educação Física (*e.g.* Bain, 1990; Lee & Solmon, 1992; Wright, 1995; Lee, 1997; Macdonald *et al.*, 2002), a perspectiva positivista, com especial ênfase para os estudos sobre a eficácia do ensino, tem tido uma grande produção (Silverman & Skonie, 1997).

Macdonald e seus colegas (2002: 136/137) referem as seguintes vantagens da perspectiva positivista no ensino da Educação Física: i) a centralidade do comportamento do professor e dos alunos (independentemente e interactivamente) durante a intervenção pedagógica; ii) a valorização da observação do comportamento do professor e/ou dos alunos num contexto ecologicamente válido; iii) a valorização de observações de comportamentos conduzidas durante longos períodos de tempo e em várias aulas e iv) o desenvolvimento de meios e estratégias para a melhoria do ensino e da aprendizagem, procurando, experimentalmente, intervenções generalizáveis, aplicáveis em vários contextos, pessoas e conteúdos.

O produto destas investigações tem-se repercutido, de uma forma clara e benéfica, na prática e nas políticas educativas, já que apresenta um conjunto de variáveis correlacionáveis com a aprendizagem, definindo elementos-chave da eficácia no ensino (Shulman, 1986). Estes elementos têm dado um contributo bastante importante para a própria formação de professores, sendo que, no entender de Macdonald e seus colegas (2002: 136), *no other research tradition in physical education has contributed more to the conduct of in-service practice and preservice preparation to this point in our history.*

O estudo do género na Educação Física também beneficiou com a investigação que, neste quadro, foi sendo produzida sobre a eficácia pedagógica, sobretudo aquela que se centrava na participação dos alunos e alunas nas aulas e na interacção pedagógica, permitindo realçar aspectos da diferenciação de género. Contudo, porque fundados em medidas essencialmente quantitativas, os resultados tornavam-se pouco esclarecedores da complexidade que envolve a construção do género na e através das aulas de Educação Física (Wright, 1995).

Também a transposição para as ciências sociais e da educação deste modelo de estudo adoptado nas ciências naturais fez surgir várias críticas (Lee & Solmon, 1992; Shulman, 1986), das quais relevamos as seguintes: i) a relação linear entre as variáveis de processo e as variáveis de produto é baseada numa perspectiva demasiado simplista do ensino e da aprendizagem e da sua interacção, não conseguindo explicar toda a complexidade que os caracteriza; ii) a direcção da causalidade estabelecida entre as variáveis (o comportamento do professor determina a aprendizagem do aluno) não considera os processos interactivos existentes entre o professor e os alunos e dos alunos entre si e iii) a desvalorização normalmente dada à matéria de ensino acaba também por se revelar redutora e enviesante.

No que diz respeito a esta última questão, Shulman (1986) considera que os conteúdos de ensino não devem ser entendidos apenas como uma variável de contexto (considerando o modelo de Dunkin e Biddle), mas sim como o “coração” do processo de ensino e aprendizagem, já que é através do conteúdo de ensino que os professores e os alunos interagem. Refere ainda que deve ser dada maior importância a esta questão,

sugerindo que maior número de investigações passem a focalizar o conteúdo de ensino como objecto central da investigação.

Por outro lado, as premissas ontológicas e epistemológicas em que assenta a investigação positivista não permitem o estudo apropriado da significatividade que as vivências, motoras e sociais, proporcionadas pelas aulas de Educação Física, têm para os sujeitos, em particular a relação desta significatividade com a construção do género (Bain, 1990; Wright, 1995).

Não obstante os benefícios que as investigações desenvolvidas neste quadro paradigmático poderão continuar a trazer para a pedagogia da Educação Física (Macdonald *et al.*, 2002), a comunidade científica está progressivamente a mudar o rumo dos seus interesses, perseguindo actualmente questões diferentes, só possíveis de ser respondidas com paradigmas de outra natureza.

2.2. Perspectiva interpretativista

As premissas básicas dos interpretativistas são fundamentalmente diferentes das dos positivistas, surgindo geralmente estas duas perspectivas como dois pólos opostos, em termos investigacionais.

Com referência às questões ontológicas, e considerando a classificação de Sparkes (1992), os interpretativistas adoptam um posicionamento idealista-internalista que considera a realidade como algo dependente do pensamento; isto é, a realidade é vista neste quadro epistemológico como uma construção social, inextrinavelmente relacionada com o significado que os participantes dão às acções ou fenómenos em estudo. Desta maneira, esta perspectiva, contrariamente à positivista, que considerava a existência de apenas uma verdade universal, suporta a noção de múltiplas verdades ou realidades configuradas e construídas pelo pensamento, que podem variar de participante para participante, de lugar para lugar e ao longo do tempo (Macdonald *et al.*, 2002).

A perspectiva interpretativista vem então realçar a complexidade da vida e dos fenómenos sociais (Rubin & Rubin, 1995), ampliando e enriquecendo o conhecimento de uma determinada cultura (Sparkes, 1992). É ultrapassada assim uma das limitações apontadas à perspectiva positivista.

Epistemologicamente, Andrew Sparkes descreve-a como subjectivista e interactiva, uma vez que pressupõe uma relação íntima e interdependente entre o investigador e os participantes ou fenómenos em estudo. Assim sendo, os procedimentos metodológicos não constituem uma garantia da verdade, tal como acontecia para os positivistas. A principal ferramenta de trabalho é aqui o próprio investigador, pois é ele que colecciona os dados e é ele que os analisa e interpreta. A perspectiva de Sparkes (1992: 31), a este respeito, surge bem ilustrada na seguinte passagem:

La investigación interpretativa constituye un intenso proceso de interacción e involucramiento personal que se apoya mucho más en las habilidades sociales y capacidades creativas del investigador que en un conjunto de competencias técnicas.

Face à natureza das questões em estudo, é sobretudo no recurso a técnicas qualitativas, como a observação e a entrevista, que reside a forma mais comum de investigação interpretativista. Os princípios da hermenêutica são o principal alicerce da validação dos processos de análise e interpretação que continuamente ocorrem.

Enraizada em epistemologias como o construtivismo³⁸, o fenomenologismo³⁹ ou o interaccionismo simbólico⁴⁰, a perspectiva interpretativista preconiza que a construção dos significados é tanto uma acção individual como colectiva, ou seja, a pessoa é vista na sua individualidade e como elemento da mais vasta organização social. As percepções e os significados individuais, manifestados num determinado momento e a respeito de um determinado acontecimento, são adquiridos e construídos através dos sistemas simbólicos da cultura (Hatch, 2002; Macdonald *et al.*, 2002).

A sala de aula é, neste quadro, vista como um ambiente organizado social e culturalmente, mediante a participação activa de todos os que nele interagem. A este propósito, afirma Shulman (1986: 20):

Individual participants in those environments contribute to the organization and to the definition of meanings. They are actively engaged in “making sense” in the setting, taking both senses of that phrase.

O objecto central do estudo dos interpretativistas é os significados que os participantes atribuem às acções ou acontecimentos, podendo as questões-chave da investigação ser formuladas da seguinte forma: o que é que está a acontecer aqui? e o que é que estes acontecimentos significam para as pessoas que os vivenciam? (Erikson, 1986). A

³⁸ O construtivismo entende o conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento, subjectivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente. Segundo Fosnot (1999: 9) *nesta perspectiva a aprendizagem é encarada como um processo auto-regulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade como um empreendimento humano construtor de significado, com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos e negociando esse significado através de actividade social cooperativa, de discurso e de debate.* Face à grande similitude de princípios orientadores, a perspectiva interpretativa é muitas vezes apresentada como perspectiva ou paradigma construtivista (e.g. Hatch, 2002).

³⁹ O fenomenologismo debruça-se sobre a compreensão dos significados que as pessoas constroem para os acontecimentos e as interacções das suas vidas quotidianas (Bogdan & Biklen, 1991/1994). Considerando a multiplicidade de experiências e interpretações, os fenomenologistas acreditam que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências, sendo, à semelhança da concepção construtivista, socialmente construída.

⁴⁰ Na base desta abordagem, compatível com a fenomenologia, encontra-se o pressuposto de que todo o comportamento humano é mediado pelos significados e pelos conhecimentos desenvolvidos através da interacção com os outros (Skelton, 2001). A compreensão do comportamento só é possível mediante a compreensão da interpretação que as pessoas, enquanto animais simbólicos, dão às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1991/1994).

concepção de um corpo apropriado de questões permite aos investigadores interpretativistas estabelecer ligações comprehensíveis e coerentes entre as acções, ocorridas num determinado tempo e contexto, e os seus significados.

A verdade (ou, talvez melhor, as verdades) é então alcançada através do estabelecimento de relações sistémicas e dialécticas, coerentes e consistentes, entre as várias proposições em estudo, naquilo a que Sparkes (1992) denomina de teoria de coerência da verdade, por oposição à perspectiva positivista, cuja verdade se baseava numa teoria de correspondência da verdade.

Esta noção de múltiplas verdades, bem como o carácter subjectivo dos processos de recolha e análise, fundamentalmente interpretativos, têm levantado algumas questões e dúvidas quanto aos critérios de científicidade tradicionais (objectividade, validade e fidelidade), levando alguns autores a reclamar um novo entendimento conceptual (Sparkes, 1991; Kvale, 1996; Seidman, 1998) e até mesmo um novo vocabulário na discussão dos conceitos de validade e fidelidade (Lincoln & Guba, 1985 cit. por Seidman, 1998).

Steinar Kvale (1996), por exemplo, defendendo uma noção de conhecimento como uma construção social da realidade, apresenta uma concepção alternativa para o conceito de “validade” na investigação qualitativa, que passa pela averiguação das suas fontes de invalidade e em que os critérios de qualidade do conhecimento científico produzido não estão apenas relacionados com os métodos utilizados, mas também com a própria pessoa que investiga. Nas suas palavras:

Validation comes to depend on the quality of craftsmanship during investigation, continually checking, questioning, and theoretically interpreting the findings.
(Kvale, 1996: 214)

Ainda segundo Steinar Kvale (1996: 244), as complexidades da validação da investigação qualitativa não se prendem com a fragilidade dos seus métodos qualitativos, mas, pelo contrário, devem-se ao seu extraordinário poder para caracterizar e questionar a complexidade da realidade social.

Sparkes (1991) considera que esta questão da validade tem constituído a maior barreira ao diálogo entre paradigmas. No seu entender, o termo validade é apenas um constructo que pode ter diferentes significados em diferentes perspectivas ou paradigmas:

Clearly, different paradigms can entertain radically different conceptualizations of validity. (Sparkes, 1991: 109)

A questão da objectividade tem também levantado algumas dúvidas em relação à científicidade da investigação qualitativa. Devido à natureza subjectiva dos significados e das interpretações e ao grau de participação e envolvimento do investigador nos processos de recolha e análise dos dados, o investigador interpretativista é muitas vezes “acusado” de tentar confirmar mais as suas próprias percepções e crenças do que procurar os significados dos participantes no estudo (Macdonald *et al.*, 2002). Contudo, segundo Järvinuoma, Moisala e Vilkko (2003), a “objectividade” de um estudo qualitativo advém da transparência, clareza e consistência do posicionamento explícito do investigador quanto às escolhas metodológicas e perspectivas teóricas assumidas.

Com efeito, rejeitando uma concepção bipolarizada entre os conceitos de objectividade e subjectividade, Kvale (1996) entende que o próprio conceito “objectividade”, na investigação qualitativa e, mais propriamente, na entrevista qualitativa, deverá ser entendido como um conceito subjectivo, definindo-o como um “acordo intersubjectivo”. O termo intersubjectivo provém do facto de a linguagem (que não é nem objectiva, nem subjectiva, mas que na sua essência deriva de um relacionamento intersubjectivo) ser o principal meio discursivo da investigação qualitativa.

Face à natureza dos dados das investigações desenvolvidas nesta perspectiva não é possível a sua generalização nem a sua replicação, o que torna difícil a comparação entre estudos.

A perspectiva interpretativa começou a ser encontrada na investigação em Educação Física e Desporto nos anos 80 (*e.g.* Placek, 1983; Griffin, 1984), sendo, actualmente, frequentemente encontrada em artigos e publicações científicas.

Através destes estudos, que, cada vez mais, se caracterizam por uma maior transversalidade das questões em análise no que diz respeito às disciplinas científicas envolvidas (e.g. desenvolvimento motor, sociologia, psicologia, antropologia) incorporando metodologias diversas, tem sido possível investigar um conjunto de problemáticas relevantes para o ensino da Educação Física, tais como as questões de género, beneficiando o corpo de conhecimentos em áreas como a aprendizagem do aluno, a socialização desportiva, a formação de professores ou a inovação curricular (Macdonald *et al.*, 2002).

Considerando a sistematização dos programas de investigação sobre o ensino da Educação Física realizada por Shulman (1986), a investigação dos processos de pensamento do aluno (ou dos processos mediadores), a investigação ecológica e a investigação sobre os processos de pensamento do professor são as que maior influência recebem da perspectiva interpretativista.

Criticando o reducionismo da suposta existência de relação linear entre o ensino e a aprendizagem, admitida pelos estudos sobre a eficácia pedagógica, Wittrock (1986) realça a necessidade de se investigar a influência que os professores e o seu ensino desempenham nos processos de pensamento do aluno, nomeadamente as suas percepções, expectativas, processos de atenção, motivações, atribuições, memórias, conhecimentos, crenças, atitudes, estratégias de aprendizagem e processos metacognitivos. É, desta forma, pressuposto que estes processos medeiam a aprendizagem do aluno, como as citações seguintes sugerem:

If we view the world through the eyes of our students and hear the messages embedded in their actions, we will learn things we never knew we did not know.
(Lee, 1997: 274)

(...) teaching can better be understood, and improves, by knowing its effects upon the learners' thoughts that mediate achievement. (Wittrock, 1986: 297)

A investigação dos processos de pensamento do aluno parte da premissa que os alunos são sujeitos singulares que interagem distintamente durante o processo de instrução.

Cada aluno transporta consigo concepções e vivências próprias (como por exemplo noções acerca da matéria de aprendizagem, percepções da sua própria competência motora, competências e conhecimentos adquiridos em experiências anteriores) que influenciam a forma como os acontecimentos da aula são percepcionados e interpretados, bem como os seus padrões de comportamento e interacção durante a aula. Consequentemente, é pressuposto que estes processos de pensamento do aluno têm um profundo efeito no seu potencial de aprendizagem (Lee & Solmon, 1992).

Em relação ao modelo dos estudos sobre a eficácia do ensino são introduzidas duas importantes componentes: i) a componente cognitiva, significando que os alunos podem utilizar diferentes processos cognitivos em resposta ao comportamento do professor e ii) a componente mediadora, realçando o papel da interpretação dos alunos em relação ao comportamento do professor, durante o processo de aprendizagem. Estes processos mediadores assumem duas naturezas, uma social e outra cognitiva, ambas simultâneas e paralelas (Shulman, 1986; Lee, 1997).

Estes estudos fizeram destacar a complexidade do processo de aprendizagem, colocando a descoberto a multiplicidade das interpretações e das acções dos alunos associadas a um único comportamento do professor, e centralizaram o *focus* da compreensão do sucesso pedagógico no aluno, entendendo-o como um agente activo e decisivo na construção da sua própria aprendizagem:

From this perspective, students become active agents in the lesson, actively mediating what information is processed, how that information is processed, and, consequently, what is learned. (Lee & Solmon, 1992: 59)

Os primeiros estudos sobre os processos de pensamento do aluno começaram nos anos 70 do século XX, tendo ganho um grande incremento e credibilidade nos anos 90, com os contributos oriundos do construtivismo, onde se reconhece que a aprendizagem é uma construção e não uma aquisição, que se desenvolve em interacção social no âmbito de experiências significativas (Lee, 1997).

As metodologias utilizadas para estudar os processos cognitivos, caracterizados pelo seu carácter interno e não observável, derivam da psicologia cognitiva e baseiam-se, sobretudo, na verbalização dos sujeitos que auto-reportam os seus próprios processos mentais, durante ou imediatamente depois da instrução, através de entrevistas com processos de estimulação de memória ou técnicas de “pensar em voz alta”. Instrumentos como os questionários ou diários também têm sido usados para estudar a cognição do aluno (Shulman, 1986; Silverman, 1991; Lee & Solmon, 1992).

Tendo como principais objectivos descrever e explicar a vida dentro da sala de aula (Hastie, 2000), as investigações desenvolvidas no âmbito da perspectiva ecológica da sala de aula têm também permitido ampliar e potenciar a compreensão sobre a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física.

À investigação ecológica da sala de aula podem ser imputadas quatro características essenciais (Shulman, 1986): i) atenção às interacções entre as pessoas e os ambientes que as envolvem, especialmente em termos recíprocos e não de simples causalidade professor-aluno; ii) abordagem do ensino e da aprendizagem como processos interactivos contínuos; iii) entendimento do contexto da sala de aula como inserido em outros contextos (a escola, a comunidade, a família e a cultura), todos exercendo influência naquilo que se passa na sala de aula e iv) consideração dos processos não observáveis (atitudes, percepções ou sentimentos dos participantes) como importantes fontes de dados.

Metodologicamente, esta perspectiva privilegia os métodos qualitativos. No entanto, em Educação Física, e afastando-se um pouco da tradição investigativa em outras áreas disciplinares, a investigação ecológica tem adoptado como modelo de estudo a análise da estrutura da tarefa (Onofre, 2000), utilizando integradamente, metodologias quantitativas e qualitativas.

Outro dos programas de investigação referenciados anteriormente como sendo desenvolvido fundamentalmente numa perspectiva interpretativista, é vulgarmente conhecido como “pensamento do professor”. Os investigadores nesta área pretendem acima de tudo descrever a vida mental dos professores, procurando desta forma

compreender e explicar todas as actividades observáveis da sua vida profissional (Clark & Peterson, 1986).

Clark e Peterson (1986) categorizam e organizam os estudos nesta área de investigação sobre o ensino em três grandes domínios: i) o planeamento do professor (pensamentos e decisões pré-interactivas e pós-interactivas; ii) os pensamentos e decisões interactivas e iii) as teorias implícitas e crenças dos professores. Carlos Januário (1992) acrescentou a este sistema de categorias uma quarta categoria, respeitante aos problemas práticos, dilemas, conflitos e condições dos professores (e da profissão docente).

Os estudos sobre o pensamento do professor têm permitido juntar mais algumas peças ao complexo puzzle que é a interacção dos processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física, realçando a interdependência entre os vários elementos do processo decisional inerentes à actividade do professor (Januário, 1992) e permitindo compreender as relações entre a actividade pedagógica do professor e as suas representações, interpretações e valores (relativamente à escola, aos alunos, aos conteúdos programáticos, à sua própria função docente e aos fenómenos educativos) (Carreiro da Costa *et al.*, 1992).

Tal como Clark e Peterson (1986: 259) referem,

teachers' actions are in a large part caused by teachers' thought processes, which then in turn affect teachers' actions.

À semelhança da investigação sobre os processos de pensamento do aluno, também a investigação sobre os processos de pensamento do professor utiliza, fundamentalmente, metodologias mais qualitativas, combinadas, por vezes, com análises quantitativas (Clark & Peterson, 1986).

Para o investigador interpretativista, não é o comportamento ou o pensamento individual do professor ou do aluno que interessa. Os comportamentos, interpretações, significados ou motivos só podem ser compreendidos quando enquadados no sistema sociocultural mais geral, requisito esse bem acentuado por Shulman (1986: 21) do seguinte modo:

It is thus the ecosystem of learner, classroom, teacher, school, and community that serves as the theoretical ideal unit of inquiry for the interpretive researcher.

2.3. Perspectiva crítica social

As premissas da perspectiva crítica, em termos ontológicos e epistemológicos, são similares às da perspectiva interpretativista; ou seja, na perspectiva da crítica social a realidade e o conhecimento são socialmente construídos, desenvolvem-se ao longo do tempo através das interacções sociais, sendo, por isso, impregnados de subjectividades culturais (Rovegno & Kirk, 1995).

Sparkes (1992) refere ainda que existem correntes dentro desta perspectiva que adoptam premissas ontológicas positivistas (em que a realidade é considerada externa e realista), dirigindo a sua atenção para as relações estruturais existentes dentro de um mundo social realista e analisando as relações de poder e as suas contradições internas. Contudo, são as correntes mais próximas dos pressupostos interpretativistas que adquirem maior expressão no âmbito da investigação sobre o ensino da Educação Física.

Com efeito, embora se possa encontrar alguma similitude entre a perspectiva interpretativista e a perspectiva da crítica social, os objectivos são, na sua essência, diferentes. Neste género de investigação a intenção é mudar o mundo, não apenas limitar-se a descrevê-lo (Sparkes, 1992). Desta maneira, todos os pressupostos e propósitos que norteiam a perspectiva da crítica social incluem um compromisso com a justiça social, a equidade, a inclusão e a mudança social (Macdonald *et al.*, 2002).

Baseando-nos nas descrições que Macdonald *et al.* (2002) e Sparkes (1992) fazem dos pressupostos inerentes a esta perspectiva de investigação, resumimos esses mesmos pressupostos aos seguintes pontos: i) a sociedade é constituída por grupos dominadores, com poder e privilégio, e grupos dominados, sem poder nem privilégios; ii) as instituições sociais perpetuam o *status quo* e o desequilíbrio de poder entre esses grupos; iii) os grupos

dominadores têm interesse em manter o seu poder e privilégio; iv) os grupos dominados têm interesse na mudança social; v) esta contraposição de interesses gera conflitos e tensões que, contudo, se mantêm numa aparente harmonia e consenso; vi) o propósito da investigação é tornar visível estas contradições e estes conflitos, problematizando o *status quo* existente entre os grupos e provocando a mudança social e vii) a reconstrução social é conseguida, em primeira instância, através da mudança das consciências individual e colectiva.

Por esta razão, para além da compreensão e análise crítica dos fenómenos socioculturais, os investigadores críticos assumem uma intenção intervencionista junto dos participantes, no sentido de os consciencializar e capacitar para uma participação nessa realidade, mediante a transformação das suas práticas, num processo consciente que facilite a mudança social (Sparkes, 1992; Penney & Chandler, 2000).

As afirmações de Penney e Chandler (2000: 73) espelham perfeitamente os conceitos educativos dos investigadores críticos, na educação em geral, e na Educação Física em particular:

(...) we are seeking curricula and pedagogical practices that are directed towards the development of critically informed citizens who are committed to playing a part in establishing more equitable societies in which all individuals are valued; in which individual, cultural and social differences are celebrated as a richness of society; and in which knowledge is something to be collectively, collaboratively and creatively advanced, rather than pre-defined and ‘delivered’. We believe that physical education can play a key role in such developments.

Segundo Rovegno e Kirk (1995), a investigação desenvolvida nesta área tem sido articulada à volta das seguintes asserções:

- A Educação Física como uma construção social e histórica na qual as temáticas mais desenvolvidas se relacionam com a questão da natureza e do valor do conhecimento presente nos seus programas (o que é considerado conhecimento nos programas, que tipo

de conhecimento é este e que interesses estão representados nas estruturas de conhecimento que são presentemente valorizadas).

Estes objectivos têm sido principalmente perseguidos pelas investigações feministas⁴¹ que, entre outras, têm procurado questões relacionadas com a construção da masculinidade e da feminilidade e a reprodução da desigualdade de género na e através da Educação Física e dos programas de formação de professores (*e.g.* Scraton, 1986a; Wright & King, 1990; Bain, 1990; Gore, 1990; Griffin, 1985b; Wright, 1997, 2002; O'Sullivan, Bush & Gehring, 2002; Williams & Bedward, 1999, 2002; Williams, Bedward & Woodhouse, 2000).

- A Educação Física como um conjunto especializado de práticas construídas a partir de outras práticas, relativamente menos especializadas, da cultura física.

Estes estudos relevam as questões políticas e socioculturais, analisando as dinâmicas de poder da sociedade, e a forma como estas interagem com as práticas da Educação Física (*e.g.* Fernández-Balboa, 1993; Hargreaves, 1994; Penney, 2002; Harris & Penney, 2002a; Kirk, 2002).

- A Educação Física como um local de opressão social, mas também como um meio de empoderamento e emancipação.

Esta terceira preposição advém das outras duas e tem disponibilizado um conjunto de análises (*e.g.* Bain, 1990; Kirk, 1992) que procuram identificar, analisar e criticar os valores subjacentes à estrutura escolar, às práticas administrativas e de ensino, às concepções de aprendizagem, de currículo e de matéria de ensino que promovem a desigualdade social, em geral, e a desigualdade de género, em particular, incompatíveis com as finalidades educativas que se pretendem numa sociedade democrática.

Não obstante estas “mais-valias” que a investigação no âmbito da perspectiva crítica tem trazido para o terreno da Educação Física, Rovegno e Kirk (1995) apontam algumas

⁴¹ As afinidades entre as preocupações presentes nas investigações desenvolvidas na perspectiva crítica e nas perspectivas feministas levam alguns autores a considerar estas últimas como uma variante da perspectiva crítica (*e.g.* Rubin & Rubin, 1995) ou mesmo a considerá-las uma mesma e única perspectiva (*e.g.* Hatch, 2002).

omissões ou “*silences*” (utilizando a sua própria expressão) na investigação que urge considerar, para que se enriqueça e aprofunde o contributo desta para a teoria do desenvolvimento curricular em Educação Física. Em primeiro lugar, proclamam a necessidade de se dar igual peso e importância a uma ética do cuidado e da responsabilidade, complementarmente à ética da justiça e emancipação que é correntemente sublinhada nestes trabalhos, em modos como os que a seguir se ilustram:

Concerns for autonomy and individual rights and caring, connection, and responsibility seem to us to be equally worthy of our attention and theorizing. We recognize that proposing dual concerns adds considerable complexity to curriculum theorizing and development efforts. Nevertheless, concerns for individual rights/autonomy and responsibility/caring/community are part and parcel of what it means to teach (...) This is a task we as educators cannot avoid.
(Rovegno & Kirk, 1995: 456)

Em segundo lugar, salientam a necessidade de dar maior importância à investigação e à teorização sobre a forma como as crianças aprendem, se desenvolvem, vivenciam e interpretam os conteúdos da Educação Física:

(...) too little is known about children's experiences and the learning and development of physical education content and that what is known tend to be narrowly defined in the motor domain, with few studies extended to the social constructedness of children's knowledge and experiences (Rovegno & Kirk, 1995: 456)

Macdonald e seus colegas (2002) partilham opinião idêntica, considerando que tal perspectiva ainda não conseguiu, em plenitude, constituir-se como uma referência prática em termos investigacionais, procurando ainda estruturar as teorias de uma forma mais convincente e melhorar os seus métodos e estratégias. Neste esforço é justo salientar o

trabalho de Kirk e Macdonald (1998) no âmbito da *situated learning*⁴² o qual procura integrar teorias psicológicas, sociais e culturais no estudo da aprendizagem em Educação Física.

Embora alvo de algumas críticas relacionadas com a questão da validade científica (Sparkes, 1992), a perspectiva crítica, convidando a uma reflexão sobre as finalidades da Educação Física e os circuitos de poder que se mantêm nas suas práticas, introduz questões inovadoras, arrojadas e polémicas. Por outro lado, a interligação entre a teoria e a prática que desenvolve e promove nas suas metodologias enriquece grandemente o conhecimento em áreas como a pedagogia da Educação Física ou o desenvolvimento curricular, possibilitando a reorientação e a reestruturação da Educação Física (Penney & Chandler, 2000) em modelos mais adaptados aos interesses e necessidades educativas da sociedade contemporânea.

2.4. Perspectiva pós-estruturalista

Pós-estruturalismo é o termo usado para identificar o corpo da literatura que explora as ambiguidades inerentes à linguagem, ao significado e à subjectividade (McGannon & Mauws, 2002).

⁴² A teoria designada por *situated learning* é uma componente da perspectiva construtivista da aprendizagem na Educação Física, segundo a qual a aprendizagem individual é construída através das interacções sociais que se desenvolvem nos vários contextos sociais, em determinados momentos e espaços. Os conceitos chave nesta teoria são os conceitos de “participação periférica legítima” em “comunidades de prática” (como a escola, treino desportivo ou exercício físico). Segundo Kirk e Macdonald (1998) o modelo curricular conhecido como “educação desportiva” proposto por Siedentop (1994) e por Alexander, Taggart e Thorpe (1996), pode ser considerado uma forma de aprendizagem situada, embora, genuinamente, nunca tenha sido apresentado como tal.

A perspectiva pós-estruturalista⁴³ rejeita, veementemente, as acepções positivistas, investigando a forma como os sujeitos e as relações sociais são construídas na dialéctica poder-conhecimento (Hare-Mustin & Marecek, 1988; Macdonald *et al.*, 2002). Possui pressupostos construtivistas, ao entender a(s) realidade(s) como construções socioculturais e ao valorizar a interdependência dos processos individuais e sociais na construção dos significados e do conhecimento (Azzarito & Ennis, 2003). Surge, assim, com grande destaque, a noção de múltiplas realidades (Hatch, 2002).

A investigação pós-estruturalista centraliza os seus estudos na diversidade e na diferença, olhando para o sujeito como uma construção social e histórica em constante mudança, ao longo do tempo e dos contextos (Macdonald, 2002, Nilges, 2001), tal como expressa a seguinte citação:

In the postmodern, there are multiple positions from which to know, and standards of truth are always partial and context dependent. (Nilges, 2001: 234)

De acordo com Linda Nilges (2000) este tipo de investigação tem dado especial importância a estudos que focalizam as suas atenções sobre questões sociais habitualmente marginalizadas, como seja a questão das desigualdades sociais com base na raça, classe social e/ou género, transparecendo a intenção de promover situações sociais mais justas. A esse propósito, a autora afirma:

(...) postmodernity seeks to deconstruct the traditional foundations of knowledge in an attempt to liberate, empower, and promote future-oriented thought and alternative forms of social positioning. (Nilges, 2000: 289)

⁴³ A perspectiva pós-estruturalista aparece por vezes denominada de pós-modernista, termo mais utilizado na literatura oriunda da América do Norte (e.g. Kvale, 1996; Nilges, 2000, 2001). Como o próprio nome indica emergiu a partir do estruturalismo/modernismo (perspectiva muito em voga nos anos 60), contestando os seus princípios fundamentais, alicerçados na razão, ordem e ciência (Fraser & Robinson, 2004). Porém, manteve uma das preocupações fundamentais do estruturalismo – o relacionamento entre as coisas mais do que as coisas em si –, com a diferença de que, enquanto no estruturalismo o desafio e a dificuldade era tentar acomodar a mudança e a instabilidade, no pós-estruturalismo é precisamente o contrário, ou seja, acomodar a estabilidade (McGannon & Mauws, 2002).

As análises pós-estruturalistas procuram, desse modo, o desmantelamento ou a desconstrução de concepções estáveis de significados, subjectividades, identidades e verdades (Sparkes, 1991), o que tem levado alguns autores (*e.g.* Hatch, 2002) a caracterizar esta perspectiva de anti-paradigma⁴⁴.

No cerne da investigação pós-estruturalista encontramos os conceitos de discurso, subjectividades e, mais recentemente, subjectividades corporizadas.

Neste âmbito, e num sentido lato, discurso refere-se aos meios pelos quais as pessoas comunicam as suas percepções e interpretações de si próprias, dos outros, das actividades que realizam ou dos acontecimentos que vivenciam. O discurso inclui todas as formas de comunicação e não apenas a linguagem oral ou escrita, referindo-se, segundo Kirk (1992: 42), *to all meaning-making activity, whether this be intentional, conscious, unconscious, explicit, tacit, or reflexive*.

Para Rønholt (2002: 27/28), *discourse is a practice not just of presenting the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning*. Apoиando-se nos trabalhos de Fairclough (1992), Helle Rønholt caracteriza os efeitos do discurso em três aspectos: i) a construção de identidades sociais e posições subjectivas; ii) a construção dos relacionamentos sociais entre as pessoas e iii) a construção de sistemas de valores e crenças. Transpondo esta teorização para o contexto educativo e, mais especificamente, para a sala de aula, os alunos e professores surgem como elementos que, simultaneamente, estruturam e são estruturados através das suas constantes interacções.

Na investigação pós-estruturalista, o termo discurso é geralmente reportado ao sistema de conhecimento, crenças e valores construídos histórica e culturalmente⁴⁵., sistema esse que regula o comportamento dos indivíduos, numa determinada cultura e num

⁴⁴ Esta característica do pós-estruturalismo leva a que também seja conhecida por desconstrucionismo (*e.g.* Bogdan & Biklen, 1991/1994; Hatch, 2002)

⁴⁵ Os pressupostos pós-estruturalistas apoiam-se na contribuição de Michel Foucault (1972) com a sua abordagem genealógica do conhecimento. De acordo com Foucault, os sistemas de conhecimento e as crenças (discursos) que regulam os pensamentos, sentimentos e acções dos indivíduos, num determinado momento, são uma produção histórica e cultural. Entre estes discursos encontramos os discursos da sexualidade.

determinado tempo (Wright, 1995). Sendo através do discurso que os sujeitos, os significados e as subjectividades são formados, este termo possibilita aos pós-estruturalistas relacionar os conceitos de significado e poder social (Macdonald *et al.*, 2002).

A análise do discurso permite examinar os meios pelos quais o conhecimento é socialmente construído nos vários contextos sociais, como a escola ou a sala de aula (Wright & King, 1990). Através da análise do discurso dá-se visibilidade a aspectos ou fenómenos invisíveis, como o currículo oculto cujos processos, normalmente inconscientes, jogam um papel determinante nas relações de género.

O termo subjectividade é utilizado no sentido de realçar o modo pelo qual as individualidades são formadas na e através da linguagem e outros sistemas de significado. Por seu lado, o termo “subjectividades corporizadas” (*embodied subjectivities*) tem sido utilizado numa tentativa de demonstrar que as subjectividades não são apenas constructos mentais mas que também se inscrevem corporalmente, desempenhando um papel activo na manutenção e reprodução de relações específicas de poder dentro de determinado sistema sociocultural (Wright, 1995; Nilges, 2000; Macdonald *et al.*, 2002).

No pós-estruturalismo dá-se, em suma, grande ênfase ao poder da linguagem (enquanto forma de aceder ao conhecimento e enquanto sistema de poder na construção das subjectividades), sendo particularmente relevante a multiplicidade de significados que as palavras podem ter em diferentes contextos, em diferentes sujeitos, em relação a diferentes acontecimentos e interacções sociais. Com efeito, na investigação pós-estruturalista a linguagem é entendida como um instrumento cultural que concretiza, cria e transforma significados culturais específicos (Wright, 1995). As relações entre linguagem, significado e poder são, por conseguinte, relações privilegiadas nesta perspectiva (Sparkes, 1991).

Assumindo um posicionamento pós-estruturalista, Järviluoma, Moisala e Vilkko (2003) fazem precisamente referência ao poder da linguagem na construção dos padrões de

pensamento e compreensão em relação ao género, apontando-a como um meio de manutenção do sistema simbólico patriarcal da nossa sociedade.

Embora se trate de conceitos diferenciados, a relação entre discurso e linguagem pode ser expressa através da seguinte afirmação de Macdonald *et al.* (2002: 143):

(...) choices in language as social practices provide indicators to those discourses being drawn upon by writers and speakers and to the ways in which they position themselves and others.

A investigação pós-estruturalista diferencia-se da investigação interpretativista e crítica sobretudo pelo tipo de questões que norteiam o desenho da investigação e, consequentemente, pela recolha e interpretação dos dados e respectivas conclusões. O seu principal interesse é compreender as influências dos discursos na construção contínua de verdades particulares (Macdonald *et al.*, 2002).

Os pós-estruturalistas que desenvolvem um trabalho mais genealógico produzem análises críticas que revelam rupturas históricas que mudam as fundações das estruturas, instituições e discursos modernos. Outros investigadores pós-estruturalistas tentam incluir nos seus textos as múltiplas vozes ou realidades que analisaram, explorando a natureza específica, local, situacional, parcial e temporária do conhecimento (Hatch, 2002).

Uma característica fundamental do pós-estruturalismo é o reconhecimento da posição do investigador como um produto do contexto social e dos processos que estão a ser estudados (Järvinuoma, Moisala & Vilkko, 2003; Nilges, 2001). Neste sentido, o conhecimento não é apenas uma construção enraizada cultural e contextualmente, mas também um processo mediado pela subjectividade do investigador, onde aquilo que é estudado é criado, em parte, pelos participantes e pela forma como o texto é escrito (Nilges, 2001). De facto, a par da interpretação aparece também a escrita como característica central do processo de investigação, em que o material escrito não é tido apenas pelo seu valor factual mas é também considerado objecto de estudo (Bogdan & Biklen, 1991/1994).

As metodologias mais utilizadas, neste quadro epistemológico, têm sido as de orientação qualitativa, com recurso frequente a entrevistas, observações, notas de campo e análise de documentação, o que não invalida que alguns estudos tenham integrado contributos quantitativos na sua análise dos dados (e.g. Nilges, 2000).

Na Educação Física destacamos os trabalhos de Linda Nilges (2000, 2001) o primeiro sobre o género como discurso não verbal e o segundo sobre a textualização da investigação qualitativa para o século XXI; Wright (1995), num estudo feminista sobre a forma como os discursos patriarcais intersectam as práticas das aulas de Educação Física e produzem subjectividades em relação com a masculinidade e feminilidade; Wright (1997) sobre a influência da linguagem do professor na construção de contextos de aprendizagem *genderizados*; Gore (1990), com uma análise da pedagogia como um “texto”⁴⁶ na formação de professores e Brown e Rich (2002) sobre o posicionamento de género dos professores como prática pedagógica no ensino da Educação Física.

A perspectiva pós-estruturalista não se tem, contudo, desenvolvido sem críticas. Entre as principais é de apontar as que visam as características da linguagem utilizada, considerada por alguns como pesada, ambígua e elitista, o que gera algumas dificuldades de compreensão e dificulta a disseminação do conhecimento (Sparkes, 1991). Outra das críticas prende-se com a natureza do envolvimento do investigador na produção do conhecimento, situação que tem levado alguns a considerá-la uma perspectiva “hiperindividualista” (Macdonald *et al.*, 2002).

O pós-estruturalismo tem possibilitado, contudo, um conjunto de investigações e de abordagens que questionam e reflectem sobre questões fundamentais para a sociedade, em geral, e para a comunidade educativa, em particular, como sejam as relações entre linguagem, significado e poder, ou sobre os efeitos dos discursos e práticas sociais nas

⁴⁶ “Texto” refere-se aos sinais sociais que podem ser “lidos”, sinais que nos indicam que estão a acontecer algumas coisas numa determinada situação social; sinais que são usados, por exemplo, na identificação do currículo oculto (Gore, 1990: 103). Neste sentido, Jennifer Gore descreve as práticas pedagógicas como textos que, à semelhança de outros textos (livros, filmes ou programas de televisão), não têm apenas um único significado, mas são textos abertos, capazes de serem lidos de diferentes maneiras por diferentes pessoas.

complexas redes de interacção entre os indivíduos e as instituições sociais e educativas. Acima de tudo, e no que tem especificamente a ver com a Educação Física, tem possibilitado compreender melhor o que esta significa na vida dos jovens.

Poststructuralist research makes visible what has been invisible; it provides new ways of seeing, and therefore acting, and thereby makes a difference (Macdonald *et al.*, 2002: 144)

2.5. Perspectivas feministas

As perspectivas feministas, geralmente distinguidas em perspectiva radical, perspectiva liberal e perspectiva pós-estruturalista (Macdonald *et al.*, 2002), consistem num conjunto de abordagens que centralizam a sua investigação e análise no género, assumindo o compromisso social e político de eliminar a dominação que nele se suporta. Para Becky Francis (2001) o termo feminismo é como um guarda-chuva que abriga muitas escolas de pensamento, até mesmo contraditórias. Apesar disso, em todas as perspectivas feministas permanecem comuns os seguintes aspectos: a preocupação com o género, a percepção da desvantagem das mulheres nas relações de género, a percepção de que esta desigualdade de género é errada e injusta e, consequentemente, a intenção de provocar uma mudança nesta situação.

O pressuposto ontológico comum a estas três perspectivas é de que existe uma realidade assente em estruturas sociais que têm um impacto real nas vidas dos indivíduos. Segundo as/os feministas, esta realidade construiu situações sociais desiguais para homens e mulheres, em modos que oprimem as mulheres, embora estas experiências possam variar bastante e depender de inúmeras circunstâncias.

Epistemologicamente, o conhecimento, nestas perspectivas, é considerado subjectivo e mediado pelos valores, crenças e posições políticas dos investigadores, o que confere um carácter político ao produto da investigação, já que o objectivo não é apenas compreender

melhor as vidas dos participantes, mas também questionar as situações sociais estudadas de forma a contribuir para a sua mudança, como Hall (1996: 233), aliás, realça:

(...) the feminist project is to change the world, not merely to describe it.

A Educação Física e o Desporto, áreas que, histórica e culturalmente, fornecem visões estereotipadas acerca dos comportamentos e actividades que são apropriados a rapazes e raparigas bem como imagens singulares de feminilidade e masculinidade (Kirk, 2002), têm constituído um campo privilegiado para a investigação feminista, levando ao questionamento da forma como esta estruturação social se repercute nas práticas diárias de alunos/as e professores/as ou treinadores/as, limitando ou prejudicando o desenvolvimento e o poder social das raparigas/mulheres (*e.g.* Griffin, 1984, 1985a, 1985b; Scraton, 1986a; Wright, 1995; Nilges, 1998; Smeal, Carpenter & Tait, 1994; Satina *et al*, 1998; Flintoff & Scraton, 2001; Williams & Bedward, 2002) e de alguns rapazes/homens (*e.g.* Renold, 1997; Bramham, 2003). Por outro lado, a investigação tem revelado que, considerando as várias esferas da vida sociocultural, a área da Educação Física e Desporto é precisamente aquela onde a hegemonia masculina se tem revelado mais resistente (Hargreaves, 1990).

Embora partilhem a mesma preocupação base, estas perspectivas divergem nos processos e nos pressupostos de análise do género e na prescrição de estratégias para a eliminação desta dominação (Nilges, 1998).

A perspectiva feminista radical baseia-se no pressuposto de que a desigualdade de género é uma questão relacionada com os padrões de organização institucional. A sua estratégia assenta numa política de igualdade de oportunidades apoiada em premissas de mudança quantitativas, dando às raparigas e rapazes a mesma possibilidade de acesso aos recursos e actividades. A discriminação de género é rectificada através de uma estratégia de assimilação (Nilges, 1998) que produz igual distribuição de rapazes e raparigas nas actividades em questão, visando a promoção da igualdade de oportunidades, tal como Scraton (1986a: 88) preconiza na seguinte afirmação:

The 'equal opportunities' approach encompasses physical education initiatives such as mixed PE and equal access to facilities, activities and curricular/extracurricular time.

O género é aqui entendido como uma categoria não problemática em que rapazes e raparigas poderão integrar os mesmos contextos em igualdade de condições. Consequentemente, o papel do/a professor/a de Educação Física limitar-se-á, desse modo, a uma organização de actividades e de envolvimentos que permitam essa igualdade de acesso (Nilges, 1998).

Esta perspectiva, precursora das outras duas e popularizada nos anos 70 do século XX, tem sido bastante influente nas análises femininas da participação da mulher no desporto e na actividade física (Smeal, Carpenter & Tait, 1994). O seu aparecimento tem de ser considerado como uma mais valia, sobretudo por ter chamado a atenção para a necessidade de desconstruir a hegemonia masculina nas áreas da Educação Física e do Desporto, levando à ruptura de estereótipos acerca do comportamento apropriado para as raparigas e ocasionando, de alguma forma, uma mudança de atitude das raparigas relativamente à actividade física. Contudo, a sua filosofia da igualdade de oportunidades assenta mais em premissas de mudança quantitativas do que qualitativas, o que tem despoletado inúmeras críticas, principalmente por parte das feministas radicais (e.g. Scraton, 1986a; Hargreaves, 1990; Smeal, Carpenter & Tait, 1994; Nilges, 1998).

Metodologicamente, esta investigação feminista liberal tende a basear-se em evidências empíricas que são analisadas usando fundamentalmente métodos quantitativos, os que tentam explicar diferenças de género com base no sexo biológico (e.g. Luke & Sinclair, 1991; Papaioannou, 1998). Apesar disso, as feministas afastam-se do positivismo, criticando-o, precisamente pela neutralidade que os seus seguidores reclamam para o investigador, o que não é possível neste tipo de perspectiva (Hatch, 2002).

Smeal, Carpenter e Tait (1994) sumariam as críticas à perspectiva liberal feminista em três paradoxos: i) a exigência feminista liberal de igualdade possui como ponto de referência o modelo masculino (grupo social dominante), o que o valoriza ainda mais em

relação ao modelo feminino, universalizando e validando as suas normas, dificultando a mudança social e criando uma falsa neutralidade; ii) a *desgendarização* da esfera pública, tão reclamada pelas feministas liberais, é uma estratégia que impede as mulheres de competir em condições equivalentes às dos homens, já que a esfera privada não é tida em consideração (no que diz respeito à divisão tradicional de tarefas) e iii) a dicotomização dos conceitos de igualdade e diferença coloca as mulheres numa situação desvantajosa, pois a diferença está intimamente associada a uma desvantagem social da mulher em relação ao homem.

Na perspectiva radical feminista parte-se do pressuposto de que o género é uma construção sociocultural onde a masculinidade, a feminilidade e as relações de género são, histórica e culturalmente, construídas no seio de um sistema patriarcal que regula a diferenciação de género, colocando socialmente os homens e mulheres em posições hierárquicas diferentes (Nilges, 1998). As crenças patriarcais infiltram-se nos vários contextos sociais regulando os pensamentos e as acções e legitimando as relações de género.

Ao contrário da perspectiva liberal, na perspectiva radical o género é uma categoria problemática definida por um sistema patriarcal injusto, onde a masculinidade é construída como mais poderosa que a feminilidade. A estratégia que os/as feministas radicais sugerem para repor a igualdade de género passa por um processo de reconstrução social, onde o/a professor/a desempenha um papel activo determinante, sensibilizando os/as alunos/as para a problemática da desigualdade de género, levando-os/as a analisar criticamente as suas acções e incutindo-lhes a consciência do poder das suas acções na transformação social (Nilges, 1998).

As preocupações que têm dominado a investigação feminista radical na área da Educação Física passam por questões que procuram relações entre actividade física, sexualidade, *fisicalidade*, género e poder social (Scranton, 1986a), transformando a questão liberal – como é que poderão participar mais raparigas e mulheres na actividade física e desporto? –, em questões como as seguintes: por que é que os rapazes e homens dominam os meios desportivos? ou como é que as relações de género são construídas na Educação

Física ou no desporto? A importância desta mudança está bem espelhada no seguinte excerto:

The focus in sport and physical education should shift from an obsession with fitting girls and women (and some boys and men) into the dominant model from an explanation of why different perspectives are silenced by the dominant discourse of physical education and why a particular group has the power to define what values and attitudes count (Smeal, Carpenter & Tait, 1994: 415)

Complementarmente a estas questões, outro tipo de análises têm sido desenvolvidas com o propósito de relacionar as visões patriarcais de feminilidade e masculinidade com razões médico-fisiológicas (Lenskyj, 1986 cit. por Macdonald *et al.*, 2002).

A visão construtivista do género defendida pela perspectiva feminista radical, a natureza das questões de investigação com ênfase na interpretação e o objectivo de discutir o poder social levam a que sejam preferencialmente usadas nestes estudos metodologias qualitativas (*e.g.* Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Smeal, carpenter & Tait, 1998; Nilges, 1998; Flintoff & Scraton, 2001; Braham, 2003; Laker, Laker & Lea, 2003). Estas metodologias, sobretudo as que se suportam em técnicas de natureza relacional como as entrevistas, ganharam um grande desenvolvimento com esta investigação feminista, procurando técnicas específicas adaptadas às finalidades principais da investigação (Kvale, 1996). Assim, no final do século XX começou a emergir a perspectiva pós-estruturalista ou pós-modernista que relativiza as verdades até aí consideradas absolutas para as feministas (Francis, 2001). O pós-estruturalismo inovou os pressupostos feministas relativamente à natureza opressiva das mulheres contestando a sua universalidade.

No feminismo pós-estruturalista a construção do género é entendida numa intersecção com a construção de outras categorias de identidade como a raça, classe social, habilidade física ou orientação sexual, valorizando-se, desta forma, o reconhecimento da pluralidade e da diferença. Neste sentido, Macdonald *et al.* (2002) caracterizam sucintamente esta perspectiva através dos seguintes aspectos: i) a crença de que há mais diferenças do que similaridades nas identidades de género; ii) a intenção de expor e mudar

a perspectiva contextual e local das diversas mulheres e iii) o reconhecimento de que a identidade de género de um determinado indivíduo pode mudar entre diferentes contextos sociais.

A noção de género como categoria social é assim questionada, sugerindo-se a sua desconstrução através do reforço da ideia de que não há homens nem mulheres, apenas indivíduos posicionados em determinados discursos de género (Francis, 2001).

Metodologicamente, esta perspectiva selecciona pequenos grupos de indivíduos como unidades de análise e detém-se na forma como os seus discursos são construídos. Os dados são, deste modo, geralmente qualitativos, de forma a poder captar a complexidade, a diversidade e a singularidade. Tem sido principalmente no seio desta perspectiva que se têm desenvolvido, recentemente, estudos sobre os discursos da masculinidade e o seu impacto na participação dos rapazes/homens na actividade física (*e.g.* Renold, 1997; Bramham, 2003)

Embora constituam, inquestionavelmente, um valor acrescido para a investigação sobre o ensino da Educação Física, as perspectivas feministas têm permanecido um pouco marginalizadas. Macdonald e colaboradores (2002), baseando-se em Hall (1996), apontam algumas razões para este estatuto: i) uma grande parte da investigação sobre o género na Educação Física pretende dar voz e visibilidade à posição da mulher nesta área mas não assume, claramente, uma posição de compromisso político, dimensão essencial em qualquer perspectiva feminista; ii) a credibilidade científica da investigação feminista, assente em metodologias qualitativas, é muitas vezes posta em causa pelo papel e posicionamento do investigador no decorrer do processo de investigação e iii) a reprodução dos padrões binários de pensamento acerca do género, que é muitas vezes recreada nos estudos feministas, publicitando mais as diferenças que as semelhanças entre os géneros.

3. A pluralidade das perspectivas no nosso modelo de estudo

Concordando com Shulman (1986), Sparkes (1991, 1992), Silverman (1991) e Macdonald *et al.* (2002), defendemos uma posição que considera benéfica e indicadora de progresso científico a coexistência de várias abordagens no estudo de uma mesma problemática.

Tendo em conta que cada perspectiva proporciona a sua própria visão do mundo, será de todo lucrativo que se possam *escuchar con provecho las historias contadas por lenguas paradigmáticas diferentes* (Sparkes, 1992: 33). O progresso do conhecimento passará não só por uma postura mais reflexiva sobre as nossas próprias premissas, mas também por procurar conhecer e compreender os pressupostos paradigmáticos de outros elementos da comunidade científica.

Considerando que nenhuma perspectiva tem mais mérito científico que as restantes (Sparkes, 1991, 1992), apresentando apenas um contributo próprio para a compreensão da complexidade de um mesmo fenómeno, a construção do conhecimento, neste caso específico, o conhecimento sobre o ensino da Educação Física, será enriquecida pela assimilação e integração dos conhecimentos e das experiências possibilitadas pelas suas várias abordagens:

It is a world of polyvocality that welcomes those scholars with the audacity to break the barriers of common sense and offer new forms of interpretation and insight. (Sparkes, 1991: 127)

Será então na formulação de “boas questões” (questões pertinentes e consistentes) dentro do domínio conceptual em que emergem, que residirá, primariamente, a essência do processo de investigação, o que determinará, em conformidade, as perspectivas teóricas que lhe estão subjacentes e a seleção das metodologias mais adequadas (Silverman, 1991). Neste sentido, partilhamos a opinião de Macdonald *et al.* (2002:151) quando escrevem:

(...) we are reminded of the richness that multiple theoretical perspectives can bring to the same question and the possibilities that open up for rigorous and far-reaching improvements in physical education when this occurs. Yet, we also reiterate our concern that while theory is indispensable to quality research, it should not obscure the need to ask good questions, seek well-considered ways of coming to know, and communicate in ways that are inclusive if the field is to progress as strong and cohesive.

O estudo que desenvolvemos partilha esta visão da investigação sobre o ensino da Educação Física. Importa então esclarecer quais as perspectivas que orientaram a sua concepção e desenvolvimento. O modelo de estudo adoptado pode, na sua generalidade, ser considerado essencialmente interpretativista, muito embora reuna contribuições de outras perspectivas e orientações teóricas como sejam:

- A perspectiva positivista, na acepção atrás descrita, particularmente quando procuramos saber a direcção da percepção e o nível da apropriação ao género das actividades realizadas nas aulas de Educação Física, a auto-percepção do nível de desempenho motor e a percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género nessas actividades. Com esta mesma orientação investigamos também as interacções entre estas dimensões de análise. Estes resultados são, porém, aprofundados e complementados com análises interpretativistas provenientes da análise de conteúdo das entrevistas que incidem sobre essas mesmas questões, e que possibilitam compreender a significatividade dessas respostas para os alunos e alunas participantes no estudo.
- As perspectivas feministas, visto que no cerne da investigação encontra-se a problemática do género e dos estereótipos de género como mediadores do processo interactivo de ensino e de aprendizagem em Educação Física, procurando saber qual a sua importância nas percepções e atitudes dos alunos e alunas perante as actividades de aprendizagem das aulas e os contextos de interacção criados pelos momentos de organização e de prática em grupo.

Embora a discussão dos resultados colha bastantes proveitos da investigação feminista, o estudo sendo essencialmente interpretativista, não inclui uma componente activa de intervenção no sentido de sensibilizar os participantes e de delinear estratégias para a superação de uma provável discriminação das raparigas.

- Tendo a perspectiva interpretativista como orientadora principal da investigação, o género é estudado numa concepção construtivista, ou seja, é entendido como uma construção sociocultural que se desenvolve mediante processos de interacção social no seio de experiências significativas. As percepções e os significados que os alunos e alunas participantes no estudo revelam a respeito das várias questões em estudo são, desta maneira, compreendidos como o resultado de um processo construtivo, contínuo e activo, desenrolando-se em interacção com os vários sistemas simbólicos de cultura.
- O conteúdo das questões de investigação relacionadas com as percepções, preferências e interpretações dos/as alunos/as perante vários factores do processo interactivo de ensino e de aprendizagem (tais como o conteúdo das actividades de aprendizagem, o desempenho motor nessas actividades ou as interacções durante a prática de actividades em grupo) pretendem dar um contributo válido e pertinente para o desenvolvimento do conhecimento na área de investigação sobre o ensino da Educação Física, conhecida como investigação sobre os processos mediadores.
- O desenho e o desenvolvimento do estudo, tentando captar e aproximar-se o mais possível daquilo que realmente acontece na aula, também reúnem as características essenciais para poder ser caracterizado como um estudo sobre a ecologia da aula.

2^a PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

OBJECTIVOS E METODOLOGIA

DO ESTUDO EMPÍRICO

1. Introdução

Iniciaremos este capítulo justificando o desenho do estudo, com base em fundamentos teóricos já anteriormente abordados e discutidos. Seguidamente, voltamos a apresentar os objectivos do estudo, explicitando, para cada, as questões de investigação que deles emergiram. A fundamentação e a descrição das principais opções metodológicas e instrumentais que serviram de suporte ao estudo, nas suas várias fases, constituirão a preocupação central dos pontos subsequentes. Será aí que caracterizaremos os participantes no estudo, relataremos e justificaremos os procedimentos e métodos utilizados, nomeadamente a observação directa de aulas de Educação Física e a entrevista realizada aos alunos e às alunas participantes, após essas aulas. Nessa altura descreveremos o guião que serviu de suporte à entrevista, bem como os instrumentos nela utilizados para recolha das percepções do nível de apropriação ao género, do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas e da auto-percepção do desempenho motor, nas várias actividades de

aprendizagem das aulas. Por último, explicitaremos os métodos usados para a análise dos dados, tanto na sua vertente quantitativa como qualitativa.

2. Justificação do desenho do estudo

No capítulo anterior procedemos ao enquadramento epistemológico e metodológico do estudo, caracterizando-o como de natureza essencialmente interpretativa, mas assumindo a pluralidade e a coexistência integrada de procedimentos metodológicos de orientação qualitativa e quantitativa, suportados em diversas perspectivas de investigação, algumas delas especialmente vocacionadas para o campo da Educação Física.

Tendo a abordagem interpretativa como suporte estruturante da investigação e a concepção construtivista do género como o principal referencial teórico, entrevistámos alunos e alunas do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, com o objectivo de conhecer e compreender as suas percepções em relação às vivências reais nas aulas de Educação Física, mais concretamente aquelas que dizem respeito à apropriação ao género e ao desempenho motor de rapazes e raparigas e de si próprio/a, nas actividades que os/as professores/as consideraram mais importantes para a concretização dos objectivos dessas aulas. Este estudo das percepções estendeu-se também às preferências pelo tipo de constituição, em função do género, dos grupos de trabalho formados para a realização dessas mesmas actividades e à satisfação com as actividades da aula.

O modelo de estudo adoptado foi ainda enriquecido com contributos metodológicos de orientação mais quantitativa, nomeadamente através da aplicação de dois instrumentos que tinham como principal objectivo investigar a direcção da percepção da apropriação ao género das actividades realizadas nas aulas de Educação Física e os níveis de desempenho motor de rapazes e raparigas e de si próprio/a nessas actividades. Estes resultados foram posteriormente sujeitos à aplicação de técnicas estatísticas inferenciais, com o objectivo de identificar possíveis interacções entre essas percepções, mais propriamente os efeitos que a

percepção da apropriação ao género da actividade poderia exercer sobre as percepções do desempenho motor, considerando-se simultaneamente o sexo e o ciclo de escolaridade como factores de variância. A evidência assim obtida foi aprofundada e complementada com a análise interpretativa dos argumentos apresentados pelas crianças para justificar essas mesmas percepções.

A escolha dos participantes e dos ciclos de escolaridade alvo do estudo – o 1º e o 2º ciclos do ensino básico – teve em conta os aspectos que a seguir serão referidos, e aliás já abordados aquando da definição da problemática do estudo:

- A necessidade de contribuir com mais investigações em que seja dada “voz” efectiva às crianças (Lee *et al.*, 1997, 1999).
- A pertinência de analisar estas dinâmicas mediadoras do género e dos estereótipos de género numa fase crucial do desenvolvimento da identidade de género da criança (Bussey & Bandura, 1999) estreitamente e interactivamente relacionada com as outras dimensões do desenvolvimento da criança, particularmente com o seu desenvolvimento motor. Esta influência pode, nomeadamente, fazer-se sentir na motivação, participação e qualidade do empenhamento nas actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física (*e.g.* Griffin, 1983, 1984, 1985a; Garcia, 1997) e nos processos de selecção e empenhamento diferenciais em determinadas actividades lúdico-motoras, em contextos de prática livres (*e.g.* Lopes, 1988; Thorne, 1993, Swain, 2005).
- O facto de a diferenciação de género perante o desempenho em várias habilidades motoras fundamentais ser, nestas idades, mais atribuída a factores socioculturais do que a factores biológicos (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001).
- A evidente diferenciação da organização e do planeamento curricular entre o 1º e o 2º ciclos, com as aulas de Educação Física no 1º ciclo a caracterizarem-se por uma maior variabilidade de conteúdos, geralmente orientados para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, e no 2º ciclo a serem habitualmente organizadas por matérias/actividades físicas, em que cada aula preconiza o desenvolvimento das

competências específicas de determinada actividade física, com conotação de âmbito mais desportivo.

Face à natureza das questões de investigação e à idade das crianças seleccionadas para participar no estudo, considerámos a entrevista semi-estruturada como a técnica mais adequada à recolha dos dados, suportada na utilização simultânea e complementar de instrumentos parcelares de recolha de informação, quer de natureza quantitativa quer qualitativa. Com o objectivo de gerir melhor a dinâmica da entrevista e interpretar mais fielmente as afirmações das crianças, considerámos também pertinente observar directamente as aulas sobre as quais a entrevista iria incidir. Esta observação foi decisiva para a compreensão da informação dos professores referente às actividades que consideravam mais importantes para a prossecução dos objectivos específicos dessa aula, permitindo-nos apresentar com mais objectividade as questões da entrevista que se reportavam a essas actividades.

A definição e a delimitação dos objectivos do estudo e das respectivas questões de investigação, que explicitaremos no ponto que se segue, teve não só em conta a função exploratória desta investigação no contexto da investigação em Educação Física no nosso país, como também procurou ir de encontro às questões mais emergentes do panorama investigativo actual sobre o género na Educação Física.

3. Objectivos e questões directoras da investigação

Com o presente estudo, pretendeu-se contribuir para o conhecimento e a compreensão da forma como os factores psicossociais medeiam os processos de ensino e aprendizagem em Educação Física, procurando, nomeadamente, caracterizar as dinâmicas mediadoras que o género e os estereótipos de género podem estabelecer com as percepções e as atitudes dos alunos e das alunas do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, perante as

actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física e os contextos de interacção criados pela forma de organização dos grupos de trabalho dessas actividades.

Os objectivos específicos do estudo, cada um deles logo seguido das questões de investigação que dele emergiram, foram, em concreto, os seguintes:

1. Analisar as percepções que os alunos e as alunas do 1º e do 2º ciclo do ensino básico possuem em relação às actividades das aulas de Educação Física, particularmente no que diz respeito à percepção da sua apropriação ao género, percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nessas actividades e auto-percepção do nível de desempenho motor, averiguando as suas justificações e a interacção entre essas percepções.

- Como é que os alunos e as alunas do 1º e 2º ciclos do ensino básico percepcionam as actividades que realizam nas aulas de Educação Física quanto ao seu nível de apropriação ao género? Quais as razões evocadas por ambos para sustentar essas percepções?
- Como é que os alunos e as alunas do 1º e 2º ciclos do ensino básico percepcionam o nível de desempenho motor dos rapazes e das raparigas, nas actividades das aulas de Educação Física? Quais os fundamentos para essas percepções?
- Que relações podem ser encontradas entre a percepção do nível de apropriação ao género de uma determinada actividade e a percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género nessa actividade?
- Como é que os alunos e as alunas se auto-percepcionam quanto ao desempenho motor nas actividades da aula?
- Que relações podem ser encontradas entre a auto-percepção do nível de desempenho motor e a percepção do nível de apropriação ao género das várias actividades da aula?

2. Caracterizar a satisfação destes alunos e alunas com as actividades das aulas de Educação Física, pesquisando eventuais razões, bem como as interacções que a percepção

da apropriação ao género e as percepções do desempenho motor de rapazes e raparigas e de si próprio/a nas actividades, poderão estabelecer com a maior ou menor satisfação com essas actividades de aprendizagem.

- Que relações podem ser estabelecidas entre a maior e a menor satisfação face a uma dada actividade e a percepção da apropriação ao género dessa actividade, a percepção do nível de desempenho motor dos rapazes e raparigas e a auto-percepção do nível de desempenho motor nessa actividade?
- Quais as razões apresentadas pelos alunos e pelas alunas para a sua referência às actividades que mais gostaram e menos gostaram de realizar na aula de Educação Física?

3. Analisar a atitude dos alunos e das alunas do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, relativamente aos contextos de interacção induzidos pelos diferentes tipos de organização das actividades de aprendizagem, em particular as suas preferências quanto à constituição, segundo o género, dos grupos de trabalho, nas várias actividades de aprendizagem da aula.

- Quais as preferências que os alunos e as alunas manifestam em relação à composição, segundo o género, dos grupos de trabalho formados para a realização das actividades da aula? Quais as razões evocadas para essas preferências?
- Qual a importância do género como factor mediador das interacções de alunos e alunas nas aulas de Educação Física?

4. Caracterização dos participantes

Participaram no estudo oitenta e quatro alunos do ensino básico, do 3º ao 6º ano de escolaridade, distribuídos da seguinte forma: cinquenta e dois alunos do 1º ciclo (vinte e seis rapazes e vinte e seis raparigas) e trinta e dois alunos do 2º ciclo (quinze rapazes e dezassete raparigas) (Quadro 4). Estes alunos pertenciam a turmas de seis escolas públicas

e duas particulares, localizadas nas cidades de Évora (quatro escolas públicas e uma particular) e Estremoz (uma escola pública e uma particular). Ambas as escolas do ensino particular eram do 1º ciclo.

Quadro 4. Distribuição dos rapazes e raparigas por ciclo de escolaridade

	Rapazes	Raparigas	Totais
1º Ciclo	26	26	52
2º Ciclo	15	17	32
Totais	41	43	84

Embora com uma função essencialmente mediadora, no que diz respeito à metodologia utilizada para a recolha dos dados, colaboraram também seis professores e seis professoras que leccionavam nas escolas envolvidas no estudo, todos com licenciatura em Educação Física ou em Ensino Básico na variante de Educação Física⁴⁷.

Passamos a caracterizar de forma mais aprofundada os alunos e as alunas que participaram no estudo, considerando para isso as médias de idades, as posições sociais e a participação no desporto escolar e em actividades físicas e desportivas fora da escola.

As idades destes/as alunos/as estavam compreendidas entre os oito e os dez anos, no caso do 1º ciclo, e entre os onze e treze anos, no caso do 2º ciclo. As médias de idades encontram-se indicadas no Quadro 5.

Quadro 5. Média de idades dos rapazes e das raparigas em cada ciclo de escolaridade.

	Rapazes	Raparigas	Totais
1º Ciclo	9,4	9,2	9,3
2º Ciclo	12,0	11,7	11,8

⁴⁷ A caracterização dos professores e das professoras que colaboraram no estudo encontra-se no Anexo 2.

A caracterização dos/as alunos/as quanto à sua posição social foi realizada a partir da classificação de Formosinho (1987)⁴⁸. Este é um sistema de classificação que se baseia essencialmente na profissão do pai e da mãe (ou seus familiares equivalentes), de forma conjugada, dados que puderam ser obtidos facilmente durante as entrevistas. Metade dos alunos do 2º ciclo pertencia ao estrato operário e rural, distribuindo-se os restantes pelas outras posições sociais, de forma decrescente. No 1º ciclo, este padrão era algo distinto, havendo, comparativamente, mais alunos pertencentes à classe superior e à classe média mais instruída. Esta diferença justificava-se, a nosso ver, pelo facto de duas das escolas do 1º ciclo participantes serem do ensino particular. A distribuição dos alunos e das alunas dos dois ciclos de escolaridade pelas várias posições sociais encontra-se ilustrada no Quadro 6.

Quadro 6. Caracterização dos rapazes e das raparigas dos dois ciclos de escolaridade quanto à sua posição social.

Ciclo	Posição Social	Rapazes	Raparigas	Total
1º ciclo	PS1	4	7	11
	PS2	9	5	14
	PS3	3	6	9
	PS4	10	8	18
Total		26	26	52
2º ciclo	PS1	1	1	2
	PS2	2	2	4
	PS3	6	4	10
	PS4	6	10	16
Total		15	17	32

⁴⁸ A classificação de Formosinho (1987) considera quatro posições sociais:

Posição Social 1. Classe superior: profissões liberais (advogados, médicos, engenheiros e arquitectos); altos funcionários administrativos (directores gerais, directores de serviço, gerentes bancários) e magistrados judiciais; grandes industriais ou grandes comerciantes; gestores de empresas; professores universitários; militares de alta patente.

Posição Social 2. Classe média mais instruída: professores dos ensinos: secundário, preparatório, primário e educadores de infância; médios comerciantes e industriais; funcionários médios (quadros técnicos, empregados bancários e dos seguros, empregados de escritório com pelo menos o 5º ano, solicitador, enfermeira, assistente social e profissões equivalentes)

Posição Social 3. Classe média menos instruída: pequenos comerciantes e industriais; caixeiros-viajantes; quadros administrativos (1º oficial, etc.); empregados de escritório sem o 5º ano dos liceus; agentes da P.S.P. e outras forças militarizadas; sargentos; cabeleireiros; capatazes e encarregados de obras.

Posição Social 4. Estrato operário e rural (trabalhadores manuais): operários; trabalhadores rurais; funcionários auxiliares (pessoal de limpeza, contínuos, porteiros, motoristas, varredores, etc.); vendedores ambulantes e feirantes.

Considerando a participação no desporto escolar e em actividades físicas e desportivas organizadas fora da escola, pode verificar-se que, entre os/as alunos/as do 2º ciclo, nenhum/a participava nas actividades de desporto escolar, havendo, por outro lado, mais rapazes do que raparigas envolvidos em actividades físicas e desportivas fora da escola (Quadro 7). No 1º ciclo, apenas uma rapariga participava numa actividade desportiva, enquanto catorze dos vinte e seis rapazes entrevistados participavam nesse tipo de actividades. Qualquer que fosse a categoria de actividade ou o nível de escolaridade considerado, havia mais rapazes participantes do que não participantes, acontecendo o inverso no grupo das raparigas, ou seja, havia mais raparigas não participantes do que participantes.

Quadro 7. Participação no desporto escolar e em actividades físicas e desportivas fora da escola.

<i>Desporto Escolar</i>				<i>Activ. físicas desp. fora escola</i>			
Ciclo	Participação	Rapazes	Raparigas	Totais	Rapazes	Raparigas	Totais
1º ciclo	Sim	14	1	15	14	11	25
	Não	12	25	37	12	15	27
2º ciclo	Sim	-	-	-	10	6	16
	Não	-	-	-	5	11	16

Conforme se pode, por outro lado, observar no Quadro 8, a diversidade de actividades físicas praticadas pelos rapazes era muito maior do que a das raparigas, pois enquanto estas apenas praticavam natação (a maioria), ballet, dança ou basquetebol, os rapazes apareciam distribuídos por dez actividades físicas diferentes (*futsal*, futebol, basquetebol, karaté, *taekwondo*, ténis de mesa, hóquei em patins, equitação, motocrosse e natação). A natação e o basquetebol foram as únicas actividades praticadas em comum por rapazes e raparigas (Quadro 8).

Quadro 8. Diversidade na prática de actividades de desporto escolar e de actividades físicas e desportivas fora da escola.

<i>Desporto Escolar</i>				<i>Activ. físicas desp. fora escola</i>				
<i>Rapazes</i>		<i>Raparigas</i>		<i>Rapazes</i>		<i>Raparigas</i>		
1º Ciclo	Futsal	8	Basquetebol	1	Futebol	6	Natação	10
	Basquetebol	3			Natação	5	Ballet	1
	Karaté	3			Hóquei em patins	3		
	Ténis de mesa	2			Equitação	2		
2º Ciclo					<i>Taekwondo</i>	1		
					Futebol	5	Dança	3
					Natação	1	Ballet	2
					Hóquei em patins	1	Natação	1
					Equitação	1		
					Basquetebol	1		
					Motocrosse	1		

A maioria dos rapazes e quase todas as raparigas praticavam apenas uma actividade física (Quadro 9). Havia também rapazes que participavam em duas actividades físicas, afirmando quatro deles participar, por semana, em três actividades físicas diferentes.

Quadro 9: Quantidade de actividades físicas praticadas semanalmente no desporto escolar e/ou fora da escola

	<i>Nº actividades</i>	<i>Rapazes</i>	<i>Raparigas</i>	<i>Totais</i>
1º Ciclo	Nenhuma	4	14	18
	Uma	14	11	25
	Duas	4	1	5
	Três	4	-	4
2º Ciclo	Nenhuma	5	11	16
	Uma	8	6	14
	Duas	2	-	2

Uma vez caracterizados os participantes no estudo, iremos, de seguida, descrever os métodos, técnicas e instrumentos de investigação utilizados nas várias fases de recolha e análise dos dados.

5. Fases de recolha dos dados

A logística global da recolha de dados é sistematizada em duas grandes fases: a fase preparatória e a fase principal.

5.1 Fase preparatória

O período que antecedeu a recolha de dados propriamente dita decorreu entre Outubro e Fevereiro de 2004 e implicou, genericamente, as seguintes tarefas:

- a) Contacto prévio com escolas do 1º e do 2º ciclo do Distrito de Évora, no sentido de auscultar as suas disponibilidades para colaboração no estudo.
- b) Selecção das escolas e das turmas, segundo o critério de proximidade geográfica e os requisitos metodológicos do estudo.

Tendo como preocupação primária interferir o menos possível com a planificação didáctica dos/as professores/as, a selecção das turmas que participariam no estudo, bem como o calendário de observação das suas aulas de Educação Física dependiam do facto de os/as professores/as irem leccionar, durante o período em que iria decorrer esta fase da pesquisa, as matérias do programa de Educação Física que tinham sido previamente estabelecidas como alvo do estudo. No 1º ciclo, caracterizado tradicionalmente por uma grande variabilidade e diversidade de conteúdos durante as aulas, estas preocupações foram restringidas apenas ao requisito de as aulas a observar conterem o desenvolvimento da matéria programática “jogos”. No 2º ciclo, tipificado por aulas com uma abordagem de conteúdos por matérias do programa, impostas muitas vezes pelas características do espaço e do material disponível, as dificuldades já foram maiores, havendo necessidade de articular os factores atrás referenciados com o requisito de uma das aulas a observar ser de desenvolvimento da matéria “futebol” e a outra implicar, preferencialmente, o desenvolvimento de uma actividade individual, como a “ginástica”.

c) Pedidos de autorização formais aos respectivos Agrupamentos de Escolas (nas escolas do ensino oficial) e aos Directores dos dois Externatos (do ensino particular) que participaram no estudo.

d) Pedido de autorização à Direcção Regional de Educação do Alentejo, dando já conhecimento das escolas a envolver no estudo. Como esta Direcção Regional condicionou a sua autorização a parecer prévio da Comissão Nacional de Protecção de Dados, foi necessário sujeitar o projecto de investigação a um parecer da entidade acima designada, parecer esse que teve emissão favorável.

e) Planificação das observações de aulas e das entrevistas em cada uma das escolas. Para esta planificação foi necessário estabelecer inúmeros contactos pessoais entre a investigadora, os/as professores/as de Educação Física, os/as professores/as das turmas do 1º ciclo e até mesmo outros professores de outras disciplinas do 2º ciclo, com o objectivo de conciliar os horários para a observação das aulas de Educação Física e as respectivas entrevistas aos alunos.

No 2º ciclo houve maior dificuldade nesta planificação, uma vez que, para a articulação do horário das aulas de Educação Física observadas com as entrevistas individuais aos/às alunos/as após a aula, era também necessário solicitar a colaboração de professores/as de outras disciplinas como E.V.T., Área de Projecto ou Formação Cívica, nos blocos horários de 90 minutos, no dia da aula observada (preferencialmente) ou então no dia seguinte. De referir que, por recomendação dos Conselhos Executivos das Escolas, as entrevistas deveriam acontecer apenas no contexto destas disciplinas, de modo a “prejudicar” o menos possível as actividades lectivas dos/as alunos/as envolvidos/as.

f) Pedidos de autorização aos encarregados de educação das crianças.

g) Certificação, em cada escola, das condições de realização das entrevistas, nomeadamente a existência de um espaço reservado, com mesa e duas cadeiras.

5.2. Fase principal

Esta fase decorreu entre finais de Fevereiro de 2004 e Junho de 2005 e consistiu na observação directa das aulas de Educação Física e na realização de entrevistas aos alunos e alunas.

Em cada turma desenrolaram-se as seguintes acções, em sequência temporal:

1º Observação de uma primeira aula de Educação Física.

2º Reunião com o/a professor/a respectivo/a, com o objectivo de este/a definir quais as três ou quatro actividades consideradas mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula.

3º Entrevista aos alunos e às alunas, seleccionados, aleatoriamente, de entre aqueles que tinham autorização para serem entrevistados. Como as entrevistas incidiam sobre as vivências e as percepções das crianças em relação às actividades da aula observada, foi preocupação metodológica que todas elas ocorressem no próprio dia ou no dia imediatamente a seguir a essa aula.

4º Observação de uma segunda aula de Educação Física.

5º Nova reunião com o/a professor/a, com o objectivo de este/a definir quais as três ou quatro actividades didácticas que considerava mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula.

6º Entrevista aos mesmos alunos e alunas que tinham sido entrevistados da primeira vez. Esta entrevista incidia sobre os conteúdos desta segunda aula.

No 1º ciclo, os tempos úteis médios das aulas observadas rondaram os 45 minutos, com um mínimo de 27 minutos (turma 3, Professor C) e um máximo de 50 minutos (turma 2, Professor B). No 2º ciclo, das 12 aulas observadas, 9 foram de blocos de 90 minutos e 3 de blocos de 45 minutos. A média de tempo útil das aulas observadas com blocos de 90 minutos foi de 70 minutos, com um mínimo de 66 minutos (Turma 8, professora G) e um máximo de 82 minutos (turma 9, professor H). No caso das aulas em blocos de 45 minutos, esse tempo de duração rondou os 35 minutos.

Devido ao facto de as duas aulas observadas em cada turma incidirem sobre conteúdos e actividades distintas, optou-se, como antes se referiu, por entrevistar os mesmos alunos na 1^a e na 2^a aula, rentabilizando-se desta forma os tempos de entrevista (na 2^a entrevista).

O tempo médio de duração da entrevista aos/as alunos/as foi de 30 minutos para a primeira entrevista e de 20 minutos para a segunda entrevista (onde já não havia necessidade de recolher os dados individuais, bem como de proceder à explicação dos instrumentos para análise da percepção da apropriação ao género, percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas e auto-percepção do desempenho motor). Os tempos efectivos foram muito variáveis de aluno/a para aluno/a e de turma para turma, já que o número de actividades em questão também variava.

O número de alunos entrevistados em cada turma variou em função do tempo disponível. No 2º ciclo, com muito mais constrangimentos, o número de alunos entrevistados foi menor do que no 1º ciclo. No primeiro caso, o factor principal que limitou o número de alunos entrevistados em cada turma foi o tempo de duração da aula da outra disciplina cujo/a professor/a se tinha prestado a colaborar no estudo permitindo as entrevistas.

6. Métodos usados para a recolha de dados

Todo medio (método, técnica o instrumento) siempre debe estar subordinado al objetivo que se busca. Por tanto, el problema de la elección de un medio, es un problema de adecuación “medio-objetivo”. (Postic & De Ketele, 1992: 43)

Tendo em conta a natureza e o conteúdo diverso dos vários objectivos do estudo, foram desenvolvidos vários instrumentos de recolha de dados. Alguns deles enquadram-se

em metodologias de orientação quantitativa, ao passo que outros são mais norteados por abordagens qualitativas. Como antes se explicitou, adoptámos neste estudo uma postura de complementaridade entre as duas grandes abordagens de investigação, reconhecendo as potencialidades e as limitações de cada uma e procurando analisar e cruzar, de forma integrada, os seus resultados.

Os métodos utilizados para a obtenção dos dados foram, em concreto, a entrevista semi-estruturada aos alunos e alunas e a observação directa de aulas de Educação Física. A nossa opção em utilizar a observação como complemento à entrevista encontra eco nas seguintes palavras de Quivy e Campenhoudt (1995/1998: 200):

O método da entrevista, seguido de uma análise de conteúdo é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efectuar um trabalho de investigação aprofundado que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório.

Para a elaboração dos vários instrumentos de recolha de dados e sua adaptação aos objectivos da investigação e aos participantes, procedemos a diversos estudos prévios que permitiram aperfeiçoar e consolidar o seu conteúdo e a sua operacionalidade, bem como desenvolver níveis de validade e confiança aceitáveis. Com estes estudos prévios também se pretendia desenvolver as competências da própria investigadora, no que toca à realização da observação directa e de entrevistas com crianças.

Estes estudos prévios decorreram entre os meses de Março a Junho de 2003, com 2 turmas do 1º ciclo e 2 turmas do 2º ciclo do ensino básico de escolas oficiais do Distrito de Évora, tendo sido observadas no total 8 aulas de Educação Física e entrevistados 16 alunos e 16 alunas.

Durante este estudo piloto foram testados todos os métodos de recolha de dados, bem como os instrumentos a utilizar na entrevista aos alunos. A estrutura e o conteúdo da entrevista inicialmente concebida (Anexo 1) foram mantidos, com excepção da fundamentação das respostas relacionadas com a auto-percepção do desempenho motor nas

várias actividades de aprendizagem. Face à grande dificuldade que os alunos dos dois níveis de escolaridade evidenciaram na explicitação das razões que estavam subjacentes à percepção do seu próprio nível de desempenho motor, não sabendo responder ou dando respostas bastante redundantes, decidiu-se retirar esta questão.

O guião concebido para a entrevista foi também sujeito a validação prévia por parte de peritos em Ciências da Educação formando um painel constituído por seis investigadores pertencentes a duas instituições do ensino superior, a Universidade de Évora e a Faculdade de Motricidade Humana, com parecer favorável de todos. Esta validação, dirigida sobretudo ao conteúdo das várias dimensões em análise, permitiu assegurar que as questões nelas incluídas reflectissem realmente o domínio específico dos conteúdos que pretendíamos estudar e se adaptassem ao desenvolvimento e às características específicas dos/as alunos/as da faixa etária em causa (Greig & Taylor, 2002; Fraser *et al.*, 2004).

6.1. Observação directa das aulas de Educação Física

Direct observation of social phenomena permits better understanding of the contexts in which such phenomena occur. (Hatch, 2002: 72)

No pressuposto de que a observação directa, não participante, das aulas de Educação Física sobre as quais incidiriam as entrevistas seria a modalidade de observação que melhor corresponderia aos objectivos do estudo (tendo em conta que não se pretendia influenciar os acontecimentos e a normal realização das aulas, bem como se procurava um distanciamento e uma posição de observação que permitisse captar e registar mais informação sobre os acontecimentos da aula), estruturou-se uma técnica de registo das observações que pretendia cumprir as seguintes funções principais:

- Tradução por escrito dos acontecimentos da aula, incluindo a sequência das actividades realizadas e as opções estratégicas do professor, suportada num

documento que pudesse servir de guia à investigadora no decurso da entrevista, possibilitando, nomeadamente, estimular a memória dos entrevistados, sobretudo na fase inicial da entrevista, estimulação essa fundamental, como mais à frente se verá.

- Apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento em que se produzem, sem a mediação de documentos ou testemunhos, facilitando posteriormente, para além da condução das entrevistas, a compreensão e interpretação do discurso dos entrevistados.
- Contacto prévio das crianças com a investigadora que as iria entrevistar. As interacções informais antes e após as aulas entre a investigadora e os alunos e as alunas das turmas poderiam incutir nelas a confiança necessária para uma boa entrevista. A literatura sobre a investigação com crianças, desenvolvida numa perspectiva interpretativista, releva precisamente este aspecto como um dos que se afirmam mais determinantes na eficácia da entrevista (Greig & Taylor, 2002; Fraser, 2004; Kellet & Ding, 2004).

Na ficha de observação⁴⁹ que foi construída e devidamente testada registava-se a sequência das actividades e dos momentos da aula, descrevendo-os sumariamente, e as opções do/a professor/a, no que diz respeito às estratégias de organização e de formação de grupos. Sempre que se julgou pertinente, anotaram-se comentários relativos a episódios da aula que pudessem vir a ser relevantes na condução da entrevista e na interpretação das respostas das crianças.

⁴⁹ Nos Anexos 6 e 7 apresentamos, respectivamente, o modelo da ficha de observação e um exemplo de uma aula observada.

6.2. Entrevista aos alunos e alunas

A positive engagement with children and young people is not only desirable, it is also necessary to improve the credibility of the knowledge we derive from research. (Fraser, 2004:26)

Segundo Hatch (2002), as entrevistas enquadradas em metodologias marcadamente qualitativas são usadas com o intuito de explorar as experiências e as interpretações dos entrevistados relativamente a essas mesmas experiências. Estas estruturas de significados estão, normalmente, escondidas, não sendo, por isso, acessíveis à observação directa. As metodologias qualitativas permitem então trazer estes significados à “superfície”.

A construção do guião da entrevista aos alunos e às alunas acolheu as recomendações de Bogdan e Biklen (1991/1994), Rubin e Rubin (1995) e Kvale (1996), para a investigação qualitativa em geral; de Seidman (1998) e Hatch (2002), para a investigação qualitativa em contextos educativos; e de Greig e Taylor (2002), Fraser (2004), Pattman e Kehily (2004) e ainda Kellet e Ding (2004), especificamente para as entrevistas com crianças.

Assim, partindo das seguintes premissas básicas:

- a investigação com crianças envolve cuidados e procedimentos necessariamente diferentes em relação à investigação com adultos (Greig & Taylor, 2002; Fraser, 2004);
- as crianças são as verdadeiras peritas do seu mundo (Pattman & Kehily, 2004);
- as crianças conseguem dar respostas válidas e fiáveis, se questionadas em modos que compreendam e acerca de acontecimentos ou fenómenos que lhes sejam significativos (Kellet & Ding, 2004),

elaborámos um guião de entrevista⁵⁰ adaptado às características e competências cognitivas, linguísticas, sociais e relacionais de crianças entre os 8 e os 13 anos de idade.

Tivemos ainda presente que a diversidade de competências a observar nas crianças implicaria, necessariamente, igual diversidade de negociações relacionais (Fraser, 2004) entre elas e a investigadora, de forma a permitir níveis de comunicação positivos, condição imprescindível para a qualidade dos dados obtidos.

As entrevistas individuais aos alunos e às alunas, realizadas após cada aula de Educação Física observada, assumiram, assim, um carácter semi-estruturado, com flexibilidade do conteúdo em cada bloco, em função da especificidade das actividades realizadas em cada uma das aulas. O guião final da entrevista ficou, assim, constituído pelos seguintes blocos sequenciais:

Bloco A: Legitimização da entrevista e criação de um clima relacional favorável.

Com este bloco visava-se, num primeiro momento, estabelecer empatia com a criança, procurando um clima relacional que lhe incutisse confiança e à vontade e a incentivasse a colaborar na entrevista. Num segundo momento, e tendo o cuidado de utilizar uma linguagem adequada e acessível, informava-se a criança sobre os objectivos gerais da entrevista e garantia-se a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. Era-lhe ainda dito que ela devia sempre procurar dizer a verdade, não havendo respostas certas ou erradas, boas ou más.

Bloco B: Recolha de dados individuais de carácter geral.

Pretendeu-se com este bloco recolher a informação individual necessária para a caracterização das crianças entrevistadas, particularmente no que tem a ver com os seguintes factores: sexo, idade, ano de escolaridade, profissão dos pais, actividades físicas e desportivas que praticava, no desporto escolar ou fora da escola, em contextos de prática organizada.

⁵⁰ O guião da entrevista pode ser encontrado no Anexo 3.

Bloco C: Recordação das actividades realizadas na aula.

De forma a melhor contextualizar a entrevista no âmbito da aula a que a mesma respeitava, descrevia-se genericamente, com o apoio da ficha de observação da aula a que antes nos referimos, toda a sequência de actividades realizadas, visando, desta forma, avivar a memória do conteúdo das actividades e suas vivências. Nesta fase era também solicitada a colaboração da criança para que a entrevistadora pudesse conhecer a designação das actividades que lhe fossem mais familiares.

Bloco D: Actividades que o/a aluno/a mais gostou e menos gostou de realizar na aula e razões que fundamentavam essa atitude.

Pretendia-se, com este bloco, identificar a actividade que o/a aluno/a mais gostou e a actividade que menos gostou de realizar na aula, inquirindo, simultaneamente, sobre as razões que o/a levaram a tal referência.

Neste momento da entrevista, o/a aluno/a ainda não tinha conhecimento das actividades que tinham sido julgadas pelo/a professor/a como as mais importantes para a consecução dos objectivos da aula e que iriam ser consideradas ao longo da entrevista, durante a aplicação sucessiva dos vários instrumentos que lhe serviam de suporte.

Bloco E: Percepção do nível de apropriação ao género das actividades da aula e razões que fundamentavam essas percepções.

Neste bloco aplicava-se o instrumento de análise da percepção do nível de apropriação ao género (PNAG) da actividade, na base de um procedimento cujas etapas passamos a descrever:

1^a Compreensão da escala da PNAG, descrevendo as figuras representativas das várias opções de resposta, com início nos níveis extremos da escala (“só para rapaz” e “só para rapariga”), continuando no nível central (“para rapaz e rapariga, de igual forma”) e terminando nos níveis intermédios (“mais para rapaz do que para rapariga” e “mais para rapariga do que para rapaz”). Nesta descrição era solicitada a participação da criança.

2^a Familiarização com os procedimentos de resposta, utilizando duas actividades fora do âmbito das actividades físicas e desportivas (caçar e cozinhar, por exemplo).

3^a Recolha dos dados relativos à percepção do nível de apropriação ao género nas várias actividades da aula (as três ou quatro actividades assinaladas previamente pelo/a professor/a e as referidas pelo/a aluno/a como aquelas de que mais gostou e de que menos gostou, no caso de diferirem das primeiras).

O/a aluno/a era interrogado/a sobre uma actividade de cada vez, utilizando-se a designação que mais lhe era familiar. Na resposta a criança era encorajada a indicar, claramente, com o dedo qual a figura que achava que melhor correspondia ao seu caso, havendo o cuidado de, nas primeiras vezes, a entrevistadora reforçar verbalmente o significado das figuras relativas ao nível de apropriação ao género indicado.

Intermediando a aplicação do instrumento para cada actividade, ou seja, após cada resposta, solicitava-se que o/a aluno/a esclarecesse as razões que fundamentavam essa percepção.

Bloco F: Percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades da aula e razões que fundamentavam essas percepções.

Nesta parte aplicava-se o instrumento da percepção do nível de desempenho motor (PNDM) cujas etapas de aplicação foram similares à do instrumento anterior.

1^a Compreensão da escala da PNDM, mediante a descrição das figuras representativas das várias opções de resposta, solicitando a participação activa da criança na atribuição de significado à dimensão e aos sinais aritméticos nelas representados. A descrição iniciava-se no nível “muito bem” e terminava no nível “muito mal”.

2^a Familiarização com os procedimentos de resposta, utilizando as mesmas actividades do instrumento anterior.

3^a Recolha dos dados relativos à PNDM de rapazes e raparigas nas várias actividades da aula (as assinaladas previamente pelo/a professor/a e, no caso de serem

outras, as referidas pelo/a aluno/a como sendo aquelas de que mais gostou e de que menos gostou).

Para cada actividade, referindo-se ao rapaz e à rapariga em momentos diferentes, a criança atribuía um nível respeitante à sua percepção do nível de desempenho motor dos rapazes e das raparigas, nessa actividade, sendo regra geral questionar em primeiro lugar sobre o desempenho motor do grupo do mesmo género da criança.

Tal como na aplicação do instrumento anterior, após cada resposta relacionada com uma dada actividade, solicitava-se que o/a aluno/a esclarecesse as razões que fundamentavam essa percepção. Neste caso, a questão era comparativa, ou seja, quando na resposta era atribuído um nível de desempenho superior ao rapaz em comparação com o nível de desempenho atribuído à rapariga, perguntava-se “porque é que os rapazes fazem melhor do que as raparigas essa actividade?”, invertendo-se a questão quando às raparigas era atribuído um nível de desempenho superior aos rapazes. Quando a criança mostrava percepcionar iguais níveis de desempenho para os rapazes e para as raparigas, a questão ia no sentido de a criança justificar porque é que os rapazes e as raparigas faziam ambos a actividade com esse nível de desempenho motor.

Bloco G: Auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades da aula.

Utilizando a mesma escala do instrumento anterior, pretendia-se determinar o nível de desempenho motor que o/a aluno/a atribuía a si próprio/a, na realização das actividades da aula que tinham sido definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para a consecução dos objectivos da aula, e naquelas que o/a aluno/a mais gostou e menos gostou de realizar, caso diferissem das designadas pelo/a professor/a.

Bloco H: Preferências quanto ao tipo de composição dos grupos de trabalho formados para a realização das actividades das aulas e razões que fundamentavam essas preferências.

Com este bloco visava-se determinar o tipo de grupo de trabalho, tendo em conta o factor género, que o/a aluno/a preferia para realizar as actividades que tinham sido consideradas pelo/a professor/a como as mais relevantes para os objectivos da aula e cuja realização tinha decorrido através da formação de grupos de pares ou de grupos com três ou mais elementos.

O/a aluno/a era posteriormente inquirido/a sobre as razões das preferências manifestadas por cada uma das actividades.

Bloco I: Agradecimento e incentivo à participação na entrevista seguinte.

Nesta última parte da entrevista pretendia-se não só agradecer à criança a colaboração prestada, como também, no caso de essa ser a primeira entrevista, incentivá-la a participar na segunda entrevista, a efectuar após a outra aula de Educação Física observada.

A entrevista, embora gravada em registo magnético, foi apoiada por uma ficha individual de recolha de dados⁵¹, cuja estrutura possibilitou uma organização lógica da informação que ia sendo recolhida e que era essencial no processo de condução da entrevista.

Procedemos, de seguida, a uma descrição mais pormenorizada das características dos instrumentos integrados na entrevista.

6.2.1. Instrumento para análise da percepção do nível de apropriação ao género

O instrumento aplicado para análise da percepção do nível de apropriação ao género das actividades da aula de Educação Física é uma adaptação do P.A.S.I. – *Physical Activity Stereotyping Index* – (Ignico, 1989), cuja escala, em forma e conteúdo, tinha sido

⁵¹ Apresentamos no Anexo 3 a ficha de registo utilizada durante a entrevista.

reestruturada e devidamente testada em Pomar (1997), procurando dotá-la de níveis de validade e fidelidade aceitáveis para crianças a partir do 2º ano de escolaridade⁵².

A escala utilizada para avaliação da PNAG é uma escala tipo *Likert*, com cinco níveis: “só para rapaz”, “mais para rapaz do que para rapariga”, “para rapaz e rapariga, de igual forma”, “mais para rapariga do que para rapaz” e “só para rapariga”. Estas opções de resposta estão assinaladas em cartões, através de figuras representativas, cujo aspecto, dimensões e disposição relativa em cima da mesa, durante a entrevista, estão ilustrados na figura seguinte.

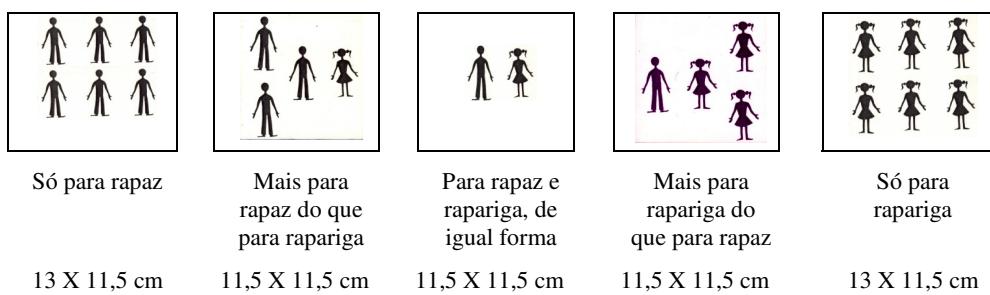


Figura 5: Representação figurativa e dimensões da escala da PNAG

As actividades que integravam a aplicação do instrumento poderiam diferir de entrevista para entrevista, com um mínimo de três e um máximo de seis actividades⁵³, consoante as que haviam sido realizadas nessa aula. A referência à actividade era feita verbalmente, utilizando a designação mais familiar para a criança.

⁵² Pomar (1997) desenvolveu vários estudos prévios com este objectivo. Esses estudos, no essencial, pretenderam averiguar a adequabilidade da representação figurativa da escala da PNAG e a terminologia designativa dos seus vários níveis, para crianças a partir do 2º ano de escolaridade, assim como a fidelidade da escala utilizando-se para tal o método teste-reteste. Os resultados deste último estudo encontram-se descritos, com brevidade, no Anexo 18.

⁵³ As actividades que integravam a aplicação do instrumento em cada entrevista eram: i) as três ou quatro actividades referidas pelo/a professor/a como sendo as mais importantes para os objectivos da aula e ii) as actividades que o/a aluno/a mais gostou e que menos gostou de realizar. Estas, porém, poderiam coincidir com algumas das actividades anteriores.

6.2.2. Instrumento para análise das percepções do desempenho motor

As características gerais deste instrumento eram similares às do instrumento anterior, no que diz respeito às actividades de aprendizagem que o integravam e à forma das cinco opções de resposta, estas igualmente com suporte figurativo. A escala do instrumento é também de tipo *Likert*, com cinco opções de resposta, representativas de cinco níveis de desempenho motor: “muito bem”, “bem”, “mais ou menos/assim-assim”, “mal” e “muito mal”. O seu aspecto figurativo, as dimensões e a disposição relativa dos cartões durante a entrevista encontram-se ilustrados na Figura 6.

Tal como a escala anterior, esta foi também construída e devidamente testada em Pomar (1997), para crianças a partir do 2º ano de escolaridade, quer no que diz respeito à terminologia e representatividade figurativa, quer no que tem a ver com os seus índices de fidelidade⁵⁴.

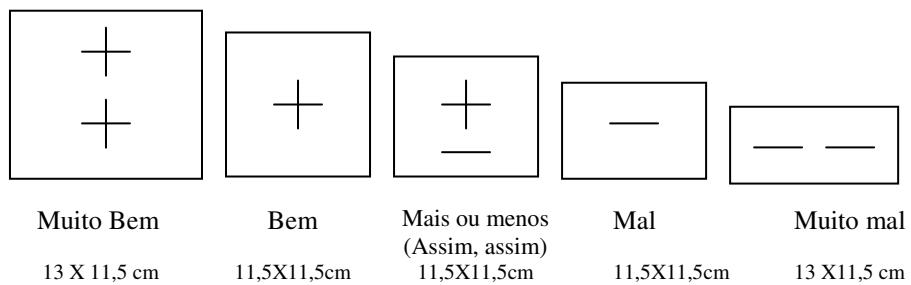


Figura 6. Representação figurativa e dimensões da escala da PNDM.

Este instrumento foi aplicado quer para determinação da auto-percepção do nível de desempenho motor, quer para determinação da percepção dos níveis de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades da aula de Educação Física.

⁵⁴ No anexo 18 descrevemos sumariamente o estudo realizado por Pomar (1997) para averiguação da fidelidade deste instrumento.

7. Métodos usados para análise dos dados

Data analysis is a systematic search for meaning (...) only the intelligence, creativity, and reflexivity of the human mind can bring meaning to those data.
(Hatch, 2002: 148)

Tendo em conta que a forma que os dados possuem é função da natureza de cada questão de investigação e da perspectiva teórica que lhe está subjacente, o nosso estudo combina e integra, como já antes se assinalou, procedimentos quantitativos e qualitativos de análise dos dados, de acordo com as opções que, genericamente, a seguir se explicitam e fundamentam.

7.1. Vertente quantitativa

Os dados recolhidos nas entrevistas aos alunos e alunas, relacionados com a percepção da apropriação ao género das actividades, percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas e auto-percepção do nível de desempenho motor do/a entrevistado/a nessas actividades, foram tratados estatisticamente nos programas *Excel 2000* e *SPSS 12.0*.

A descrição e a caracterização das actividades das aulas de Educação Física definidas pelos/as professores/as como as mais relevantes para a prossecução dos objectivos das aulas, e sobre as quais incidiu a entrevista, encontram-se nos Anexos 8 e 10. Essa caracterização teve em conta o tempo de prática das actividades durante a aula observada, a organização dos grupos de trabalho, o bloco ou a matéria do programa de Educação Física que estava a ser desenvolvido, o/a professor/a, bem como as turmas em causa. A distribuição das actividades pelas várias categorias definidas pela matéria dos programas de Educação Física do 1º e do 2º ciclo e pelo tipo de organização dos grupos de trabalho é apresentada nos Quadros 10, 11, 12 e 13.

Quadro 10. Distribuição das actividades pelas várias matérias programáticas do 1º ciclo.

<u>Matérias do programa</u>	<u>Actividades</u>
1º Ciclo	
Jogos	A1, A2, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A20, A23, A26
Jogos colectivos com bola	A8, A19, A31
Deslocamentos e Equilíbrios	A3, A16, A17, A21, A22
Perícias e Manipulações com bolas	A4, A5, A6, A18, A24, A25
Perícias e Manipulações com arcos	A27, A28, A29, A30
Capacidades Motoras	A7
Percursos na Natureza	A32
Actividade Interdisciplinar	A33
Total	33

Quadro 11. Distribuição do número de actividades das várias matérias programáticas do 1º ciclo pelo tipo de organização dos grupos de trabalho.

<u>Matéria das actividades</u>	<u>Organização dos grupos de trabalho</u>			
<u>1º Ciclo</u>	<u>Individual</u>	<u>Pares</u>	<u>Grupos</u>	<u>Total</u>
Jogos	5	1	6	12
Jogos colectivos com bola	-	-	3	3
Deslocamentos e Equilíbrios	4	1	-	5
Perícias e Manipulações com bolas	2	1	3	6
Perícias e Manipulações com arcos	4	-	-	4
Capacidades Motoras	-	1	-	1
Percursos na Natureza	-	-	1	1
Actividade Interdisciplinar	-	-	1	1
Total	15	4	14	33

Quadro 12. Distribuição das actividades pelas várias matérias programáticas do 2º ciclo.

<u>Matérias do programa</u>	<u>Actividades</u>
2º Ciclo	
Futebol	A38, A39, A40, A43, A44, A45, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A61, A62, A63, A68, A69
Ginástica de Solo	A41, A42, A46, A65
Ginástica de Aparelhos	A34, A35, A36, A49, A64
Mini-trampolim	A47, A58, A58, A60
Capacidades Motoras	A37, A48
Orientação	A57
Voleibol	A66, A67
Totais	36

Quadro 13. Distribuição do número de actividades das várias matérias programáticas do 2º ciclo pelo tipo de organização dos grupos de trabalho.

<u>Matéria das actividades</u>	<u>Organização dos grupos de trabalho</u>				
	2º Ciclo	Individual	Pares	Grupos	Totais
Futebol	1	7	9	17	
Ginástica de Solo	4	-	-	4	
Ginástica de Aparelhos	4	-	2	6	
Mini-trampolim	4	-	-	4	
Capacidades Motoras	1	-	1	2	
Orientação	-	-	1	1	
Voleibol	1	1	-	2	
Totais	14	12	10	36	

Atendendo aos objectivos do estudo, procedemos a diversas análises descritivas e comparativas, cujos procedimentos passamos a explicitar:

a) Para análise da percepção dos alunos e das alunas quanto à apropriação ao género das actividades de aprendizagem das aulas:

- Foram elaboradas tabelas de frequências (absolutas e/ou relativas) para os vários níveis de resposta do instrumento de pesquisa, considerando o total de respostas em cada grupo de género e nos dois níveis de ensino, relativamente ao conjunto das actividades de aprendizagem e às categorias de actividades definidas pelas matérias do programa de Educação Física.

Nos dados do 1º ciclo, as categorias de actividades sobre as quais incidiu a análise foram as seguintes: perícias e manipulações com bolas e com arcos, deslocamentos e equilíbrios, jogos (infantis, estafetas, concursos) e jogos colectivos com bola. Pela sua pouca expressão em termos de análise estatística descritiva, não foram contempladas as categorias de actividades cujo total de respostas foi inferior a dez (percursos na natureza, actividades interdisciplinares e capacidades motoras). As respostas relativas a este conjunto de categorias foram, no entanto, alvo de análise qualitativa.

As actividades do 2º ciclo submetidas a análise estatística diziam respeito às categorias futebol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e mini-trampolim. Pelas razões anteriormente citadas para o 1º ciclo, as categorias orientação, capacidades motoras e voleibol não foram alvo de tratamento estatístico aprofundado. No caso do 2º ciclo, considerou-se ainda pertinente estender este tipo de tratamento a uma única actividade, o jogo de futebol, comum a cinco das seis turmas do 2º ciclo que participaram no estudo.

- Na apresentação dos resultados utilizou-se a representação gráfica, comparando os valores das frequências relativas da percepção do nível de apropriação ao género em rapazes e raparigas, nos dois níveis de ensino e nas várias categorias de actividade.

b) Para análise da percepção dos alunos e das alunas quanto ao nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem das aulas:

- Determinou-se a diferença entre os níveis atribuídos pelos/as alunos/as ao nível de desempenho motor das raparigas (PNDMF) e dos rapazes (PNDMM) em cada actividade e designou-se esse valor diferencial como PNMDG – Percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género –, em que $PNMDG = PNDMF - PNDMM$. Isto

possibilitou a recolha de informação sobre as actividades percepcionadas como melhor desempenhadas pelos rapazes (valores positivos), pelas raparigas (valores negativos) ou executadas de igual forma pelos rapazes e pelas raparigas (valor zero). Os valores assim alcançados variaram entre -4 (atribuição de “muito bem” para o desempenho das raparigas e de “muito mal para o desempenho dos rapazes) e 4 (atribuição de “muito bem” para o desempenho dos rapazes e “muito mal para o desempenho das raparigas). Os restantes valores intermédios corresponderam às diferentes relações estabelecidas entre a percepção do nível de desempenho motor masculino e feminino (PNDMF-PNDMM).

- Foram elaboradas tabelas de frequências (absolutas e relativas) com estes vários níveis diferenciadores do desempenho motor de rapazes e raparigas, considerando o total de respostas em cada grupo de género e nos dois níveis de ensino. Este tratamento incidiu sobre o conjunto das actividades de aprendizagem e sobre as categorias das actividades definidas pela matéria do programa de Educação Física. As categorias sobre as quais se fez incidir as análises foram as mesmas que para a análise da percepção da apropriação ao género da actividade.
- Escolheu-se o suporte gráfico como meio de apresentação dos resultados, tendo-se comparado os valores das frequências relativas da percepção do nível de desempenho dos grupos de género, nos dois níveis de ensino e nas várias categorias de actividade.
- Procedeu-se à análise das relações entre a PNAG e a PNMDG, elaborando tabelas de frequências absolutas com os valores da PNMDG, em cada categoria de actividade, definida pela sua PNAG, e confrontou-se os resultados entre os grupos de género em cada nível de escolaridade.
- De forma a investigar o efeito mediador da PNAG sobre a PNMDG, aplicou-se uma análise da variância bifatorial (*Two-Way ANOVA*), considerando o nível de significância $p \leq .05$. Nesta análise admitiu-se também como eventuais fontes de variância o sexo e o ciclo de escolaridade, para além da PNAG. O teste *post-hoc* seleccionado foi o teste de *Tukey*, também com o mesmo nível de significância.

c) Para análise da auto-percepção dos alunos e das alunas quanto ao nível de desempenho motor nas actividades de aprendizagem:

- Foram construídas tabelas de frequências (absolutas e relativas) para os vários níveis do instrumento de pesquisa, considerando o total das respostas em cada grupo de género e nos dois níveis de ensino, relativamente ao conjunto das actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física e às categorias de actividade definidas pela matéria do programa de Educação Física. As categorias de actividades utilizadas na análise foram as mesmas que para as análises anteriores da PNAG e da PNDMG.
- Utilizou-se a representação gráfica como recurso para as análises comparativas das frequências relativas da APNDM em rapazes e raparigas, nos dois níveis de ensino e nas várias categorias de actividade.
- Analisaram-se as relações entre a PNAG e a APNDM através da construção de tabelas com as frequências absolutas e relativas dos valores APNDM nas várias categorias da PNAG, nos dois grupos de género e em cada nível de escolaridade.
- Tal como se procedeu para o caso da PNDMG, também aqui se procurou averiguar o efeito mediador do sexo, do nível de escolaridade e da PNAG sobre a APNDM, por recurso a uma análise da variância bifatorial (*Two-Way ANOVA*), considerando o nível de significância $p \leq 0.05$. O teste seleccionado para os cálculos *post-hoc* foi igualmente o de *Tukey*.

d) Para análise da satisfação com as actividades de aprendizagem:

- Procurou-se investigar quais as actividades que os alunos mais gostaram e quais as que menos gostaram de realizar nas aulas, considerando, por um lado, as que foram definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para a concretização dos objectivos da aula e, por outro lado, as que não mereceram do professor tal classificação. Tal decisão ficou a dever-se ao facto de os alunos poderem, na entrevista, seleccionar qualquer actividade que tivessem efectuado durante a aula. Criou-se também a categoria

“gostaram de todas”, em virtude de muitas crianças, face à questão “qual a actividade que menos gostaste de realizar?”, tenderem a responder que haviam gostado de tudo.

- Elaboraram-se tabelas de frequências absolutas e relativas para estes tipos de actividades (actividades de que os/as alunos/as mais gostaram e actividades de que menos gostaram), considerando os dois grupos de género, nos dois níveis de ensino e nas várias categorias acima referidas.
- As tabelas de frequências absolutas e relativas foram também o meio privilegiado de análise das relações entre a satisfação com as actividades e a percepção do nível de apropriação ao género, a percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género e a auto-percepção do nível de desempenho motor.

e) Para análise das preferências dos alunos e das alunas quanto ao tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem:

- Foram elaboradas tabelas de frequências (absolutas e relativas) para os vários tipos de resposta dos alunos/as dos dois níveis de ensino, em relação à sua preferência pela composição dos grupos de trabalho nas actividades das aulas, que tinham sido definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para os objectivos da aula, e que tinham sido realizadas em pares ou em grupos com três ou mais elementos.

As categorias de resposta, definidas à *posteriori*, foram as seguintes: “grupos do mesmo género”, “grupos com colega do outro género” (nas actividades realizadas em pares), “grupos mistos” (nas actividades realizadas em grupos com três ou mais elementos), “indiferente” e “não sabe”.

No Quadro 14 são apresentadas as actividades das várias matérias programáticas que foram realizadas em pares ou em grupos com três ou mais elementos.

Quadro 14. Actividades do 1º e 2º ciclo realizadas em pares e em grupos com três ou mais elementos⁵⁵.

	1º Ciclo	2º Ciclo
Actividades realizadas em pares	Jogos (A11)	Futebol (A38, A43, A50, A53, A54, A55, A56, A62)
	Deslocamentos e equilíbrios (A3)	Voleibol (A67)
	Perícias e manipulações com bolas (A4, A5, A6, A24, A25)	
	Capacidades motoras (A7)	
Actividades realizadas em grupos com três ou mais elementos	Jogos (A9, A10, A23)	Futebol (A39, A40, A44, A45, A51, A52, A61, A63, A69)
	Jogos colectivos c/ bolas (A8, A14, A15, A19, A31)	Orientação (A57)
	Perícias e manipulações com bolas (A18, A26)	
	Interdisciplinariedade (A32)	
	Percursos na Natureza (A33)	

7.2. Vertente qualitativa

As entrevistas, gravadas em áudio, foram transcritas pela própria autora do estudo, de forma a permitir uma maior fidelidade de transcrição, ao mesmo tempo que possibilitava uma análise e interpretação prévia dos resultados. A transcrição das respostas para as várias questões, bem como algum diálogo que surgiu entre o aluno e a investigadora durante esses momentos de resposta foram organizados numa ficha individual do aluno, organizada de acordo com as várias dimensões de análise da investigação. Durante a transcrição omitiram-se as partes que diziam respeito às fases de recordação das actividades das aulas e explicação dos instrumentos de pesquisa a utilizar.

As transcrições das respostas às várias questões foram identificadas utilizando-se uma forma de registo que referenciava o número que tinha sido atribuído ao/à aluno/a, o género e a actividade sobre a qual incidia aquela resposta (exemplos: #31F, A19

⁵⁵ A descrição e caracterização destas actividades de aprendizagem encontram-se nos Anexos 8 (referente às actividades do 1º ciclo) e 10 (actividades do 2º ciclo).

significava aluna número 31 em resposta à actividade 19; #35M, A19 significava aluno número 35 em referência à actividade 19).

As respostas dos/as alunos/as às questões referentes às várias dimensões em estudo – percepção do nível de apropriação ao género, percepção do desempenho motor dos grupos de género, auto-percepção do desempenho motor, satisfação com as actividades e preferência quanto à composição dos grupos de trabalho durante a realização das actividades da aula – foram sujeitas a uma análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 1977/1995)⁵⁶, com contabilização das frequências das unidades de significado em cada categoria. Neste tratamento diferenciaram-se sempre as respostas dos rapazes e das raparigas nos dois níveis de ensino.

a) Para análise da percepção do nível de apropriação ao género das actividades de aprendizagem das aulas distribuíram-se as respostas dos/as alunos/as em função da direcção da percepção que apresentaram, para as várias actividades, durante a aplicação do instrumento da PNAG: apropriação ao género masculino (respostas nas categorias “só para rapaz” e “mais para rapaz do que para rapariga”), apropriação ao género feminino (respostas nas categorias “só para rapariga” e “mais para rapariga do que para rapaz”) e apropriado a ambos os géneros (respostas na categoria “para rapaz e rapariga, de igual forma”).

As respostas para cada uma destas três direcções da percepção da apropriação ao género foram categorizadas indutivamente, de forma sistematizada, contabilizando-se as frequências das unidades de significado nas categorias e subcategorias identificadas, nos dois grupos de género e nos dois níveis de ensino. Com base nas estruturas categoriais⁵⁷ definidas e nas suas unidades de significado mais representativas, procedeu-se a análises interpretativas que complementaram os resultados mais quantitativos da PNAG.

⁵⁶ A análise categorial temática resulta de uma classificação das unidades de significado constitutivas da mensagem, em temas ou “núcleos de sentido” que são posteriormente agrupados e estruturados num sistema de categorias. As categorias criadas emergiram de um processo de análise de conteúdo indutivo.

⁵⁷ O conjunto de categorias criadas obedeceu às qualidades referidas por Bardin (1977/1995: 120): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade.

b) Para análise da percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem das aulas distribuíram-se as respostas dos/as alunos/as em função da direcção da percepção que apresentaram aquando da aplicação do instrumento para análise da PNDM: melhor desempenho motor dos rapazes, melhor desempenho motor das raparigas e igual desempenho motor dos rapazes e raparigas.

Os restantes procedimentos para esta análise dos dados foram semelhantes aos efectuados para a análise da percepção da apropriação ao género.

c) Para análise das razões apresentadas pelos/as alunos/as para justificar as suas referências face às actividades que mais gostaram e que menos gostaram de realizar nas aulas de Educação Física, os procedimentos foram similares aos descritos anteriormente, com a contabilização das frequências das unidades de significado nas categorias e subcategorias que resultaram da análise de conteúdo das respostas dos rapazes e raparigas dos dois níveis de ensino, em relação às actividades que mais gostaram e que menos gostaram de realizar durante a aula de Educação Física.

d) A análise das justificações apresentadas pelos alunos e pelas alunas para as suas preferências quanto à constituição dos grupos de trabalho segundo o género, nas actividades das aulas de Educação Física, foi efectuada de forma semelhante às outras dimensões de análise do estudo. A análise de conteúdo categorial, com contabilização das frequências das unidades de significado, incidiu sobre as respostas que os alunos e as alunas, nos dois ciclos de escolaridade, tinham dado de forma a justificar as suas preferências por realizar as actividades em grupos do mesmo género e em grupos mistos (nas actividades com três ou mais elementos).

Face ao reduzido número de respostas relacionadas com as preferências por grupos com um elemento do outro género (nas actividades realizadas em pares), na análise de conteúdo destas respostas não se procedeu à contabilização das respectivas unidades de significado.

A exploração da dimensão mais qualitativa desta investigação permitiu complementar e dar significado interpretativo aos resultados de âmbito mais quantitativo.

Estamos, porém, conscientes de que as análises efectuadas não são as únicas que poderiam ter sido feitas, podendo, inclusivamente, induzir novas análises. Esta postura, aberta e evolutiva, que aqui adoptámos encontra hoje inúmeros adeptos na investigação social e educativa, perspectiva por exemplo bem expressa no seguinte excerto de Amos Hatch (2002: 149/150):

It is not an exaggeration to say that no qualitative analysis is ever complete. There always more data than can be adequately processed more levels of understanding than can be explored, and more stories than can be told. Data analysis is like teaching- there is always more you could do.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

A organização da apresentação e discussão dos resultados teve em linha de conta a ordem pela qual os objectivos e as questões do estudo foram especificados. Os resultados foram assim, sistematizados em grandes dimensões de análise, favorecendo-se, sempre que fosse possível, uma discussão integradora de ambas as vertentes quantitativa e qualitativa. Em correspondência com os objectivos do estudo, considerámos separadamente os resultados do 1º e do 2º ciclo e, dentro de cada um destes níveis de escolaridade, os resultados de rapazes e de raparigas.

As dimensões de análise antes referidas foram, em concreto, as seguintes:

- i) percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física;
- ii) percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nestas actividades;
- iii) auto-percepção do desempenho motor nestas mesmas actividades;
- iv) Satisfação com as actividades das aulas;
- v) preferências quanto ao tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem das aulas.

Tal como era nosso compromisso, procurámos ainda explorar as interacções entre algumas destas dimensões de análise.

2. Percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem

No cômputo geral, as actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física foram percepcionadas em níveis distintos de apropriação ao género. Considerando o total de respostas em ambos os ciclos de escolaridade, a maior frequência ocorreu em direcção à categoria “para rapaz e rapariga, de igual forma”, seguida da categoria “mais para rapaz do que rapariga”. As percepções em direcção a níveis de apropriação masculino foram muito mais frequentes do que as percepções em direcção a níveis de apropriação femininos. Tal evidência está em perfeita concordância com os resultados de investigações anteriores (e.g. Cszima, Wiitting & Schurr, 1988; Pomar, 1997; Riemer & Visio, 2003) que revelam que uma grande parte das actividades físicas é percepcionada como mais apropriada ao género masculino.

Sistematizando os resultados em função do género e do nível de escolaridade (Figuras 7 e 8), pode, com efeito, observar-se esse mesmo padrão de respostas, ou seja, os rapazes e as raparigas dos dois ciclos de escolaridade manifestaram tendência para percepcionar um grande conjunto de actividades como apropriadas a ambos os géneros e para percepcionar mais actividades apropriadas ao género masculino do que ao género feminino. No 2º ciclo esta última tendência foi mais acentuada do que no 1º ciclo, tendo-se verificado, no primeiro caso, tanto em rapazes como em raparigas, uma nítida intensificação das respostas em direcção a níveis de apropriação masculinos. As respostas associadas a uma percepção da actividade em direcção a níveis de apropriação femininos foram quase irrelevantes, quando comparadas com as respostas associadas a uma percepção da actividade em direcção a níveis de apropriação masculinos ou neutros (no 2º ciclo não houve sequer uma actividade que fosse considerada só para rapariga).

Também em ambos os ciclos de escolaridade, os rapazes revelaram maior tendência que as raparigas para *genderizar* as actividades, tendo estas, ao contrário, tendido a considerar as actividades em níveis de apropriação “neutros”. Esta tendência já tinha sido também assinalada em investigações anteriores (e.g. Carvalho *et al.*, 1990; Pomar, 1997).

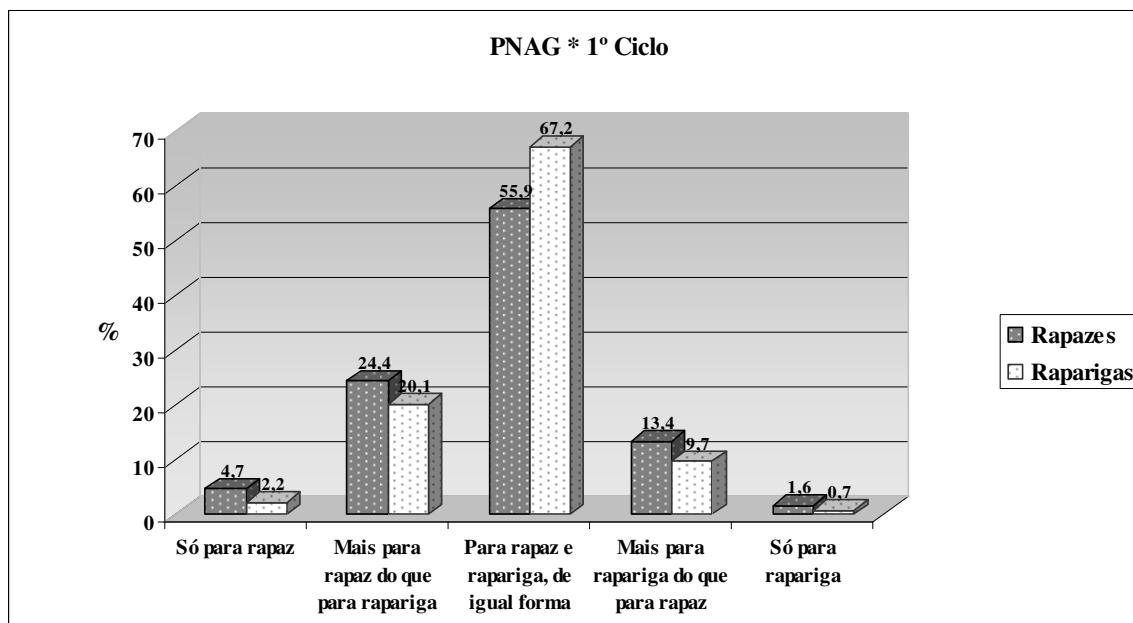


Figura 7. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades das aulas.

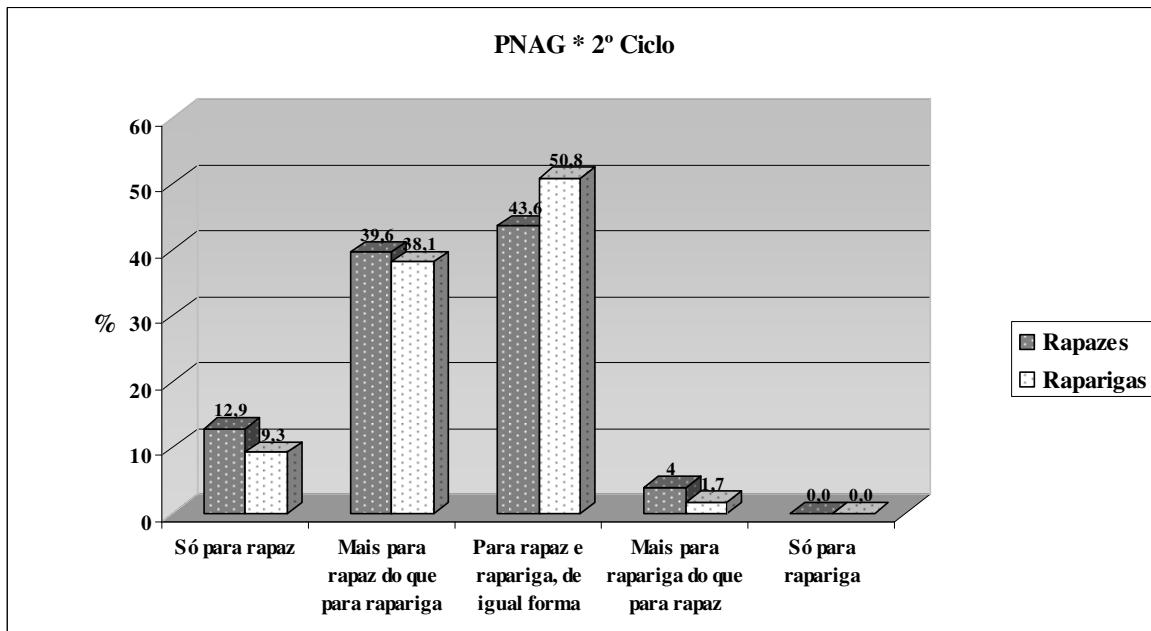


Figura 8. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades das aulas.

O nosso estudo incidiu sobre crianças com idades nas quais, muito provavelmente, já se adquiriu a constância da identidade de género e um conhecimento suficientemente

consistente dos conteúdos dos estereótipos de género (*e.g.* Martin, Wood & Little, 1990), possuindo, segundo as abordagens cognitivas (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002), um nível de desenvolvimento que lhes permite flexibilizar as atitudes e os comportamentos, relativizando os desvios em relação às convenções sociais do género (Levy, Taylor & Gelman, 1995). A maior flexibilidade das raparigas em relação aos rapazes encontra uma das suas justificações na teoria sócio-cognitiva de Bussey e Bandura (1999), a qual pretende aliar a influência do contexto social aos pressupostos cognitivistas. Assim, e de acordo com os mesmos autores, nestas idades a criança regula o seu comportamento através do recurso a auto-reacções avaliativas, antecipando, relativamente a si própria a aprovação e o reforço dos comportamentos apropriados e a reprovação dos comportamentos inapropriados. Tendo em conta que a repreensão ou as sanções sociais são menos evidentes em direcção ao comportamento desviante das raparigas, estas tenderão a manifestar atitudes e comportamentos mais flexíveis.

Tal como foi discutido na revisão de literatura, as características das actividades que, perceptivamente, sublinham determinados padrões de movimento e determinadas capacidades motoras poderão contribuir decisivamente para a sua categorização em função do género (Pomar & Neto, 1997; Lee *et al.*, 1999; Gorely, Holroyd & Kirk, 2003; Silva, Botelho-Gomes, & Queirós, 2004). Além disso, em concordância com o estudo de Clifton e Gill (1994), certas actividades ou tarefas específicas de uma mesma actividade física podem ser percepcionadas de uma forma diferente, consoante as suas características mais relevantes. As análises que efectuámos nas várias categorias de actividades definidas pelos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física, nos dois ciclos de escolaridade, parecem ir de encontro a essas afirmações. Isso permite admitir que a percepção da apropriação ao género da actividade poderá ser mediada pela associação que é estabelecida entre as características da actividade que mais se destacam para o sujeito e os conteúdos dos estereótipos de género.

2.1. No 1º ciclo

Um dos casos paradigmáticos referentes ao descrito anteriormente acerca das características das actividades verificou-se no grupo de actividades correspondentes às perícias e manipulações com bolas e com arcos (Figuras 9 e 10), no qual ocorreu um fenómeno inverso no que tem a ver com a percepção da apropriação ao género destas actividades. Embora em ambas as categorias de actividades, tivesse sobressaído uma percepção neutra, verificou-se uma considerável frequência de respostas tendentes a considerar as actividades mais apropriadas aos rapazes, no caso das perícias e manipulações com bolas, e mais apropriadas às raparigas, no caso das perícias e manipulações com arcos, sendo estas as únicas actividades percepcionadas como “só para raparigas”⁵⁹. Alguns dos argumentos que apontaram a actividade como apropriada apenas às raparigas pareceram realmente destacar os padrões de movimento expressivo destas actividades associando-os a uma representação estereotipada de corpo feminino: “*são as meninas que costumam fazer aquilo de abanar a cintura*” (#45F, A28). De salientar ainda que as respostas “mais para rapaz do que para rapariga” que surgiram nesta categoria de actividade dizem respeito à actividade de “rolar o arco pelo chão” (A29), conduzindo-o com uma mão e correndo ao seu lado, actividade em que as capacidades expressivas não predominam nem são requeridas para o êxito da actividade. As raparigas que escolheram esta opção de resposta destacaram a corrida como a habilidade critério para a realização da actividade, associando aos rapazes melhores níveis de desempenho: “*os rapazes correm mais*” (#39F, A29).

Como foi referido, as actividades de perícias e manipulações com bolas foram percepcionadas por muitos rapazes e raparigas como mais apropriadas aos rapazes do que às raparigas. Também aqui as razões que fundamentaram tais afirmações parecem associar as características mais relevantes destas actividades, como seja o controlo e o domínio da bola, a uma representação estereotipada dos gostos e capacidades do género masculino:

⁵⁹ As actividades “rodar o arco na cintura, no braço esquerdo e no braço direito” (A28) e “saltar por entre o arco, segurando-o com as mãos” (A30).

“porque a bola é mais para os rapazes” (#31F, A18); “os rapazes conseguem controlar melhor a bola” (#45F, A25).

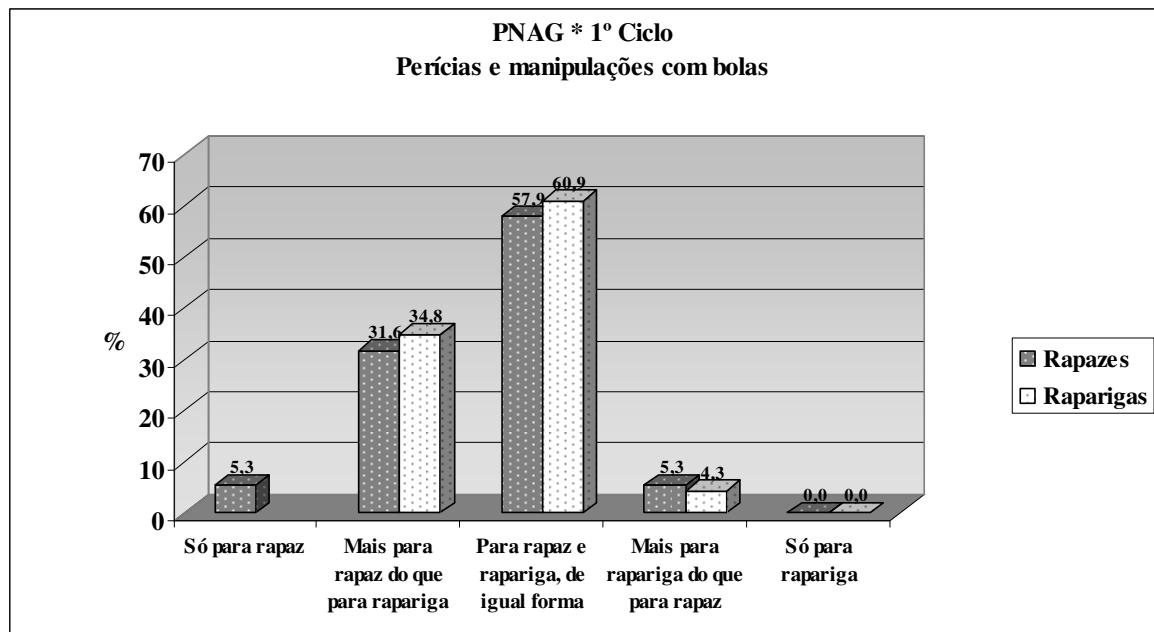


Figura 9. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de perícias e manipulações com bolas.

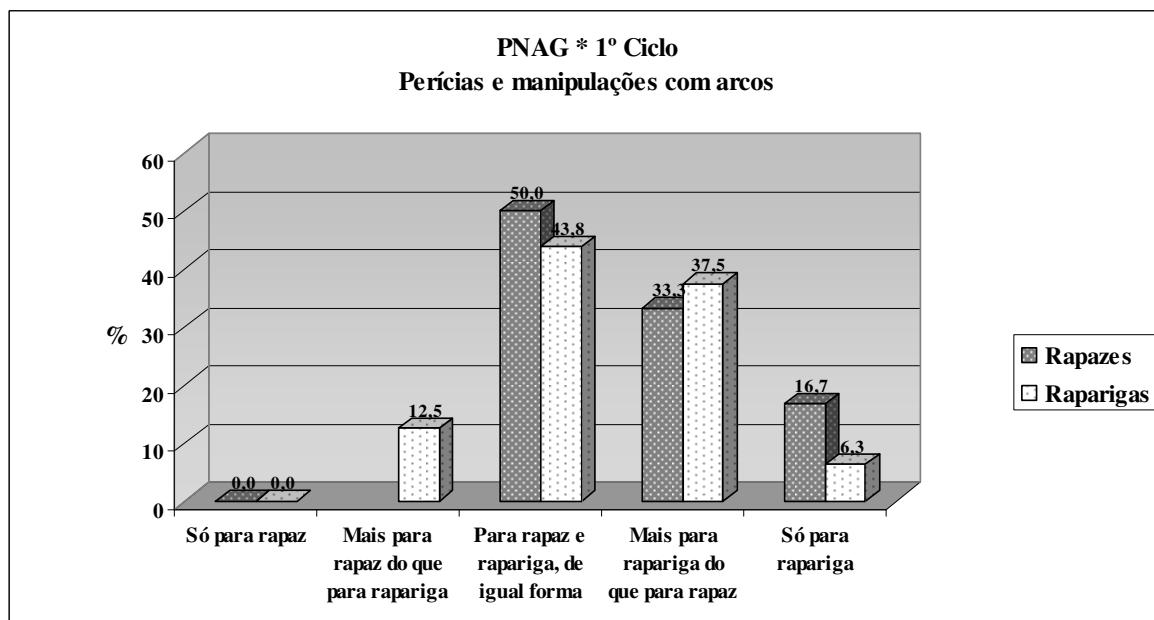


Figura 10. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de perícias e manipulações com arcos.

Nas actividades de deslocamentos e equilíbrios (Figura 11), as respostas dos rapazes apareceram muito mais diferenciadas do que as das raparigas. Na verdade, enquanto que 75% das respostas destas últimas tenderam a afirmar que as actividades eram apropriadas tanto a rapazes como a raparigas, as respostas dos rapazes repartiram-se por quatro níveis de apropriação, desde o nível “só para rapaz” até “mais para rapariga do que rapaz”, recebendo este último tantas respostas como o nível “para ambos, de igual forma”.

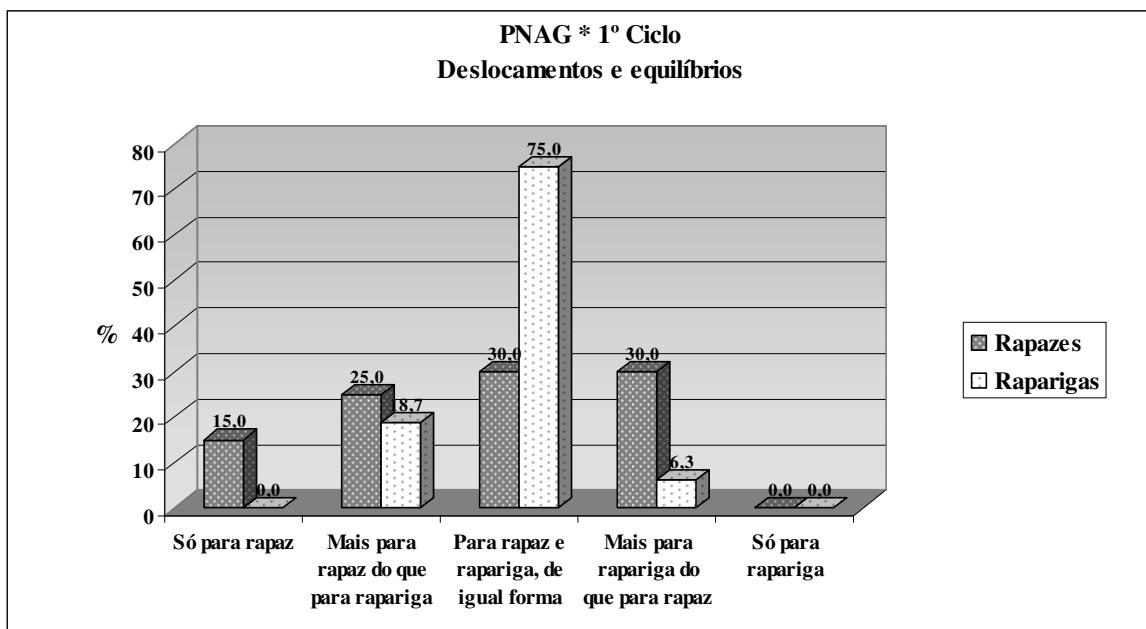


Figura 11. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de deslocamentos e equilíbrios.

Atendendo à natureza das actividades e suas habilidades motoras mais requeridas, uma vez mais parece que estas características condicionam a percepção da apropriação ao género da actividade, de uma forma consistente com o conteúdo dos estereótipos de género. Neste caso específico das actividades de deslocamentos e equilíbrios, as actividades que solicitavam saltos a um pé e dois pés envolvendo uma determinada

estruturação rítmica⁶⁰ foram, com efeito, as que obtiveram uma maior frequência relativa de respostas referindo que a actividade era “mais para rapariga do que para rapaz”. Ao invés, as actividades que envolviam a corrida⁶¹ foram, sobretudo, percepcionadas como “mais apropriadas aos rapazes do que às raparigas”. As razões que as crianças apresentaram para fundamentar as suas respostas são elucidativas destas associações estereotipadas. Enquanto as actividades de corrida eram consideradas “mais para rapazes do que para raparigas” porque “os rapazes correm mais depressa” (#5M, A3) e “as raparigas não sabem correr” (#36M, A16), as actividades de saltos eram vistas como sendo “mais para raparigas do que para os rapazes” porque “saltar nos arcos (...) é mais das meninas. Os rapazes não gostam de fazer isso” (#36M, A17) e porque “são mais as meninas que jogam tipo ao pé-coixinho, ao avião, à macaca. Os rapazes não (...). Os rapazes não praticam tanto, só nas aulas de ginástica” (#32F, A17).

No que diz respeito à percepção da apropriação ao género dos jogos infantis e de perseguição que foram realizados nas aulas, a grande maioria das respostas, tanto dos rapazes como das raparigas, foi no sentido de ambos os considerarem apropriados aos dois géneros, de igual forma, embora tenha existido uma maior frequência de respostas em direcção a níveis de apropriação masculino do que em direcção a níveis de apropriação feminino, principalmente no caso dos rapazes (Figura 12).

⁶⁰ As actividades “saltar a um pé dentro dos arcos colocando o pé esquerdo nos arcos amarelos e o pé direito nos arcos vermelhos” (A17); “saltar a dois pés entre as cordas dispostas paralelamente no chão” (A21) e “saltar de um pé para o outro, entre as cordas dispostas paralelamente no chão passando por cima do espaço deixado entre as duas cordas do meio” (A22).

⁶¹ As actividades “correr para a frente/trás levando a bola na mão até ao sinalizador” (A3) e “correr à volta do campo efectuando acções motoras dirigidas por uma aluna” (A16).

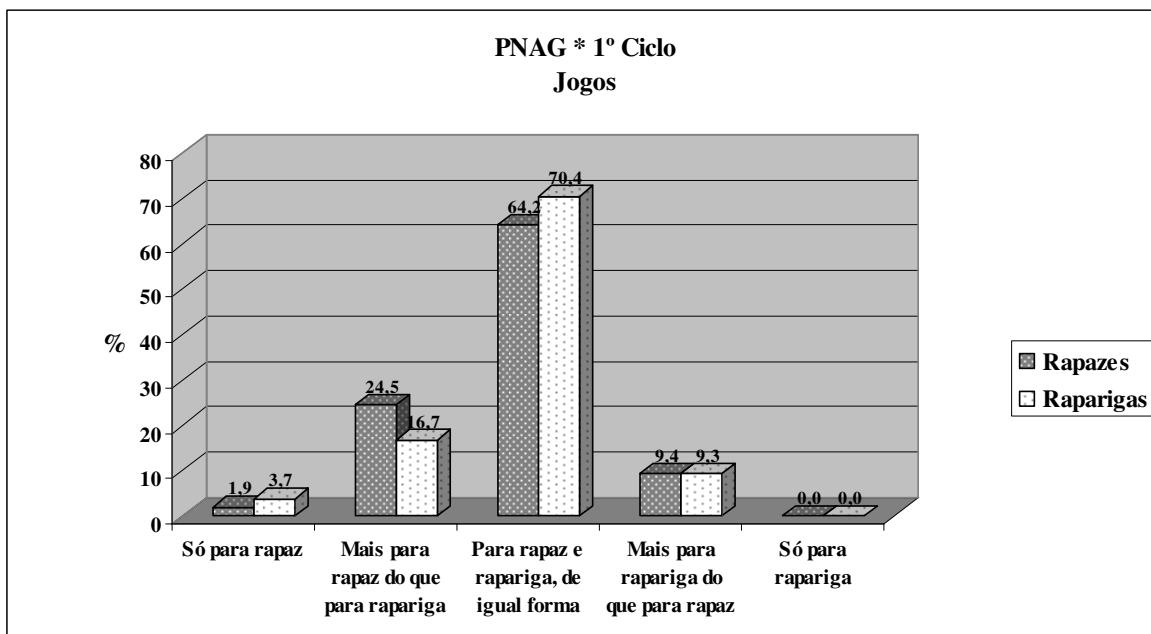


Figura 12. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género dos jogos.

Os jogos colectivos com bola⁶², à semelhança da categoria de jogos anterior, também foram maioritariamente percepcionados como apropriados a rapazes e a raparigas, de igual forma (Figura 13). Contudo, não houve nenhuma criança que tivesse percepcionado algum destes jogos como mais apropriado às raparigas tendo-se verificado uma frequência de respostas mais acentuada em direcção a níveis de apropriação masculinos. Entre as razões que suportaram a percepção do jogo como mais apropriado aos rapazes encontramos, principalmente, as maiores capacidades e competências dos rapazes em habilidades de controlo e domínio da bola: “os rapazes correm mais à bola, marcam mais golos. As meninas atrapalham-se um bocadinho com a bola (#73M, A31), “os rapazes são melhores a mandar a bola, já com o jeito de jogar futebol e as meninas não, as meninas são mais delicadas” (#33F, A19). Esta última afirmação é representativa de algumas justificações das crianças que, mesmo perante actividades de manipulação de bola com a mão, como este jogo da bola ao capitão (A19), manifestam a forte associação sistemática e triangular que existe entre bola, futebol e rapaz.

⁶² As actividades “jogo do mata” (A8), “jogo da bola ao capitão” (A19) e “jogo de futebol” (A31).

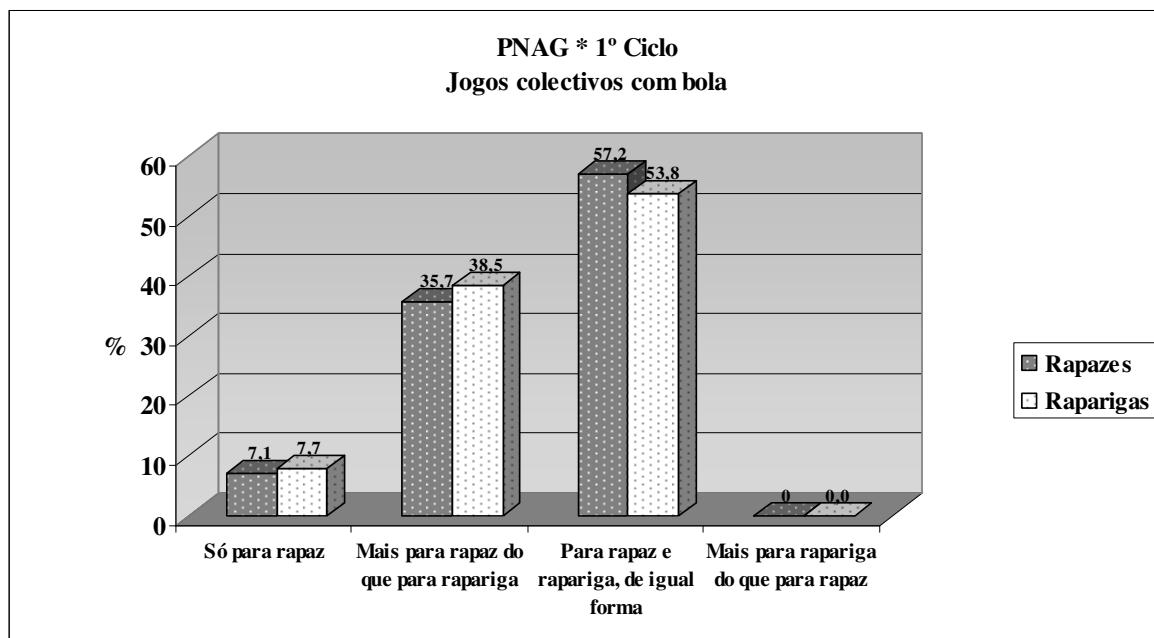


Figura 13. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género dos jogos colectivos com bola.

Nas restantes categorias de actividade que apenas continham uma actividade cada uma, os resultados foram consensuais entre os alunos no caso da actividade de percursos na natureza (A32) e da actividade com características interdisciplinares (A33), em que todos eles, rapazes e raparigas manifestaram percepcioná-las como adequadas a ambos os géneros. Já no caso da actividade para desenvolvimento das capacidades motoras (A7) todas as raparigas a percepcionaram como adequada tanto a rapazes como a raparigas, de igual forma, enquanto os rapazes fizeram divergir as suas respostas entre “mais apropriada aos rapazes do que às raparigas” e “mais apropriada às raparigas do que aos rapazes”. Tal como foi mencionado no capítulo da metodologia, estas categorias de actividades não foram alvo de um tratamento quantitativo mais aprofundado visto o número de respostas obtidas ter sido bastante reduzido.

2.2. No 2º Ciclo

Ao contrário das aulas do 1º ciclo, caracterizadas essencialmente por uma grande variabilidade de actividades de várias matérias programáticas numa mesma aula, as aulas de Educação Física do 2º ciclo tiveram por base o desenvolvimento de actividades centradas numa única matéria curricular, tendo existido apenas uma aula onde se desenvolveram, simultaneamente, os conteúdos da ginástica e do voleibol.

A ginástica, actividade física que os estudos apontam como sendo geralmente percepcionada como mais apropriada ao género feminino (Csizma, Witting, & Schurr, 1988; Lee *et al.*, 1999; Riemer & Visio, 2003), revelou um perfil de respostas diferenciado quando se consideravam separadamente as actividades de ginástica de solo e de ginástica de aparelhos (Figuras 14 e 15). Enquanto na ginástica de solo, tanto o grupo dos rapazes como o das raparigas evidenciaram uma maior frequência de respostas considerando as actividades apropriadas a ambos os géneros, na ginástica de aparelhos as raparigas revelaram percepções mais *genderizadas* em direcção a níveis de apropriação masculinos. Apenas uma pequena parte das respostas das raparigas considerava estas actividades apropriadas a ambos os géneros. Por outro lado, a grande maioria das respostas dos rapazes foi no sentido de estas considerarem as actividades de ginástica de aparelhos apropriadas a ambos os géneros, de igual forma.

Opostamente àquilo que se verificou em relação às actividades de ginástica de solo, nas actividades de ginástica de aparelhos não houve sequer uma resposta em direcção a níveis de apropriação femininos. A análise de conteúdo das justificações apresentadas relativamente a estas respostas foi esclarecedora e reveladora do efeito mediador dos conteúdos dos estereótipos de género na percepção da apropriação ao género da actividade. As crianças que percepcionaram as actividades de ginástica de aparelhos incluídas no estudo (saltos no plinto e no *bock*) como “mais apropriadas para os rapazes do que para as raparigas” ou mesmo “só para os rapazes” salientaram factores como a agilidade, a força ou mesmo a aptidão inata dos rapazes para os saltos: “*os rapazes, como têm mais genica, é mais fácil para eles*” (#56F, A34); “*por causa do uso da força de pernas e braços*” (#47M,

A35); “eles conseguem fazer quase tudo, esse tipo de saltos, e a gente não, a gente temos que aprender (#50F, A34). Também foi frequente as raparigas referirem-se à dificuldade da actividade e ao receio de sofrerem alguma lesão física: “as raparigas nenhuma ainda conseguiu fazer e temos muito medo de saltar, temos medo de cair de lado” (#47F, A35).

Os resultados relacionados com a percepção da apropriação ao género das actividades de mini-trampolim (Figura 16) mostram que estas, geralmente, eram consideradas apropriadas a ambos os géneros, embora tenham existido algumas respostas direcionadas para níveis de apropriação masculinos. Estas últimas foram, sobretudo, fundamentadas em razões baseadas no relacionamento da força como característica masculina: “os rapazes têm mais força de pernas e conseguem mais impulsão” (#66M, A59).

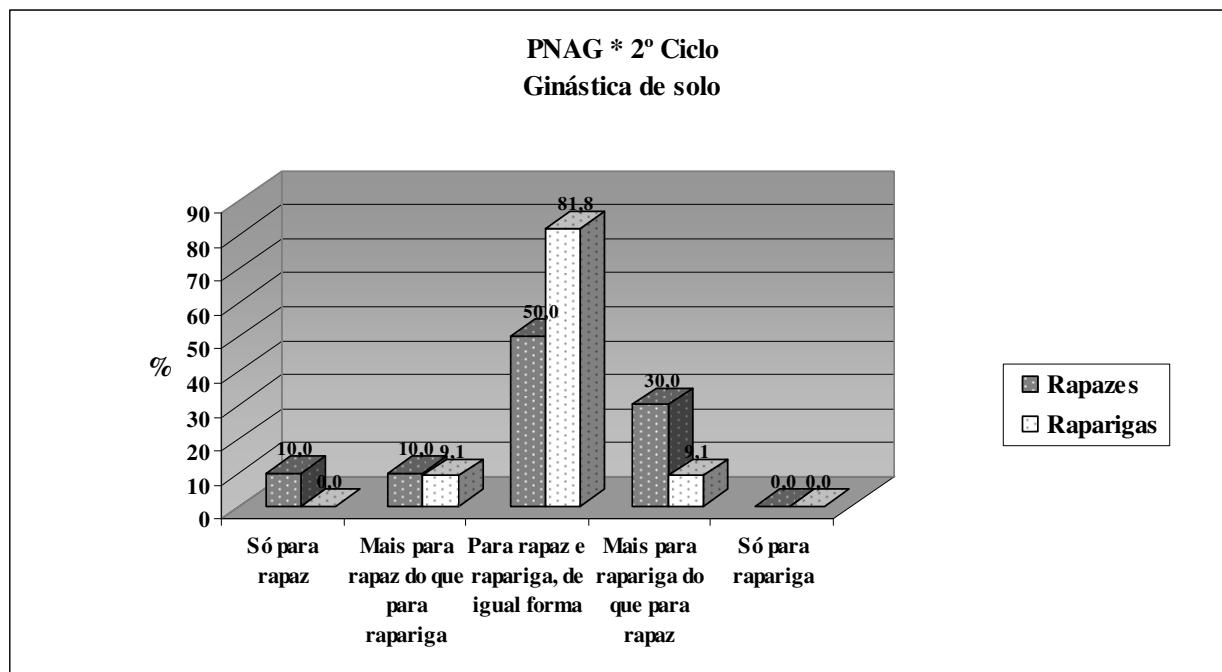


Figura 14. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de ginástica de solo.

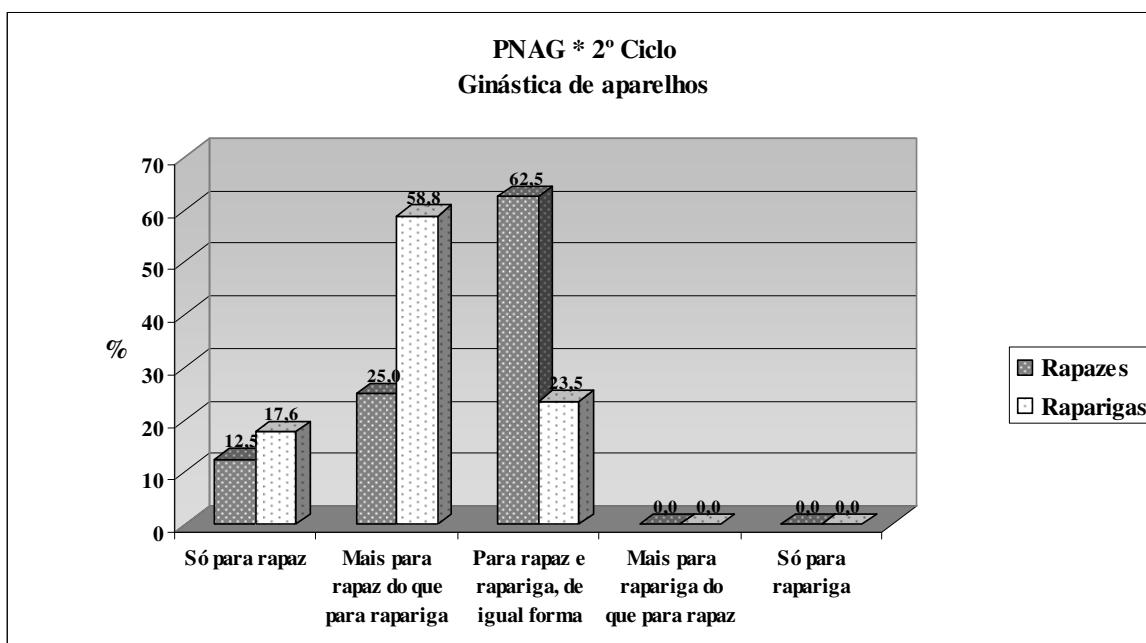


Figura 15. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de ginástica de aparelhos.

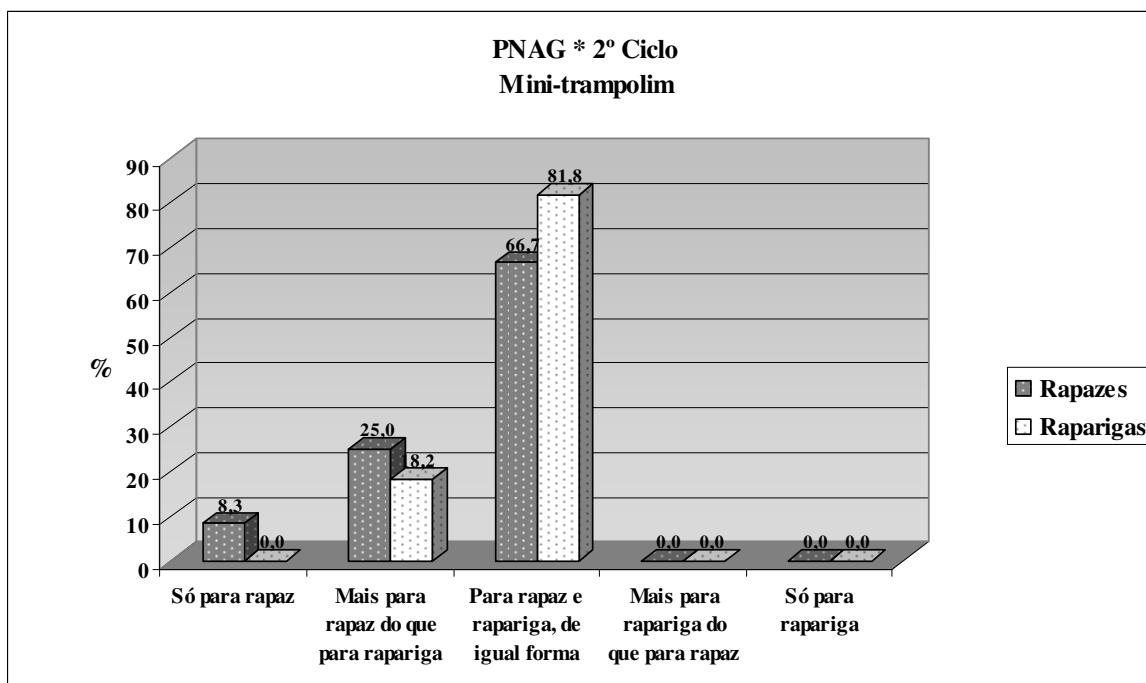


Figura 16. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de mini-trampolim.

Nas actividades realizadas com o objectivo de desenvolver os conteúdos do futebol, a maior frequência de respostas, dos dois grupos de género, foi canalizada para níveis de apropriação masculinos, especialmente o nível “mais para rapaz do que para rapariga” (Figura 17). Quando comparadas com os rapazes as raparigas mostraram-se um pouco mais flexíveis, considerando, com mais frequência, as actividades apropriadas a ambos os géneros.

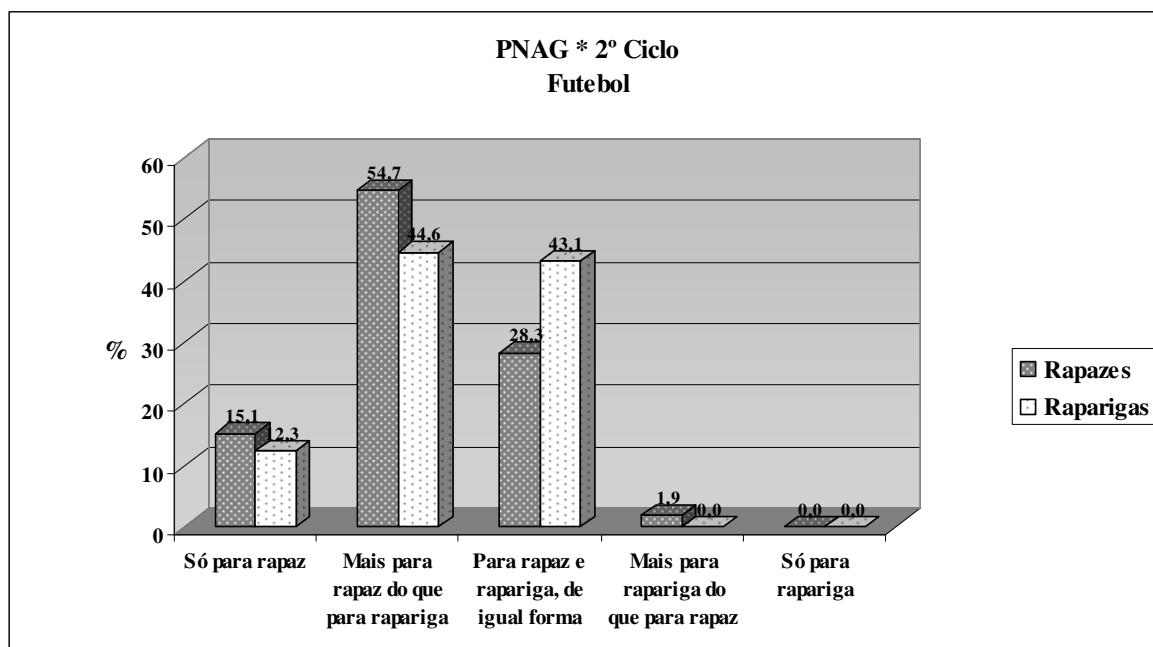


Figura 17. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género das actividades de futebol.

Pela sua representatividade, até por se tratar de uma actividade comum a cinco das seis turmas que participaram no estudo, apresentamos também, de uma forma particular, os resultados referentes ao jogo de futebol (A40). Comparativamente aos resultados que tinham em conta a totalidade das actividades para desenvolvimento das competências técnicas ou técnico-tácticas do futebol, realizadas sobretudo através de exercícios critério, os resultados relativos ao jogo de futebol aparecem bastante mais *genderizados* no grupo dos rapazes do que no grupo das raparigas. É disso indicador o facto de quase 92% das respostas dos rapazes terem incidido nos níveis de apropriação masculinos e apenas 8% deles considerar a actividade adequada tanto para rapazes como para raparigas. Nas

raparigas, embora tenha havido uma maior frequência de respostas nos níveis de apropriação masculinos, quase 43 % afirmou que o jogo de futebol era apropriado para ambos os géneros.

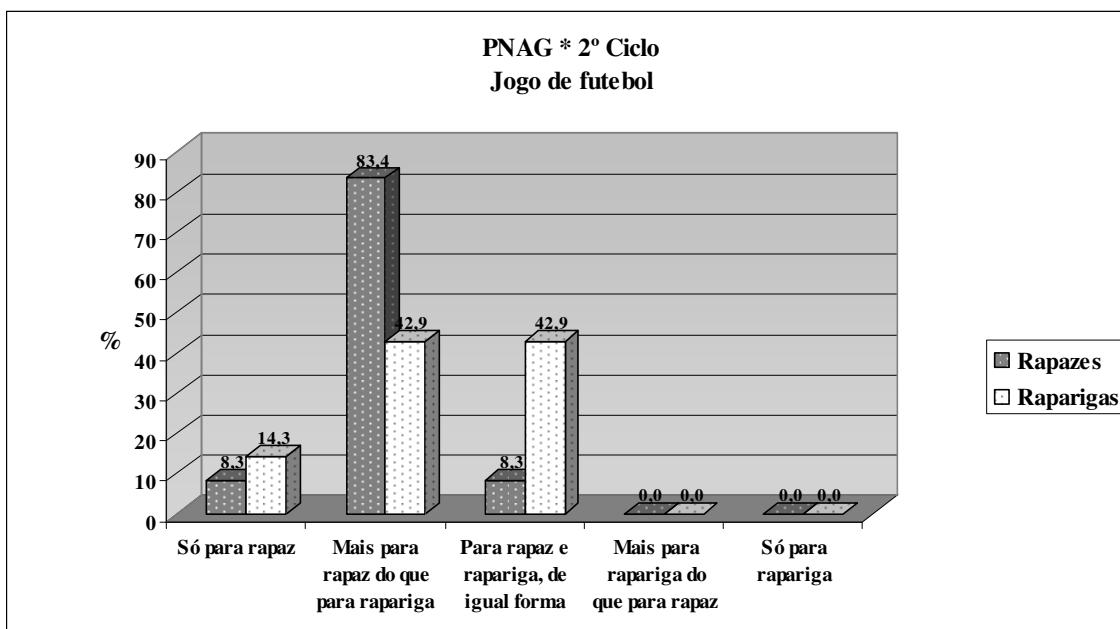


Figura 18. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção da apropriação ao género do jogo de futebol.

O futebol é, com efeito uma actividade de referência em quase todas as investigações sobre a percepção da apropriação ao género das actividades físicas surgindo, invariavelmente, como das mais conotadas com o papel masculino (*e.g.* Csizma, Witting & Schurr, 1988, Carvalho *et al.*, 1990; Costa, 1992; Botelho-Gomes, Queirós, & Santana, 1995; Pomar, 1997; Lee *et al.*, 1999; Riemer & Visio, 2003). Os estudos sobre a construção das masculinidades (*e.g.* Parker, 1996; Renold, 1997; Bramham, 2003) salientam mesmo a competência no futebol como uma condição imprescindível para a afirmação da identidade masculina hegemónica. As razões apresentadas pelos alunos e alunas participante no estudo foram diversas, centrando-se no melhor desempenho motor dos rapazes nas várias habilidades motoras fundamentais como o correr, o conduzir a bola com o pé ou o rematar, nas suas superiores capacidades motoras como a força ou a agilidade, no gosto pela actividade e seus consequentes hábitos de prática e até mesmo na incompatibilidade da actividade com certas características físicas e emocionais das raparigas.

2.3. Fundamentos da percepção da apropriação ao género

A compreensão dos resultados anteriores pode ser complementada e enriquecida com a análise interpretativa das justificações que os alunos e as alunas apresentaram para as suas percepções. Assim, da análise de conteúdo das respostas destes/as relativas à sua justificação para a percepção da apropriação ao género das várias actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física, resultaram as categorias e subcategorias que apresentamos no quadro seguinte (Quadro 15).

Quadro 15. Categorias e subcategorias relativas à fundamentação da percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem das aulas.

Apropriação ao género masculino

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(ais) Concretização do objectivo Capacidades motoras
Gosto e motivação	
Hábitos de prática da actividade	
Interacção e traços psicossociais	
Associações variadas	

Apropriação ao género feminino

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(ais) * Concretização do objectivo*
Gosto e motivação *	
Hábitos de prática da actividade	
Interacção e traços psicossociais *	
Associações variadas	

Apropriação a ambos os géneros

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(ais) Concretização do objectivo Capacidades motoras
Gosto e motivação	
Características da actividade	Condições de realização *** Complexidade **
Hábitos de prática da actividade	
Aceitabilidade social e direito à participação	
Informalidade *	
Benefícios	
Interacção e traços psicossociais	
Associações variadas *	

* Categoria que surgiu apenas no 1º ciclo; ** Categoria que surgiu apenas no 2º ciclo; *** No 1º ciclo foi constituída categoria.

As categorias que emergiram da análise de conteúdo foram as seguintes:

Desempenho motor – afirmações referentes ao nível de competência motora ou de desempenho motor na realização da actividade, normalmente assumindo uma função comparativa entre os desempenhos dos rapazes e os das raparigas. Estas afirmações podiam assumir um carácter mais generalizado, referindo-se apenas ao nível de **concretização do objectivo** da actividade: “*eles conseguem fazer melhor*”, “*as raparigas não jogam tão bem como os rapazes*”, “*os dois [rapazes e raparigas] conseguem fazer*”; ou então um carácter mais específico, referindo-se ao nível de desempenho dos rapazes e das raparigas nas **habilidades motoras fundamentais** que mais se destacavam na actividade: “*os rapazes correm mais para dar balanço*”; “*as raparigas não têm o controlo da bola como os rapazes*”; “*os rapazes e a raparigas sabem correr*”. Também foram incluídas nesta categoria as afirmações que faziam referência às **capacidades motoras** que consideravam mais importantes para o desempenho na actividade: “*as raparigas têm menos força*”, “*os rapazes têm mais agilidade*”, “*têm que fazer os dois o mesmo esforço*”.

Gosto e motivação – afirmações centradas nos interesses, na vontade e na motivação para a participação ou no nível de satisfação e prazer com a realização da actividade: “*os rapazes divertem-se mais do que as raparigas*”, “*as raparigas não costumam gostar muito de futebol*”, “*porque as raparigas e os rapazes gostam todos de fazer*”.

Hábitos de prática da actividade – afirmações que se reportavam à frequência com que as actividades em causa ou outras relacionadas, de âmbito mais geral, eram realizadas por parte dos rapazes e das raparigas: “*eles estão sempre a jogar, a jogar*”, “*a maior parte das raparigas não pratica desportos*”, “*eu costumo ver jogos e jogam rapazes como jogam raparigas*”.

Interacção e traços psicossociais – afirmações que faziam referência a características do domínio afectivo relacional consideradas típicas dos rapazes e das raparigas e que serviam, sobretudo, para reforçar a compatibilidade ou a incompatibilidade desses traços com as características da actividade: “*as raparigas têm medo de cair*”, “*as raparigas podem magoar-se, levam qualquer coisinha com a bola e começam logo a queixar-se*”. As

afirmações acerca do relacionamento entre os grupos de género durante a realização da actividade foram igualmente incluídas nesta categoria: “*porque acho que é a única coisa que sabemos jogar juntos, os rapazes e as raparigas. E que nos damos assim melhor*”.

Associações variadas – afirmações que manifestavam determinadas associações da actividade a objectos, características físicas ou outras actividades culturalmente tipificadas segundo o género: “*o caçador é um homem e o coelho também*”; “*a bola é mais para os rapazes*”, “*porque não é futebol que é só para os rapazes e não é brincar com as ‘Barbies’ que é só para raparigas, é para os dois*”.

Na fundamentação da apropriação da actividade a ambos os géneros, de igual forma, encontrou-se uma maior variabilidade de respostas, o que fez emergir outras categorias que definimos em seguida:

Características da actividade – afirmações que procuravam realçar características intrínsecas à própria actividade e que a justificavam como adequada a qualquer um dos géneros. Essas afirmações referiam-se ao grau de **complexidade** da actividade, geralmente à sua simplicidade: “*não é lá assim uma coisa que tenha muita dificuldade*”, ou então a determinadas **condições de realização** que legitimavam uma prática comum: “*porque dá para ser meninos a apanhar meninas e meninas a apanhar meninos*”.

Aceitabilidade social e direito à participação – afirmações que faziam referência ao facto de todos poderem participar efectivamente na actividade com níveis favoráveis de aceitabilidade social: “*não tem problema nenhum ser rapaz ou rapariga a fazer*”; e afirmações relacionadas com a liberdade de participação, salientando a igualdade do direito à participação na actividade, normalmente reforçando esse direito por parte das raparigas: “*quem quer participar participa*”, “*porque acho que as meninas também têm que jogar, não é só os rapazes. O futebol não é só para os rapazes, as meninas também têm o direito de jogar*”.

Informalidade – afirmações que salientavam os aspectos mais informais e lúdicos da actividade: “*porque é um jogo de brincar mais próprio para a nossa idade onde ainda não se distingue muito a diferença de sexo*”, “*na prática, os rapazes é que vão caçar e as*

raparigas não, portanto é mais para os rapazes, mas ali na aula é a brincar portanto é para os dois”. Esta categoria surgiu apenas nas respostas do 1º ciclo.

Benefícios da actividade – afirmações em que eram referidos os benefícios que a actividade pode trazer para a saúde, para a aprendizagem na disciplina e até mesmo para certas necessidades diárias: “*porque também faz bem ao corpo*”, “*porque têm os dois necessidade de saber qual é o pé esquerdo e qual é o pé direito*”; “*dá jeito no dia a dia*”.

2.3.1. Apropriação ao género masculino

As frequências relativas das unidades de significado nas várias categorias e subcategorias da percepção da apropriação da actividade ao género masculino são apresentadas nos Quadros 16 e 161. No total foram contabilizadas 94 unidades de significado no 1º ciclo (47 de cada género) e 189 unidades de significado no 2º ciclo (84 provenientes dos rapazes e 105 das raparigas).

Quadro 16. Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade ao género masculino, nos alunos e alunas do 1º ciclo.

Categorias	Rapazes			Raparigas			Total
	Afirmiação da apropriação ao masculino (%)	Negação da apropriação ao feminino (%)	Totais (%)	Afirmiação da apropriação ao masculino (%)	Negação da apropriação ao feminino (%)	Totais (%)	
APROPRIAÇÃO AO GÉNERO MASCULINO							
1º Ciclo							
Desempenho motor	38,3	23,4	61,7	44,8	-	44,8	53,3
Habilidade(s) fundamental(ais)	21,3	12,8	34,1	38,4	-	38,4	36,2
Concretização do objectivo	10,6	10,6	21,2	4,3	-	4,3	12,8
Capacidades motoras	6,4		6,4	2,1	-	2,1	4,3
Gosto e motivação	8,5	6,4	14,9	19,1	-	19,1	17,0
Hábitos de prática da actividade	10,6	4,3	14,9	19,1	-	19,1	17,0
Interacção e traços psicossociais	-	4,3	4,3	-	6,4	6,4	5,3
Associações variadas	2,1	2,1	4,2	10,6	-	10,6	7,4

Quadro 17. Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade ao género masculino, nos alunos e alunas do 2º ciclo.

Categorias	Rapazes			Raparigas			Total
	Afirmiação da apropriação ao masculino (%)	Negação da apropriação ao feminino (%)	Totais (%)	Afirmiação da apropriação ao masculino (%)	Negação da apropriação ao feminino (%)	Totais (%)	
APROPRIAÇÃO AO GÉNERO MASCULINO							
2º Ciclo							
Desempenho motor	32,2	32,0	64,2	35,1	19,1	54,2	58,7
Habilidade(s) fundamental(ais)	14,3	10,7	25,0	16,2	6,7	22,9	23,8
Concretização do objectivo	6,0	15,4	21,4	13,3	12,4	25,7	23,8
Capacidades motoras	11,9	5,9	17,8	5,6		5,6	11,1
Gosto e motivação	7,1	4,8	11,9	8,6	7,6	16,2	14,3
Hábitos de prática da actividade	9,5	6,0	15,5	18,1	1,9	20,0	18,0
Interacção e traços psicossociais	3,6	3,6	7,2	3,8	2,9	6,7	6,9
Associações variadas	-	1,2	1,2	1,9	1,0	2,9	2,1

Em ambos os ciclos de escolaridade, tanto os rapazes como as raparigas tenderam a justificar a apropriação da actividade ao género masculino alegando, sobretudo, num suposto melhor desempenho motor dos rapazes e parecendo manifestar uma percepção clara e precisa, tanto do objectivo geral da actividade como da habilidade motora fundamental que era requerida para a sua realização. Assim, a percepção da apropriação ao masculino pareceu ter, principalmente, por base uma alegada superioridade da competência motora dos rapazes na execução da(s) habilidade(s) motoras fundamental(ais) que consideraram mais relevantes: “*os rapazes correm mais depressa*” (#4M, A1), “*os rapazes podem rematar um bocadinho com mais força e com mais jeito*” (#83M, A56), “*eu acho que eles conseguem levar melhor a bola com os pés*” (#2F, A5). As justificações que evocavam superioridade da competência dos rapazes na concretização dos objectivos gerais da actividade também foram bastante frequentes, principalmente nas raparigas do 2º ciclo, onde se revelou como a subcategoria com maior frequência relativa: “*eles conseguem fazer melhor*” (#48F, A34). Nestas comparações entre o desempenho motor de

rapazes e raparigas, como forma de justificação da apropriação da actividade ao género masculino, referenciava-se com frequência a facilidade dos rapazes e a dificuldade das raparigas em conseguir atingir os objectivos da actividade: “*os rapazes têm mesmo muita facilidade*” (#46, A35), “*custa-nos a todas fazer*” (##48F, A36).

Algumas destas respostas tendiam a relevar os supostos mais fracos desempenhos das raparigas como forma de negar a apropriação ao feminino e de reforçar a apropriação ao masculino: “*é preciso ter mais controlo da bola e isso é o que as raparigas menos têm*” (#52M, A45), “*as raparigas atrapalham-se muito*” (#68M, A61). Estas afirmações foram mais comuns nos rapazes, não tendo sido proferidas por nenhuma rapariga do 1º ciclo, estas mais preocupadas em salientar os desempenhos dos rapazes.

As justificações que assentavam nas capacidades motoras foram mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas, evidenciando-se as capacidades que a literatura revela como atributos masculinos, de que se destacavam a força, a velocidade e a agilidade ou destreza geral: “*os rapazes têm mais força para saltar*” (#51M, A35), “*os rapazes têm mais genica*” (#56, A34). Foram também incluídas nesta subcategoria as afirmações que evocavam a aptidão natural dos rapazes para o futebol e para as actividades de controlo e domínio da bola: “*porque os rapazes têm mais jeito para o futebol*” (#68M, A61).

Os hábitos de prática da actividade física e desportiva, em geral, e da actividade específica de aprendizagem, mais em particular, constituíram a segunda categoria de respostas mais frequente (no 1º ciclo, a frequência de respostas nesta categoria foi idêntica à da categoria “gosto e motivação”). As justificações para uma percepção da apropriação da actividade ao género masculino, com recurso à percepção da frequência de realização da actividade por parte de rapazes e raparigas, foram mais utilizadas pelas raparigas do que pelos rapazes: “*eles já devem estar habituados a saltar nos muros*” (#50F, A34), “*porque eles andam sempre a jogar à bola, vão para o intervalo jogar à bola*” (#65F, A61). Com efeito, uma grande parte destas afirmações reportava-se aos hábitos de prática de futebol nos rapazes, servindo mesmo para justificar a apropriação ao masculino de actividades que não estavam directamente relacionadas com o controlo de bola com o pé, como por

exemplo, o jogo da bola ao capitão (A19): “*porque os rapazes são melhores a mandar a bola, já com o jeito de jogar futebol e as meninas não*” (#33F, A19).

Para muitas crianças, a prática do futebol parecia justificar as melhores capacidades motoras e uma mais elevada versatilidade das competências motoras dos rapazes, dirigindo, desta forma, a percepção da actividade como mais apropriada ao género masculino: “*porque eles sabem mais coisas do que as meninas. Eles nos jogos de futebol dão voltas e voltas*” (#12F, A10). É ainda interessante referir que nas respostas dos rapazes, centradas sobre os hábitos de prática de futebol, havia, por vezes, referência à participação feminina considerada, contudo, como excepcional ou desviante em relação à norma social: “*eles estão quase sempre a jogar, a jogar e elas, quase nunca, só as maria-rapazes*” (#49M, A40); “*as raparigas não estão habituadas. Nós temos duas que jogam à bola, mas são só duas o resto não joga e quando vai jogar atrapalha-se*” (#58M, A40).

O “gosto e a motivação” pela actividade reuniu no 1º ciclo tantas unidades de significado como a categoria “hábitos de prática da actividade”, tendo surgido no 2º ciclo como a terceira categoria mais representativa. Em ambos os ciclos de escolaridade as raparigas escolheram, mais vezes do que os rapazes, justificações baseadas nos interesses, gostos e motivações dos rapazes e das raparigas: “*eu acho que os rapazes divertem-se mais do que as raparigas*” (#52M, A40), “*a maioria das minhas colegas também não gosta nada de futebol e os rapazes gostam. Sempre que temos Física perguntam sempre à professora se podem jogar à bola e a gente não*” (#57F, A44).

Embora pouco frequentes, ocorreram justificações para a apropriação da actividade ao género masculino que se debruçavam sobre o relacionamento entre os géneros durante a prática da actividade e sobre as características psicossociais de cada género, tecendo associações entre estas características e as características da actividade. De uma forma geral, o género feminino foi caracterizado pelos rapazes em termos de uma alegada maior fragilidade física e psicológica, considerada incompatível com as características de certas actividades que envolvem oposição ou contacto físico: “*como as raparigas são mais frágeis eles podem dar um encosto e elas podem cair, podem se magoar*” (#51M, A39); “*as raparigas levam com a bola e começam logo a chorar*” (#11M, A8). As raparigas, por

sua vez, fizeram sobretudo referência ao medo que sentiam em determinadas actividades, quer de futebol – “*porque já é o remate e isso tudo às vezes temos muito medo da bola*” (#46F A40) –, quer de saltos no plinto – “*temos muito medo de saltar*” (#46F A35).

Encontramos aqui as concepções de corpo feminino, já salientadas em investigações anteriores (e.g. Gorely, Holroyd & Kirk, 2003; Silva, Botelho-Gomes, & Queirós, 2004), nomeadamente a sua sensibilidade e fragilidade, de algum modo incompatíveis com padrões de movimento mais agressivos, onde haja a possibilidade de sofrer algum ferimento ou dor. A apropriação ao masculino é, assim, principalmente justificada pela não apropriação ao feminino (no 1º ciclo, todas as afirmações nesta categoria foram desta natureza), indo de encontro aos trabalhos de Wright (1995, 1996) sobre a complementaridade das concepções de masculino e feminino nas aulas de Educação Física, especificamente sobre a maior dependência que a definição da masculinidade aparenta ter sobre a negação da feminilidade.

As “associações variadas” (a objectos, características físicas ou outras actividades) foi outra das categorias que não teve muita expressão, principalmente no 2º ciclo. Aqui as únicas referências diziam respeito a certas características físicas das raparigas que dificultavam o sucesso de certas actividades, como os ganchos ao cabecear a bola ou o comprimento do cabelo nos enrolamentos. No 1º ciclo, as afirmações associavam geralmente a bola a um objecto exclusivo do domínio masculino: “*a bola é para os rapazes*” (#31F, A18), bem como associavam a actividade a determinadas actividades culturalmente tipificadas segundo o género, em que esta associação era, em parte, despoletada pela própria designação da actividade, como é o caso do jogo do caçador e dos coelhos (A13): “*o caçador é um homem e os coelhos também*” (19F, A13).

2.3.2. Apropriação ao género feminino

No Quadro 18 são apresentadas as frequências relativas correspondentes às várias categorias e subcategorias relacionadas com a percepção da apropriação da actividade ao género feminino, no 1º ciclo. Como houve, comparativamente a outros níveis de apropriação, poucas actividades a serem percepcionadas como mais adequadas às raparigas, registou-se igualmente um número reduzido de unidades de significado (39 no total, correspondendo 19 aos rapazes e 20 às raparigas).

Quadro 18. Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade ao género feminino, nos alunos e alunas do 1º ciclo.

Categorias	Rapazes			Raparigas			Total
	Afirmiação da apropriação ao feminino (%)	Negação da apropriação ao masculino (%)	Totais (%)	Afirmiação da apropriação ao feminino (%)	Negação da apropriação ao masculino (%)	Totais (%)	
APROPRIAÇÃO AO GÉNERO FEMININO							
1º Ciclo							
Desempenho motor	15,8	15,8	31,6	15,0	40,0	55,0	43,6
Habilidade(s) fundamental(ais)	-	10,5	10,5	15,0	35,0	50,0	30,8
Concretização do objectivo	15,8	5,3	21,1	-	5,0	5,0	12,8
Gosto e motivação	21,0	10,5	31,5	5,0	-	5,0	15,4
Hábitos de prática da actividade	21,0	5,3	26,3	20,0	15,0	35,0	30,8
Interacção e traços psicossociais	5,3	-	5,3	-	-	-	5,1
Associações variadas	-	5,3	5,3	5,0	-	5,0	5,1

Tal como na análise, anteriormente realizada, dos fundamentos apresentados para a percepção da apropriação da actividade ao género masculino, também aqui as justificações se concentraram mais, quer nas raparigas quer nos rapazes, nas percepções do nível de desempenho motor dos grupos de género. Porém, enquanto que as raparigas o fizeram, maioritariamente, através de afirmações relacionadas com a competência na(s) habilidade(s) motoras fundamental(ais) das actividades – “*porque os meninos não conseguem rodar o arco na cintura*” (#39F, A28) –, os rapazes tenderam mais a relevar a

concretização do objectivo da actividade: “*os rapazes não conseguem*” (#42M, A28). Estas justificações fizeram-se sobretudo através de afirmações que rejeitavam, daquela forma, a possibilidade da apropriação da actividade ao género masculino.

A categoria “hábitos de prática” da actividade também se mostrou bastante representativa das respostas das crianças, nos dois grupos de género: “*porque são mais as meninas que jogam tipo ao pé-coixinho, ao avião, à macaca. Os rapazes não*” (#32F, A17).

As referências ao gosto e à motivação pela actividade como forma de justificar a maior apropriação da actividade ao género feminino foram bastante mais frequentes nas respostas dos rapazes do que nas das raparigas: “*elas é que gostam mais de correr em pares, de mãos dadas*” (#24M, A11). As restantes categorias tiveram pouca expressão em relação ao total de unidades de significado.

Tal como foi referido atrás, no 2º ciclo houve uma frequência muito reduzida de respostas a assinalar as actividades como mais apropriadas ao género feminino, o que impossibilitou uma análise categorial com o mesmo nível de aprofundamento das anteriormente realizadas. Assim, foram apenas encontradas cinco respostas respeitantes a quatro actividades⁶³ vistas como mais apropriadas ao género feminino. À excepção de uma (A51) todas as outras são actividades gímnicas de solo que as crianças apontam como mais apropriadas às raparigas porque “*elas têm mais facilidade em fazer(...) por causa do corpo*” (#53M, A42). Vale a pena anotar a afirmação de um rapaz em relação à actividade “conduzir a bola com os pés contornando os cones de sinalização” (A51), que, embora sendo uma actividade de futebol, foi por ele considerada mais apropriada às raparigas por ser algo “*muito lento*” (#60M, A51).

⁶³ Estas quatro actividades foram as seguintes: “enrolamento atrás num plano inclinado” (A42); “composição de habilidades gímnicas no solo: enrolamento à frente saltado com a ajuda do *reutter*, meia pírueta, enrolamento à retaguarda, avião e roda” (A46); “conduzir a bola com o pé contornando os cones de sinalização” (A51); “enrolamento à frente em plano inclinado ou no plano horizontal” (A65).

2.3.3. Apropriação a ambos os géneros

A percepção da actividade como apropriada a ambos os géneros foi, tal como analisámos anteriormente, a resposta mais frequente, tanto em rapazes como em raparigas de ambos os ciclos de escolaridade. A categorização realizada neste âmbito foi, por isso, a que reuniu maior número de unidades de significado (132 no 1º ciclo, sendo 56 respeitantes às respostas dos rapazes e 76 respeitantes às respostas das raparigas, e 77 no 2º ciclo com 35 e 42 unidades de significado, provenientes das respostas dos rapazes e das raparigas, respectivamente).

As frequências relativas das várias categorias, considerando o total de unidades de significado de cada grupo de género, nos dois ciclos de escolaridade, são apresentadas nos Quadros 19 e 20.

Quadro 19. Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade a ambos os géneros, nos alunos e alunas do 1º ciclo.

Categorias	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)
APROPRIAÇÃO A AMBOS OS GÉNEROS			
1º Ciclo			
Desempenho motor	28,6	25,0	26,5
Habilidade(s) fundamental(ais)	17,9	5,3	10,6
Concretização do objectivo	8,9	18,4	14,4
Capacidades motoras	1,8	1,3	1,5
Aceitabilidade social e direito à participação	32,0	19,8	25,0
Condições de realização	12,5	11,8	12,1
Gosto e motivação	12,5	21,1	17,4
Hábitos de prática da actividade	1,8	3,9	3,0
Informalidade	5,4	6,6	6,1
Benefícios da actividade	5,4	5,3	5,3
Interacção e traços psicossociais	1,8	2,6	2,3
Associações variadas	-	3,9	2,3

Quadro 20. Categorização dos fundamentos relativos à percepção da apropriação da actividade a ambos os géneros, nos alunos e alunas do 2º ciclo.

Categorias	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)
APROPRIAÇÃO A AMBOS OS GÉNEROS			
2º Ciclo			
Desempenho motor	51,5	38,1	44,2
Habilidade(s) fundamental(ais)	14,3	14,3	14,3
Concretização do objectivo	22,9	16,7	19,5
Capacidades motoras	14,3	7,1	10,4
Aceitabilidade social e direito à participação	14,3	21,4	18,2
Características da actividade	17,1	16,7	16,9
Condições de realização	-	7,1	3,9
Complexidade	17,1	9,5	13,0
Gosto e motivação	11,4	7,1	9,0
Hábitos de prática da actividade	-	7,1	3,9
Benefícios da actividade	5,7	2,4	3,9
Interacção e traços psicossociais	-	7,1	3,9

A análise dos resultados anteriores determina uma ordenação das categorias mais representativas (tendo em conta a sua frequência relativa) diferente nos rapazes e nas raparigas dos dois ciclos de escolaridade (Quadro 21). As quatro categorias mais comuns, foram, neste caso, as categorias “aceitabilidade social e direito de participação”, “características da actividade”, “gosto e motivação” e “desempenho motor”, com destaque para esta última.

Quadro 21. Ordenação das categorias mais representativas na percepção da apropriação a ambos os géneros.

	Rapazes	Raparigas
1º ciclo	<p>1º Aceitabilidade social e direito de participação</p> <p>2º Desempenho motor (habilidade fundamental)</p> <p>3º Condições de realização da actividade Gosto e motivação</p>	<p>1º Desempenho motor (concretização do objectivo)</p> <p>2º Gosto e motivação</p> <p>3º Aceitabilidade social e direito à participação</p>
2º ciclo	<p>1º Desempenho motor (concretização do objectivo)</p> <p>2º Características da actividade</p> <p>3º Aceitabilidade social e direito à participação</p>	<p>1º Desempenho motor (concretização do objectivo)</p> <p>2º Aceitabilidade social e direito à participação</p> <p>3º Características da actividade</p>

No 1º ciclo os rapazes fizeram sobretudo incidir as suas justificações para uma apropriação da actividade a ambos os géneros sobre a pressuposta aceitabilidade social que a participação na actividade envolvia – “*todos podem jogar, sem problema*” (#35M, A20)–, bem como sobre a inerente igualdade do direito a essa participação: “*porque se fosse só para rapazes (...) as meninas ficavam tristes porque só os meninos é que se estavam a divertir*” (#23M, A14). Nos rapazes do 2º ciclo e nas raparigas do 1º ciclo esta foi a terceira categoria mais representada.

A segunda categoria mais relevante nas respostas dos rapazes do 1º ciclo foi o “desempenho motor” contendo, geralmente, afirmações reportadas ao idêntico nível de competência de rapazes e raparigas nas habilidades motoras fundamentais da actividade: “*porque as raparigas também têm boa pontaria como os rapazes*” (#9M, A8). As raparigas do 1º ciclo, por seu lado, tenderam a justificar esta apropriação da actividade a ambos os géneros, referindo-se simplesmente ao idêntico nível de concretização dos objectivos da actividade: “*todos conseguiram*” (#31F, A22). Contudo, embora as alusões ao desempenho motor tivessem, neste grupo de género, sido as mais frequentes, esta categoria teve um valor percentual ligeiramente menor, em comparação com o obtido no grupo dos rapazes.

Os fundamentos, centrados no desempenho motor dos grupos de género foram os mais frequentes no 2º ciclo, tanto em raparigas como em rapazes, mas principalmente nestes últimos. Neste ciclo de escolaridade, a percepção de uma similar capacidade de consecução dos objectivos da actividade em ambos os géneros foi a resposta mais frequente, embora também sejam de assinalar as declarações que se referiam a uma igualdade do desempenho nas habilidades motoras fundamentais da actividade e a idênticas capacidades motoras, aqui justificadas com argumentos do tipo: “*têm os dois jeito*” (#61F, A47), porém “*têm é que treinar, com treino tudo se consegue fazer*” (#58M, A52). Algumas vezes, as respostas indicaram que esta percepção da actividade como apropriada para ambos os géneros não se justificava, propriamente, pelas mesmas capacidades, mas sim porque cada um dos géneros era detentor de uma determinada capacidade motora que era importante para o sucesso na actividade: “*as raparigas são mais leves e os rapazes têm mais força de pernas*” (#47, A37).

De salientar ainda que, embora indicando a actividade como apropriada a ambos os géneros e justificando-o com base no desempenho motor, algumas raparigas sentiram necessidade de complementar as suas afirmações fazendo referência às maiores dificuldades das raparigas e ao seu maior esforço para atingir os objectivos propostos: “*as raparigas podem fazer mais lento mas conseguem fazer, por isso acho que é para os dois*” (#62F, A51), “*os rapazes conseguem meter as pernas mais estendidas mas as raparigas também tentam e às vezes conseguem*” (#62F, A47).

As raparigas do 1º ciclo também evocaram, mais do que os rapazes, razões assentes numa percepção de gostos e interesses comuns entre os géneros: “*os meninos, eu acho que gostam e as meninas também*” (#33F, A21). Esta foi mesmo a segunda categoria com maior frequência relativa, quase tão frequente como a categoria “desempenho motor”. No 2º ciclo esta categoria não foi tão frequente como no 1º.

As justificações assentes sobre as características da actividade obtiveram uma frequência semelhante em rapazes e raparigas. No 1º ciclo estas afirmações reportaram-se apenas às condições de realização da actividade como, por exemplo, o facto de a actividade ter sido sempre realizada em grupos mistos: “*há sempre rapazes e raparigas numa equipa*”

(#32F, A19). Desta maneira, os critérios de formação de grupos que foram utilizados, sistematicamente, durante as aulas pareceram ter influenciado a percepção da apropriação ao género da actividade, nestas crianças. No 2º ciclo, e principalmente nos rapazes em que surgiu como a segunda categoria mais frequente, apareceram afirmações que referenciavam ao nível de complexidade da actividade, mais propriamente a sua simplicidade: “*não é lá assim uma coisa que tenha muita dificuldade*” (#59M, A51). A percepção de uma actividade como mais fácil surge, assim, associada à percepção da sua possibilidade de generalização às raparigas porque assim “*aquilo é mais fácil para as raparigas*” (#83M, A54).

No 1º ciclo, os aspectos informais de algumas actividades também serviram para fundamentar algumas percepções, revelando as crianças uma consciência clara de que a diferenciação de género não estava presente porque “*ali na aula é a brincar, portanto é para os dois*” (#17F, A13).

Os benefícios para a saúde trazidos com a prática da actividade, nomeadamente “*porque também faz bem ao corpo*” (#11M, A10), os benefícios para a própria aprendizagem na disciplina, como “*é uma actividade para aquecer*” (#38M, A16), também foram referidos como forma de justificar a apropriação da actividade a ambos os géneros. Interessante será notar que no 2º ciclo estes benefícios nunca foram referidos, evocando os/as alunos/as apenas os que dizem respeito à sua possível aplicação em algumas actividades físicas quotidianas: “*dá jeito no dia a dia*” (#47M, A36).

Ao contrário do que aconteceu relativamente aos fundamentos apresentados pelas crianças para a sua percepção da actividade como mais apropriada ao género masculino ou ao género feminino, os hábitos de prática da actividade não pareceram ser muito importantes para a justificação da actividade como apropriada a ambos os géneros (os rapazes do 2º ciclo nem sequer os mencionaram). A esta evidência não deverá ser alheia a forte segregação de género que se verifica nas práticas lúdicas dos recreios escolares, em que rapazes e raparigas se empenham, manifestamente, em actividades diferenciadas (e.g. Thorne, 1993, Swain, 2005).

Talvez este mesmo facto justifique a pouca frequência de afirmações afectas a características psicossociais comuns e ao relacionamento entre os géneros. Quando proferidos, os argumentos evocados faziam, geralmente, alusão à ajuda que o rapaz poderia dar à rapariga na realização da actividade: “*porque assim se um menino ficar com uma menina, o menino ajuda-a correr*” (#20F, A11). Foram muito poucas as respostas que aludiam ao convívio saudável entre os géneros durante a prática das actividades, usando declarações como a seguinte: “*aprendemos a viver com os rapazes e com as raparigas*” (#75, A33).

Convém ainda referir que as associações desencadeadas pelo simbolismo da actividade e pela forma como ela foi designada pelo/a professor/a também foram utilizadas pelas crianças do 1º ciclo para justificar as suas percepções: “*na realidade há mulheres e homens polícias e também há ladrões e ladras*” (#17F, A15).

Nestas crianças mais novas, a exclusão da actividade, relativamente a estereótipos dos papéis de género, também foi evocada como justificação para a percepção da actividade como apropriada a ambos os géneros: ”*porque não é futebol que é só para os rapazes e não é brincar com ‘Barbies’ que é só para as raparigas, é para os dois*” (#75F, A32).

3. Percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem

A análise da percepção das crianças acerca do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas várias actividades de aprendizagem das aulas foi efectuada numa perspectiva relacional que utiliza o valor diferencial dos níveis de desempenho motor atribuídos pelas crianças às raparigas (PNDMF) e aos rapazes (PNDMM)⁶⁴. Os resultados, considerando a totalidade das actividades, são apresentados nas Figuras 19 e 20.

Numa grande parte das respostas das crianças do 1º ciclo, não existiu diferenciação entre a percepção dos níveis de desempenho motor dos rapazes e das raparigas. Em concordância com a maior flexibilidade perceptiva das raparigas, já observada aquando da análise da apropriação ao género da actividade, foram as raparigas que mais vezes igualaram a percepção atribuída ao desempenho motor de rapazes e raparigas. Comparativamente, os rapazes manifestaram, mais do que as raparigas, percepções diferenciadas dos desempenhos motores de rapazes e raparigas. Em ambos os grupos de género, quando existiu uma percepção diferenciada do desempenho motor de rapazes e raparigas, esta assentou com mais frequência apenas num nível de diferença, em geral entre os níveis da escala “muito bem” e “bem” ou então “bem” e “mais ou menos”. Existiram poucas respostas a diferenciarem os desempenhos motores de rapazes e raparigas em dois ou mais níveis.

⁶⁴ No capítulo IV – Objectivos e metodologia do estudo empírico –, descrevemos e justificamos os métodos utilizados para este tratamento dos dados. O valor encontrado, que designámos por PNDMG, corresponde ao valor resultante da diferença entre a PNDMF e a PNDMM. Desta forma, os valores positivos são representativos de respostas em que os rapazes eram percepcionados em níveis de desempenho superiores às raparigas, acontecendo o inverso em relação aos valores negativos, ou seja, estes representam respostas em que as raparigas eram percepcionadas em níveis de desempenho superiores aos rapazes. Os valores nulos representam as respostas onde não existiu diferenciação entre as percepções dos níveis de desempenho motor de rapazes e raparigas.

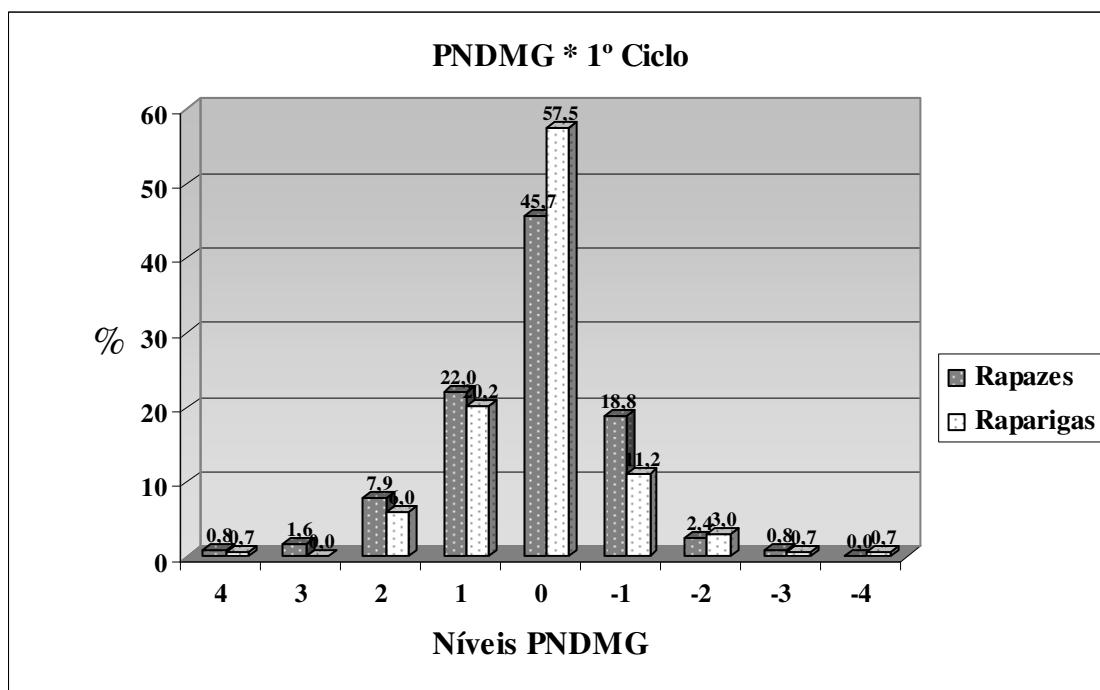


Figura 19. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à sua percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades das aulas.

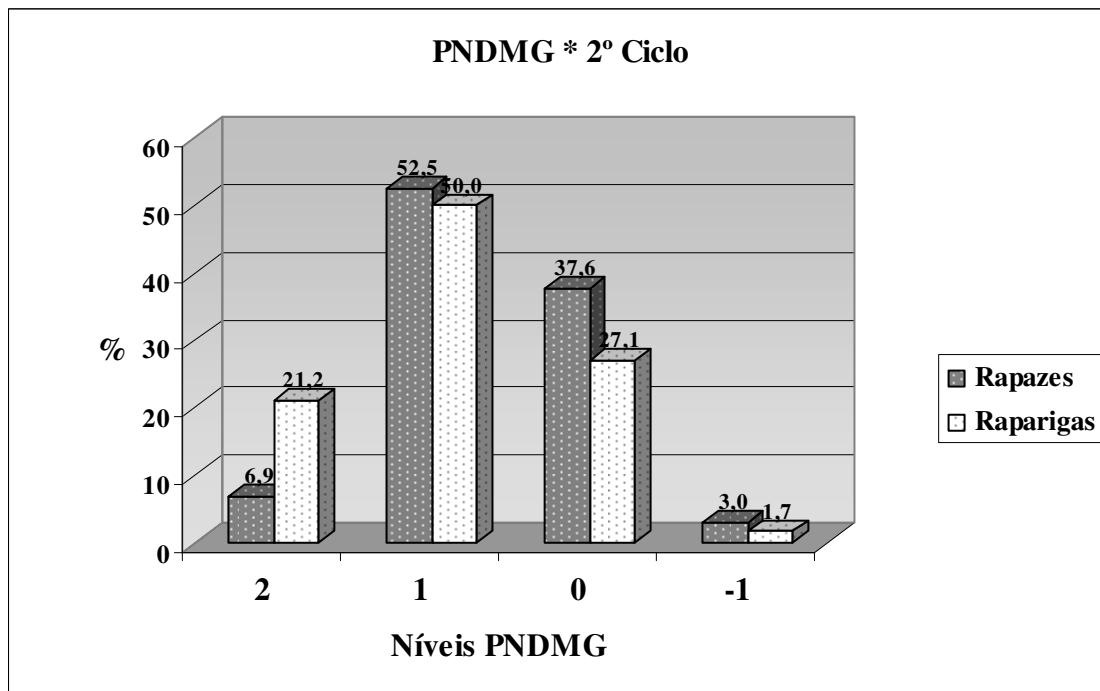


Figura 20. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à sua percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades das aulas

No 2º ciclo, ao contrário, a maior parte das respostas, quer dos rapazes, quer das raparigas, denotava a atribuição aos rapazes de níveis superiores de desempenho motor nas actividades das aulas. Também em discordância com o 1º ciclo, aqui foram as raparigas que mais frequentemente manifestaram percepcionar níveis diferenciados de desempenho motor para as raparigas e para os rapazes. Embora as maiores frequências encontradas correspondam a diferenças de apenas um nível, no grupo das raparigas houve quase tantas respostas a superiorizar o desempenho motor dos rapazes em dois níveis como a igualá-lo em relação ao desempenho motor das raparigas. As respostas mais diferenciadoras ocorreram em relação às actividades de futebol.

De salientar ainda que no 2º ciclo houve uma frequência bastante reduzida de respostas a atribuírem níveis superiores de desempenho motor às raparigas. Tais respostas, quando ocorreram apenas se diferenciaram em um nível, em geral percepcionando as raparigas a desempenharem a actividade “muito bem” e os rapazes “bem”. Este aspecto, poderá, em nosso entender, estar associado ao facto de, no 2º ciclo, terem existido muito poucas actividades a serem percepcionadas como mais apropriadas ao género feminino.

Um outro aspecto que se destacou na comparação entre os resultados dos dois ciclos de escolaridade foi a amplitude entre as percepções dos níveis de desempenho motor de rapazes e raparigas, que no 1º ciclo variaram entre 4 e -4, enquanto que no 2º ciclo foram mais homogéneas, concentrando-se entre os níveis 2 e -1.

3.1. Influência da percepção da apropriação ao género

De forma a complementar e a dar significado estatístico a esta abordagem descritiva, analisámos a influência da percepção da apropriação ao género (PNAG) sobre a percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas (PNAG), utilizando, para tal, a análise da variância (*Two-Way ANOVA*), em que detectámos um efeito bastante significativo (Quadro 22). Nenhuma das outras fontes de variância consideradas (sexo ou ciclo de

escolaridade) mostrou influenciar significativamente a PNNDMG, quer individualmente, quer em interacção⁶⁵.

Quadro 22. Efeitos das fontes de variância na percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas.

Fonte de variância	gl	F	Sig.
Sexo	1	2.887	.090
Ciclo	1	2.587	.108
PNAG	4	26.095	.000
Sexo X Ciclo	1	.642	.423
Sexo X PNAG	4	.702	.591
Ciclo X PNAG	3	1.910	.127
Sexo X Ciclo X PNAG	3	1.131	.336

As análises *post-hoc* (através do teste *Tukey*) revelaram diferenças bastante significativas ($p \leq .001$) em todos os pares de grupos de crianças definidos pelos vários níveis da percepção da apropriação ao género, excepto entre os dois grupos correspondentes às percepções da apropriação ao género feminino em que $p = .146$. Assim, a percepção do desempenho motor dos grupos de género não difere, quer se percepçone essa actividade como “mais para rapariga do que para rapaz” ou “só para rapariga”.

Indo de encontro à revisão de literatura que foi efectuada, na qual se salientou o potente efeito mediador da percepção da apropriação ao género da actividade na percepção da competência motora (*e.g.* Bridges & Ciampo, 1981; Pomar, 1997; Lee *et al.*, 1999) e se discutiu as suas inerentes implicações ao nível da motivação e da aprendizagem (Lee *et al.*, 1999; Li & Lee, 2004), as análises efectuadas no nosso estudo também realçaram a percepção da apropriação ao género da actividade como um factor que condicionou a percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem das aulas.

⁶⁵ Os resultados destas análise encontram-se no Anexo 17.

Uma análise mais descriptiva destas interacções, centrada nas frequências dos vários níveis da percepção do desempenho motor dos grupos de género em cada um dos níveis da apropriação ao género (Quadro 23 e 24), revelou, em geral, uma superiorização dos desempenhos motores dos rapazes em relação aos das raparigas nas actividades percepcionadas como mais apropriadas ao género masculino (excepto nas raparigas do 1º ciclo que igualaram mais do que diferenciaram o desempenho motor dos grupos de género). Porém, o inverso não foi identificável, ou seja, quando a actividade era percepcionada como mais apropriada ao género feminino, a tendência foi para percepcionar de forma semelhante os desempenhos dos rapazes e das raparigas. Contudo, terá que existir alguma prudência com esta afirmação, visto que as frequências de resposta, em relação a este tipo de actividades, foram bastante reduzidas, principalmente no 2º ciclo.

Quadro 23. Frequências (absolutas) da PNNDMG em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 1º ciclo.

PNAG	Níveis da PNNDMG										Totais
	4	-3	2	1	0	-1	-2	-3	-4		
Só para rapaz	Raparigas	1	-	-	2	-	-	-	-	3	
	Rapazes	1	-	2	1	2	-	-	-	6	
Mais para rapaz do que para rapariga	Raparigas	-	-	3	8	14	1	1	-	27	
	Rapazes	-	2	5	12	10	2	2	-	33	
Para rapaz e rapariga, de igual forma	Raparigas	-	-	4	16	58	10	2	-	90	
	Rapazes	-	-	3	15	42	9	-	-	69	
Mais para rapariga do que para rapaz	Raparigas	-	-	1	1	5	4	1	1	13	
	Rapazes	-	-	-	4	12	1	-	-	17	
Só para rapariga	Raparigas	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
	Rapazes	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2

Quadro 24. Frequências (absolutas) da PNNDMG em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 2º ciclo.

		Níveis da PNNDMG				
PNAG		2	1	0	-1	Totais
Só para rapaz	Raparigas	6	4	1	-	11
	Rapazes	5	6	2	-	13
Mais para rapaz do que para rapariga	Raparigas	13	26	5	1	45
	Rapazes	2	28	9	1	40
Para rapaz e rapariga, de igual forma	Raparigas	6	29	24	1	60
	Rapazes	18	26	-	-	44
Mais para rapariga do que para rapaz	Raparigas	-	-	2	-	2
	Rapazes	1	1	2	-	4
Só para rapariga	Raparigas	-	-	-	-	-
	Rapazes	-	-	-	-	-

Nas actividades percepcionadas como adequadas a ambos os géneros, de igual forma ocorreram duas situações distintas, no 1º e no 2º ciclo de escolaridade. Enquanto que no 1º ciclo a maior frequência de respostas em relação à PNNDMG foi no sentido de não diferenciar os níveis de desempenho dos rapazes e das raparigas, no 2º ciclo a maior frequência de respostas incidiu sobre a valorização do desempenho motor masculino em relação ao feminino. De notar que nos rapazes do 2º ciclo, e no que tem a ver com as actividades percepcionadas como adequadas a ambos os géneros, nem sequer houve uma resposta a percepcionar níveis de desempenho motor semelhantes em rapazes e raparigas, enquanto que as raparigas o fizeram com bastante frequência. Refira-se ainda que, no 1º ciclo, a diferenciação do desempenho motor nesta categoria de actividades ocorria de forma a valorizar o desempenho motor masculino em relação ao feminino.

A superiorização do desempenho motor feminino em relação ao masculino praticamente aconteceu apenas no 1º ciclo, acontecendo isso tanto em actividades percepcionadas como apropriadas a ambos os géneros como em actividades percepcionadas em direcção a níveis de apropriação femininos e masculinos (neste último caso com muito menor incidência). No 2º ciclo esta valorização do desempenho motor

feminino em relação ao masculino foi meramente esporádica. A fundamentação para esta percepção, que discutiremos mais à frente, traz-nos alguma compreensão para esta questão, já que a percepção para um melhor desempenho motor das raparigas não reside, geralmente, nos mesmos factores que a percepção para um melhor desempenho motor masculino. Os nossos resultados indicaram que os melhores desempenhos motores das raparigas possam ser fundamentalmente justificados através de aspectos do âmbito relacional e baseados em características psicossociais, enquanto que os melhores desempenhos dos rapazes pareceram ser justificados sobretudo com base na pressuposta competência que estes demonstram na realização das habilidades motoras fundamentais ou na consecução dos objectivos da actividade. As actividades que as crianças consideraram que as raparigas faziam melhor que os rapazes seriam, neste modo, aquelas em que o sucesso (ou o “fazer bem”) estava, principalmente, dependente do comportamento relacional ou de certos atributos psicossociais considerados característicos do género feminino.

À semelhança do que fizemos para a análise da percepção da apropriação ao género, também aqui sistematizámos a apresentação e análise dos resultados para o caso da percepção do desempenho motor, considerando as várias categorias de actividade definidas pelas matérias programáticas de Educação Física no 1º ciclo e no 2º ciclo. Nesta análise das percepções dos alunos e das alunas em relação ao desempenho motor dos grupos de género nas actividades de diferentes matérias programáticas, foi possível detectar variações nas tendências de resposta em função da matéria em questão, ou antes, em função das características das actividades que emergem como mais pertinentes e que determinam a percepção da sua apropriação ao género. Recorde-se a análise, anteriormente feita, que salientava a percepção da apropriação ao género como um factor que exercia uma influência bastante significativa na percepção do nível de desempenho motor dos rapazes e das raparigas.

3.2. No 1º ciclo

Quando se compararam as respostas relacionadas com a percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de perícias e manipulações com bolas e com arcos (Figuras 21 e 22), observou-se que a maior frequência de respostas (tanto de rapazes, como de raparigas) ocorria, nas primeiras, em direcção à igualdade dos desempenhos de rapazes e raparigas e, nas segundas, no sentido da superioridade do desempenho motor das raparigas, embora também tivesse existido uma percentagem expressiva de respostas a não diferenciar os níveis de desempenho dos rapazes e das raparigas. Esta evidência encontra grande paralelismo com a recolhida para o caso da percepção da apropriação ao género, em que as actividades de perícias e manipulações com bolas tinham sido, sobretudo, percepcionadas como actividades apropriadas a ambos os géneros e as actividades de perícias e manipulações com arcos como apropriadas a ambos ou em direcção a níveis de apropriação femininos. As justificações mais frequentes para os melhores desempenhos das raparigas nestas actividades de manipulação do arco

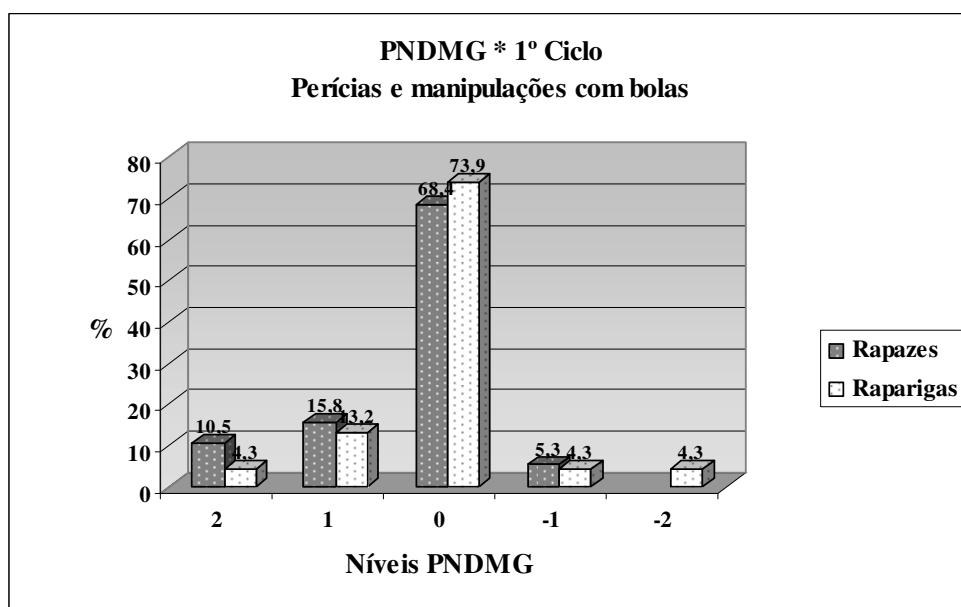


Figura 21. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “perícias e manipulações com bolas”.

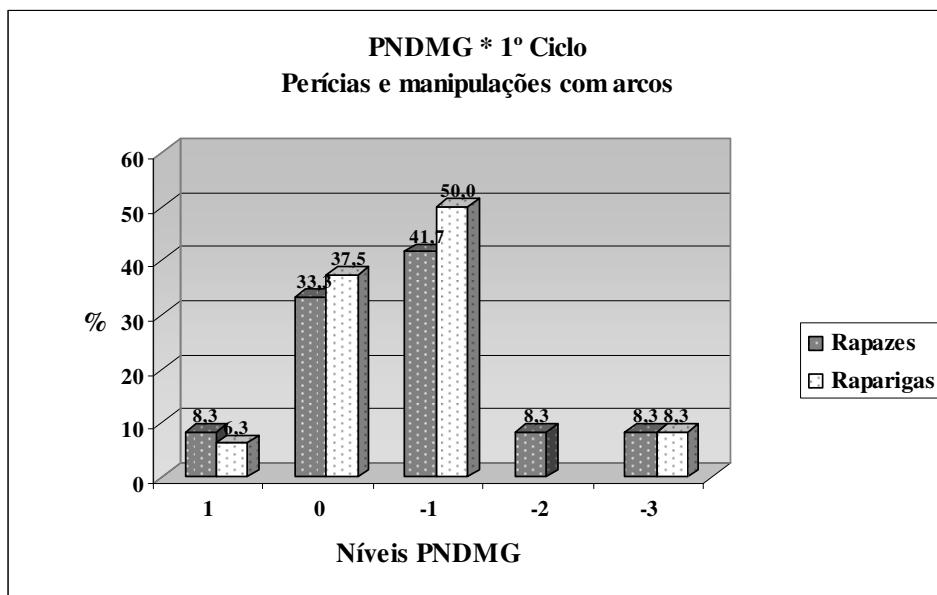


Figura 22. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “perícias e manipulações com arcos”.

Nas actividades de “deslocamentos e equilíbrios” a informação recolhida também não tendeu a diferenciar o desempenho motor dos rapazes e o das raparigas. À semelhança da tendência já verificada em relação às actividades anteriores, os rapazes diferenciaram com mais frequência os desempenhos motores dos grupos de género, manifestando as raparigas mais tendência que os rapazes para os igualar e para valorizar os desempenhos motores das raparigas. Esta valorização ocorreu principalmente em relação àquelas actividades cujas habilidades fundamentais requeriam uma estruturação rítmica dos saltos⁶⁶, forma de movimento geralmente conotada com o género feminino (*e.g.* Pomar & Neto, 1997). Por outro lado, a diferenciação do desempenho motor nesta categoria de

⁶⁶ As actividades em causa foram as seguintes: “saltar a um pé dentro dos arcos colocando o pé esquerdo nos arcos amarelos e o pé direito nos arcos azuis” (A17), “saltar a dois pés entre as cordas dispostas paralelamente no chão” (A21) e “saltar de um pé para o outro, entre as cordas dispostas paralelamente no chão, passando por cima do espaço deixado entre as duas cordas do meio” (A22).

actividades, favorecendo os rapazes aconteceu sobretudo nas actividades em que a habilidade motora fundamental que mais sobressaía era a corrida⁶⁷.

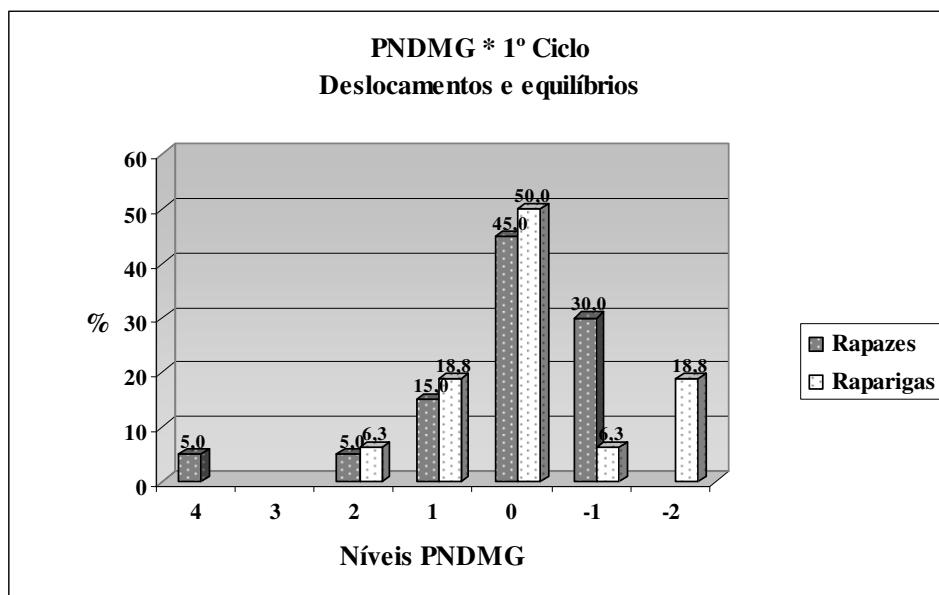


Figura 23. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “deslocamentos e equilíbrios”.

Também para o caso dos “jogos” infantis e de perseguição a maior frequência de respostas foi no sentido da não se percepcionarem diferenças entre os desempenhos motores de rapazes e raparigas, sendo estas mais características do grupo de raparigas. As respostas que atribuíam níveis superiores de desempenho motor às raparigas foram muito menos frequentes do que as respostas que atribuíam níveis superiores de desempenho motor aos rapazes, encontrando-se principalmente nos jogos mais infantis, como o “jogo do coelhinho” (A2) e em jogos de cooperação como o “jogo do apanha a pares realizado de mãos dadas” (A11) e ainda o “jogo de passar a bola, por baixo das pernas, para o colega” (A26). Curiosamente, foram os rapazes que mais tenderam a superiorizar o desempenho motor das raparigas nesta categoria, apresentando, geralmente, justificações que

⁶⁷ Em referência às actividades “correr para a frente levando a bola na mão até ao sinalizador. Equilíbrá-la em cima deste e o(a) colega vai buscá-la. Após duas vezes fazer o mesmo a correr para trás” (A3) e “correr à volta do campo efectuando acções motoras dirigidas por um/a aluno/a” (A16).

salientavam o seu comportamento competitivo e as suas atitudes indisciplinadas como motivos para que os objectivos da actividade não fossem cumpridos: “*há uns meninos que fazem batota. As meninas nunca fazem batota*” (#8M, A2); “*a maior parte das vezes os rapazes andam à briga*” (#21M, A11). Esta forma de resposta foi também comum nas raparigas em relação a estes jogos: “*eles são trapalhões e passam-nos à frente. Só querem é ganhar sempre*” (#39F, A26).

Nos outros jogos, essencialmente de perseguição e estafetas, os rapazes foram geralmente percepcionados num nível superior de desempenho motor, facto que foi geralmente atribuível a razões que tinham a ver com a sua maior competência na corrida.

Nos jogos colectivos com bola – “jogo do mata” (A8), “jogo da bola ao capitão” (A19) e “jogo de futebol” (A31) –, tanto os rapazes como as raparigas fizeram aumentar consideravelmente o número de respostas em direcção à atribuição de melhores desempenhos ao género masculino. Esta foi mesmo a categoria de actividades onde se encontraram mais diferenciações de dois níveis entre os desempenhos masculinos e femininos, em geral atribuindo “muito bem” aos rapazes e “mais ou menos” às raparigas. As justificações para o melhor desempenho dos rapazes nestes jogos com bola baseavam-se, principalmente, nas suas melhores capacidades motoras – “*os rapazes têm mais força para atirar a bola*” (#37M A19) –, nas suas habilidades – “*os meninos têm mais pontaria a matar*” (#14F, A8) –, e nos seus hábitos de prática desportiva, especialmente de futebol que lhe dão, desde logo essa vantagem – “*não estamos habituadas a jogar futebol. Os rapazes já sabem jogar. Há uns que andam no futebol e por isso já sabem passar a bola e fazer os passes*” (#74F, A31). De referir ainda que as poucas justificações para o melhor desempenho motor das raparigas mais uma vez assentaram no comportamento dos rapazes em jogo e não propriamente na sua competência motora. Este tipo de percepção foi mais comum nas raparigas, as quais pareceram sentir-se segregadas, através de afirmações do tipo: “*as raparigas quase que não jogaram. Só o capitão que era uma rapariga. O jogo era só entre os dois rapazes. Eles só passaram um para o outro*” (#31F, A19).

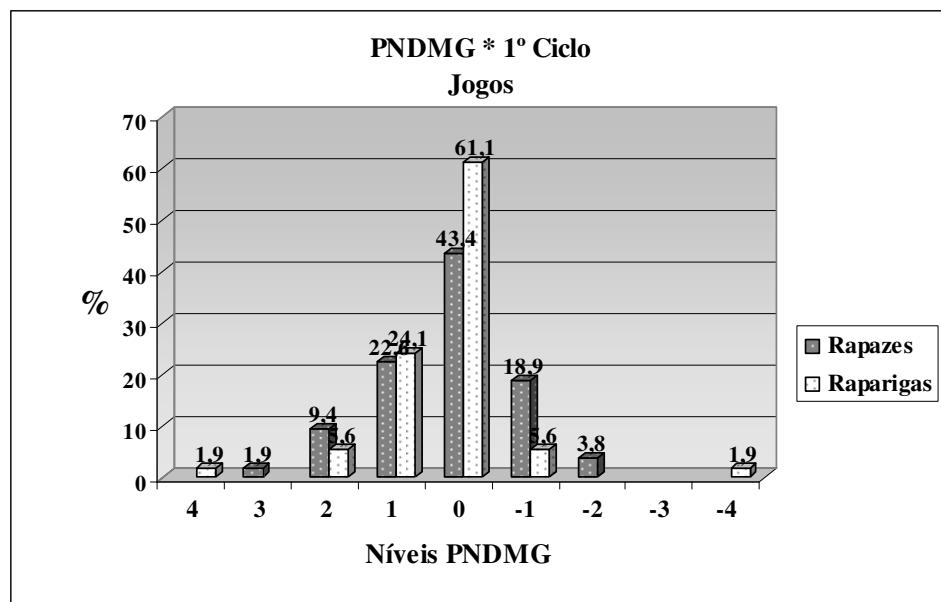


Figura 24. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nos “jogos”.

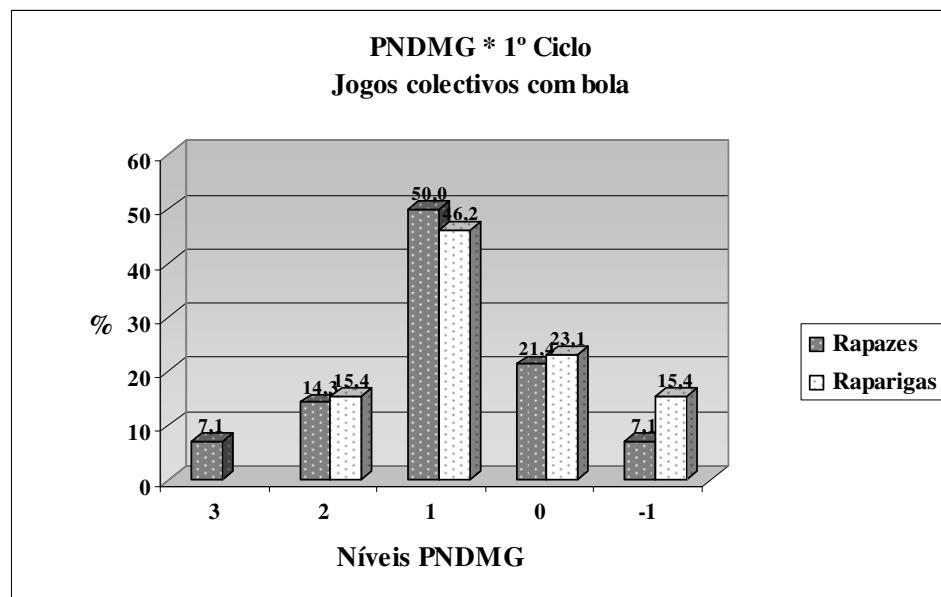


Figura 25. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nos “jogos colectivos com bola”.

3.3. No 2º ciclo

Em concordância com os resultados obtidos em relação à percepção da apropriação ao género, os quais, de uma forma genérica, descreviam a ginástica de solo como sendo adequada a ambos os géneros e a ginástica de aparelhos como mais apropriada ao género masculino, na opinião das raparigas, e apropriada a ambos os géneros, na opinião dos rapazes, os resultados que comparam as percepções do desempenho motor de rapazes e raparigas do 2º ciclo nas actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física também apresentaram um perfil de respostas diferenciado em relação a estes dois subtipos de ginástica (Figuras 26 e 27).

Nestas categorias de actividades as raparigas apareceram, com mais frequência do que os rapazes, a diferenciarem positivamente os desempenhos motores do género masculino. Os rapazes atribuíram mais frequentemente níveis semelhantes de desempenho motor a rapazes e raparigas, tendo mesmo superiorizado o desempenho motor das raparigas em algumas actividades de ginástica de solo, como os enrolamentos. Estas justificações reportaram-se a algumas características físicas – “*porque são mais pequeninas, ajustam-se melhor ao exercício*” (#53M, A42)–, e aos hábitos de prática da actividade – “*elas devem treinar em casa, estão sempre a fazer cambalhotas*” (#52M, A41).

Nas actividades de ginástica de aparelhos as raparigas nunca foram percepcionadas como melhores executantes que os rapazes, o que vai de encontro aos resultados obtidos para a percepção da apropriação ao género, onde também não se obteve nenhuma resposta em direcção aos níveis de apropriação femininos. Aqui as raparigas pareceram diferenciar mais do que os rapazes os desempenhos motores dos grupos de género, atribuindo mais vezes diferenças de dois níveis. As suas razões debruçaram-se sobre o facto de os rapazes terem maiores hábitos de prática de actividade física, o que lhes daria mais agilidade, e sobre o facto de as raparigas terem medo de realizar a actividade porque era “*muito difícil*”.

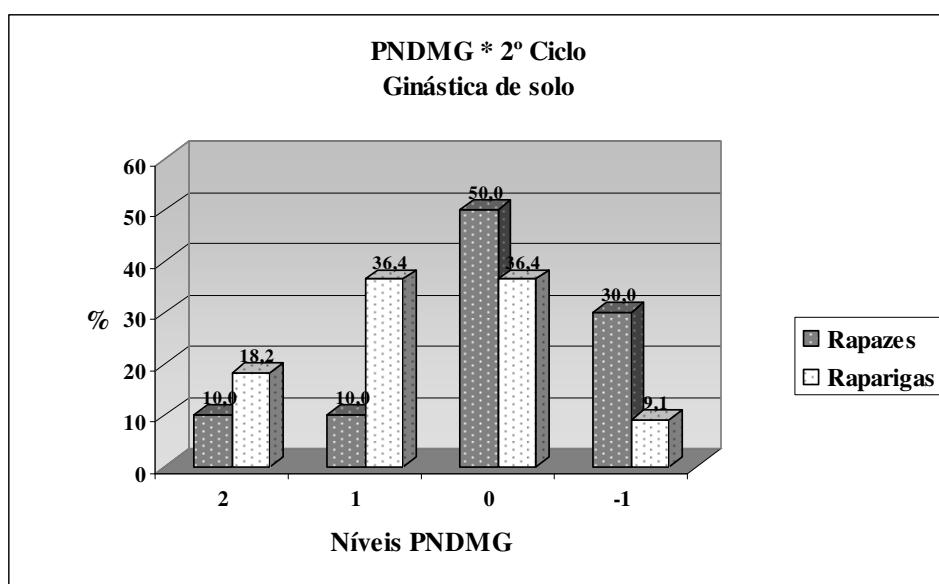


Figura 26. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de ginástica de solo.

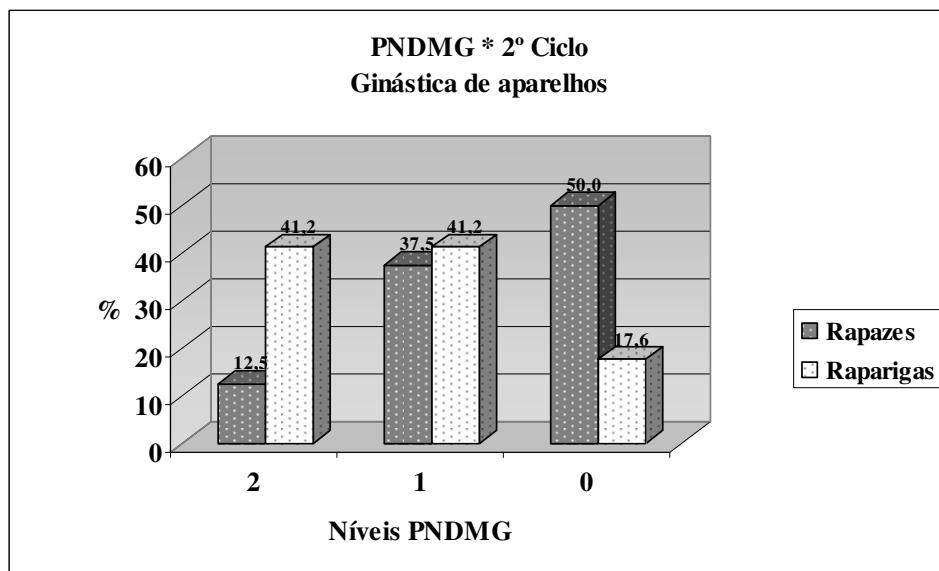


Figura 27. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de ginástica de aparelhos.

A percepção de melhores desempenhos motores dos rapazes emergiu também nas actividades de aprendizagem das matérias futebol e mini-trampolim, embora estas últimas tivessem sido, de forma geral, percepcionadas como apropriadas a ambos os géneros. Também em relação a estas duas categorias de actividades, as raparigas manifestaram mais tendência que os rapazes para diferenciarem positivamente o desempenho motor masculino. A percepção de melhores desempenhos motores das raparigas foi praticamente inexistente nestas actividades. O jogo de futebol apresentou um padrão de respostas semelhante aos anteriores, tendo sido apenas as raparigas que diferenciaram em dois níveis os desempenhos das raparigas e dos rapazes.

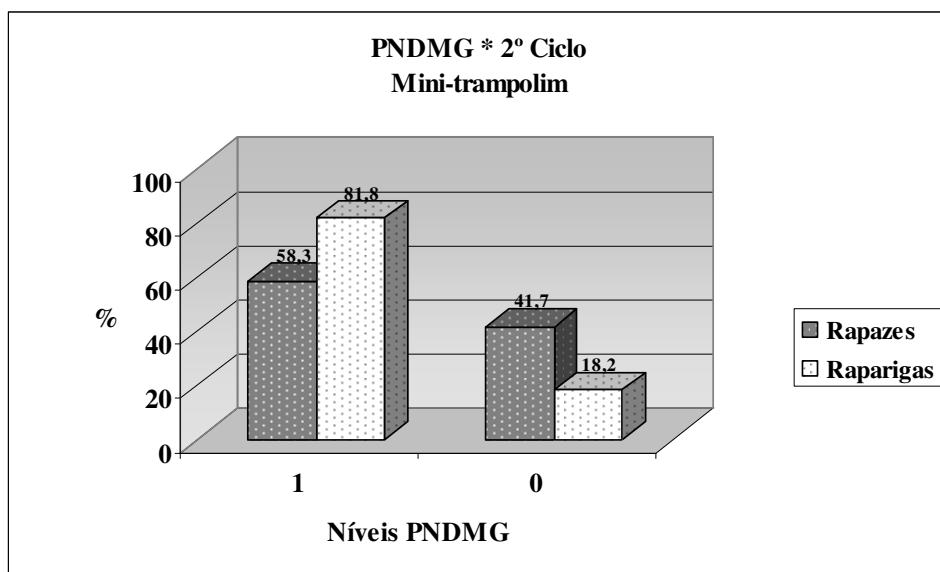


Figura 28. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “mini-trampolim”.

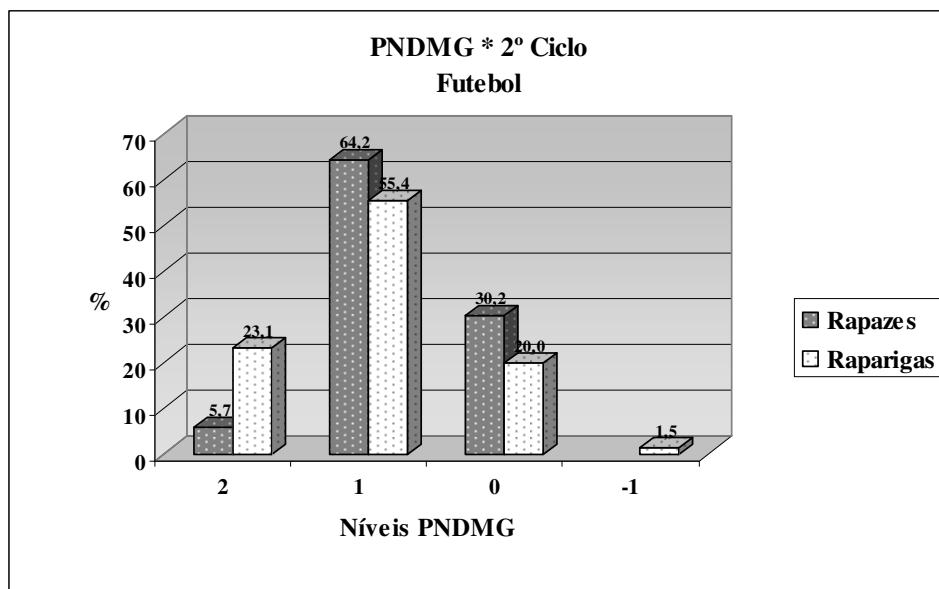


Figura 29. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de “futebol”.

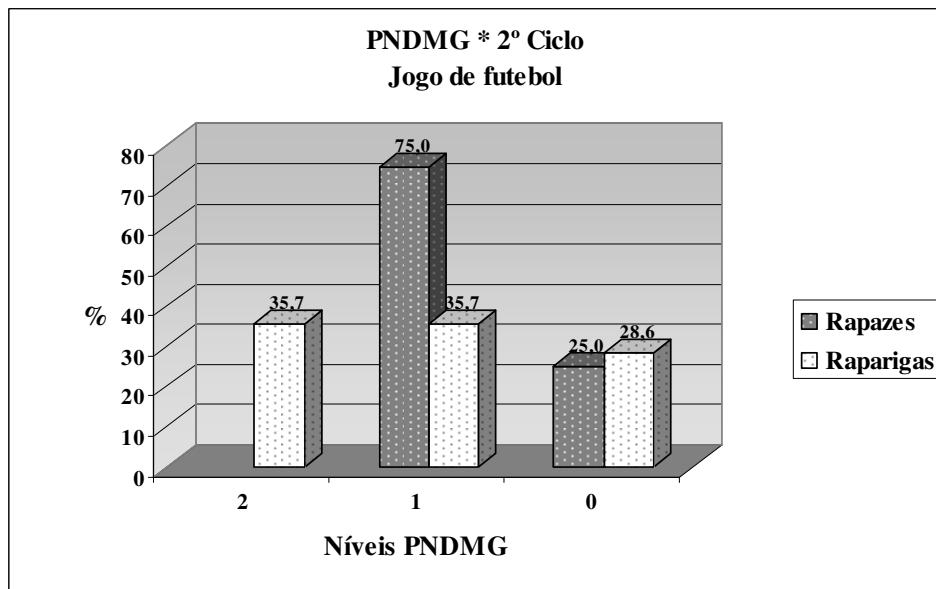


Figura 30. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas na actividade “jogo de futebol”.

Embora a análise da variância não tenha identificado nem o sexo, nem o ciclo de escolaridade como fontes de variabilidade significativa na percepção do desempenho

motor dos grupos de género (Quadro 22), a análise descritiva pareceu mostrar que as raparigas do 2º ciclo, comparativamente aos rapazes do mesmo ciclo de escolaridade, não continuavam a tendência das raparigas do 1º ciclo em atenuar as diferenças de desempenho motor entre os grupos de género, parecendo, pelo contrário, intensificá-las. Esta percepção mais diferenciada dos desempenhos motores, valorizando o desempenho masculino mesmo em actividades que tinham sido percepcionadas como apropriadas a ambos os géneros, poderá estar relacionada com uma concepção mais matura de capacidade e de competência motora (Nicholls, 1984; Lee, Cárter, & Xiang, 1995), onde o esforço e a habilidade são perfeitamente dissociáveis e onde os juízos são determinados principalmente por processos de avaliação comparativa dos desempenhos que os/as alunos/as observaram no decorrer das aulas.

A análise de conteúdo das fundamentações apresentadas para a percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas permitiu, precisamente, complementar estas interpretações, do modo que se procura ilustrar no ponto que se segue.

3.4. Fundamentos da percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas

Tal como se procedeu para a percepção do nível de apropriação ao género, iremos complementar a análise mais quantitativa dos dados recolhidos, para o caso da dimensão de análise aqui em foco, com a análise interpretativa das justificações que os alunos apresentaram para as suas percepções. Como as categorias que emergiram da análise de conteúdo em causa (Quadro 25) são similares às categorias da fundamentação da percepção da apropriação ao género, a sua definição pode, desta forma, ser encontrada no ponto 2.3. deste capítulo. Apenas há a acrescentar uma categoria – “conhecimento das regras”, que surgiu nas respostas das crianças do 2º ciclo relacionada com as afirmações que faziam referência ao domínio e ao conhecimento das regras do futebol.

Quadro 25. Categorias e subcategorias relativas à fundamentação da percepção do nível de desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem das aulas.

Melhor desempenho motor dos rapazes	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(ais) Concretização do objectivo Capacidades motoras
Gosto e motivação	
Complexidade da actividade**	
Hábitos de prática da actividade	
Interacção e traços psicossociais	
Associações variadas	
Conhecimento das regras da actividade **	

Melhor desempenho motor das raparigas	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(ais) Concretização do objectivo Capacidades motoras
Gosto e motivação	
Hábitos de prática da actividade	
Características da actividade **	Condições de realização Complexidade
Interacção e traços psicossociais	
Associações variadas	

Igual desempenho motor de rapazes e raparigas	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(ais) Concretização do objectivo Capacidades motoras **
Características da actividade	Condições de realização Complexidade
Hábitos de prática da actividade *	
Interacção e traços psicossociais	

* Categoria que surgiu apenas no 1º ciclo; ** Categoria que surgiu apenas no 2º ciclo

3.4.1. Melhor desempenho motor dos rapazes

As frequências relativas associadas às várias categorias e subcategorias emergentes das justificações da percepção de melhores desempenhos do género masculino em relação ao feminino são apresentadas nos Quadros 26 e 27. No total foram contabilizadas 139 unidades de significado no 1º ciclo (73 provenientes dos rapazes e 66 das raparigas) e 214 unidades de significado no 2º ciclo (75 dos rapazes e 139 das raparigas).

Quadro 26. Categorização dos fundamentos relativos à percepção de melhores níveis de desempenho motor dos rapazes em relação às raparigas, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo.

Categorias	Rapazes			Raparigas			Total
	Afirmiação da superioridade do DM masculino (%)	Afirmiação da inferioridade do DM feminino (%)	Totais (%)	Afirmiação da superioridade do DM masculino (%)	Afirmiação da inferioridade do DM feminino (%)	Totais (%)	
MELHOR DESEMPENHO MOTOR DOS RAPAZES							
1º Ciclo							
Desempenho motor	46,6	27,4	74,0	48,5	16,7	65,2	69,8
Habilidade(s) fundamental(ais)	30,2	20,6	50,8	33,3	6,1	39,4	45,4
Concretização do objectivo	8,2	4,1	12,3	9,1	4,5	13,6	12,9
Capacidades motoras	8,2	2,7	10,9	9,1	6,1	15,2	11,5
Gosto e motivação	5,5	4,1	9,6	1,5	-	1,5	5,8
Hábitos de prática da actividade	2,7	1,4	4,1	16,7	6,1	22,8	12,9
Interacção e traços psicossociais	1,4	6,8	8,2	4,5	4,5	9,0	8,6
Associações variadas	1,4	2,7	4,1	1,5	-	1,5	2,9

Quadro 27. Categorização dos fundamentos relativos à percepção de melhores níveis de desempenho motor dos rapazes em relação às raparigas, apresentados pelos alunos e alunas do 2º ciclo.

Categorias	Rapazes			Raparigas			Total
	Afirmiação da superioridade do DM masculino (%)	Afirmiação da inferioridade do DM feminino (%)	Totais (%)	Afirmiação da superioridade do DM masculino (%)	Afirmiação da inferioridade do DM feminino (%)	Totais (%)	
MELHOR DESEMPENHOS MOTOR DOS RAPAZES							
2º Ciclo							
Desempenho motor	26,7	45,3	72,0	28,8	20,2	49,0	57,0
Habilidade(s) fundamental(ais)	9,3	13,3	22,6	4,3	12,9	17,2	19,2
Concretização do objectivo	8,1	30,7	38,8	17,3	7,3	24,6	29,4
Capacidades motoras	9,3	1,3	10,6	7,2	-	7,2	8,4
Gosto e motivação	-	-	-	5,8	5,0	10,8	7,0
Hábitos de prática da actividade	12,0	6,7	18,7	25,2	5,0	30,2	26,2
Interacção e traços psicossociais	-	8,0	8,0	4,3	2,9	7,2	7,5
Complexidade da actividade	-	-	-	1,4	-	1,4	0,9
Conhecimento das regras da actividade	1,3	-	1,3	0,7	-	0,7	0,9
Associações variadas	-	-	-	-	0,7	0,7	0,5

A principal justificação para a percepção de melhores desempenhos do género masculino recaiu, no 1º ciclo, sobre o desempenho nas habilidades fundamentais da actividade – “*porque os rapazes correm mais depressa e também têm mais pontaria*” (#5M, A2) – e, no 2º ciclo, sobre a concretização do objectivo geral da actividade – “*eles sabem mais futebol do que as raparigas*” (#48F, A40). Esta evidência diz respeito quer aos resultados das raparigas quer dos rapazes em cada um dos ciclos, embora as frequências relativas dos rapazes nestas categorias fossem, em cada um dos ciclos, superior às das raparigas.

Uma parte expressiva das afirmações (principalmente dos rapazes) incluídas nestas subcategorias reforça a inferioridade do desempenho motor feminino como forma de justificar o melhor desempenho motor dos rapazes: “*porque havia mais raparigas com*

dificuldade, elas jogam o que podem mas não jogam melhor” (#59M, A52), “*as meninas não se desembaraçam muito a correr*” (#7M, A2). Comparativamente aos rapazes, as raparigas não enfatizaram muito a suposta inferioridade da competência do seu grupo de género, preferindo antes realçar a competência dos rapazes: “*os rapazes faziam ainda melhor, derrubavam mais vezes os cones*” (#81F, A54).

As afirmações que focavam a alegada melhor capacidade motora dos rapazes tenderam sobretudo a realçar a sua maior força e velocidade: “*porque os rapazes têm mais força e aguentam mais tempo*” (#5M, A7), “*porque eles tentam praticar a velocidade e as meninas gostam de ir devagar*” (#29M, A9). No 2º ciclo surgiram também algumas respostas que referenciavam a aptidão ou a competência natural que os rapazes apresentam para as habilidades de domínio de bola e, consequentemente, para o futebol: “*os meninos têm mais jeito*” (#59M, A40). Estes indicadores evidenciam, dessa forma, um comprometimento claro com os conteúdos do estereótipo masculino.

De entre as habilidades motoras que se tornaram mais relevantes e significativas para os alunos do 1º ciclo nestas afirmações da superioridade do desempenho motor masculino, encontramos, de forma consensual entre rapazes e raparigas, o correr: “*porque os rapazes correm muito depressa e bem. E as meninas também correm bem mas os meninos correm mais depressa*” (#14F, A9). De referir que a competência na corrida se tinha também revelado como um factor relevante para a percepção da apropriação ao masculino.

Na fundamentação dos melhores desempenhos masculinos, surgiram muitas afirmações que evidenciavam uma percepção clara da heterogeneidade do desempenho feminino, destacando as boas *performances* de algumas raparigas e assemelhando-as às dos rapazes. Estas afirmações surgiram principalmente no 2º ciclo, acerca das actividades de aprendizagem do futebol, e com mais frequência nas respostas dos rapazes do que das raparigas: “*algumas atrapalhavam-se mas a [nome de aluna 1], a [nome de aluna 2] e a [nome de aluna 3] jogaram bem*” (#68M, A63); “*Mas havia uma menina que fazia muito, muito bem. Até melhor do que alguns rapazes*” (#59M, A46).

À excepção dos rapazes do 2º ciclo, os hábitos de prática da actividade física e do desporto, em geral, e da actividade de aprendizagem específica, em particular, configuram a segunda categoria de respostas mais representativa, quer nos rapazes e raparigas do 1º ciclo, quer nas raparigas do 2º ciclo. Muitas das afirmações correspondentes indicavam claramente a percepção das implicações positivas que a prática frequente de uma actividade física ou desportiva poderia ter ao nível das capacidades motoras e da competência nas habilidades motoras de várias actividades. Destas afirmações, mesmo nas crianças mais novas, emergiu também a percepção de que a participação em actividades físicas, na escola ou fora da escola, é uma característica dos rapazes e de apenas algumas raparigas, como as seguintes declarações bem o expressam:

“Os rapazes têm mais técnica, mais jeito que as raparigas (...) treinaram nos jogos na rua, a brincar apanharam o jeito” (#83M, A53)

“Porque eles correm mais, têm mais força, jogam futebol e as meninas têm menos força porque não fazem exercício. Lá na minha sala nenhuma rapariga joga no intervalo” (#12F, A8)

Com efeito, entre as actividades físicas, o futebol surge quase sempre como a actividade de referência, justificando a percepção de melhores desempenhos do género masculino, mesmo em actividades que não estão directamente relacionadas com ele. O futebol aparece, assim, como uma actividade que promove o desenvolvimento de uma série de capacidades motoras e que, naturalmente, confere superioridade ao desempenho motor dos rapazes numa infinidade de actividades. Contudo, e em concordância com Lee, Carter e Xiang (1995), cujos resultados contrariaram o entendimento de uma concepção matura de capacidade associada a uma característica estável (Nicholls, 1984), no nosso estudo também foi possível encontrar indicadores tendentes a admitir que a menor capacidade que era percepcionada em relação às raparigas não seria algo definitivo ou estável, mas que poderia ser melhorado com a prática e o empenhamento, evidência espelhada nas seguintes afirmações:

“Eles aplicam-se mais. Se for ali ao campo de futebol eles estão a jogar futebol. As raparigas se fossem jogando muitas vezes também faziam bem” (#61F, A51).

“Porque eles dedicam-se um bocado mais ao desporto (...) nas aulas e fora das aulas. Nas aulas até se calhar mais do que as meninas. Porque eles estão sempre a pensar em desporto” (#62F, A46).

Embora estas afirmações estejam repletas de concepções estereotipadas, é vantajoso, em termos pedagógicos, que os alunos concebam o nível de desempenho motor como algo que pode ser melhorado pelo esforço e pelo empenhamento.

No caso dos rapazes do 1º ciclo, a segunda categoria mais expressiva foi o “gosto e a motivação” pela actividade, embora de forma muito menos marcante que a categoria “desempenho motor”. As razões apresentadas neste âmbito serviram como forma de justificar a maior prática de actividade física dos rapazes, em especial o futebol: “*as raparigas não gostam de futebol, os rapazes sim. Assim as raparigas não têm prática*” (#5M, A5). No 2º ciclo, apenas as raparigas se referiram, explicitamente, ao gosto pela actividade como forma de justificar o melhor desempenho motor dos rapazes.

Nas justificações para o melhor desempenho motor masculino com base em comportamentos interactivos em jogo e em características psicossociais encontramos fundamentações um pouco distintas nos rapazes e nas raparigas do 1º ciclo. As raparigas associam os seus piores desempenhos nos jogos (realizados em grupos mistos) à sua fraca participação. Como causas para a mesma, as raparigas criticam o poder hegemónico dos rapazes em jogo: “*as raparigas estão muito paradas, não fazem nada porque os rapazes não lhes passam a bola. Só eles é que jogam*” (#10F, A8). Os rapazes referem-se principalmente à desatenção das raparigas – “*algumas meninas não tomam muita atenção à nossa professora, estão distraídas*” (#5M, A1)–, e às consequências que o fraco desempenho das raparigas em jogo pode ter, tanto para o sucesso competitivo – “*as meninas às vezes escorregam ao meio e nós perdemos e os meninos começam todos a chatear-se por causa delas*” (#13M, A10)–, como para a sua integridade física – “*dão caneladas e sempre que nós temos a bola, elas em vez de irem à bola vão às canelas*” (#69M, A31). Vale a pena notar que, enquanto este fraco nível de participação das

raparigas no jogo, forçado pelo comportamento dos rapazes, desencadeou a percepção de um pior desempenho das raparigas, houve casos em que aconteceu o contrário, ou seja, a percepção de que os rapazes teriam jogado pior que as raparigas porque estes não lhes passavam a bola.

No 2º ciclo, esta categoria de afirmações também foi um pouco diferenciada na sua natureza, em rapazes e raparigas. Nos rapazes essas afirmações assinalaram principalmente a fragilidade emotiva das raparigas, o seu medo em realizar algumas actividades como os saltos no plinto: “*elas têm medo, algumas*” (#51M, A36). As raparigas também se reportaram ao medo das raparigas perante algumas actividades e, à semelhança do que aconteceu no 1º ciclo, salientaram as poucas oportunidades que os rapazes lhes davam de poder desenvolver as suas habilidades: “*também não é só culpa delas. É que os rapazes, às vezes, não passam a bola às raparigas (...) Às vezes as raparigas não têm muita oportunidade de poder praticar porque eles não passam*” (#65F, A40). Em relação às características psicossociais, que atestavam a superioridade do desempenho motor masculino, as raparigas referiram-se à confiança que os rapazes demonstraram – “*a maioria das meninas não conseguiu fazer aquilo bem, os meninos estavam mais confiantes, não sei o que é que era*” (#62F, A48)–, e à sua maior aplicação e atenção perante as actividades de aprendizagem – “*se calhar estão com mais atenção. As meninas, às vezes, estão a falar*” (#48F A36).

No grupo das raparigas do 2º ciclo, embora com pouca representatividade perante o conjunto das afirmações, houve também referência à complexidade da actividade como forma de justificar o melhor desempenho dos rapazes. Conforme já foi referido em análises anteriores, a percepção de uma maior dificuldade da actividade parece associar-se à percepção de melhores desempenhos nos rapazes: “*porque ali a gente já tinha que fugir dos outros, já começava a complicar a situação. E eles, parece que estavam ali na brincadeira, e tiravam-nos a bola*” (#46F A39).

O melhor desempenho motor dos rapazes, justificado por um maior conhecimento das regras do jogo de futebol, também foi muito pouco representativo, assim como as declarações que estabeleciam associações com outras actividades tipificadas, as quais

surgiam como argumento para o facto das raparigas não praticarem a actividade em questão: “*as meninas gostam mais de brincar com as bonecas e de dançar*” (#24M, A13).

3.4.2. Melhor desempenho motor das raparigas

A análise de conteúdo das fundamentações dadas para a percepção de melhores desempenhos do género feminino em relação ao masculino foi efectuada apenas no 1º ciclo em virtude de, como mostrámos atrás (Figura 20), no 2º ciclo ter havido um número muito reduzido de respostas em direcção a esta percepção. No 1º ciclo foram contabilizadas 60 unidades de significado das quais 29 provinham dos rapazes e 31 das raparigas. As frequências relativas nas várias categorias resultantes da análise de conteúdo são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 28. Categorização dos fundamentos relativos à percepção de melhores níveis de desempenho motor das raparigas em relação aos rapazes, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo

Categorias	Rapazes			Raparigas			Total
	Afirmação da superioridade do DM feminino (%)	Afirmação da inferioridade do DM masculino (%)	Totais (%)	Afirmação da superioridade do DM feminino (%)	Afirmação da inferioridade do DM masculino (%)	Totais (%)	
MELHOR DESEMPENHOS MOTOR DAS RAPARIGAS							
1º Ciclo							
Desempenho motor	17,2	20,7	37,9	9,7	22,6	32,3	34,9
Habilidade(s) fundamental(ais)	10,3	17,3	27,6	9,7	9,7	19,4	23,3
Concretização do objectivo	6,9	-	6,9	-	9,7	9,7	8,3
Capacidades motoras	-	3,4	3,4	-	3,2	3,2	3,3
Gosto e motivação	3,4	-	3,4	3,2	6,4	9,6	6,7
Hábitos de prática da actividade	3,4	-	3,4	6,5	3,2	9,7	6,7
Interacção e traços psicossociais	24,3	27,6	51,9	9,7	38,7	48,4	50,0
Associações variadas	3,4	-	3,4	-	-	-	1,7

Enquanto a percepção de um melhor desempenho motor dos rapazes foi justificada principalmente com base nas habilidades fundamentais em jogo, a percepção de um melhor desempenho motor das raparigas foi principalmente justificado por recurso a aspectos relacionais e a traços psicossociais que salientavam sobretudo os comportamentos negativos e inapropriados dos rapazes em situação de jogo colectivo (com ou sem bola), como a agressividade, o querer ganhar a todo o custo, a não aceitação da derrota ou o desrespeito pelas regras. Isso terá desencadeado a percepção de que as raparigas teriam realizado melhor a actividade do que os rapazes por motivos como os seguintes: “*porque os meninos quando são apanhados começam à briga e as meninas não*” (#23M, A12), “*os rapazes fazem mais batotice, em todos os grupos fizeram mais batotice*” (#32F, A19), “*porque os meninos ficam sempre chateados porque perdem e as meninas nunca ficam*” (#30F, A9). Apesar de terem sido as meninas que mais vezes proferiram afirmações deste teor, alguns os rapazes também revelaram, ainda assim, possuir uma consciência plena deste tipo de comportamento que assumiam com naturalidade, embora o considerassem negativo. Assim, tendo em conta as categorias mais representativas das fundamentações da superioridade do desempenho motor masculino ou feminino nos jogos realizados em grupo, pode identificar-se uma diferença clara que pode ser expressa da seguinte maneira: os meninos quando são percepcionados a fazer melhor que as meninas determinada actividade é, principalmente, porque são bons no desempenho da habilidade fundamental da actividade. Quando as meninas são percepcionadas a fazer melhor que os meninos, é principalmente porque se comportam melhor (não são agressivas, aceitam as derrotas, cumprem as regras, etc.).

Esta tendência para se fundamentar o nível de desempenho motor de rapazes e raparigas com base em critérios diferenciados é congruente com a investigação desenvolvida por Lee, Carter e Xiang (1995). À semelhança desta, também os indicadores deste estudo tenderam a evidenciar que os rapazes justificaram os níveis inferiores de desempenho motor das raparigas com base em afirmações que realçavam a maior incompetência destas nas habilidades motoras fundamentais, enquanto as raparigas

justificaram os níveis inferiores de desempenho motor dos rapazes com base nos comportamentos destes durante a aula.

Quer nos rapazes, quer nas raparigas, a segunda categoria mais expressiva foi a categoria “desempenho motor” e, dentro desta, a subcategoria “habilidade(s) fundamental(ais)”. Este tipo de fundamentações reportou-se, genericamente, às habilidades de manipulação com o arco (A27, A28 e A30) e aos saltos a um e dois pés (A17, A21, A22): “*elas conseguem rodar o arco com mais facilidade na cintura*” (#39F, A28), “*elas sabem saltar melhor que nós*” (#36M A17). Recorde-se que estas actividades integravam o grupo das actividades que tinham recebido mais respostas em direcção aos níveis de apropriação feminino.

Os “hábitos de prática” e o “gosto e motivação” pela actividade também foram referenciados, principalmente pelas raparigas: “*as meninas fazem melhor porque praticam mais, costumam jogar mais a isso*” (#32F, A17); “*não é por eu ser menina mas as meninas parecem ser mais interessadas. Esta é daquelas coisas que é mais para elas, os meninos querem mais jogar à bola*” (#33F, A17).

3.4.3. Igual desempenho motor dos rapazes e das raparigas

Ao contrário do que sucedeu para o caso da percepção de melhores desempenhos por parte dos rapazes ou das raparigas, em que a grande maioria das crianças respondeu prontamente e com aparente facilidade, a fundamentação da percepção de iguais desempenhos motores nos rapazes e nas raparigas revelou-se bastante mais difícil, quer no 1º, quer no 2º ciclo. A percentagem de respostas efectivas dos rapazes e raparigas, foi no 1º ciclo de 56% e 57%, respectivamente, e no 2º ciclo de 31% e 53%, ocasionando um número reduzido de unidades de significado sujeitas a análise de conteúdo. Assim, no 1º ciclo consideraram-se 79 unidades de significado (26 dos rapazes e 53 das raparigas) e no 2º ciclo apenas 26 (12 dos rapazes e 14 das raparigas). As frequências relativas, em cada grupo de género, nas várias categorias que emergiram da análise de conteúdo das respostas das crianças do 1º ciclo são apresentadas no Quadro 29.

Quadro 29. Categorização dos fundamentos relativos à percepção de iguais níveis de desempenho motor dos rapazes e das raparigas, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo.

Categorias IGUAL DESEMPENHOS MOTOR DE RAPAZES E RAPARIGAS 1º CICLO			
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Total (%)
Desempenho motor	57,7	49,0	51,9
Habilidade(s) fundamental(ais)	26,9	7,5	13,9
Concretização do objectivo	15,4	39,6	31,7
Capacidades motoras	15,4	1,9	6,3
Características da actividade	15,4	13,2	13,9
Condições de realização	-	5,7	3,8
Complexidade	15,4	7,5	10,1
Interacção e traços psicossociais	23,1	34,0	30,4
Gosto e motivação	3,8	1,9	2,5
Hábitos de prática	-	1,9	1,3

No 1º ciclo, os argumentos apresentados para a percepção de iguais níveis de desempenho motor não diferiram muito entre os dois géneros, embora na categoria mais representativa – “desempenho motor”–, as raparigas tivessem feito incidir as suas razões principalmente na concretização do objectivo da actividade – “*porque tanto uns como os outros andam a tentar fazer o mesmo objectivo*” (#32F, A18)–, e os rapazes se centrassem mais sobre a competência nas habilidades fundamentais – “*corremos todos bem*” (#8M, A3). Esta mesma distinção tinha sido encontrada na fundamentação da percepção da apropriação da actividade a ambos os géneros.

Ainda dentro desta categoria de razões, os rapazes referiram-se com mais frequência às capacidades motoras, embora, geralmente, salvaguardassem a superioridade dos rapazes a este respeito: “*porque têm os dois muita força embora os rapazes nos desportos tenham mais força*” (#5M, A6).

A segunda categoria mais relevante foi, nos dois grupos de género, a categoria referente aos aspectos psicossociais e de comportamento relacional. Embora algumas justificações se referissem ao comportamento comum de rapazes e raparigas – “*desta vez no jogo em que estive ninguém fez batota, todos cumprimos as regras*” (#32F, A19)–, a maioria diferenciava as atitudes e os comportamentos de rapazes e raparigas, tentando principalmente justificar porque é que os rapazes não faziam tão bem como poderiam. Para isso, faziam alusão às consequências desse comportamento dos rapazes nas oportunidades de prática das raparigas e, consequentemente, no seu nível de desempenho motor: “*os meninos põem-se à frente das meninas porque pensam que são os maiores e depois as meninas não podem jogar, jogam mais ou menos. E os rapazes assim também jogam mais ou menos*” (#33F, A19).

O desempenho das raparigas nos jogos colectivos, pareceu assim muito dependente do comportamento dos rapazes, tendo existido muitas afirmações das raparigas e também dos rapazes que responsabilizavam os rapazes pelas poucas oportunidades de jogo das raparigas. Aos meninos foi-lhes atribuído um nível inferior ao que lhes seria possível de atingir, devido ao seu comportamento egocêntrico, hegemónico e competitivo, algo que se repercutia no desempenho das raparigas, já que estas também poderiam ter tido um desempenho superior se lhes tivesse sido dada oportunidade de jogar.

Contudo a interacção rapaz-rapariga foi, algumas vezes, referenciada como positiva, no sentido em que os rapazes tinham ajudado as raparigas a conseguirem tão bons desempenhos como eles: “*porque os meninos vão ajudando as meninas a correr, vão puxando-as para se conseguir apanhar os outros*” (#20F, A11).

Outras vezes, a percepção de iguais níveis de desempenho foi fundamentada com base na utilização de critérios distintos de avaliação do desempenho. É o caso da seguinte afirmação de uma aluna relativa ao jogo de futebol:

“As meninas fizeram muito bem porque todas tocaram na bola, porque nenhuma teve medo da bola. Às vezes há raparigas que têm medo da bola, encolhem-se todas (...). Os rapazes fizeram muito bem porque tentavam tirar a bola uns aos outros e passavam aos rapazes, não às raparigas, mas acho que jogaram muito bem” (#70F, A31).

A terceira categoria com maior número de unidades de significado, tanto em rapazes como em raparigas, foi a designada “características da actividade”. O maior número de indicadores assentou na complexidade da actividade, no sentido de se associar a facilidade da mesma a iguais desempenhos de rapazes e raparigas: *“porque é uma coisa simples que todos sabem fazer”* (#33F, A16). De referir que a análise da percepção da apropriação ao género revelou que a maior dificuldade da actividade era um dos indicadores para a apropriação da actividade ao género masculino.

Em relação ao 2º ciclo, e face ao já referido escasso número de unidades de significado, não nos foi possível realizar análises muito aprofundadas. Contudo, os resultados de que dispomos permitem admitir que o perfil de respostas não seria muito diferente do registado no 1º ciclo. Assim, as razões centradas sobre a concretização do objectivo da actividade ou sobre o desempenho relativamente às habilidades motoras percepçãoadas como fundamentais para a realização da actividade foram bastante comuns, tanto em rapazes como em raparigas.

A categoria “interacção e traços psicossociais” também obteve, no 2º ciclo, um número considerável de respostas das raparigas. Tal como aconteceu no 1º ciclo, as afirmações das raparigas categorizadas desta forma pretendiam, em geral, justificar porque é que os rapazes não faziam tão bem como seria esperado, quer em actividades de âmbito individual, quer nos jogos colectivos, aqui também fazendo referência ao domínio do jogo por parte dos rapazes: *“é que eles não passam a bola à gente. A gente é que temos que mandar uma para a outra”* (#50F, A40).

A avaliação do desempenho com base em critérios distintos para rapazes e raparigas surgiu igualmente quer em justificações baseadas nas habilidades fundamentais da

actividade – “*as meninas jogavam à defesa ou à baliza, defendiam bem, isso quer dizer, também jogavam bem. Os rapazes também jogavam bem porque atacavam bem*” (#51M, A40)–, quer em justificações baseadas nos aspectos relacionais e traços psicossociais – “*os rapazes só bem por causa do individualismo deles, as raparigas também bem porque houve algumas muito corajosas que tentaram rematar*” (#62F, A40).

Já nos tínhamos debruçado sobre o facto de a percepção de uma menor dificuldade na actividade levar à tendência de se percepcionarem iguais níveis de desempenho, visto que tal conduz à percepção de que as raparigas também são capazes de realizar bem a actividade. Estas afirmações foram encontradas principalmente nos rapazes.

As condições de realização da actividade também foram indicadas pelas raparigas do 2º ciclo como justificação para iguais níveis de desempenho motor. Referimo-nos especificamente à separação por género para a realização do jogo de futebol que ocorreu numa turma:

“*As meninas quando estão a jogar só com as meninas jogam melhor do que quando estão com os rapazes... Eu tenho vergonha e elas também devem ter porque eles nunca nos passam a bola. E se eles jogam rapazes contra rapazes, jogam muito bem e a gente também*” (#67F, A40).

4. Auto-percepção do desempenho motor nas actividades de aprendizagem

A auto-percepção do desempenho motor nas várias actividades das aulas foi determinada através do mesmo instrumento que a percepção do desempenho motor dos grupos de género⁶⁸. Os resultados obtidos nos dois ciclos de escolaridade relativamente ao conjunto das actividades (frequências relativas considerando o total de respostas de cada grupo de género, nos vários níveis de desempenho motor da escala) encontram-se representados nas Figuras 31 e 32.

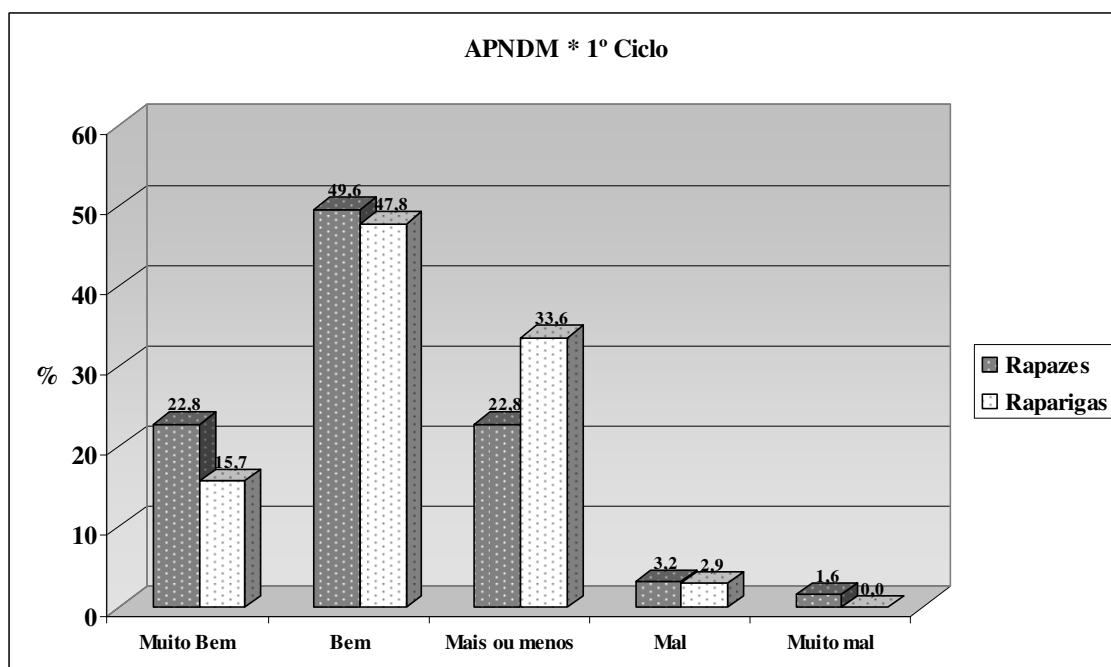


Figura 31. Comparação entre os rapazes e as raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do desempenho motor nas actividades das aulas.

⁶⁸ A análise da auto-percepção do desempenho motor não contemplou a fundamentação das respostas das crianças, uma vez que, tal como justificado no capítulo V, durante os estudos que realizámos previamente as respostas das crianças não se revelaram suficientemente consistentes e esclarecedoras.

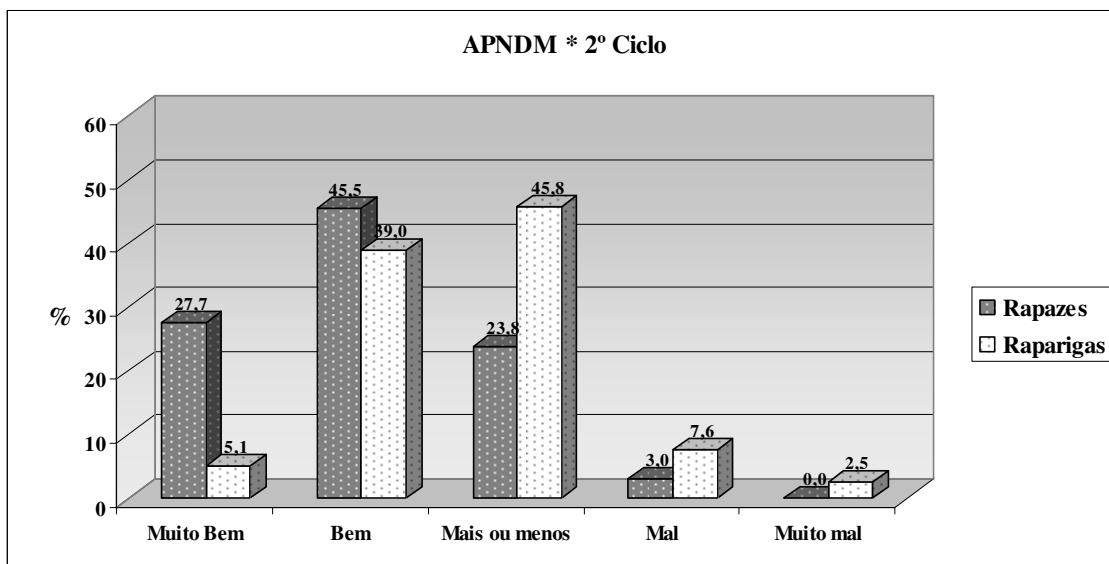


Figura 32. Comparação entre os rapazes e as raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do desempenho motor nas actividades das aulas.

Genericamente, pode afirmar-se que as crianças de ambos os géneros evidenciaram uma percepção positiva da sua própria competência motora atendendo a que houve uma reduzida frequência de respostas nos níveis “mal” e “muito mal”. Porém, foram os rapazes que, em ambos os ciclos de escolaridade, afirmaram, com mais frequência, desempenhar “muito bem” ou “bem” a actividade. As raparigas, particularmente as do 2º ciclo, declararam, muito mais vezes que os rapazes, fazer “mais ou menos” a actividade.

Este padrão de resultados, em particular a tendência de os rapazes manifestarem percepções da própria competência motora mais elevadas do que as raparigas, vai de encontro à revisão de literatura que foi efectuada (*e.g.* Lirgg, 1991; Lee, 1997; Carroll & Loudmis, 2001). Vale a pena, por outro lado, relembrar as investigações já realizadas (Ulrich, 1987; Lee, Carter & Xiang, 1995; McKiddie & Maynard, 1997) que documentaram evoluções ao longo da idade, no sentido de as crianças irem desenvolvendo percepções cada vez mais concordantes com o desempenho real, o que poderá, em parte, explicar as maiores diferenças entre as auto-percepções dos rapazes e das raparigas no 2º ciclo. Será ainda importante referir, a este respeito, que a literatura também indica que os

rapazes possuem percepções mais congruentes com os seus reais desempenhos (McKiddie & Maynard, 1997).

Tendo por suporte a evidência presente na literatura de que as crianças nestas idades já estarão em condições de poder realizar avaliações de competência, utilizando o processo de comparação de si com os outros (Nicholls, 1984), parece-nos legítimo afirmar que os resultados do presente estudo indicam que as raparigas desvalorizam, mais do que os rapazes, o seu próprio desempenho nas actividades da aulas.

Se tivermos, por outro lado, em conta que a percepção da competência motora é um factor determinante na motivação e na qualidade de participação nas actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física (Lee, 1997; McKiddie & Maynard, 1997), os rapazes poderão estar, desta forma, em melhores condições que as raparigas para desenvolverem comportamentos facilitadores da aprendizagem e do sucesso.

Contudo, essa diferenciação de género que a literatura documenta, parece estar dependente da natureza da tarefa, ou melhor, da percepção da sua apropriação ao género (Lirgg, 1991; Clifton & Gill, 1994; Lirgg *et al.*, 1996).

4.1 Influência da percepção da apropriação ao género

Para detectar possíveis efeitos mediadores da percepção da apropriação ao género (PNAG) sobre a auto-percepção do nível de desempenho motor (APNDM), procedeu-se como em casos anteriores similares a um tratamento estatístico baseado no modelo da análise da variância (ANOVA *Two-Way*). Em ambos os géneros, a percepção da apropriação ao género pareceu revelar um efeito bastante significativo sobre a auto-percepção do desempenho motor (Quadro 30). A outra fonte de variância considerada (o ciclo de escolaridade) não mostrou, ao contrário, influenciar significativamente a APNDM, quer individualmente, quer em interacção com a PNAG.

Quadro 30. Efeitos das fontes de variância na auto-percepção do nível de desempenho motor em rapazes e raparigas.

Fonte de variância	Rapazes			Raparigas		
	gl	F	Sig.	gl	F	Sig.
Ciclo	1	2.344	.127	1	.525	.469
PNAG	4	4.815	.000	4	5.472	.000
Ciclo X PNAG	3	1.069	.363	3	.177	.912

As determinações *post-hoc* que foram efectuadas (teste *Tukey*)⁶⁹ permitiram inferir que os alunos e alunas que tinham percepcionado as actividades em direcção a níveis de apropriação masculinos tendiam a diferenciar-se significativamente, quanto à APNDM, daqueles que tinham percepcionado as actividades em direcção a níveis de apropriação femininos. No caso dos rapazes, existiram, para além disso, também diferenças entre o grupo definido pela percepção da apropriação das actividades a ambos os géneros e o grupo que tinha percepcionado as actividades como mais apropriadas às raparigas do que aos rapazes. Percepcionar uma actividade como mais apropriada aos rapazes ou às raparigas parece, assim, exercer uma influência determinante no nível da auto-percepção do desempenho motor, tanto dos rapazes como das raparigas.

Estes resultados reafirmam o potente efeito mediador da percepção da apropriação ao género da actividade nas percepções da competência motora, tanto em relação a si próprio/a, como em relação aos dois grupos de género, como tínhamos já constatado no ponto 3 deste capítulo. Desta forma, as investigações anteriores, referenciadas na revisão de literatura (*e.g.* Bridges & Ciampo, 1981; Lee *et al.*, 1999) encontram eco no nosso estudo.

A análise mais descritiva dos resultados que relacionam a percepção do nível de apropriação ao género das actividades e a auto-percepção do nível de desempenho motor

⁶⁹ Os resultados destas análises podem ser encontrados no Anexo 17.

de género nessas actividades (Quadros 31 e 32) parece, também, ir de encontro a investigações anteriormente desenvolvidas (Clifton & Gill, 1994; Lirgg *et al.*, 1996; Lee *et al.*, 1999; Belcher *et al.*, 2003), as que indicavam que, quer os rapazes, quer as raparigas, tendiam a manifestar percepções mais elevadas de competência em actividades percepcionadas como mais apropriadas ao seu género.

Quadro 31. Frequências (absolutas) da APNDM em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 1º ciclo.

PNAG		Níveis da APNDM					
		Muito bem	Bem	Mais ou menos	Mal	Muito mal	Total
Só para rapaz	Raparigas	-	1	1	1	-	3
	Rapazes	4	2	-	-	-	6
Mais para rapaz do que rapariga	Raparigas	2	8	16	1	-	27
	Rapazes	13	12	6	-	-	31
Para rapaz e rapariga, de igual forma	Raparigas	14	48	26	2	-	90
	Rapazes	12	43	14	1	1	71
Mais para rapariga do que para rapaz	Raparigas	4	7	2	-	-	13
	Rapazes	-	6	8	2	1	17
Só para rapariga	Raparigas	1	-	-	-	-	1
	Rapazes	-	-	1	1	-	2

Quadro 32. Frequências (absolutas) da APNDM em relação aos vários níveis da PNAG, nos rapazes e raparigas do 2º ciclo.

PNAG		Níveis da APNDM					
		Muito Bem	Bem	Mais ou menos	Mal	Muito mal	Total
Só para rapaz	Raparigas	-	2	8	1	-	11
	Rapazes	4	5	3	1	-	13
Mais para rapaz do que rapariga	Raparigas	2	15	20	5	3	45
	Rapazes	12	22	5	1	-	40
Para rapaz e rapariga, de igual forma	Raparigas	4	27	26	3	-	60
	Rapazes	12	19	12	1	-	44
Mais para rapariga do que para rapaz	Raparigas	-	2	-	-	-	2
	Rapazes	-	-	4	-	-	4
Só para rapariga	Raparigas	-	-	-	-	-	-
	Rapazes	-	-	-	-	-	-

A análise das frequências da APNDM nas várias categorias de actividades definidas pela PNAG, aponta de facto para a tendência de ambos os géneros melhorarem a sua percepção de competência motora quando as actividades são percepcionadas em direcção a níveis de apropriação específicos do seu género. Os rapazes do 1º ciclo, nas actividades que percepcionaram como “mais apropriadas para rapaz do que para rapariga” ou “só para rapaz” fizeram incidir a maior frequência de respostas em relação à APNDM no nível “muito bem”. Quando a actividade era percepcionada como apropriada a ambos os géneros, a maior frequência de respostas já ocorreu no nível “bem”, e quando a actividade era percepcionada como mais apropriada às raparigas do que aos rapazes, a maior frequência de respostas foi em direcção ao nível “mais ou menos”. As raparigas manifestaram esta mesma tendência, embora com níveis ligeiramente inferiores de APNDM, já que a maior frequência de respostas no nível “bem” ocorreu tanto em relação às actividades percepcionadas como “mais apropriadas às raparigas”, como em relação às actividades percepcionadas como “apropriadas a ambos os géneros”. Nas actividades percepcionadas em direcção a níveis de apropriação masculinos, a maior frequência de respostas já se situou no nível “mais ou menos”

No 2º ciclo, as análises comparativas entre os diferentes níveis da percepção da apropriação ao género da actividade foram limitadas, pelo facto de ter havido poucas actividades a serem percepcionadas como mais apropriadas às raparigas. Contudo, pode observar-se que os rapazes do 2º ciclo revelaram percepções muito elevadas do seu desempenho motor tanto nas actividades consideradas apropriadas a ambos os géneros como nas consideradas mais apropriadas aos rapazes, situando-se a maioria das suas respostas nos níveis “muito bem” e “bem”. As poucas respostas em direcção aos níveis de apropriação femininos ocorreram todas no nível “mais ou menos”. À semelhança do 1º ciclo, as raparigas do 2º ciclo apenas fizeram incidir maior frequência de respostas no nível “bem”, quando as actividades eram percepcionadas como apropriadas a ambos os géneros. Nas actividades tidas como mais apropriadas aos rapazes, houve mais respostas no nível “mais ou menos”.

Embora as auto-percepções do desempenho motor pareçam mais favoráveis quando se percepciona uma dada actividade como apropriada ao próprio género, o facto de terem existido poucas respostas reveladoras de auto-percepções negativas do desempenho motor, mesmo em actividades percepcionadas mais apropriadas para o outro género, parece-nos um indicador favorável, se tivermos em linha de conta as implicações pedagógicas das percepções do desempenho motor que a literatura preconiza, tais como os níveis de motivação e a qualidade da participação na actividade. Embora claramente importante, a percepção da apropriação ao género não terá sido o único factor a influenciar as percepções de competência, havendo também a considerar a concepção de capacidade (Lirgg *et al.*, 1996) e a própria prática da actividade (Belcher *et al.*, 2003).

Baseando-nos em Cathy Lirgg e seus colegas (1996), consideramos, assim, legítimo admitir que a percepção da própria competência motora das raparigas poderá ter sido melhorada nas actividades percepcionadas como mais apropriadas aos rapazes, porque as raparigas concebiam a sua capacidade como algo que poderia ser modificado pela prática, levando a um melhor empenhamento na actividade, com repercussões positivas nas suas percepções de competência. Ainda de acordo com os resultados daqueles autores, esta concepção de capacidade não parece exercer uma grande influencia nas percepções de competência motora dos rapazes, pois estes, mesmo nas actividades percepcionadas como mais apropriadas às raparigas, acreditam que são bons executantes, em parte devido ao facto de as actividades físicas femininas serem geralmente concebidas como actividades fáceis.

4.2. No 1º ciclo

A análise da auto-percepção do desempenho motor nas várias categorias de actividade definidas pelos conteúdos programáticos de Educação Física no 1º ciclo permitiu-nos detectar algumas variações que, de forma geral, foram absolutamente concordantes com as variações anteriormente analisadas relativamente à percepção da apropriação ao género da actividade.

Assim, os rapazes apresentaram níveis superiores de APNDM nas actividades de perícias e manipulações com bolas e as raparigas nas actividades de perícias e manipulações com arcos (Figuras 33 e 34). Contudo, não será de desprezar a variabilidade das respostas, uma vez que existiu também um número considerável de respostas das raparigas em que as mesmas afirmavam desempenhar “muito bem” ou “bem” as actividades de perícias e manipulações com bolas, bem como de rapazes afirmando fazer “bem” as actividades de perícias e manipulações com arcos.

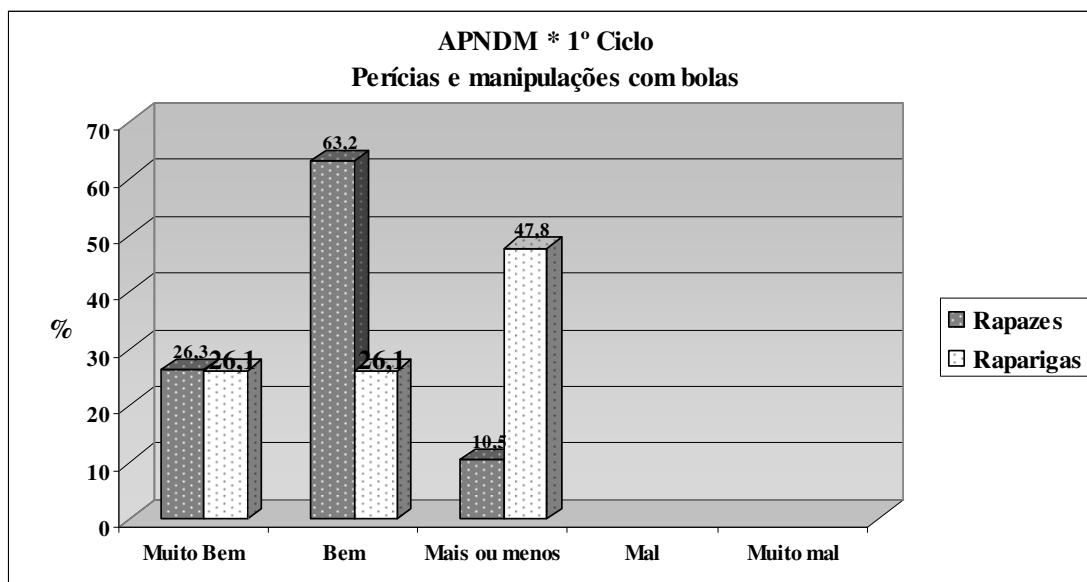


Figura 33. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “perícias e manipulações” com bolas.

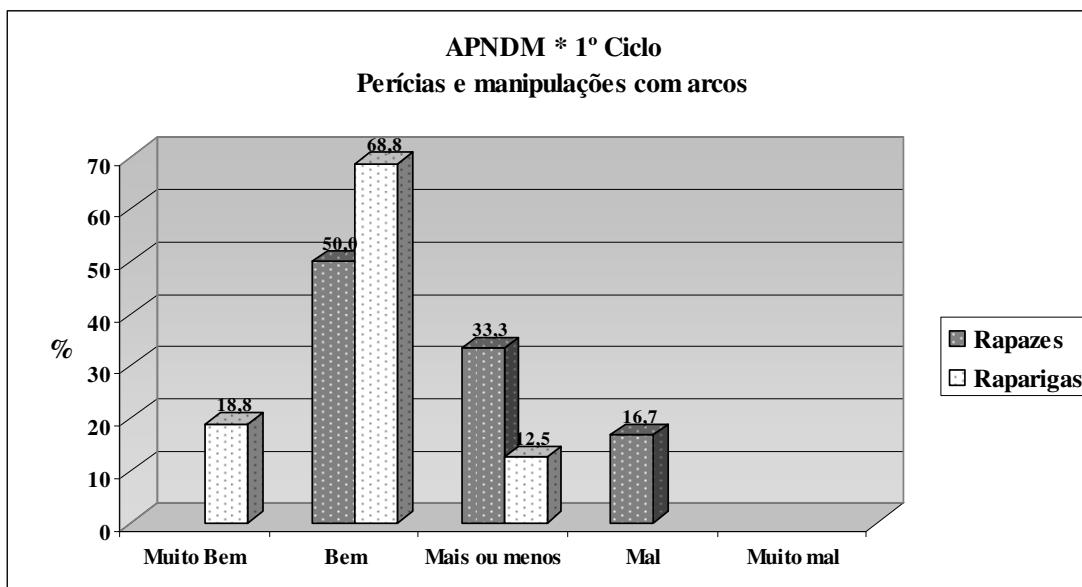


Figura 34. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “perícias e manipulações” com arcos.

Nas actividades de deslocamentos e equilíbrios (Figura 35), e apesar de as raparigas terem, maioritariamente, evidenciado auto-percepções positivas, apenas os rapazes se auto-percepcionarem a desempenhar “muito bem” estas actividades.

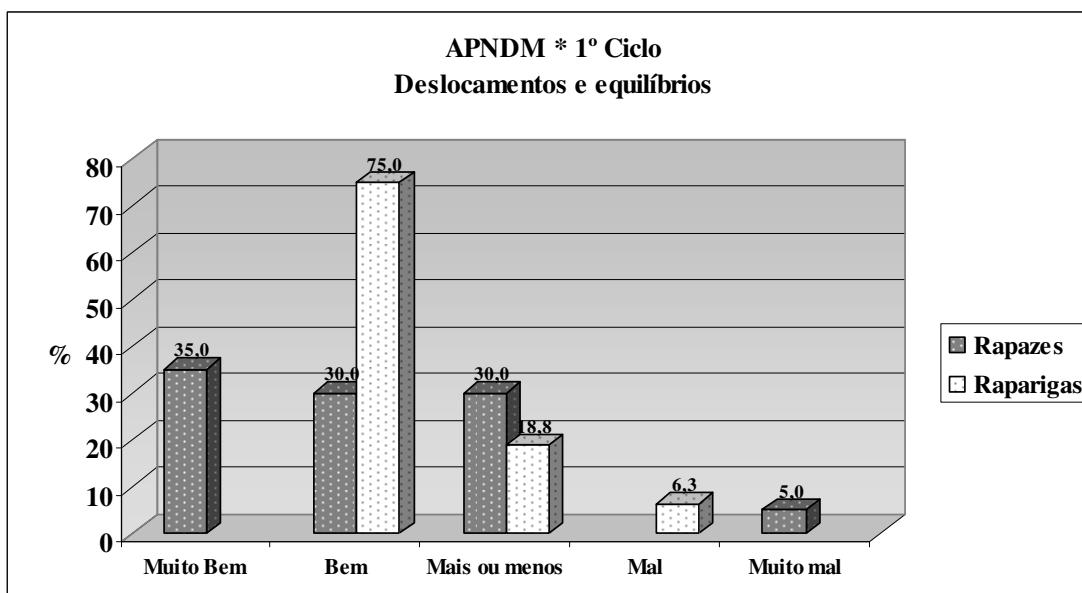


Figura 35. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “deslocamentos e equilíbrios”.

Nos jogos (Figura 36), o perfil de respostas de ambos os géneros não diferiu apreciavelmente. Na verdade, tanto os rapazes como as raparigas fizeram incidir a sua maior frequência de respostas no nível “bem” apesar de os rapazes terem sido menos modestos ao considerarem, mais vezes do que as raparigas, executar “muito bem” a actividade.

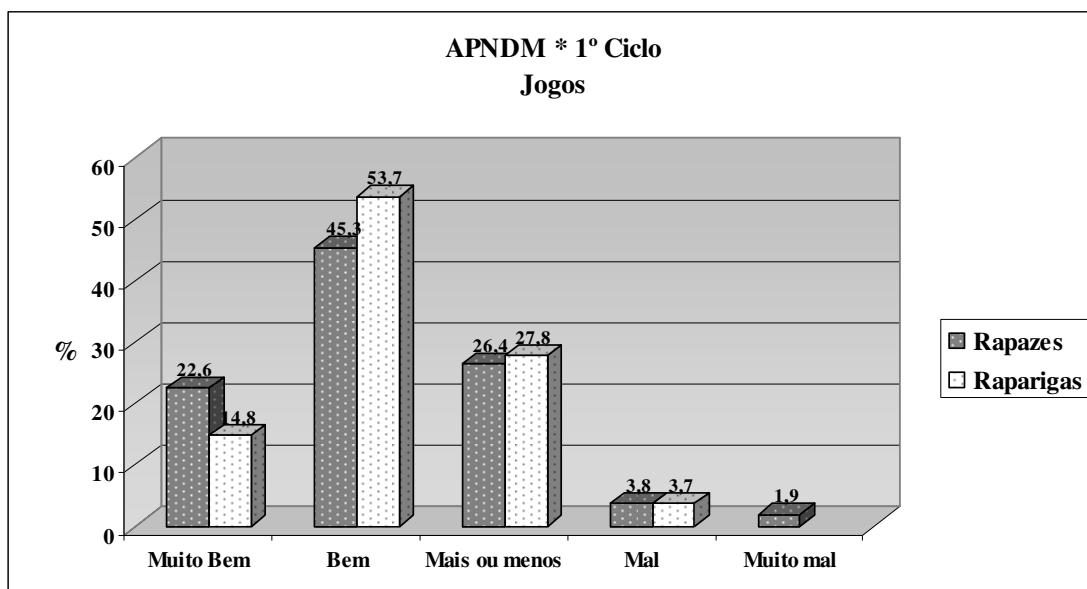


Figura 36. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nos “jogos”

Nos jogos colectivos com bola, existiu, ao invés, uma grande discrepância entre as percepções dos rapazes e as das raparigas, evidenciando os rapazes uma percepção muito mais positiva do seu desempenho motor nesses jogos, situando-se praticamente todas suas as respostas nos níveis “bem” e “muito bem”. Já nas raparigas a maioria das respostas foi em direcção ao nível “mais ou menos”, tendo uma pequena parte considerado que desempenhava “bem” esses jogos.

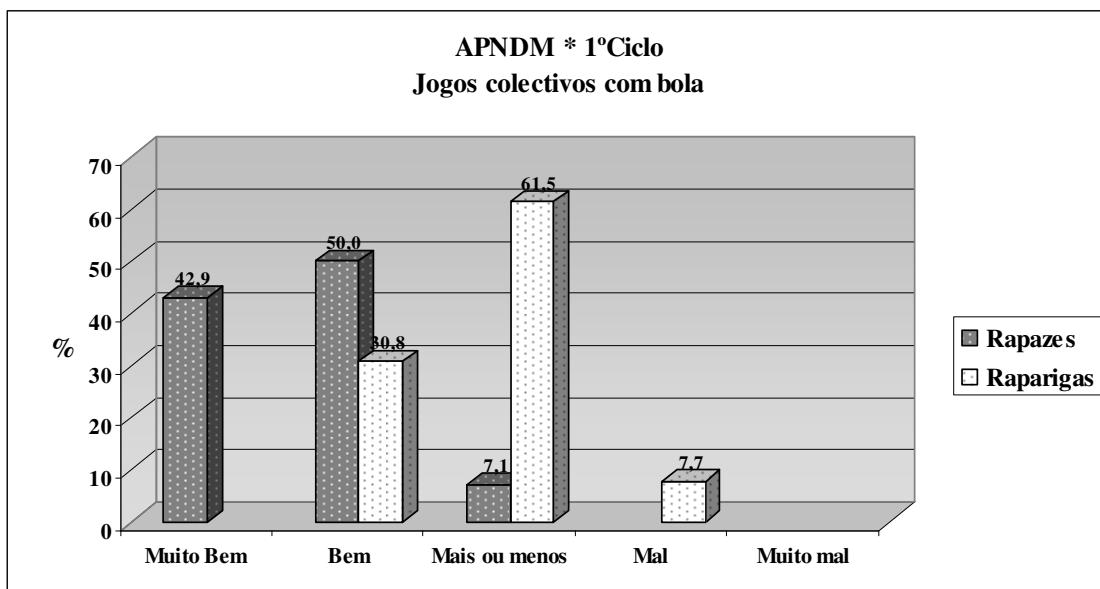


Figura 37. Comparação entre rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nos “jogos colectivos com bola”.

4.3. No 2º Ciclo

Neste ciclo de escolaridade, os rapazes evidenciaram uma clara superioridade na auto-percepção do seu desempenho motor nas actividades de futebol, com 85% das suas respostas nos níveis “bem” e “muito bem” (Figura 38). A maior frequência de respostas das raparigas ocorreu, em discordância, no nível “mais ou menos”, embora o nível “bem” tenha também tido alguma expressão. As auto-percepções negativas emergiram apenas nas raparigas.

Em relação ao jogo de futebol (A40) (Figura 39), enquanto os rapazes apresentaram um padrão de respostas muito semelhante ao conjunto das actividades de futebol, as raparigas apresentaram, comparativamente a essa categoria de actividades, uma maior frequência de auto-percepções positivas, fazendo incidir a maioria das suas respostas no nível “bem”. Este facto, pode, a nosso ver, estar relacionado com os diferentes critérios que parecem presidir à avaliação do desempenho motor de rapazes e raparigas, aos quais já fizemos referência no ponto 3 deste capítulo.

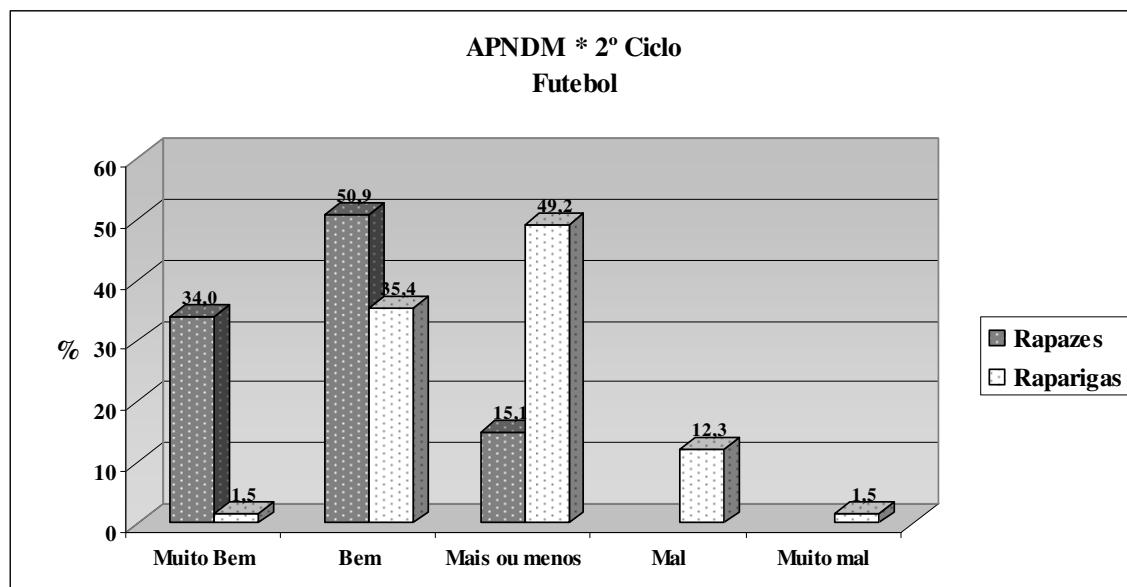


Figura 38. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “futebol”.

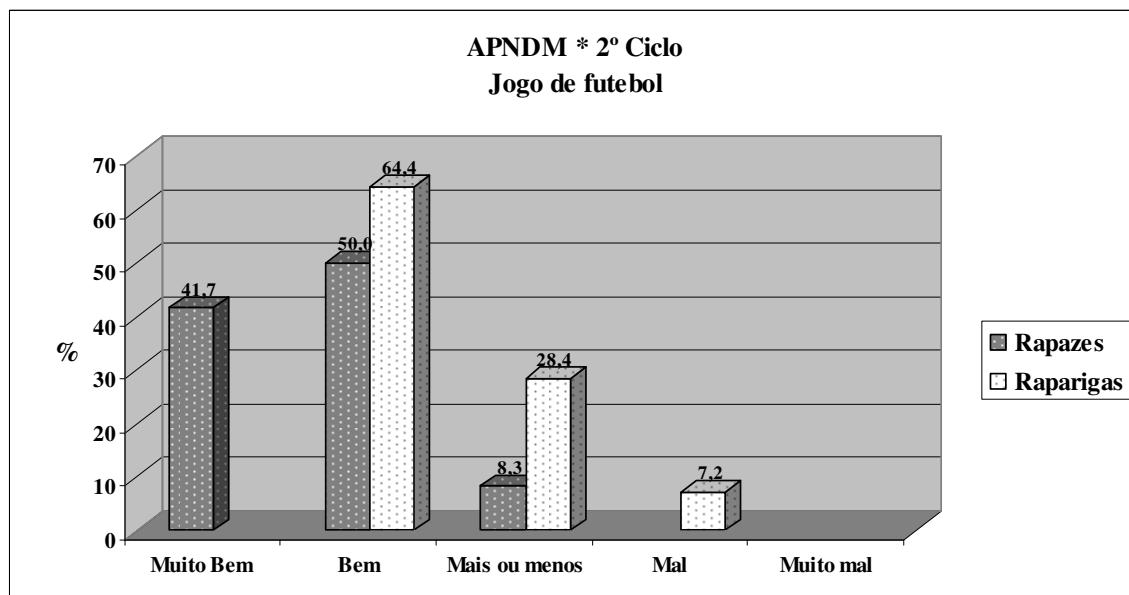


Figura 39. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor no “jogo de futebol”.

Quando comparamos as auto-percepções do desempenho motor relativas às actividades de ginástica de solo e de ginástica de aparelhos (Figuras 40 e 41), os rapazes surgem com uma maior frequência de auto-percepções positivas na ginástica de aparelhos. Na ginástica de solo, os rapazes tiveram uma maior frequência relativa de respostas a afirmar desempenhar “mais ou menos” a actividade. As raparigas, quer na ginástica de solo, quer na ginástica de aparelhos, apresentaram uma maior frequência nos níveis positivos da escala, quando se considera o somatório das frequências relativas nos níveis “bem” e “muito bem”. Porém, nas duas categorias de actividade, estas frequências são quase igualadas pela frequência de respostas no nível “mais ou menos”. Foram também as raparigas que apresentaram uma maior diversidade de respostas.

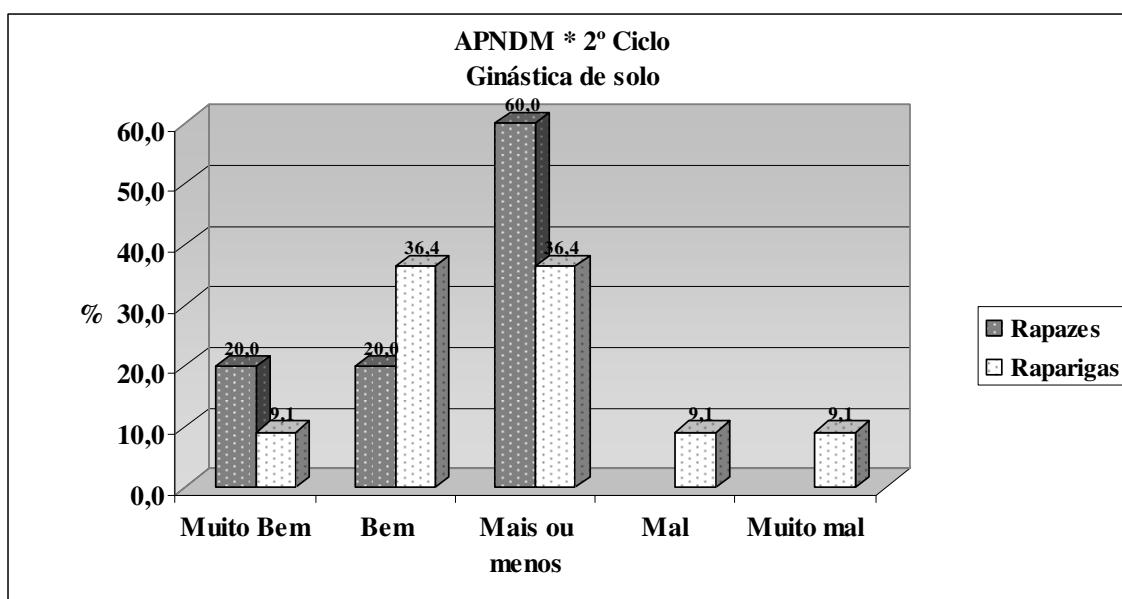


Figura 40. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “ginástica de solo”.

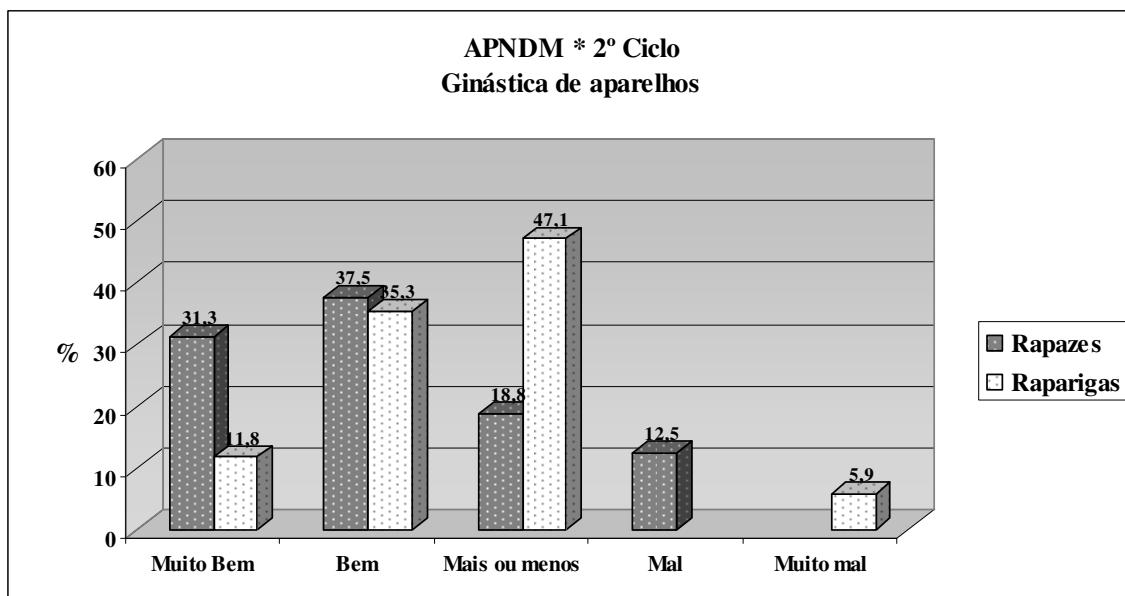


Figura 41. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “ginástica de aparelhos”.

Contradicitoriamente, as actividades de mini-trampolim (Figura 42), que tinham sido maioritariamente percepcionadas como apropriadas a ambos os géneros de igual forma, foram aquelas onde as raparigas, em comparação com os rapazes, mostraram níveis superiores de auto-percepção do desempenho motor. Uma análise das fundamentações para estas percepções permitiria compreender melhor este facto. Contudo, tal como foi justificado no capítulo da metodologia, este tipo de fundamentações não foi integrado no estudo.

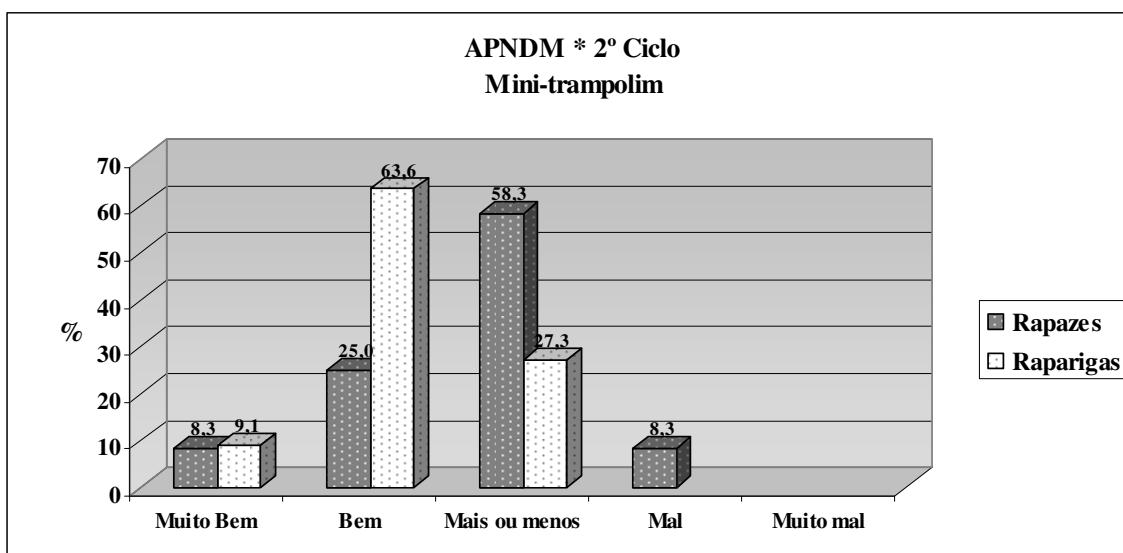


Figura 42. Comparação entre rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação à auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades de “mini-trampolim”.

Em todo o caso, o sentido das variações nas auto-percepções que analisámos relativamente às actividades dos vários conteúdos programáticos dos dois ciclos de escolaridade permite reforçar a evidência de que as características das actividades que possuem maior relevância perceptiva para os alunos e as alunas e que parecem desencadear uma rede de influências sobre a percepção da apropriação ao género, consistente com os conteúdos dos estereótipos masculinos e femininos, exercem também influência sobre as auto-percepções de competência motora.

5. Satisfação com as actividades de aprendizagem

De acordo com as nossas opções metodológicas, os alunos e alunas seleccionavam, logo no início das entrevistas realizadas, de entre todas as actividades que tinham realizado na aula, aquela de que mais tinham gostado e aquela de que menos tinham gostado, apresentando simultaneamente as justificações implícitas às suas escolhas. Embora a grande maioria das actividades que os alunos e alunas referiram ter gostado mais tivessem coincidido com aquelas que os respectivos professores ou professoras tinham definido como sendo das mais importantes para a consecução dos objectivos da aula, houve algumas que não se encontravam neste conjunto de actividades (Quadro 33). Em ambos os ciclos, foram as raparigas que mais vezes referiram ter gostado de actividades que não tinham sido consideradas das mais significativas em relação aos objectivos da aula.

Quadro 33: Comparação entre rapazes e raparigas, do 1º e do 2º ciclo, em relação às actividades de que mais gostaram de realizar na aula de Educação Física.

	1º Ciclo		2º Ciclo	
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
Actividades de que mais gostaram e que foram definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para os objectivos da aula.	95,2	86,7	96,5	88,2
Actividades de que mais gostaram e que não foram definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para os objectivos da aula.	4,8	13,3	3,5	11,8

No 1º ciclo, os jogos infantis e de perseguição e os jogos colectivos com bola (que existiram em praticamente todas as aulas) foram as actividades que a maioria das crianças declarou ter apreciado mais, representando 64% das preferências dos rapazes e 62% das preferências das raparigas. No 2º ciclo destacou-se o jogo de futebol, tanto nas respostas dos rapazes como das raparigas, já que nas aulas em que se realizou esta actividade, 70% das raparigas e 83% dos rapazes elegeram-na, com efeito, como a actividade que mais tinham gostado de realizar durante a aula.

Quadro 34: Comparação entre rapazes e raparigas, do 1º e do 2º ciclo, em relação às actividades de que menos gostaram de realizar na aula de Educação Física.

	1ºCiclo		2º Ciclo	
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
Actividades de que menos gostaram e que foram definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para os objectivos da aula.	42,9	37,8	37,9	70,6
Actividades de que menos gostaram e que não foram definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para os objectivos da aula.	33,3	28,9	6,9	-
Gostaram de tudo ⁷⁰	23,8	33,3	55,2	29,4

A escolha da actividade de menor agrado foi um pouco mais difícil, tendo a afirmação “gostei de tudo” sido bastante representativa, quer no 1º, quer no 2º ciclo, em especial nos rapazes deste ciclo de escolaridade, em que mais de metade não conseguiu apontar qualquer actividade da qual não tivesse gostado de realizar durante as aulas.

Em ambos os ciclos de escolaridade, a maior frequência de respostas relativamente às actividades de que não tinham gostado de realizar, incidiu sobre as actividades principais da aula, embora no 1º ciclo tenha ocorrido uma frequência razoável de incidências sobre actividades que não tinham sido definidas pelo/a professor/a como das mais importantes para alcançar os objectivos da aula. Uma análise mais atenta sobre a natureza destas actividades revelou que, de entre as respostas das raparigas do 1º ciclo, 29% incidiu sobre “jogos” ou “jogos colectivos com bola”, e que 31% das respostas dos rapazes também incidiu sobre “jogos”, realçando-se a particularidade de nenhum rapaz, em nenhuma aula, ter apontado um jogo colectivo com bola de que não tivesse gostado.

Embora em quase um terço das suas respostas as raparigas do 2º ciclo tenham revelado que gostaram de realizar tudo, não será de descurar o facto de todas as outras respostas acerca das actividades de que não tinham gostado se reportarem a actividades

⁷⁰ Gostaram de tudo o que efectuaram na aula, não conseguindo especificar nenhuma actividade, em particular, da qual não tivessem gostado.

que foram definidas como das mais importantes para a prossecução dos objectivos da aula. Se tivermos em conta que também foram estas raparigas que mais vezes seleccionaram as suas actividades preferidas de entre aquelas que foram consideradas menos importantes, parece que estamos perante uma situação desvantajosa de algumas raparigas, quanto à adequação dos conteúdos das aulas de Educação Física em relação aos seus interesses e necessidades, mesmo sabendo que há necessidade de considerar a grande variabilidade de preferências, bem como as razões que fundamentaram estas respostas e que mais à frente analisaremos.

5.1. Relação da satisfação com a percepção do nível de apropriação ao género

A análise descritiva das relações entre a percepção da apropriação ao género da actividade e o agrado ou desagrado perante as actividades de aprendizagem revelou que as actividades de que os alunos e alunas referiram ter gostado mais de realizar na aula foram, maioritariamente, percepcionadas como apropriadas a ambos os géneros (Quadro 35). Esta tendência foi mais intensa no 1º ciclo do que no 2º ciclo, uma vez que no 2º ciclo houve bastantes respostas em direcção a actividades consideradas mais apropriadas aos rapazes. Esta constatação não deverá ser alheia ao facto de, neste ciclo de escolaridade, uma grande parte das actividades ter sido percepcionada como mais apropriada aos rapazes do que às raparigas (como vimos no ponto 2 deste capítulo). A quase inexistência de actividades das aulas do 2º ciclo que tivessem sido percepcionadas como mais apropriadas às raparigas do que aos rapazes também contribuiu para estes resultados.

Em ambos os ciclos de escolaridade, foram, assim, encontradas mais respostas dos rapazes do que das raparigas percepcionando as actividades de que mais gostaram, em níveis de apropriação específicos do seu género. Ao contrário das raparigas, os rapazes não seleccionaram como preferida uma única actividade que tivesse sido categorizada como feminina.

Quadro 35. Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas mais gostaram nos vários níveis da percepção da apropriação ao género da actividade.

MAIOR SATISFAÇÃO	1º Ciclo		2º Ciclo	
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
PNAG				
Só para rapaz	9,5	-	10,4	2,9
Mais para rapaz do que para rapariga	23,8	13,3	44,8	38,2
Para rapaz e rapariga, de igual forma	66,7	73,4	44,8	58,9
Mais para rapariga do que para rapaz	-	13,3	-	-
Só para rapariga	-	-	-	-

Quadro 36. Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas menos gostaram nos vários níveis da percepção da apropriação ao género da actividade.

MENOR SATISFAÇÃO	1º Ciclo		2º Ciclo	
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
PNAG				
Só para rapaz	6,2	13,3	7,7	16,7
Mais para rapaz do que para rapariga	18,8	23,3	15,3	45,8
Para rapaz e rapariga, de igual forma	37,5	60,0	46,2	33,3
Mais para rapariga do que para rapaz	37,5	3,3	30,8	4,2
Só para rapariga	-	-	-	-

Relativamente às actividades de que os alunos menos gostaram os indicadores presentes no Quadro 36 permitem admitir uma clara tendência para estas actividades serem percepcionadas em níveis de apropriação menos específicos do género de pertença do/a aluno/a. Nos rapazes, apenas cerca de um quarto destas actividades foram percepcionadas como mais apropriadas ao género masculino, repartindo-se as restantes pelos níveis “para

ambos os géneros” e “só para rapariga”. Nas raparigas do 2º ciclo, a maioria das actividades que mais lhes desagradaram foram percepcionadas em níveis de apropriação masculinos; nas raparigas do 1º ciclo, a maioria destas actividades foi considerada apropriada a ambos os géneros, tendo as restantes sido incluídas nos níveis de apropriação masculinos. Entre as actividades indicadas pelas raparigas como sendo aquelas de que menos gostaram, houve poucas que tivessem sido percepcionadas como mais apropriadas às raparigas.

No geral, estes resultados indicam a existência de relação entre a satisfação e a percepção da apropriação ao género da actividade, a qual parece mais clara e intensa em relação às actividades que menos agradaram aos alunos. Com efeito, foi perante este tipo de actividades que houve uma maior diversidade de respostas dos alunos nos níveis da escala da PNAG específicos de cada género, parecendo legítima a seguinte associação: “eu não gosto desta actividade, ela não é muito apropriada ao meu género”. A análise dos fundamentos que os alunos e as alunas apresentaram para justificar o seu agrado ou desagrado pelas actividades de aprendizagem, de que trataremos mais à frente, permitiu-nos compreender melhor estas relações.

Foi no 2º ciclo, ao qual corresponde uma faixa etária bastante sensível para o desenvolvimento da identidade pessoal e social, onde os processos relativos à identidade de género emergem de forma crucial (e.g. Davisse, 1998; McHale *et al.*, 2004, Brannon, 2005), que esta relação entre as preferências e a apropriação ao género da actividade se revelou de forma mais marcante. De acordo com as abordagens sócio-cognitivas, a flexibilização das atitudes e dos padrões comportamentais vai se intensificando desde a infância até à adolescência, em resultado de uma maior consolidação e estabilização do conceito de identidade de género (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Na adolescência, período em que se procura a identificação e o reconhecimento de si no interior dos padrões sociais (Davisse, 1998), as atitudes e o comportamento estereotipado tendem, todavia, a intensificar-se devido, principalmente, à forte influência do ambiente social e cultural (Bussey & Bandura, 1999; McHale *et al.*, 2004). Contudo, nesta fase do desenvolvimento a criança assume uma maior responsabilidade pelos seus comportamentos pois,

provavelmente, já incorporou estes conceitos cognitivos e já desenvolveu a capacidade de regular internamente os comportamentos (Bussey & Bandura, 1999), facto que poderá explicar a grande variabilidade individual no comportamento associado ao género.

5.2. Relação da satisfação com a percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género

À semelhança do que aconteceu para o conjunto das actividades de aprendizagem, as raparigas mostraram, tanto no 1º como no 2º ciclo, maior tendência que os rapazes para não diferenciar o desempenho motor das raparigas e dos rapazes nas actividades que referiram ter gostado mais (Quadro 37). Nos rapazes do 1º ciclo essa foi também a situação mais frequente; nos rapazes do 2º ciclo, ao contrário, a maior frequência de respostas incidiu sobre a superiorização do desempenho motor dos rapazes.

Quadro 37. Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas mais gostaram, nos vários níveis diferenciadores da percepção do desempenho motor dos grupos de género.

MAIOR SATISFAÇÃO	1º Ciclo		2º Ciclo		
	PNDMG	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
4		2,4	-	-	-
3		4,8	-	-	-
2		11,9	2,2	6,9	2,9
1		26,2	22,2	55,2	29,4
0		45,2	60,0	37,9	58,8
-1		9,5	11,1	-	5,9
-2		-	2,2	-	2,9
-3		-	-	-	-
-4		-	2,2	-	-

Vale ainda a pena assinalar que quando ocorreu uma percepção diferenciada dos desempenhos motores dos grupos de género, esta tendeu, em geral, a valorizar o desempenho motor masculino (níveis positivos da PNNDMG), mesmo nas respostas das raparigas. Foram as raparigas do 1º ciclo que, por outro lado, mais mostraram uma percepção valorizadora do desempenho motor feminino (níveis negativos da PNNDMG) nas actividades que mais gostaram de realizar durante as aulas. Além disso, enquanto os rapazes do 1º ciclo ainda manifestaram, por algumas vezes, percepcionar melhores desempenhos por parte das raparigas neste tipo de actividades, os do 2º ciclo nunca o fizeram.

Relativamente às actividades de que os alunos e alunas afirmaram ter gostado menos (Quadro 38), ocorreram situações um pouco distintas das anteriores, cujas variações, de forma genérica, foram no sentido de as raparigas valorizarem mais o desempenho motor dos rapazes e os rapazes valorizarem mais o desempenho motor das raparigas. Contudo, tal como em relação às actividades de que gostaram mais, os rapazes do 2º ciclo foram os que menos diferenciaram positivamente a competência motora das raparigas. Tendo em conta que quase um terço das respostas dos rapazes do 2º ciclo revelou percepcionar as actividades de que menos gostaram como mais apropriadas às raparigas, estes resultados parecem indicar uma sobrevalorização do desempenho motor dos rapazes. Como vimos, anteriormente, tal sobrevalorização parecia ter por base a percepção de uma clara inferioridade das raparigas no desempenho das habilidades motoras fundamentais das actividades de aprendizagem.

Contudo, à excepção das raparigas do 2º ciclo, cuja maioria das respostas relacionadas com as actividades de menor agrado superiorizou o desempenho motor dos rapazes, em todos os outros grupos de análise, a maior frequência de respostas foi no sentido de serem atribuídos níveis de desempenho motor semelhantes aos rapazes e às raparigas.

Quadro 38. Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas menos gostaram, nos vários níveis diferenciadores da percepção do desempenho motor dos grupos de género.

PNDMG	MENOR SATISFAÇÃO		1º Ciclo		2º Ciclo	
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)
4	-	3,3	-	-	-	-
3	-	3,3	-	-	-	-
2	-	-	7,7	25,0		
1	9,4	23,3	30,8	50,0		
0	53,1	56,7	46,2	20,8		
-1	34,4	13,3	15,4	4,2		
-2	3,1	-	-	-		

5.3. Relação da satisfação com a auto-percepção do nível de desempenho motor

A investigação centrada nas percepções da competência motora tem, recorrentemente, divulgado efeitos dessas percepções na motivação, na participação e no sucesso na Educação Física, em geral, e na aprendizagem de habilidades motoras, em particular (Lee *et al.*, 1999; Carroll & Loudmis, 2001; Li & Lee, 2004). Os resultados deste estudo parecem ir de encontro a essa evidência de que a satisfação com as actividades de aprendizagem se relaciona positivamente com a auto-percepção do desempenho motor. Com efeito, em todas as actividades que os alunos e as alunas, do 1º e 2º ciclo indicaram como sendo as suas preferidas, não houve sequer uma resposta afirmativa desempenhar “mal” ou “muito mal” essa actividade (Quadro 39). Ao invés, nas actividades assinaladas como as menos apreciadas, a resposta nestes níveis do instrumento da APNDM já foi relativamente frequente (Quadro 40).

Quadro 39. Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas mais gostaram nos vários níveis da auto-percepção do desempenho motor.

APNDM	MAIOR SATISFAÇÃO		1º Ciclo		2º Ciclo	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	(%)	(%)
Muito Bem	42,9	20,0	44,8	11,8		
Bem	45,2	55,6	44,8	61,8		
Mais ou menos	11,9	24,4	10,4	26,4		
Mal	-	-	-	-		
Muito mal	-	-	-	-		

Quadro 40. Frequências relativas das actividades de que os alunos e as alunas menos gostaram nos vários níveis da auto-percepção do desempenho motor.

APNDM	MENOR SATISFAÇÃO		1º Ciclo		2º Ciclo	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	(%)	(%)
Muito Bem	9,3	-	7,7	-		
Bem	25,0	26,7	23,1	12,5		
Mais ou menos	43,8	50,0	61,5	54,2		
Mal	15,6	20,0	7,7	25,0		
Muito mal	6,3	3,3	-	8,3		

As raparigas também aparentaram a formulação de percepções mais modestas que os rapazes nas actividades de que mais gostaram, respondendo com mais frequência realizar “mais ou menos” a actividade e, com menos frequência, realizar “muito bem”.

Nas actividades que menos foram do seu agrado, as respostas tenderam a centrar-se no nível “mais ou menos”, embora os rapazes, mais uma vez, tivessem manifestado auto-percepções mais positivas que as raparigas, respondendo menos vezes em direcção aos níveis negativos da APNDM. Estes resultados voltam a confirmar as auto-percepções de

competência motora mais elevadas por parte dos rapazes, a que já tínhamos feito referência no ponto 4 deste capítulo.

Embora, no seu conjunto, estes resultados relacionem, com alguma clareza, a satisfação face às actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física com a percepção da apropriação ao género e as percepções do desempenho motor, quer de si próprio quer dos dois grupos de género, a compreensão das razões da variabilidade encontrada advirá da análise dos argumentos que os alunos apresentaram para o facto de gostaram mais ou menos de determinada actividade.

Gostar e, principalmente não gostar de uma actividade motora parece, assim, dever-se também a outras possíveis razões que não apenas a apropriação ao género da actividade ou as percepções de competência motora.

5.4. Fundamentos da satisfação

Da análise de conteúdo das respostas dos alunos relativas à sua justificação para as opções que tomaram relativamente às actividades de que mais gostaram e de que menos gostaram de realizar nas aulas de Educação Física, resultaram as categorias e subcategorias que apresentamos no quadro que se segue (Quadro 41)

Quadro 41. Categorias e subcategorias relativas à fundamentação da satisfação com as actividades de aprendizagem.

Maior satisfação	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Prazer e divertimento	
Características da actividade	Condições de realização Competitividade Complexidade Dinamismo
Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motora(s)	
Desempenho motor	
Aprendizagem e desenvolvimento	
Novidade	
Interacção e convívio	
Associação à actividade desportiva formal *	
Hábitos de prática da actividade	
Benefícios da actividade	
Por exclusão das outras actividades**	

Menor satisfação	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Fadiga	Aspectos psicológicos Aspectos físicos
Características da actividade	Condições de realização Complexidade Dinamismo *
Participação e interacção	
Desempenho motor	Habilidade(s) fundamental(is) Concretização do objectivo

* Categoria que surgiu apenas nas respostas do 1º ciclo; ** Categoria que surgiu apenas nas respostas do 2º ciclo.

As categorias emergentes desta análise de conteúdo foram as seguintes:

Características da actividade – afirmações que realçavam certas características intrínsecas à realização da actividade e que condicionaram o grau de satisfação face à sua realização. Essas afirmações reportavam-se às **condições de realização** da actividade:

“havia muita confusão a fazer os exercícios” (#52M, A40), “porque tínhamos que passar por baixo das pernas uns dos outros e não gosto que me passem por baixo das pernas” (#39F, A23); ao seu nível de **complexidade**: “foi o que tinha mais facilidade” (#46F, A34); ao **dinamismo** ou quantidade de acção motora permitida: “porque tem mais acção, jogamos mais” (#51M, A40) e também, no caso do 2º ciclo, ao nível de **competitividade**: “porque eu gosto de competição e era a que tinha mais competição” (#66M, A40).

Desempenho motor – afirmações relacionadas com o nível de competência motora ou de desempenho motor conseguido durante a realização da actividade: “a minha equipa jogou bem” (#73M, A31). No caso das fundamentações referentes às actividades que agradaram menos, estas afirmações assumiram não só este carácter mais generalizado, referindo-se ao nível de **concretização do objectivo** da actividade – “porque não conseguia fazer” (#41F, Ab12)–, como um carácter mais específico, referindo-se ao nível de desempenho nas **habilidades motoras fundamentais** que mais se destacaram na actividade: “ela não corria muito depressa e não conseguíamos apanhar os outros” (#24M, A11).

Estas foram as únicas categorias comuns aos dois tipos de fundamentações. Nas justificações dos alunos e das alunas para as actividades que mais gostaram de realizar foram ainda encontradas as seguintes categorias:

Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motora(s) da actividade – afirmações centradas sobre o grau de satisfação ou sobre a vontade e a motivação para realizar certas habilidades motoras fundamentais da actividade: “porque temos que ir aos passes e temos que fintar os defesas” (#49M, A39); “porque tínhamos que correr” (#24F, A15).

Prazer e divertimento – afirmações que expressavam sentimentos de alegria, de satisfação ou de diversão com a realização da actividade: “porque foi divertido” (#3F, Ab7); “é giro” (#54M, A42); ”é fixe” (#60M, A40).

Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras – afirmações que faziam referência ao facto de os alunos terem possibilidade de aprender e de treinar certas habilidades e certas capacidades motoras consideradas importantes :

“porque treinamos a lançar a bola” (#26F, A8), “é a que dá para nos desenvolvermos mais” (#5M, A3).

Novidade – afirmações sobre as condições de realização inovadoras de certas actividades ou sobre a novidade que a própria actividade representava no conjunto das experiências das aulas de Educação Física: “porque nunca tinha sido a raposa e gostei de ser a raposa, assim a apanhar” (#23M, A14); “era um jogo novo” (#20F, A14).

Interacção e convívio – afirmações que aludiam ao facto de a actividade permitir uma grande interacção e convivência entre os alunos: “porque estou a jogar com os meus amigos” (#26F, A8), “fizemos em grupo” (#81F, A57).

Associação à actividade desportiva formal – afirmações que faziam uma associação explícita entre a actividade de aprendizagem realizada na aula e a prática formal de um determinado desporto: “parece que estamos a jogar basquetebol” (#8M, A4). Esta categoria foi apenas encontrada nas respostas das crianças do 1º ciclo.

Hábitos de prática da actividade – afirmações que se reportavam à frequência com que o aluno ou a aluna realizavam a actividade em causa ou outras relacionadas, de âmbito mais geral: “porque no verão, quando vou para a praia costumo jogar muito a esse jogo com os meus amigos mais crescidos e com a minha irmã. Então comecei a acostumar-me a esse jogo e a gostar dele” (#19F, A15).

Benefícios – afirmações em que eram referidos os benefícios que a actividade pode trazer para a saúde, para certas necessidades do dia-a-dia e para a prática de outras actividades de jogo: “faz bem andar a correr” (#22M, A15), “lá no meu bairro há muitos muros (...) quando andamos a jogar ao esconder dá jeito saltar os muros porque nos escondemos atrás” (#47M, A36).

Por exclusão das outras actividades de aprendizagem da aula – categoria de respostas que surgiu apenas no 2º ciclo e em que o aluno ou a aluna justificavam a opção por esta actividade indicando os motivos pelos quais não tinha gostado de realizar nenhuma das outras actividades: “na cambalhota á frente não me ajeito muito e no salto de eixo não gosto muito” (#52M, A42).

Na fundamentação das respostas respeitantes às actividades de que tinham gostado menos, para além das categorias “características da actividade” e “desempenho motor” surgiram também as seguintes categorias:

Fadiga – afirmações que faziam referência ao cansaço físico ou ao aborrecimento e tédio causado pela actividade. Nesta categoria foram criadas duas subcategorias: uma referente aos **aspectos psicológicos** – “*acho que é um bocado seca*” (#11M, Ab8)– e a outra referente aos **aspectos físicos** da fadiga – “*foi aquela em que fiquei mais cansada*” (#33F, A16).

Participação e interacção – afirmações aludindo a aspectos da participação na actividade que foram sentidos como desagradáveis ou prejudiciais para o bom desempenho e sucesso. Esses aspectos referenciavam as características negativas da interacção entre os participantes – “*porque quando apanhei o Marco ele deu-me um pontapé*” (#39M, A15)–, ou o desrespeito pelas regras de participação na actividade – “*porque só estavam a fazer batotice ao nosso lado, mandavam a bola pelo chão*” (#40F, A26).

5.4.1. Maior satisfação

Embora todos os alunos e alunas tenham conseguido indicar a actividade de aprendizagem de que mais gostaram, nem todos conseguiram explicar porquê. A percentagem de respostas foi, nos rapazes, de 90%, no 1º ciclo, e de 79%, no 2º ciclo. No grupo das raparigas, essas percentagens foram de 89% e 94%, respectivamente, no 1º e no 2º ciclo. As frequências relativas correspondentes às várias categorias e subcategorias identificadas para a escolha das actividades de que mais gostaram são apresentadas nos Quadros 42 e 43. No total, foram contabilizadas 99 unidades de significado no 1º ciclo (40 oriundas dos rapazes e 59 das raparigas) e 67 unidades de significado no 2º ciclo (33 dos rapazes e 34 das raparigas).

Quadro 42. Categorização dos fundamentos, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo, relativos às actividades de que mais gostaram.

Categorias	MAIOR SATISFAÇÃO	Rapazes		Totais
		(%)	(%)	
1º CICLO				
	Prazer e divertimento	32,5	50,8	43,4
	Características da actividade	10,0	22,0	17,2
Condições de realização		5,0	8,5	7,1
Competitividade		2,5	8,5	6,1
Complexidade		2,5	1,7	2,0
Dinamismo		-	3,3	2,0
	Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motoras	22,5	15,3	18,2
	Desempenho motor	7,5	-	3,0
	Aprendizagem e desenvolvimento	10,0	1,7	5,1
	Novidade	2,5	1,7	2,0
	Interacção e convívio	2,5	6,8	5,1
	Associação à actividade desportiva formal	7,5	-	3,0
	Hábitos de prática da actividade	-	1,7	1,0
	Benefícios da actividade	5,0	-	2,0

As razões apresentadas para justificar o maior agrado por determinada actividade foram semelhantes em ambos os ciclos de escolaridade, embora com algumas variações na importância relativa de cada categoria, tendo sido as categorias “prazer e divertimento” e “características da actividade” as mais valorizadas pelos vários grupos de alunos. A ordenação das categorias considerando as suas frequências relativas é apresentada no Quadro 44.

Quadro 43: Categorização dos fundamentos, apresentados pelos alunos e alunas do 2º ciclo, relativos às actividades de que mais gostaram

Categorias		Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)
MAIOR SATISFAÇÃO				
2º CICLO				
	Prazer e divertimento	24,3	38,2	31,2
	Características da actividade	33,3	20,6	26,9
Condições de realização		12,1	5,9	9,0
Competitividade		3,0	-	1,5
Complexidade		12,1	11,8	11,9
Dinamismo		6,1	2,9	4,5
	Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motoras	21,2	8,8	14,9
	Desempenho motor	9,1	-	4,5
	Aprendizagem e desenvolvimento	3,0	8,8	6,0
	Novidade	-	2,9	1,5
	Interacção e convívio	-	5,9	3,0
	Hábitos de prática	-	2,9	1,5
	Benefícios	6,1	-	3,0
	Por exclusão das outras actividades	3,0	11,9	7,5

Quadro 44. Ordenação das categorias mais representativas na fundamentação da maior satisfação pelas actividades de aprendizagem.

		Rapazes	Raparigas
1º ciclo	1º Prazer e divertimento		1º Prazer e divertimento
	2º Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motoras		2º Características da actividade
	3º Características da actividade / Aprendizagem e desenvolvimento		3º Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motoras
2º ciclo	1º Características da actividade		1º Prazer e divertimento
	2º Prazer e divertimento		2º Características da actividade
	3º Gosto e motivação pela(s) habilidade(s) motoras		3º Por exclusão

A categoria de razões que mais se destacou nas raparigas, dos dois ciclos, e nos rapazes do 1º ciclo foi o “prazer e divertimento” que a actividade proporcionou, tendo as justificações “*foi divertido*” e “*é engraçado*” sido as mais utilizadas, esta última principalmente pelas raparigas. Este conjunto de razões representou mais de metade das respostas das raparigas do 1º ciclo. Os rapazes do 2º ciclo, embora tivessem assinalado com uma frequência, ligeiramente mais acentuada aspectos afectos às características das actividades, as afirmações sobre a alegria, a satisfação e a diversão proporcionada pelas actividades, foram as segundas mais frequentes, representando cerca de um quarto das respostas. Estes resultados estão em sintonia com os resultados de outras investigações, as quais tinham apontado o clima das aulas como um dos factores mais importantes para a determinação das atitudes positivas dos alunos e das alunas face à Educação Física (e.g. Luke & Sinclair, 1991; Gonçalves, 1998) e que tinham realçado a tendência de as raparigas valorizarem um pouco mais do que os rapazes as actividades das aulas de Educação Física que lhes proporcionam prazer e alegria (Gonçalves, 1998).

A categoria “características da actividade” foi a segunda mais frequente nas raparigas de ambos os ciclos e a mais frequente nos rapazes do 2º ciclo. As afirmações incluídas na subcategoria “condições de realização” da actividade foram bastante diversas, reflectindo a especificidade de cada uma das actividades. A análise das restantes subcategorias revelou diferenças de conteúdo bastante interessantes em rapazes e raparigas, principalmente no 1º ciclo, onde se obteve maior número de unidades de significado. Assim, enquanto as raparigas afirmaram ter gostado mais das actividades em que não tinham percepcionado uma competitividade exagerada – “*não é só ganhar, é mais o participar*” (#28F, A8)–, os rapazes referiram ter gostado mais precisamente daquelas onde tinham percepcionado maiores índices competitivos: ”*porque eu gosto de competição e era a que tinha mais competição*” (#66M, A40). A percepção da complexidade da actividade foi outra característica que teve diferentes sentidos em rapazes e raparigas. Enquanto as raparigas disseram ter gostado das actividades por as consideraram fáceis – “*porque era o mais fácil*” (#41F, Ab13)–, os rapazes afirmaram ter gostado, precisamente, por as considerarem difíceis, desafiadoras e mais complexas:

“porque tínhamos que descobrir e era um pouco difícil” (#69M, A33); “era onde podíamos fazer mais coisas” (#47M, A40). O dinamismo foi outra das características onde encontrámos diferenças no conteúdo das afirmações de rapazes e raparigas. Se é verdade que algumas raparigas justificaram o seu maior agrado por determinada actividade com o facto de esta não exigir muito dinamismo – “nem andávamos assim muito a correr, nem nada” (#81F A54)–, os rapazes referiram-se com mais frequência ao maior dinamismo e acção da actividade – “porque tem mais acção, jogamos mais” (#51M, A40).

O gosto e a motivação pela prática das habilidades motoras da actividade foi a segunda categoria com maior número de unidades de significado nos rapazes do 1º ciclo, e a terceira nas raparigas do 1º ciclo e nos rapazes do 2º. Nestas afirmações a habilidade que surgiu mais citada no 1º ciclo foi o “correr” – “é um jogo que me incentiva porque a gente corre” (#74F, A31)– e no 2º ciclo o “saltar”, particularmente em referência às actividades de mini-trampolim e às actividades de ginástica de aparelhos, estas no caso dos rapazes. Para as raparigas do 2º ciclo, o gosto e a motivação pelas habilidades motoras das actividades não pareceram ser um motivo tão forte para justificar a preferência pela actividade como para as raparigas do 1º ciclo, visto que esta categoria teve muito pouca expressão no 2º ciclo.

É de salientar o facto de nenhuma rapariga, quer no 1º quer no 2º ciclo, se ter referido ao nível de desempenho motor como justificação para a preferência por determinada actividade. Aqui será importante relembrar os resultados da auto-percepção do desempenho motor neste tipo de actividades, onde as raparigas se apresentaram muito mais modestas que os rapazes. Em contrapartida, embora não tivesse sido uma das categorias mais salientadas, os rapazes, por algumas vezes, fizeram menção ao seu desempenho motor na actividade como razão para essa preferência: “é o meu forte” (#59M, Ab18); “dava-me bem a fazer aquilo” (#43M, Ab12).

As justificações dando ênfase à aprendizagem das habilidades motoras e ao desenvolvimento de capacidades motoras tiveram maior relevo nos rapazes do 1º ciclo e nas raparigas do 2º ciclo. Contudo, nos rapazes do 1º ciclo as afirmações recaíram mais sobre o desenvolvimento de capacidades em geral que a prática do exercício possibilitava:

“é a que dá para nos desenvolvermos mais” (#5M, A3). Já nas raparigas do 2º ciclo essas afirmações aludiram sobretudo à aprendizagem de habilidades específicas do futebol – “porque era para praticar a pontaria” (#82F, A54) – e à aplicação dessas habilidades em situação de jogo – “estamos a praticar tudo ao mesmo tempo, não é só os passes” (#46F, A40).

A interacção e o convívio possibilitado pela prática da actividade foram constituídos motivos para o maior agrado, praticamente apenas pelas raparigas: “porque estamos todos juntos e convivemos” (#82F, A57). Por outro lado, a associação da actividade a um desporto institucionalizado fez apenas parte do elenco de justificações dos rapazes do 1º ciclo: “porque parece que estamos a jogar basquetebol”, (#8M, A4).

As respostas referindo-se à novidade trazida pela actividade, aos benefícios ou aos hábitos de prática da actividade também não tiveram muita expressão.

O facto de cerca de 12% das justificações das raparigas do 2º ciclo ter assentado na exclusão de outras actividades da aula, fazendo surgir as actividades preferidas como escolhas forçadas, poder-se-á revelar um indicador importante do grau de satisfação de algumas raparigas perante as actividades das aulas de Educação Física, nomeadamente nas de futebol, em relação às quais se recolheu a maior parte destas afirmações. Este provável desfasamento entre os interesses e necessidades de algumas raparigas e os conteúdos das aulas de Educação Física, estruturados à volta do desenvolvimento específico de uma actividade desportiva colectiva, socialmente mais conotada com o género masculino, tem sido salientado por diversas investigações (e.g. Wright, 1996; Satina *et al.*, 1998; Williams, Bedward & Woodhouse, 2000; Williams & Bedward, 2001).

5.4.2. Menor satisfação

Nos Quadros 45 e 46 apresentamos as frequências relacionadas com a categorização dos fundamentos apresentados para a escolha das actividades de menor agrado pelos rapazes e raparigas do 1º ciclo e pelas raparigas do 2º ciclo. No 1º ciclo, foram contabilizadas 69 unidades de significado das quais 33 eram provenientes dos rapazes e 36 das raparigas, enquanto que no 2º ciclo foram apenas contabilizadas 36 (27 das raparigas e 9 dos rapazes). Isto deve-se ao facto de, neste ciclo, e principalmente nos rapazes, ter havido uma percentagem bastante acentuada de respostas a afirmar ter gostado de tudo, como vimos atrás no ponto 5. De entre os rapazes que indicaram uma actividade de que tinham gostado menos, cerca de 6% no 1º ciclo e 23% no 2º ciclo não conseguiram justificar porquê. No grupo das raparigas, apenas 4% das do 2º ciclo respondeu que não sabia por que é que aquela actividade lhe tinha agradado menos que as outras.

Quadro 45. Categorização dos fundamentos, apresentados pelos alunos e alunas do 1º ciclo, relativos às actividades de que menos gostaram.

Categorias		Rapazes	Raparigas	Totais
MENOR SATISFAÇÃO	1º CICLO	(%)	(%)	(%)
	Desempenho motor	27,3	22,2	24,6
Habilidade(s) fundamental(ais)		12,1	13,9	13,0
Concretização do objectivo		15,2	8,3	11,6
	Características da actividade	27,3	25,0	26,1
Condições de realização		12,1	19,4	15,9
Complexidade		9,1	2,8	5,8
Dinamismo		6,1	2,8	4,3
	Participação e interacção	27,3	30,6	29,0
	Fadiga	18,3	22,2	20,3
Aspectos psicológicos		12,1	2,8	7,2
Aspectos físicos		6,2	19,4	13,0

Quadro 46. Categorização dos fundamentos, apresentados pelas alunas do 2º ciclo, relativos às actividades de que menos gostaram.

Categorias	MENOR SATISFAÇÃO 2º CICLO	Raparigas
		(%)
	Desempenho motor	63,0
Habilidade(s) fundamental(ais)		25,9
Concretização do objectivo		37,1
	Características da actividade	18,5
Condições de realização		11,1
Complexidade		7,4
	Participação e interacção na actividade	18,5

As justificações apresentadas para as actividades de que menos haviam gostado não foram tão diversas como aquelas que tinham sido apresentadas para as actividades que mais haviam gostado. Além disso, encontraram-se categorias comuns entre estes dois tipos de argumentações, nomeadamente as categorias “características da actividade” e “desempenho motor”. Para além destas duas, as razões apresentadas pelos alunos e pelas alunas estruturaram-se à volta de aspectos relacionados com a fadiga, quer física quer psicológica, e de aspectos da participação na actividade e interacção entre os seus intervenientes.

A que factores atribuíram os/as alunos/as a menor satisfação por determinada actividade? Os fundamentos foram similares em rapazes e raparigas, embora tenham existido algumas variações entre os dois ciclos quanto à importância relativa de cada um.

No 1º ciclo, os argumentos que focalizaram a “participação e interacção” na actividade foram dos mais referidos pelas raparigas e pelos rapazes, representando nas raparigas a categoria com maior número de unidades de significado. Estes aspectos sobressaíram nas afirmações que se reportavam a jogos em geral e, apenas no caso das raparigas, a jogos colectivos com bola. A grande maioria das afirmações das raparigas tendia a veicular uma crítica ao comportamento dos seus colegas rapazes durante os jogos colectivos – *“porque eles são batoteiros. Foi o mesmo que da outra vez, a bola ia fora e*

era ponto, mas não era” (#33F, A19) – e a referir as suas poucas oportunidades de participação no jogo – “*os rapazes nunca passavam a bola. Na minha equipa eram só os rapazes que jogavam*” (#70F, A31). Os rapazes aludiram sobretudo ao protagonismo e aos papéis de maior destaque que gostariam de ter tido durante os jogos, e que não tiveram, ocasionando decepção e, consequentemente, desagrado por aquela actividade: “*porque fui pinto, queria ser raposa e nunca fui*” (#22M, A14); “*porque nunca fui eu a apanhar*” (#42M, A23); “*e quando estava em polícia o professor trocou-me*” (#23 A15).

Outro conjunto de razões bastante relevante na manifestação de alguma insatisfação pelas actividades de aprendizagem do 1º ciclo foi o referente às “características da actividade”, com especial incidência sobre as suas condições de realização. Devido à diversidade de actividades, também existiu uma grande variabilidade de respostas apontando certas condições específicas daquelas actividades que os alunos e as alunas não tinham gostado: “*não gosto de andar às voltas, fico tonta*” (#1F, Ab2); “*porque tínhamos que passar por baixo das pernas uns dos outros e não gosto que me passem por baixo das pernas*” (#39F, A23). A complexidade e as dificuldades sentidas durante a realização da actividade, bem como o nível de dinamismo da actividade, também foram referidos por rapazes e raparigas, embora no que tem a ver com este último, com razões inversas em rapazes e raparigas. Enquanto os rapazes lamentaram a falta de dinamismo da actividade – “*porque era só andar à roda, não tinha muito movimento*” (#21M, A14) –, as raparigas queixaram-se, principalmente, do seu grande dinamismo e acção – “*não gosto muito de jogar ao apanha porque se corre muito*” (#20F, A12).

O terceiro grande conjunto de razões incidiu sobre a qualidade do “desempenho motor” na actividade, referenciando o fraco nível de concretização do objectivo geral da actividade – “*porque me enganava*” (#38M, A21) – ou o fraco nível de desempenho na(s) habilidade(s) fundamental(ais) consideradas mais relevantes para o sucesso da actividade – “*porque o arco nunca passava por baixo das pernas, caía sempre*” (#39F, Ab12).

As justificações com base na fadiga foram, comparativamente, mais relevantes nas raparigas do que nos rapazes do 1º ciclo, possuindo orientações um pouco diferenciadas nos dois grupos de género. Enquanto os rapazes se reportaram mais vezes aos aspectos

psicológicos – “*acho que é um bocado seca*” (#11M, Ab8)–, as raparigas reportaram-se mais aos aspectos físicos da fadiga– “*foi aquela em que fiquei mais cansada*” (#33F, A16). Contrariamente a estas, as raparigas do 2º ciclo não apresentaram qualquer justificação para as actividades de que menos gostaram que assentasse em aspectos relativos à fadiga.

No 2º ciclo, pelos motivos apontados anteriormente, contabilizámos as frequências relativas das várias categorias, apenas para o grupo das raparigas (Quadro 46). As poucas respostas que obtivemos por parte dos rapazes do 2º ciclo foram diversas tendo sido distribuídas pelas categorias “características da actividade”, “desempenho motor”, “participação e interacção” e “fadiga”.

A análise dos resultados revelou que as raparigas concentraram a grande maioria das suas justificações para a menor satisfação por determinada actividade na percepção do seu desempenho motor na actividade. Esta categoria de justificações possuiu uma maior importância relativa neste ciclo do que no 1º ciclo, consequência provável de uma maior maturidade em relação ao conceito de capacidade (Nicholls, 1984) e de uma maior objectividade nas avaliações do respectivo desempenho (Lee, Carter & Xiang, 1995; McKiddie & Maynard, 1997).

As restantes unidades de significado neste grupo de género repartiram-se entre as categorias “características da actividade” e “participação e interacção”. As afirmações referentes às condições de realização das actividades foram, como já mencionámos, bastante diversas. A percepção de uma maior complexidade e dificuldade constituíram também motivo para que algumas raparigas não tivessem gostado de realizar essa actividade: “*é mais complicado*” (#52F, A42).

À semelhança das afirmações das raparigas do 1º ciclo, também as do 2º ciclo justificaram o seu menor agrado por determinada actividade, em particular as actividades das aulas de futebol, queixando-se do comportamento dos rapazes que lhes tinham vedado a possibilidade de conseguir participar com mais qualidade na actividade: “*porque quando me calhava, calhava-me sempre rapazes. E os rapazes tiram-nos sempre a bola*” (#50, A39).

O domínio dos jogos colectivos por parte dos rapazes, documentado largamente em estudos de observação comportamental (*e.g.* Griffin, 1983, 1984, 1985a; Piéron, 1986; Garcia, 1987; Chepyator-Thomson & Ennis, 1987; Renold, 1997), tem, com efeito, sido geralmente apontado como uma das formas mais poderosas de construção e afirmação da masculinidade hegemónica (Connell, 1990). Tal facto gera a alienação de alguns rapazes e de muitas raparigas (Satina *et al.*, 1998), determinando os seus sentimentos de satisfação ou insatisfação, a motivação para a participação e a aprendizagem. Os jogos colectivos, e principalmente o futebol, parecem ser, efectivamente, uma das matérias do currículo oculto onde são mais visíveis os processos de diferenciação de género.

6. Preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem das aulas

A análise das respostas dos alunos e das alunas relativas às suas preferências pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho em função do género, nas actividades das aulas realizadas em grupos e que tinham sido indicadas pelos/as professores/as como as mais significativas para os objectivos da aula, encontra-se resumida nos Quadros 47 e 48.

Em relação às actividades realizadas em pares, quer os rapazes, quer as raparigas do 1º ciclo manifestaram claramente a preferência por efectuá-las com um/a colega do mesmo grupo de género. No 2º ciclo esta tendência apareceu um pouco mais atenuada, com as raparigas a aumentar a frequência de respostas em direcção à preferência por um colega do outro género e os rapazes em direcção à categoria “indiferente”. Em ambos os ciclos, mas principalmente no 2º, foram as raparigas que mais vezes afirmaram preferir realizar determinada actividade com um colega do outro género, neste caso rapaz.

Estes resultados, embora concordantes com a evidência de uma atitude mais flexível das raparigas que a literatura refere, não estão, no seu todo, em total sintonia com a tendência para a intensificação dos processos de segregação de género até à adolescência

(Maccoby, 1998; Brannon, 2004). Contudo, há que levar em conta que estes resultados não expressam comportamentos efectivos de agrupamento, mas meramente a evocação de uma preferência ou de uma vontade, como seja a de experimentar algo irrealizável até ao momento, o que está bem expresso nesta afirmação de uma aluna: *”gostava de experimentar fazer com os meninos porque nunca fiz, tenho vergonha de escolher os meninos”* (#30F, A11).

Os resultados das preferências por grupos maiores, com três elementos no mínimo, tiveram algumas variações entre os dois ciclos e entre os dois grupos de género que, no essencial. Estes, no essencial, foram consistentes com a literatura consultada a este respeito (e.g. Maccoby, 1998; McHale *et al.*, 2004; Swain, 2005), revelando, do 1º para o 2º ciclo, uma intensificação das preferências pelos agrupamentos do mesmo género e, em todas as idades, uma maior flexibilidade das raparigas. O resultado que mais se destacou foi a clara preferência por grupos mistos, nos rapazes e raparigas do 1º ciclo e nas raparigas do 2º. Contudo, embora no 1º ciclo a grande maioria das respostas dos rapazes e das raparigas denotasse uma preferência por grupos mistos, no 2º ciclo houve um aumento expressivo de respostas em direcção à preferência por grupos do mesmo género, fazendo com que a maior frequência de respostas dos rapazes incidisse sobre a categoria “grupos do mesmo género”. No caso das raparigas do 2º ciclo, esta tendência não chegou para inverter a ordenação das preferências, mantendo-se a maior frequência relativa de respostas em direcção à categoria “grupos mistos”.

Quadro 47. Comparação entre rapazes e raparigas em relação à preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem realizadas em pares.

GRUPO DE PARES	1º Ciclo			2º Ciclo		
	Rapazes	Raparigas	Totais	Rapazes	Raparigas	Totais
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Mesmo género	75,0	75,0	75,0	54,5	69,2	62,5
Com colega do outro género	10,7	13,9	12,5	9,1	26,9	18,8
Indiferente	14,3	11,1	12,5	36,4	3,8	18,8

Quadro 48. Comparação entre rapazes e raparigas em relação à preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem realizadas em grupos com três ou mais elementos.

GRUPO COM TRÊS OU MAIS ELEMENTOS	1º Ciclo			2º Ciclo		
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)
Mesmo género	26,2	16,9	21,4	54,3	36,9	45,2
Misto	73,8	83,1	78,6	37,1	60,5	49,3
Indiferente	-	-	-	8,6	-	4,1
Não sabe	-	-	-	-	2,6	1,4

Dependendo do tipo de organização da actividade (em pares ou em grupos com mais elementos), observou-se duas situações tendencialmente diferentes, no que diz respeito à preferência pela constituição dos grupos de trabalho nas aulas, parecendo mais visível a segregação de género nos agrupamentos de apenas dois elementos. Nas actividades com grupos maiores, uma grande parte das crianças manifestou a preferência por realizá-las em grupos mistos. Isto poderá estar relacionado com a possibilidade que cada criança tem, nestas situações, de interagir com colegas do outro género, mas, simultaneamente, estar integrado num grupo onde, muito provavelmente, também haverá colegas do mesmo género. A excepção em relação aos rapazes do 2º ciclo que, com mais frequência, manifestaram preferência por efectuar as actividades em grupos do mesmo género, poderá ligar-se ao facto de, praticamente, todas estas actividades em questão se reportarem à matéria de futebol, considerada o meio por excelência para desenvolvimento e afirmação da identidade masculina hegemónica (Griffin, 1985; Renold, 1997; Bramham, 2003), legitimada pela grande maioria de rapazes, através da exclusão das raparigas (Bramham, 2003).

A análise dos fundamentos apresentados para a expressão destas preferências, permitiu-nos complementar e compreender melhor toda esta variabilidade.

6.1. Fundamentos da preferência

A análise de conteúdo das justificações dos alunos e alunas para as suas preferências pela tipologia dos grupos de trabalho, formados durante a realização das actividades das aulas permitiu-nos definir as categorias e subcategorias que apresentamos no quadro seguinte (Quadro 49).

Quadro 49. Categorias e subcategorias relativas aos fundamentos da preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem.

Preferência por grupos do mesmo género	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relacionamento no interior do grupo de género	
Relacionamento entre os grupos de género	Censura Agressividade Relações de poder **
Características da actividade	Grau de dificuldade Condições de realização
Hábitos de prática da actividade	
Diferenças de género	Desempenho motor Características psicossociais Características físicas * Gosto e motivação pela actividade *
Sucesso na actividade	
Equilíbrio competitivo **	
Preferência por grupos mistos	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Prazer e divertimento	
Relacionamento entre os grupos de género	Convívio Inter-ajuda Controlo de comportamentos *
Equilíbrio competitivo	
Sucesso na actividade	
Aprendizagem e desenvolvimento	
Direito à participação	
Hábitos de prática da actividade*	
Preferência por colega do outro género	
CATEGORIAS	
Diferenças de género (desempenho motor)	
Aprendizagem e desenvolvimento **	
Relacionamento no interior do grupo de género**	
Relacionamento entre os grupos de género	

* Categoria que surgiu apenas nas respostas do 1º ciclo; ** Categoria que surgiu apenas nas respostas do 2º ciclo.

As categorias encontradas no âmbito da preferência por grupos do mesmo género podem ser caracterizadas da seguinte forma:

Relacionamento no interior do grupo de género – afirmações referentes ao modo de relacionamento da criança com as outras crianças do mesmo género, geralmente expressando afinidades comportamentais e de interesses, bem como sentimentos de amizade e cooperação: “*porque me dou mais com meninas do que com rapazes, elas são mais minhas amigas*” (#2F, A3); “*estou mais ligado aos meus amigos, os rapazes*” (#49M, A38).

Relacionamento entre os grupos de género – afirmações que pretendiam justificar a preferência por um grupo do mesmo género, através de fundamentos centrados sobre algumas das características, habitualmente negativas, do relacionamento entre os dois grupos de género, explicando-se, assim, a não preferência por realizar essa actividade em grupos mistos ou com um colega do outro género. Foram consideradas quatro subcategorias:

Censura – quando as afirmações sobre o relacionamento entre os géneros faziam referência à apreciação pejorativa e à crítica (do comportamento ou da *performance*) a que estavam sujeitos/as, por parte das crianças do outro género, quando efectuavam a actividade em conjunto: “*quando estamos a jogar juntos as raparigas reclamam que os rapazes não lhe entregam a bola, culpam os rapazes de tudo*” (#13M, A8); “*se nos enganamos eles começam logo a gozar*” (#81F, A53).

Agressividade – quando se fazia referência aos conflitos ou aos confrontos entre rapazes e raparigas, caracterizados por manifestações de agressividade, tanto verbal como física: “*porque os rapazes, às vezes, são muito brutos a jogar, empurram as meninas*” (#45F, A23).

Alienação – quando as afirmações expressavam sentimentos de exclusão ou afastamento da actividade, salientando o maior poder dos rapazes em controlar os

acontecimentos dos jogos colectivos: “*os rapazes, mesmo que sejam da nossa equipa, tiram-nos a bola, não nos deixam jogar*” (#76F, A40). Este tipo de afirmações foi apenas encontrado nas raparigas do 2º ciclo.

Características da actividade – afirmações que realçavam características intrínsecas à própria actividade, que a tornavam mais adequada a uma prática em grupos do mesmo género, nomeadamente o seu **grau de dificuldade** – “*porque assim é mais difícil*” (#58M, A50)– ou algumas das suas **condições de realização**: “*porque não gosto muito de estar agarrada aos rapazes e que os rapazes me agarrem a mim*” (#19F, A14).

Diferenças de género – afirmações que pretendiam salientar as diferenças entre rapazes e raparigas, que dificultavam uma prática conjunta da actividade, nomeadamente as diferenças em relação ao nível de competência ou de **desempenho motor** – “*os rapazes trocam melhor a bola*” (#68, A63)–, às **características psicossociais** – “*porque as meninas são mais calmas*” (#80F, A56)–, às **características físicas** – “*porque os meninos são mais altos, põem-se à frente e não dá para apanhar a bola*” (#33F, A19)– e ao **gosto e motivação** por essa actividade – “*eles gostam mais de brincar a esse jogo*” (#24M, A15).

Entre a categorização que emergiu das justificações apresentadas para a preferência por grupos do mesmo género, encontrámos três categorias comuns às que foram definidas para a preferência por grupos mistos. São elas:

Hábitos de prática – afirmações que se reportavam à frequência com que as actividades em causa ou outras relacionadas, de âmbito mais geral, eram realizadas em grupos do mesmo género – “*faço sempre com raparigas*” (#82F, A53) – ou em grupos mistos – “*no recreio também jogamos com a Andreia e a Marta, jogamos todos juntos*” (#72, A31).

Sucesso na actividade – quando se afirmava, explicitamente e de forma concisa que os objectivos da actividade ou o seu êxito apenas poderiam ser conseguidos com um grupo misto ou composto apenas por alunos/as desse género: “*assim ganharíamos mais*” (#28M, A8).

Equilíbrio competitivo – afirmações, normalmente relacionadas com actividades de oposição, em que se fazia menção ao equilíbrio competitivo entre os grupos ou as equipas de jogo. A concepção de equilíbrio teve, contudo, orientação diferente nos dois tipos de preferências. As preferências por grupos do mesmo género eram justificadas pela maior possibilidade de existir homogeneidade nos desempenhos motores num grupo do mesmo género, realizando-se, desta forma, a actividade com mais equilíbrio competitivo: “*assim não havia bons, era piores contra piores e assim havia mais possibilidade de a minha equipa ganhar ou a outra equipa*” (#62F, A40). As preferências por grupos mistos eram, por sua vez, justificadas precisamente ao contrário, ou seja, alegando a heterogeneidade de desempenhos motores: “*os rapazes bons deviam ficar divididos pelas equipas, para não ficarem os bons só de um lado*” (#28F, A8).

Entre as categorias dos fundamentos para a preferência por grupos mistos, encontrámos ainda as seguintes categorias:

Prazer e divertimento – afirmações que expressavam sentimentos de alegria, de satisfação ou de diversão com a realização da actividade em grupos mistos: “*porque juntos é mais engraçado, tem mais piada*” (#19F, A13).

Relacionamento entre os grupos de género – categoria que, embora com a mesma designação da categoria que foi constituída para a preferência por grupos do mesmo género, teve aqui um significado inverso, contendo as afirmações centradas sobre as possibilidades de interacção e de convívio entre os géneros, permitidos por um agrupamento misto, bem como as afirmações que pretendiam explicitar algumas das características do relacionamento entre os géneros, consideradas vantajosas para a aprendizagem e para o sucesso na realização da actividade. Assim, foram consideradas três subcategorias:

Convívio – quando as afirmações expressavam as oportunidades de convivência saudável entre os géneros: “*porque aprendemos a viver com os rapazes*” (#75F, A32).

Inter-ajuda – quando as justificações faziam referência à cooperação entre os géneros e às vantagens dos processos de inter-ajuda, principalmente dos rapazes para com as raparigas: “*porque assim podemos ajudar as raparigas a evoluírem*” (#51M, A40): “*há uns rapazes que ajudam*” (#61F, A51).

Controlo de comportamentos – quando nas afirmações se aludia à função de controlo que a presença de um dos géneros poderiam exercer sobre alguns dos comportamentos inapropriados, característicos do outro género, prevenindo-os ou evitando-os: “*porque se fossem só rapazes era muita confusão porque eles brigavam muito*” (#25M, A9).

Aprendizagem e desenvolvimento – afirmações que se referiam ao facto de nos grupos mistos poder haver mais oportunidades de aprender e desenvolver certas habilidades e competências motoras: “*eles sabem jogar melhor e nós aprendemos*” (#74F, A31).

Direito à participação – afirmações que salientavam o direito que todos os rapazes e raparigas tinham de participar livremente na actividade, geralmente reforçando a aceitabilidade da participação feminina nessas actividades: “*porque elas também podem jogar, também têm o direito, não são só os rapazes que jogam*” (#51M, A39).

Face ao reduzido número de respostas manifestando preferência por um/a colega do outro género, a categorização encontrada possui bastantes limitações, visto ter-se baseado em poucas unidades de significado (9 no 1º ciclo e 10 no 2º ciclo). As categorias encontradas foram análogas a outras já definidas anteriormente.

6.1.1. Grupos do mesmo género

Os quadros 50 e 51 apresentam a distribuição das frequências relativas das unidades de significado pelas várias categorias e subcategorias, dos argumentos apresentados para a preferência por grupos do mesmo género, nos alunos e alunas do 1º e do 2º ciclo, respectivamente. No 1º ciclo foram contabilizadas 89 unidades de significado (41 relativas às respostas dos rapazes e 48 das raparigas) e no 2º ciclo 83 (32 dos rapazes e 51 das raparigas).

Quadro 50. Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 1º ciclo relativos à preferência por grupos do mesmo género.

Categorias		Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)
PREFERÊNCIA POR GRUPOS DO MESMO GÉNERO				
	1º Ciclo			
Relacionamento no interior do grupo de género		17,0	37,5	28,1
Relacionamento entre os grupos de género		12,2	16,7	14,6
Censura		9,8	14,6	12,4
Agressividade		2,4	2,1	2,2
Características da actividade		-	8,2	4,5
Grau de dificuldade		-	2,1	1,1
Condições de realização		-	6,1	3,4
Diferenças de género		61,0	14,7	36,0
Desempenho motor		53,7	6,3	28,1
Características psicossociais		4,9	6,3	5,7
Características físicas		-	2,1	1,1
Gosto e motivação		2,4	-	1,1
Hábitos de prática da actividade		4,9	22,9	14,6
Sucesso na actividade		4,9	-	2,2

Quadro 51. Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 2º ciclo relativos à preferência por grupos do mesmo género.

Categorias PREFERÊNCIA POR GRUPOS DO MESMO GÉNERO	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)
2º Ciclo			
Relacionamento no interior do grupo de género	9,4	15,7	13,3
Relacionamento entre os grupos de género	3,1	45,1	28,9
Censura	3,1	35,3	22,9
Agressividade	-	3,9	2,4
Alienação	-	5,9	3,6
Características da actividade	9,4	3,9	6,0
Grau de dificuldade	6,3	3,9	4,8
Condições de realização	3,1-	-	1,2
Diferenças de género	56,3	19,6	33,7
Desempenho motor	56,3	9,8	27,7
Características psicossociais	-	9,8	6,0
Hábitos de prática da actividade	9,4	7,8	8,4
Sucesso na actividade	3,1	5,9	4,8
Equilíbrio competitivo	9,4	2,0	4,8

Uma análise global dos resultados anteriores determinou uma ordenação diferenciada das categorias mais representativas, em cada grupo de género e nos dois níveis de escolaridade (Quadro 52). As “diferenças de género”, especialmente as diferenças de desempenho motor, o “relacionamento no interior do grupo de género” e o “relacionamento entre os géneros” foram, todavia, dos principais argumentos utilizados por rapazes e raparigas para afirmar a sua preferência por grupos do mesmo género. Saliente-se, porém, que a categoria mais representativa das respostas de cada grupo de género, se distinguiu claramente das restantes, tendo sido igualmente possível observar tendências distintas, entre rapazes e raparigas, nos fundamentos que utilizaram, com os rapazes a debruçar-se muito mais sobre o desempenho motor e as raparigas sobre as questões do relacionamento social. No caso particular dos rapazes do 2º ciclo, a dimensão alcançada por aquela categoria sobreponse bastante à importância relativa das outras.

Quadro 52. Ordenação das categorias mais representativas relativas à preferência por grupos do mesmo género

	Rapazes	Raparigas
1º ciclo	1º Diferenças de género (desempenho motor)	1º Relacionamento no interior do grupo de género
	2º Relacionamento no interior do grupo de género	2º Hábitos de prática
	3º Relacionamento entre os grupos de género	3º Relacionamento entre os grupos de género (censura)
2º ciclo	1º Diferenças de género (desempenho motor)	1º Relacionamento entre os grupos de género (censura)
	2º Relacionamento no interior do grupo de género	2º Diferenças de género
	Características da actividade	3º Relacionamento no interior do grupo de género
	Hábitos de prática	

Estes resultados parecem estar em concordância com a literatura consultada sobre os processos de agrupamento social (e.g. Maccoby, 1988; Thorne, 1993; Adler, Kless, & Adler, 1992; Swain, 2005) a qual tende a relevar o grupo de pares como um dos mais importantes agentes socializadores, com um papel determinante na construção do género. Neste processo de procura de compatibilidade comportamental e de aceitabilidade social, rapazes e raparigas parecem valorizar diferentes aspectos, com os rapazes a dar mais valor às competências motoras e as raparigas às competências relacionais.

Deste modo, enquanto nos rapazes a razão mais apontada se relacionava com as supostas diferenças entre rapazes e raparigas quanto ao desempenho motor nas habilidades fundamentais dessa actividade, nas raparigas tendia a evocar o relacionamento entre si, realçando principalmente aspectos afectivos, como a amizade, o companheirismo e o maior à vontade no seio do grupo: “*porque me dou melhor com a meninas do que com rapazes, elas são mais minhas amigas*” (#2F, A3).

Os rapazes basearam, maioritariamente, os seus argumentos na superioridade do desempenho motor masculino – “*porque os rapazes têm mais genica, correm mais depressa*” (#21M, A11)–, revelando, assim, uma maior preocupação com o desempenho e

sucesso na actividade. No 1º ciclo, os resultados da categoria “sucesso na actividade” foram, assim, consonantes com esta atitude, já que foram os rapazes os únicos a referir, explicitamente, que preferiam fazer a actividade com um rapaz porque tinham mais hipóteses de êxito: “*porque dois rapazes desembaraçam-se melhor do que um rapaz e uma rapariga e ganham mais nas corridas*” (#7M, A3). Embora com frequência relativa reduzida, em qualquer dos ciclos de escolaridade, as justificações das raparigas suportadas nas diferenças de desempenho motor também ocorreram sempre no sentido de superiorizar o desempenho motor dos rapazes, revelando não gostarem de realizar a actividade com eles, precisamente porque a sua maior competência dificultava os níveis de participação das raparigas nas actividades de cooperação – “*porque eles mandam a bola muito alta e com muita força*” (#31F, A18)–, e impedia o sucesso nas actividades de oposição – “*eles são muito melhores, eles têm mais treino e é mais difícil para nós jogar. Se eu fosse raposa e jogasse contra um rapaz nunca conseguiria. E se fosse galinha e jogasse contra um rapaz, eles apanhavam-me logo à primeira*” (#17F, A14). Elas preferiam jogar entre si devido à maior homogeneidade dos seus desempenhos motores: “*porque elas também não sabem passar a bola e eu também não*” (#50F, A38).

As justificações baseadas nas diferenças entre as características psicossociais tiveram menor expressão do que entre as dos desempenhos motores, sendo, no 2º ciclo, apenas indicadas pelas raparigas. Enquanto as raparigas assinalaram a maior serenidade das raparigas e a maior indisciplina e dominação masculina nos jogos – “*porque os rapazes fazem batota, eles parece que mandam em tudo*” (#45F, A26)–, os rapazes (do 1º ciclo) realçaram a fragilidade emotiva das raparigas – “*porque as meninas só gritam. Se um rapaz cai não chora, a não ser que seja maricas. Uma miúda começa logo a chorar*” (#21M, A14).

Embora as justificações centradas no melhor desempenho motor dos rapazes tivessem reunido a maioria das respostas dos rapazes, tanto no 1º como no 2º ciclo, estes também fizeram alusão às relações de amizade entre os rapazes e à sua compreensão mútua, tendo esta categoria sido a segunda que mais se destacou: “*escolhia outros rapazes*

que fossem meus amigos” (#22M, A11); “*compreendem o que é que agente está a dizer*” (#52M, A44).

O relacionamento entre os grupos de género constituiu a terceira categoria mais relevante nos rapazes e raparigas do 1º ciclo e a mais representativa das respostas das raparigas no 2º ciclo, abrangendo quase metade das unidades de significado neste grupo. Nos rapazes do 2º ciclo revelou-se praticamente, irrelevante. Este tipo de afirmações pretendia, sobretudo, justificar a preferência por um grupo do mesmo género, através da enfatização de alguns aspectos relacionais negativos que, geralmente, ocorriam em situações de interacção entre os géneros. As raparigas, em especial as do 2º ciclo, referiram-se, acima de tudo, à censura e mesmo à troça de que eram alvo por parte dos rapazes, quando a sua *performance* ficava aquém daquilo que seria desejado: “*não gostava de fazer com os rapazes porque, se não fizermos bem, começam logo a reclamar e a criticar*” (#1F, A5); “*se fazemos mal elas não gozam e os meninos gozam connosco*” (#3F, A5). Nestas afirmações sobre o relacionamento entre os grupos de género as raparigas também se queixaram dos comportamentos mais agressivos dos rapazes – “*os rapazes são brutos, mandam boladas que até doem*” (#50F, A40), bem como do seu maior poder e domínio dos jogos, levando-as a sentir-se excluídas e impedindo-as de participar e de se empenhar activamente nos jogos, como as seguintes afirmações bem expressam, a respeito do jogo de futebol:

“*Porque quase sempre os rapazes mandam as raparigas para a baliza.*” (#48F,A40)

“*[Os rapazes] mesmo que sejam da nossa equipa, tiram-nos a bola.*” (#76F,A40)

“*Eles não passam as bolas e depois nós não temos oportunidade de jogar.*” (#65F, A40)

Além disso, alguns rapazes também pareceram revelar consciência de que os conflitos que surgiam entre rapazes e raparigas nos jogos colectivos se deviam sobretudo a esta dominação masculina do jogo: “*quando jogam juntos às vezes não se dão muito bem, há brigas porque os rapazes não lhes passam a bola*” (#9M, A8).

Nestas justificações sobre o relacionamento entre os grupos de género também surgiu a referência a alguns sentimentos de vergonha e de medo da censura social, principalmente no caso de actividades realizadas em pares: “*prefiro fazer com um menino porque se fizesse com uma menina podiam começar a gozar que éramos namorados*” (#23M, A11).

Este tipo de comentários das raparigas a respeito das suas vivências nas aulas de Educação Física, mais particularmente nos jogos desportivos colectivos, tem sido, aliás, vastamente documentado na literatura (Griffin, 1984, 1985a; Wright, 1996; Nilges, 1998).

Os fundamentos com base nos “hábitos de prática da actividade” foram os segundos mais frequentes nas raparigas do 1º ciclo – “*tenho sempre feito com meninas*” (#18F, A11), constituindo quase um quarto das unidades de significado. Nas raparigas do 2º ciclo, obtiveram muito menos expressão. Nos rapazes do 2º ciclo foram mais frequentes do que no 1º ciclo, reportando-se quase exclusivamente às actividades de futebol. Se bem que estes argumentos evocassem algumas actividades que eram praticadas, de forma livre, nos recreios da escola, outros diziam respeito a actividades cujo local privilegiado de realização era a aula de Educação Física. O facto de os professores permitirem, com frequência, os agrupamentos livres que, quase sempre, resultam em grupos do mesmo género, podia ter reforçado este conjunto de razões.

As “características da actividade” apenas foram mencionadas no 2º ciclo e nas raparigas do 1º. Estas referiram, com especial ênfase, algumas condições de realização da actividade que se tornavam incomodativas para as raparigas quando realizadas em conjunto com rapazes: “*porque não gosto muito de estar agarrada aos rapazes e que os rapazes me agarrem a mim. Neste estamos todos agarrados*” (#19F, A14). Nas menções ao grau de dificuldade da actividade encontrámos critérios distintos em rapazes e raparigas, ou seja, enquanto os rapazes diziam preferir realizar a actividade em grupos do mesmo género “*para se tornar mais difícil*” (#64M, A63), as raparigas preferiam grupos só de raparigas para que a actividade se tornasse mais fácil: “*porque era mais fácil se o adversário fosse também uma menina*” (#65F, A63). Esta evidência está, de certa forma, em consonância com as auto-percepções de desempenho motor que analisámos anteriormente.

Apenas no 2º ciclo surgiu a categoria “equilíbrio competitivo”, em geral referente a actividades de oposição, contendo afirmações que realçavam o facto de os grupos separados pelo género serem mais justos e equilibrados, porque mais homogéneos em termos de desempenho motor, permitindo iguais oportunidades aos participantes de conseguir os objectivos em causa: “*assim não havia bons, era piores contra piores e assim havia mais possibilidade de a minha equipa ganhar ou a outra equipa*” (#62F, A40).

6.1.2. Grupos mistos

A distribuição das frequências relativas das unidades de significado pelas várias categorias justificativas da preferência por grupos mistos é apresentada nos Quadros 53 e 54. Os resultados compreendem, no 1º ciclo, 99 unidades de significado (39 dos rapazes e 60 das raparigas) e 40 unidades de significado (28 das raparigas e apenas 12 dos rapazes), no 2º ciclo⁷⁰.

⁷⁰ Estas discrepâncias no número de unidades de significado tiveram a ver não só com o tipo de resposta dada pelas crianças (os rapazes do 2º ciclo foram os que menos revelaram preferir realizar as actividades em grupos mistos), como também com a quantidade de actividades, consideradas no estudo, que foram realizadas em grupos com três ou mais elementos (no 2º ciclo houve menos actividades com esta forma de organização).

Quadro 53. Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 1º ciclo relativos à preferência por grupos mistos.

Categorias	PREFERÊNCIA POR GRUPOS MISTOS	1º Ciclo		
		Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)
Prazer e diversão	23,1	28,3	26,2	
Relacionamento entre os grupos de género	33,3	36,7	35,3	
Convívio	2,6	11,7	8,1	
Inter-ajuda	10,3	15,0	13,1	
Controlo de comportamentos	20,4	10,0	14,1	
Equilíbrio competitivo	10,3	6,7	8,1	
Sucesso na actividade	12,8	10,0	11,1	
Aprendizagem e desenvolvimento	-	8,3	5,1	
Igualdade no direito à participação	12,8	6,7	9,1	
Hábitos de prática da actividade	7,7	3,3	5,1	

Quadro 54. Categorização dos fundamentos dos alunos e alunas do 2º ciclo relativos à preferência por grupos mistos.

Categorias	PREFERÊNCIA POR GRUPOS MISTOS	2º Ciclo		
		Rapazes (%)	Raparigas (%)	Totais (%)
Prazer e diversão	8,3	10,7	10,0	
Relacionamento entre os grupos de género	25,0	25,0	25,0	
Convívio	-	3,6	2,5	
Inter-ajuda	25,0	21,4	22,5	
Equilíbrio competitivo	8,3	14,3	12,5	
Sucesso na actividade	41,8	10,7	20,0	
Aprendizagem e desenvolvimento	8,3	35,7	27,5	
Igualdade no direito à participação	8,3	3,6	5,0	

Se considerarmos os resultados das categorias mais representativas (Quadro 55), observamos que a frequência relativa dos fundamentos apresentados no 1º ciclo foi

muito semelhante nos dois grupos de género. O conjunto de razões mais referidas por ambos, para a sua preferência por grupos mistos, tendeu a focalizar-se nos aspectos do relacionamento social entre os géneros, nomeadamente a inter-ajuda (mais preponderante nas respostas das raparigas), o controlo de comportamentos (mais preponderante nos rapazes) e a convivência. O prazer e a diversão proporcionados por esta prática conjunta constituíram o segundo conjunto de razões que mais se destacou no 1º ciclo. No 2º ciclo, os argumentos acerca do relacionamento social entre os géneros não foram tão frequentes como no 1º ciclo, constituindo-se como a segunda categoria mais mencionada. Neste ciclo, as raparigas referiram-se mais vezes aos aspectos da aprendizagem de habilidades e de desenvolvimento de capacidades e competências motoras e os rapazes ao sucesso na actividade, como justificação para a sua preferência por grupos mistos.

Quadro 55. Ordenação das categorias mais representativas relativas à preferência por grupos mistos.

	Rapazes	Raparigas
1º ciclo	1º Relacionamento entre os grupos de género	1º Relacionamento entre os grupos de género
	2º Prazer e diversão	2º Prazer e diversão
	3º Sucesso na actividade / Igualdade no direito à participação	3º Sucesso na actividade
2º ciclo	1º Sucesso na actividade	1º Aprendizagem e desenvolvimento
	2º Relacionamento entre os grupos de género	2º Relacionamento entre os grupos de género
		3º Equilíbrio competitivo

Os argumentos referentes ao “relacionamento entre os grupos de género” são, no seu conteúdo, inversos aos apresentados nas justificações das preferências por grupos do mesmo género. Ou seja, enquanto neste caso se apontavam os aspectos negativos característicos do relacionamento entre os géneros durante a prática conjunta, nas justificações para a preferência por grupos mistos, salientavam-se os aspectos positivos dessa interacção. Tendo em conta a grande preferência que as crianças do 1º ciclo e as

raparigas do 2º ciclo revelaram pelos grupos mistos (como vimos atrás, logo no início do ponto 6), estes dados destacam a grande importância do relacionamento entre os géneros nas preferências dos alunos, com possíveis repercussões nos seus níveis de satisfação durante a prática da actividade e na motivação para a aprendizagem.

As afirmações das raparigas, de ambos os ciclos de escolaridade, acerca das interacções entre os géneros fizeram principalmente referência à inter-ajuda, ou melhor, à ajuda que os rapazes podiam dar às raparigas no decorrer da actividade – “*porque eles dizem-nos para onde é que devemos ir*” (#32F, A19)–, manifestando preocupar-se bastante com a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, o que se traduziu na grande expressividade da categoria “aprendizagem e desenvolvimento”. Nos rapazes do 1º ciclo também surgiram menções à ajuda que as raparigas lhes davam para a concretização do objectivo da actividade. No 2º ciclo, porém, não houve qualquer resposta, quer dos rapazes quer das raparigas, que mencionasse o facto de as raparigas poderem, de alguma forma, ajudar os rapazes. Todas as afirmações categorizadas desta maneira pretendiam explicitar a ideia de que os rapazes podiam ajudar as raparigas a evoluir: “*porque mesmo que elas não conseguissem fazer bem nós tentávamos ajudar*” (#58M, A52); “*eles às vezes gozam, mas quando estão bem com agente ajudam*” (#76F, A69). No 2º ciclo esta foi a subcategoria predominante em ambos os géneros, traduzindo e indo de encontro ao anteriormente analisado acerca da percepção do desempenho motor dos rapazes e raparigas nas actividades das aulas, em que os rapazes tinham sido julgados com níveis superiores de competência.

No grupo dos rapazes do 1º ciclo, a subcategoria que obteve maior expressão foi a denominada “controlo dos comportamentos” associados ao género. É bastante interessante registar que, no entender destas crianças do 1º ciclo (no 2º ciclo não registámos nenhuma resposta nesta subcategoria), os grupos mistos conseguiam exercer uma função de controlo, em que a presença de elementos de um género podia prevenir ou até mesmo evitar o aparecimento de comportamentos inapropriados, prováveis em grupos só do mesmo género. Estas respostas das crianças foram sempre dadas no sentido comparativo, ou seja, referindo o que, no seu entender, aconteceria em grupos só com elementos do seu

género e em grupos mistos. Assim, os rapazes expuseram, principalmente, os conflitos que surgiam entre eles, provocados pela grande competitividade e pela disputa do poder ou protagonismo na realização da actividade, traduzido, por exemplo, nas seguintes afirmações:

“Porque se fossem só rapazes... os rapazes depois um quer fazer uma coisa e os outros não deixam e andamos à porrada. Com as raparigas, se nós dizemos uma coisa, elas dizem pode ser, com os rapazes não é assim, se nós dizemos sou eu o outro volta-se e diz: não, sou eu, e o outro também: sou eu.” (#72M A32)

“Se fosse só meninos eles começavam à briga, e se fosse com meninas e meninos eles apanhavam uma menina e ela deixava. Se apanhassem rapazes eles começavam logo: não, não.” (#23M, A15)

Embora as raparigas do 1º ciclo, tivessem também mencionado este tipo de conflitos entre os rapazes, as suas declarações mais frequentes foram no sentido de indicar que a presença dos rapazes, por ser mais activa e empenhada, acabava por diminuir as conversas entre elas, obrigando-as a dar mais atenção à actividade, tal como as seguintes afirmações bem espelham:

“Elas estão sempre distraídas a falar com a colega e não agarram a bola, os rapazes não.” (#10F, A8)

“Gostava de estar num grupo em que houvesse meninas e só um rapaz, porque senão agente conversava muito. O rapaz diz: concentrem-se. Quando agente está a conversar muito os rapazes zangam-se e, às vezes, até nos batem.” (#32F, A18)

Estes argumentos sublinham a complementaridade e interdependência entre os padrões comportamentais de rapazes e raparigas, inferência já evidenciada por Jon Swain (2005), a propósito das práticas lúdicas de recreio, e por Jan Wright (1995, 1996), no contexto das aulas de Educação Física, reproduzindo, concretamente, os conceitos hegemónicos de masculinidade e de feminilidade como conceitos polarizados nas suas características tanto em termos comportamentais como de atitude para com a actividade física.

A preferência por grupos mistos supostamente facilitada pela oportunidade para conviver com o outro género foi, curiosamente, pouco representativa, tendo sido mais indicada pelas raparigas do que pelos rapazes: “*porque aprendemos a viver com os rapazes*” (#75F A32). Estas afirmações iam no sentido de lamentar os poucos momentos de interacção, na aula de Educação Física ou fora dela, como o exemplifica a resposta seguinte:

“*Quando nós fazemos estas actividades em Física os rapazes querem sempre ficar com os rapazes e as raparigas com as raparigas. Até na sala, nas mesas, os rapazes sentam-se com os rapazes e as raparigas com as raparigas. Não existe muito, como é que hei-de dizer? Muito convívio entre os dois.*” (#81F, A57)

De salientar que este desejo pelo convívio pareceu até superar, por vezes, os sentimentos negativos das raparigas face às críticas a que eram sujeitas quando realizavam as actividades em comum: “*quando os rapazes fazem com as raparigas eles criticam-nas a dizer que elas não correm rápido, mas eu gosto de fazer com eles*” (#30F, A9).

Embora as afirmações dentro desta categoria – “relacionamento entre os grupos de género” – tenham, no 2º ciclo, abarcado um quarto das respostas, os argumentos mais vezes evocados, por estes rapazes e raparigas foram integrados nas categorias “sucesso na actividade” e “aprendizagem e desenvolvimento”, respectivamente, ambas com uma frequência relativamente baixa no outro grupo de género. Desta forma, alguns rapazes salientaram a mais valia que pode representar ter raparigas na equipa, referindo-se quer às suas características comportamentais, como seja a sua maior capacidade de cooperar – “*porque se fôssemos só rapazes podíamos fazer um jogo individual enquanto as raparigas podem, às vezes, até jogar melhor, porque fazem jogo em grupo*” (#69M, A8) – quer ao seu desempenho motor em que, na sua opinião, “*algumas jogam bem*” (#60M, A40). Esta atitude tolerante dos rapazes, acolhendo e aceitando como companheiras de jogo as raparigas que, segundo eles, possuem bons níveis de desempenho motor vai na linha das conclusões das investigações de Wright (1995, 1996, 1997).

Algumas raparigas também manifestaram esta preocupação com a vitória e o resultado nas suas preferências por grupos mistos, embora a atribuíssem aos bons desempenhos dos rapazes: “*porque eles jogam melhor e assim podemos ganhar*” (#30F, A8).

A preferência por grupos mistos fundamentada com base na “aprendizagem e desenvolvimento” de capacidades e competências motoras foi bastante mais marcante nas raparigas do que nos rapazes (no 1º ciclo não houve nenhum rapaz que lhe fizesse referência). A percepção de melhores desempenhos motores por parte dos rapazes levou as raparigas a considerar os grupos mistos bastante úteis para a sua aprendizagem na disciplina com o argumento de que “*a ver os rapazes a fazer, nós também aprendemos*” (#61F, A51). Este processo de aprendizagem também foi, por algumas, encarado como recíproco, embora tenha havido evidência de que aquilo que as raparigas julgavam poder aprender com os rapazes não era, propriamente, aquilo que julgavam que os rapazes poderiam aprender com as raparigas. A resposta seguinte é, a esse respeito, bastante elucidativa:

“As meninas aprendem as técnicas, os rapazes aprendem que não podem fazer mal, que têm que respeitar as regras e que não podem ter mau perder.” (#75F, A31)

As respostas mais simples e generalistas, expressando prazer e diversão com as actividades em grupos mistos, como por exemplo – “é mais divertido” ou “é mais giro” aconteceram sobretudo no 1º ciclo (talvez devido à sua menor capacidade argumentativa), constituindo a segunda categoria mais frequente.

Outra das categorias com razoável representatividade no conjunto de respostas das crianças, em particular nas raparigas do 2º ciclo, foi o “equilíbrio competitivo”, tendo as respostas correspondentes realçado sempre que os desempenhos motores superiores dos rapazes permitiam compensar e equilibrar os fracos desempenhos motores das raparigas: “*porque assim tínhamos alguém que sabia jogar, só as meninas não sabem*” (#50F, A39).

As afirmações que salientavam o direito que todos os rapazes e raparigas tinham de participar na actividade, geralmente reforçando esse direito por parte das raparigas, foram mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas: “*porque elas também podem jogar. Também têm o direito. Não são só os rapazes que jogam*” (#51M, A39).

Além de as práticas nos recreios serem geralmente separadas pelo género, os professores nas aulas utilizam, com regularidade, estratégias de formação de grupos baseadas na livre escolha, reforçando este processo de segregação de género. Talvez por isso, as alusões aos hábitos e vivências comuns foram as que tiveram menor expressão perante o conjunto de fundamentos que os alunos apresentaram para a sua preferência por grupos mistos, sendo apenas encontradas no 1º ciclo. No 2º ciclo não houve sequer uma resposta que relatasse situações vivenciais comuns entre os géneros. Assim, a preferência que certos alunos manifestaram por um agrupamento misto parece ter sido favorecida pelas experiências nas aulas: “*jogámos sempre assim*” (#73M, A8). Além disso, ao professor também pareceu ser atribuído um papel importante na qualidade destas vivências, como a afirmação seguinte bem o expressa:

“*Nós, os rapazes, jogamos só sozinhos mas depois o professor diz que temos que passar às raparigas, passamos, e às vezes elas conseguem matar.*” (#11M, A8)

Esta opção por um determinado tipo de agrupamento, misto ou apenas de um género, nem sempre foi fácil para as crianças, principalmente para as raparigas do 2º ciclo, em que algumas manifestaram já grande maturidade ponderando vários factores importantes na sua tomada de decisão. A seguinte afirmação foi disso um exemplo, configurando, de certo modo, a dicotomia nos fundamentos que justificam as preferências das raparigas por um ou outro tipo de agrupamento, nos jogos colectivos com bola, em particular o futebol:

“*Não sei, estou um bocado em dúvida porque se fosse num grupo de meninos eles não jogam muito connosco, é mais com os outros rapazes. Se fosse no grupo das meninas sempre jogávamos todas, sempre trabalhávamos todas... Não sei, mas com os rapazes sempre aprendemos mais.*” (#63F, A40)

6.1.3. Grupo com colega do outro género

Face ao reduzido leque de preferências que as crianças manifestaram por realizar a actividade com um elemento do outro género (opção apenas considerada para as actividades de pares), não possuímos um número considerável de respostas sobre as razões destas preferências que justifique o seu tratamento estatístico. Assim, passaremos a apresentar os resultados de uma forma meramente qualitativa.

Quando questionadas sobre a razão da sua preferência por um rapaz, as raparigas, nos dois níveis de ensino, apresentaram, sobretudo, razões centradas sobre o melhor desempenho motor dos rapazes nessa actividade: “*escolhia um menino porque eles correm mais depressa*” (#20F, A11). O relacionamento social, em especial o convívio com os rapazes, foi também um dos motivos apresentados por estas raparigas. Contudo, em alguns casos, a preferência por realizar a actividade com um rapaz não proveio das vivências comuns, mas sim do desejo de as experimentar: “*gostava de experimentar fazer com os meninos porque nunca fiz, tenho vergonha de escolher os meninos*” (#30, A11). O outro conjunto de razões apontado pelas raparigas foi a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e competências motoras: “*há lá uns que ensinam agente*” (#61F, A50).

Para as poucas preferências dos rapazes relativamente à realização da actividade com uma rapariga, encontrámos razões como o melhor desempenho motor, particularizado apenas a certas raparigas – “*porque ela passa bem a bola, mas só com ela*” (#7M, A6)–, o relacionamento difícil com os outros rapazes quando não se sentia muita auto-confiança no desempenho motor na actividade – “*os rapazes podem jogar melhor, mas também começam a emburrar mais se nós fazemos alguma asneira. E com as raparigas não é tanto*” (#47M, A38)–, e ainda as preocupações com a aprendizagem e o desenvolvimento das raparigas – “*podia ser com uma rapariga, para lhe ensinar mais o passe*” (#51M, A38).

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

Tomando em consideração os objectivos a que nos propusemos e as análises efectuadas, passamos a enunciar algumas conclusões gerais, relativas a aspectos que se evidenciaram, sistematicamente, ao longo das várias análises, e conclusões específicas reportadas directamente às questões de investigação emergentes desses objectivos.

1. Conclusões gerais

- Existência de grande variabilidade nas percepções e nos fundamentos apresentados pelos alunos e pelas alunas para essas percepções. A proeminência desta variabilidade inter-género, mas também intra-género, leva-nos a reflectir sobre o grande desafio pedagógico que passa por procurar acomodar e dar resposta à individualidade no seio da diversidade e da pluralidade. O género é um dos componentes estruturantes da nossa identidade pessoal e social, cuja construção deve ser entendida na interacção com as muitas outras dimensões da vida sociocultural, mas também com os componentes do

crescimento e do desenvolvimento motor, dotando este processo de uma inevitável singularidade e flexibilidade. Cada criança é não só “rapaz” ou “rapariga” mas “um rapaz” ou “uma rapariga” diferente de muitas outras. Contudo, apesar desta variabilidade perceptiva e argumentativa, foi possível assinalar algumas tendências e regularidades que nos ajudaram a compreender a importância do género e, mais concretamente, dos estereótipos de género nas percepções e em algumas atitudes dos alunos, relativamente às actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física.

- Os conteúdos dos estereótipos de género revelaram-se um recurso essencial na justificação das percepções da apropriação ao género e nas percepções de desempenho motor nas várias actividades de aprendizagem das aulas. Nas suas argumentações, os alunos e as alunas deixaram antever concepções padronizadas, dicotómicas e complementares, perante o que é ser feminino e ser masculino. O efeito mediador destas concepções revelou-se bastante potente, integrando, inclusive, as fundamentações das percepções menos *genderizadas*.
- Os resultados indicaram, por outro lado, a existência de algumas variações do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, as quais, de uma forma geral, pareceram consonantes com a intensidade da dinâmica dos processos de construção do género que caracterizam esta fase inicial da adolescência.
- Os jogos colectivos, certamente devido à grande riqueza das interacções sociais que promovem, foram das actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física nas quais a diferenciação de género foi mais perceptível e onde se fez um uso mais explícito de argumentos estereotipados, focalizando o comportamento e as aptidões de cada género, bem como o relacionamento entre os géneros. Foi também perante estas actividades que as raparigas mais denunciaram e expressaram uma clara consciência das desiguais oportunidades de prática e sucesso provocadas pelas relações de poder assimétricas entre os géneros, durante a sua realização.

2. Conclusões específicas

Estas conclusões foram organizadas em função dos grandes domínios de análise do estudo empírico: a percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem, a percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nessas actividades, a auto-percepção do desempenho motor, a satisfação com as actividades de aprendizagem e as preferências relativamente ao tipo de constituição dos grupos de trabalho.

Percepção da apropriação ao género das actividades de aprendizagem

- As actividades de aprendizagem das aulas de Educação Física foram percepcionadas em níveis variados de apropriação ao género, cuja diferenciação pareceu ser mediada pela associação entre os conteúdos dos estereótipos de género e os padrões de movimento ou as características da actividade que mais se realçavam em termos perceptivos. As actividades que solicitavam movimentos mais expressivos e com determinadas estruturações rítmicas foram, tendencialmente, concebidas como mais apropriadas para as raparigas, enquanto as actividades com mais exigências ao nível da corrida ou do controlo e domínio da bola tenderam a ser vistas como mais vocacionadas para os rapazes.
- Em ambos os ciclos de escolaridade as raparigas apresentaram percepções mais flexíveis do que os rapazes, afirmando, com mais frequência, que determinadas actividades eram apropriadas tanto a rapazes como a raparigas.
- Actividades diferentes de uma mesma matéria podem ser percepcionadas em níveis distintos de apropriação ao género, consoante as associações que são estabelecidas entre as características da actividade e os estereótipos do masculino e do feminino. Assim, por exemplo, enquanto as actividades de perícias e manipulações com arcos apareciam tendencialmente associadas às raparigas, as perícias e manipulações com bolas surgiam

mais associadas aos rapazes. Situação semelhante se verificou em relação às actividades de ginástica de solo e de ginástica de aparelhos, maioritariamente percepcionadas pelas raparigas como adequadas a ambos os géneros e mais aos rapazes do que às raparigas, respectivamente.

- Grande parte das actividades das aulas do 1º e do 2º ciclo, apesar de algumas diferenciações, foram geralmente caracterizadas, por rapazes e raparigas, como apropriadas a ambos os géneros, de forma idêntica. O pressuposto de que as aulas de Educação Física podem ser percepcionadas como um domínio essencialmente masculino (Hargreaves, 1994; Wright, 1995, 1997; Kirk, 2002) não foi aqui comprovado de forma categórica. Os resultados obtidos revelaram, porém, um número mais elevado de respostas em direcção a níveis de apropriação masculino do que femininos, principalmente no 2º ciclo, onde mesmo as actividades de ginástica, que muitas investigações referem ser consideradas mais apropriada às raparigas (*e.g.* Cszima, Witting & Schurr, 1988; Lee *et al.*, 1999; Riemer & Visio, 2003), não receberam praticamente respostas em direcção a níveis de apropriação femininos. Além disso, os argumentos apresentados para estas percepções, aparentemente “neutras”, não pareceram isentos de significações sublinhando, mesmo assim, uma alegada supremacia masculina e uma maior compatibilidade das características destas actividades com os valores masculinos tradicionais e hegemónicos.
- Nas suas justificações para a percepção de uma actividade como mais apropriada ao género masculino ou ao género feminino, os alunos e as alunas recorreram a argumentos que expressavam um entendimento dos rapazes e das raparigas como grupos opostos e que faziam alusão frequente à bipolarização dos conteúdos dos estereótipos de género, afirmando-se muitas vezes a maior apropriação a um dos géneros através da negação da apropriação ao outro género, algo que, pensamos, vai de encontro à perspectiva, presente na literatura, de complementaridade das concepções de género (Wright, 1995, 1996).
- A percepção da apropriação ao masculino ou ao feminino surgia principalmente fundamentada na atribuição de níveis superiores de desempenho motor aos rapazes ou às raparigas, considerando, de forma mais genérica, o nível de concretização dos objectivos

da actividade ou, de forma mais específica, o nível de competência na(s) habilidade(s) fundamental(ais) das actividades ou as capacidades motoras que mais se destacavam. O gosto e a motivação por essa actividade, bem como os hábitos de prática em situações formais e informais, dentro e fora da escola, foram igualmente motivos apresentados para se considerar uma actividade mais apropriada a um dos géneros. Embora com menor incidência foi também feita referência à compatibilidade de certas características relacionais e psicossociais de cada um dos géneros com as exigências da actividade assim como a certas associações simbólicas estereotipadas.

- O reduzido número de respostas veiculando percepções direcionadas para níveis de apropriação especificamente femininos não nos permitiu traçar um perfil aprofundado daquilo que, segundo os/as alunos/as, caracterizava mais uma actividade feminina. Porém, foi possível perceber qual o tipo de actividade física que, em geral, não era considerado apropriado às raparigas: uma actividade com bastante dinamismo e acção, exigindo força, velocidade, agilidade, controlo e domínio da bola e, eventualmente, contacto físico e agressividade, com possibilidade de se sofrer alguma lesão física.
- A percepção da apropriação da actividade a ambos os géneros foi também justificada, com maior frequência, na base da suposta similitude do desempenho motor de rapazes e raparigas. Contudo, para além de, por vezes, se complementarem as respostas com a alusão à superioridade do desempenho motor masculino, a análise do conteúdo dessas afirmações deixou a entender que, muitas vezes, se distinguiam as capacidades ou as competências de cada um dos géneros para a prossecução do objectivo na actividade, distinção essa que era concordante com os conteúdos dos estereótipos de género. A compreensão para este facto foi reforçada pelas análises das percepções do desempenho motor de rapazes e raparigas, as quais mostraram que os alunos e as alunas tendiam a utilizar critérios distintos nos seus julgamentos dos desempenhos motores masculinos e femininos.
- Para além do nível de desempenho motor de cada género, a aceitabilidade social e o direito à participação, normalmente reforçado em relação às raparigas, foram também dos motivos mais apresentados para justificar uma actividade como apropriada a ambos os

géneros. As argumentações debruçaram-se ainda sobre os gostos e interesses comuns (com muito maior destaque no 1º ciclo), as características da actividade, mais particularmente a sua simplicidade, o que, segundo os/as alunos/as permitia que a sua prática pudesse ser generalizada às raparigas. Embora com menor expressividade foram ainda aduzidas razões que focalizavam os benefícios da actividade para a saúde e para situações do dia-a-dia, a informalidade de algumas actividades (apenas no 1º ciclo), características relacionais e psicossociais comuns e os hábitos de prática da actividade. Estes, ao contrário das fundamentações para as percepções dirigidas a níveis específicos de cada género, tiveram pouca expressão, sendo um indicador evidente da segregação de género característica desta faixa etária, tanto fora das aulas de Educação Física (Thorne, 1993; Swain, 2005) como no seu próprio interior (Griffin, 1984, 1985a; Wright, 1995).

Percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas nas actividades de aprendizagem

- A percepção da apropriação ao género pareceu exercer influência significativa sobre a variação da percepção do desempenho motor de rapazes e raparigas, no sentido de os rapazes serem percepcionados com níveis superiores de desempenho motor nas actividades percepcionadas como mais apropriadas aos rapazes e de as raparigas e os rapazes serem percepcionados em níveis similares de desempenho motor, nas actividades consideradas apropriadas a ambos, de igual forma. Nas actividades entendidas como mais apropriadas às raparigas, a percepção de uma superioridade do desempenho motor feminino não foi tão evidente, havendo tendência para se igualarem os desempenhos motores destes grupos de género, já que estas também foram consideradas actividades de pouca complexidade e dificuldade. Assim, em concordância com o facto de uma grande parte das actividades terem sido encaradas como apropriadas a rapazes e a raparigas, a maior frequência de respostas também representou alguma similitude em relação à percepção dos desempenhos motores de cada género.

- Tal como aconteceu para o caso da percepção da apropriação ao género, a associação entre as características das actividades e os conteúdos dos estereótipos de género pareceu determinar a percepção comparativa entre os níveis de desempenho motor masculino e feminino, tendo ocorrido variações análogas em actividades diferentes de uma mesma matéria, como já foi descrito atrás.
- Comparativamente ao 1º ciclo, no 2º ciclo surgiam muito mais diferenciados os desempenhos motores dos grupos de género, no sentido de se percepcionarem melhores desempenhos dos rapazes. As raparigas do 2º ciclo manifestaram, em geral, percepções ainda mais diferenciadoras do que as dos rapazes, ao contrário do que tinha acontecido para a percepção da apropriação ao género (onde tinham mostrado maior flexibilidade), ocorrendo esta diferenciação sempre com o propósito de superiorizar o desempenho motor dos rapazes em relação às raparigas, mesmo em actividades consideradas apropriadas a ambos. De acordo com Lee, Carter e Xiang (1995), esta diferenciação poderá estar relacionada com uma concepção mais matura de capacidade e de competência motora, em que existe uma dissociação evidente entre esforço e habilidade e onde os julgamentos são determinados, essencialmente, por processos de avaliação comparativa dos desempenhos dos colegas que observaram no decorrer dessa aula.
- A percepção de melhores desempenhos motores das raparigas assentou em critérios diferentes da percepção de melhores desempenhos motores dos rapazes, sendo os primeiros baseados em aspectos relacionais e em características psicossociais e os segundos na pressuposta maior competência motora dos rapazes na realização da(s) habilidade(s) fundamental(ais) das actividades. A percepção de melhores competências motoras dos rapazes, comparativamente às raparigas, pareceu, com efeito, ser quase inquestionável, levando, inclusivamente, a que os piores desempenhos dos mesmos fossem atribuídos ao seu comportamento e a certas atitudes em jogo, nomeadamente a agressividade, o querer ganhar a todo o custo, a não aceitação da derrota e o desrespeito pelas regras, mas praticamente nunca a inferiores competências motoras. Os piores desempenhos motores das raparigas foram também, segundo estas, explicados atendendo às poucas oportunidades de prática que os rapazes lhes davam e, segundo estes, à

desatenção das raparigas e à sua fragilidade emotiva e física. Nestas justificações foi também notória a percepção de uma maior homogeneidade do nível de desempenho motor dos rapazes e de uma maior heterogeneidade do nível de desempenho motor das raparigas.

- A frequência de realização da actividade em causa, que, de certa forma, legitima o nível de competência conseguido bem como o gosto e a motivação que cada um dos géneros nutre por essa actividade, também integrou o conjunto de razões apresentadas para a percepção comparativa do desempenho motor de rapazes e raparigas. Os melhores desempenhos dos rapazes surgiram ainda justificados pela maior complexidade e dificuldade da actividade e pelo maior conhecimento das regras, estes dois últimos com muito pouca expressão.
- Os alunos e as alunas, em especial do 2º ciclo, evidenciaram grande dificuldade em justificar a percepção de iguais níveis de desempenho motor. No 1º ciclo, recorreram a argumentos que, apesar da consideração de iguais níveis de desempenho, tentavam, mesmo assim, salvaguardar a superioridade do desempenho motor dos rapazes e procuravam encontrar explicações, sobretudo de âmbito comportamental e relacional, para o facto de os rapazes não fazerem a actividade tão bem como poderiam e como seria esperado. Nestas afirmações havia referência às repercussões que o comportamento egocêntrico, hegemónico e competitivo dos rapazes poderia ter no comportamento das raparigas, impedindo ou dificultando a sua participação e desempenho. Desta maneira, e particularmente nos jogos colectivos, a percepção do desempenho motor das raparigas pareceu muito dependente do comportamento dos rapazes.
- Além destas justificações, assentes em aspectos peculiares do desempenho motor e em características relacionais, foram também mencionadas algumas características da própria actividade, em particular o seu nível de facilidade. O gosto e a motivação que ambos os géneros revelavam pela actividade e, consequentemente, os hábitos de prática em comum foram, compreensivelmente, razões com muito pouca expressão, tendo em conta as dinâmicas diferenciadas de construção das identidades de género e os seus efeitos comportamentais (Bussey & Bandura, 1999).

Auto-percepção do desempenho motor nas actividades de aprendizagem

- Os alunos e as alunas manifestaram auto-percepções positivas dos seus desempenhos motores nas actividades de aprendizagem das aulas, embora as das raparigas fossem mais variadas, bem como tendencialmente mais modestas do que as dos rapazes, principalmente em relação aos jogos colectivos com bola, onde se fez notar uma maior diferenciação. As auto-percepções no 1º ciclo foram mais elevadas, o que parece ser concordante com a evolução das concepções de capacidade (Lee, Carter & Xiang, 1995; McKiddie & Maynard, 1997), em que as sobrevalorizações iniciais vão dando, progressivamente, lugar a percepções mais congruentes com o desempenho real.
- A percepção da apropriação ao género da actividade influenciou significativamente a auto-percepção do desempenho motor, no sentido de tanto os rapazes como as raparigas tenderem a manifestar auto-percepções mais elevadas em actividades percepcionadas em direcção a níveis de apropriação específicos do seu género, replicando as conclusões de investigações anteriormente realizadas (Clifton & Gill, 1994; Lirgg *et al.*, 1996; Lee *et al.*, 1999; Belcher *et al.*, 2003). Esta evidência aparece, contudo, algo limitada, devido ao reduzido número de actividades a serem percepcionadas como mais apropriadas ao feminino, especialmente no 2º ciclo.
- Mesmo nas actividades entendidas como apropriadas a ambos os géneros (a maioria no estudo), muitas raparigas mostraram auto-percepções mais modestas, o que poderá corresponder a uma situação potencial de aprendizagem relativamente desvantajosa, tendo em conta a importância desta percepção na motivação e na aprendizagem motora (Lee *et al.*, 1999). Refira-se, contudo, que, mesmo nas actividades percebidas como mais apropriadas aos rapazes, ou mesmo só para rapazes, a maior parte das raparigas não apresentou auto-percepções negativas do seu desempenho motor, o que poderá representar um indicador favorável em termos pedagógicos e que encontra fundamento numa concepção matura de capacidade (Lee, Carter, & Xiang, 1995),

caracterizada por se acreditar que o esforço e a prática podem permitir evoluções positivas (Lirgg *et al.*, 1996).

Satisfação com as actividades de aprendizagem

- De uma forma geral, as actividades de que os/as alunos/as mais gostaram encontravam-se entre aquelas que tinham sido definidas pelos/as professores/as como das mais importantes para a prossecução dos objectivos da aula. As raparigas, e em especial as do 2º ciclo, foram as que mais vezes escolheram outras actividades. A indicação de actividades de que tivessem gostado menos revelou-se mais difícil, com muitos alunos e alunas a afirmar que tinham gostado de tudo, tendo sido os rapazes do 2º ciclo os que mais vezes o fizeram.
- As actividades que os alunos e as alunas mais gostaram de realizar durante as aulas foram maioritariamente percebidas como apropriadas a ambos os géneros, excepto nos rapazes do 2º ciclo, em que se verificou igualdade percentual entre as actividades percepcionadas como mais apropriadas a ambos e mais aos rapazes do que às raparigas. Foram também os rapazes que, com mais frequência, referiram ter ficado mais satisfeitos com actividades categorizadas em níveis de apropriação específicos do seu género. Ao contrário das raparigas, que, com alguma frequência, seleccionaram como do seu agrado actividades percepcionadas como mais apropriadas ao género masculino, não houve nenhum rapaz a seleccionar qualquer actividade que tivesse sido por si categorizada como mais apropriada ao género feminino. Uma tendência inversa ocorreu, em ambos os géneros, relativamente às actividades de que tinham gostado menos; ou seja, pareceu existir uma propensão evidente para se enquadrar estas actividades em níveis de apropriação menos específicos do género de pertença. Mais uma vez, estes resultados tenderam a evidenciar algumas das dinâmicas diferenciais da construção do género divulgadas na literatura (*e.g.* Archer, 1984; Wright, 1995, 1996; Bussey & Bandura, 1999),

nomeadamente a maior flexibilidade na construção do feminino e o facto de a construção da masculinidade parecer mais dependente da negação da feminilidade do que o inverso.

- Ao contrário dos rapazes do 2º ciclo, que tenderam a valorizar o desempenho motor do seu próprio género, a maioria das respostas dos alunos do 1º ciclo e das alunas do 1º e 2º ciclos não apresentou uma diferenciação dos desempenhos motores de rapazes e raparigas nas actividades de que tinham gostado mais. Em relação às actividades indicadas como sendo aquelas de que tinham gostado menos, ocorreram, todavia, situações um pouco distintas, cujas variações foram no sentido de cada género tender a valorizar mais o desempenho motor do outro género neste tipo de actividades.
- Os resultados mostraram, por outro lado, alguma interacção entre a satisfação e a auto-percepção do desempenho motor, já que, face às actividades indicadas como sendo aquelas com que tinham ficado mais satisfeitos, os alunos e as alunas evidenciaram níveis superiores de desempenho motor. Em concordância com conclusões já anteriormente discutidas, os rapazes revelaram auto-percepções mais favoráveis do que as raparigas em qualquer destes dois tipos de actividade.
- Embora os resultados de teor mais quantitativo tivessem possibilitado a identificação de algumas relações entre a satisfação com a actividade e a correspondente auto-percepção de desempenho motor, a análise das justificações dos alunos permitiu supor que a maior satisfação com uma actividade resultaria, sobretudo, de factores mais relacionados com o clima da aula e a dimensão do ensino e da aprendizagem em Educação Física, factores esses destacados por diversas investigações como dos mais importantes para a determinação das atitudes positivas face à disciplina de Educação Física (*e.g.* Luke & Sinclair, 1991; Gonçalves, 1998). Será oportuno também salientar que não houve nenhuma rapariga que tivesse escolhido o desempenho motor numa dada actividade como motivo para justificar a sua satisfação com essa actividade. A auto-percepção de desempenho motor mostrou-se, pelo contrário, bastante importante para a determinação da insatisfação com a actividade.

- O prazer, a alegria e a diversão proporcionados pela prática de uma dada actividade parecem ser dos factores mais importantes para a satisfação com essa actividade. Algumas características da própria actividade, como o nível e competitividade, a sua complexidade ou o seu dinamismo pareceram igualmente determinar a satisfação com a actividade, embora com sentidos opostos em rapazes e raparigas. Enquanto os rapazes (principalmente os do 2º ciclo) preferiram mais vezes actividades competitivas e desafiantes, com forte acção e dinamismo e que apelavam à superação das próprias capacidades, as raparigas pareceram, com efeito, preferir actividades que achavam mais fáceis, menos dinâmicas, ou seja, actividades em que “*não é só ganhar, é mais o participar*”, utilizando, exactamente, as palavras de uma delas.
- As outras categorias de argumentos que surgiram para justificar a maior satisfação com uma dada actividade foram o gosto e a motivação pelas habilidades fundamentais da actividade, como correr e saltar; a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras mais relevantes na actividade; a interacção e o convívio; a associação à prática de um desporto institucionalizado; a novidade trazida com essa actividade; os benefícios para a saúde e para as actividades diárias; os hábitos de prática e por exclusão das outras actividades. Este último argumento, encontrado apenas nas raparigas do 2º ciclo, representou quase 12 % das suas respostas, fazendo surgir a actividade de que mais gostaram (em especial nas aulas de futebol) como uma escolha forçada, o que poderá constituir um indicador pedagógico importante, indiciando algum desfasamento entre os objectivos destas aulas e os interesses de algumas raparigas, aspecto que tem sido, por demais, evidenciado na literatura (e.g. Wright, 1996; Satina *et al.*, 1998; Williams, Bedward & Woodhouse, 2000; Williams & Bedward, 2001).
- Nas justificações para a menor satisfação com as actividades de aprendizagem sobressaíram aspectos relacionados com o fraco desempenho motor (a grande maioria das razões apresentadas pelas raparigas do 2º ciclo) e aspectos associados à participação e às interacções durante a prática que foram sentidos como desagradáveis ou prejudiciais para o bom sucesso na actividade. As raparigas denunciavam e criticavam o comportamento dos seus colegas rapazes durante os jogos colectivos e o seu domínio do jogo, dando-lhes

poucas oportunidades de jogar. Por seu lado, os rapazes referiam-se à decepção neles provocada pela falta de protagonismo das raparigas. Certas condições de realização das actividades que ocasionaram alguma sensação de desconforto, falta de dinamismo (no caso dos rapazes) ou excessivo dinamismo (no caso das raparigas) foram, de igual modo, apontadas como motivos para não se ter gostado de determinada actividade. Surgiram ainda outras justificações com menor expressividade, como é o caso da fadiga física, nas raparigas, e do tédio, nos rapazes.

Preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades de aprendizagem

- No caso dos agrupamentos a pares, a maioria dos alunos e das alunas manifestou preferência por colegas do mesmo género, enquanto que nos agrupamentos com três ou mais elementos a maioria manifestou preferir grupos mistos, com excepção dos rapazes do 2º ciclo que referiram preferir colegas do mesmo género. Tal como seria esperado à luz da literatura consultada (e.g. Wright, 1995, 1996; Swain, 2005), no 2º ciclo houve uma maior intensidade de preferências por colegas do mesmo género, para a realização de actividades colectivas, em particular os rapazes. Trata-se de uma evidência comprehensível, já que uma grande parte destas actividades reportava-se ao futebol, considerada a matéria por excelência para o desenvolvimento e a afirmação da identidade masculina hegemónica (Renold, 1997; Bramham, 2003).
- As preferências por grupos do mesmo género apareceram com tendências claramente distintas em rapazes e raparigas, com os rapazes a debruçar-se muito mais sobre as diferenças de desempenho motor entre os géneros e as raparigas sobre as questões de relacionamento social. Os rapazes afirmaram preferir companheiros do mesmo género, alegando que a superioridade do desempenho motor dos rapazes lhes permitia maiores hipóteses de sucesso na actividade. Esta percepção de melhores níveis de desempenho motor dos rapazes, aliada ao seu domínio e protagonismo nos jogos, foi, precisamente, um

dos motivos para que muitas raparigas não gostassem de realizar a actividade em conjunto com eles, já que isso lhes podia vedar o sucesso nas actividades de oposição e dificultar ou impedir a participação nas de cooperação, através da alienação a que se sentiam sujeitas. Muitas raparigas referiram ainda a troça e a censura de que eram alvo, bem como os comportamentos mais agressivos dos rapazes. Assim, tal como eles, quando preferiam jogar com colegas do mesmo género, era, principalmente, devido à maior homogeneidade dos desempenhos motores, embora com fins claramente diferenciados: elas queriam participar e eles ganhar. Foi ainda notório o facto de alguns rapazes terem revelado consciência destes seus comportamentos que as raparigas expressamente criticaram.

- Para além destes fundamentos para a preferência por grupos do mesmo género, surgiram outros como os hábitos de prática da actividade, algumas condições de realização da actividade que se poderiam tornar incómodas e constrangedoras se a actividade fosse desenvolvida com elementos do outro género e o nível de dificuldade da actividade, em sintonia, aliás, com inferências anteriormente discutidas: para as raparigas a actividade tornar-se-ia mais fácil e para os rapazes tornar-se-ia mais difícil.
- Nas justificações para a preferência por grupos mistos emergiram algumas diferenças entre o 1º e o 2º ciclo, em parte justificadas pela natureza distinta das suas actividades. No 1º ciclo os aspectos do relacionamento entre os grupos de género foram, a esse respeito, os mais evocados, nomeadamente a inter-ajuda, o convívio e o controlo de comportamentos, motivo que se revelou exclusivo destas crianças e que se referia ao facto de os grupos mistos poderem exercer um tipo de função controladora, em que a presença de elementos do outro género poderia prevenir e evitar o aparecimento de comportamentos inapropriados, prováveis de ocorrer em grupos só de um género. Mais especificamente, em relação aos rapazes, a presença de raparigas no grupo poderia evitar os conflitos desencadeados por uma competitividade exagerada e pela disputa do poder ou protagonismo durante os jogos, e em relação às raparigas, a presença de rapazes poderia “orientá-las” mais para a actividade diminuindo as suas conversas através da presença mais activa e empenhada destes.

- No 2º ciclo, os aspectos do relacionamento entre os grupos de género apresentados como justificação para a preferência por grupos mistos não foram tão preponderantes como no 1º ciclo. Este tipo de preferência pareceu ser mais dirigida por uma finalidade “utilitária”, em que os rapazes se referiam ao sucesso na actividade e à mais valia do sentido cooperativo que as raparigas, em geral, apresentavam nos jogos colectivos, e as raparigas se referiam às maiores possibilidades de aprender e de desenvolver as suas competências nessa actividade, através da observação dos rapazes ou da ajuda que estes lhes poderiam dar.
- A preferência por grupos mistos foi ainda atribuída a razões como o prazer e a diversão (apenas no 1º ciclo), o equilíbrio competitivo – este no sentido de os melhores desempenhos motores dos rapazes compensarem os fracos desempenhos motores das raparigas –, a igualdade dos direitos à participação e os hábitos de prática conjunta da actividade (também apenas no 1º ciclo).
- A bipolaridade e a complementaridade das concepções do masculino e do feminino, a que já fizemos referência, aparentaram, reiteradamente, mediar as percepções, as preferências, os julgamentos e as interacções dos alunos e das alunas nas aulas de Educação Física, com prováveis repercussões nos seus níveis de satisfação, motivação, empenhamento motor e aprendizagem.

Esta investigação vem dar um pequeno contributo e, queremos nós, um impulso para o desenvolvimento da investigação sobre o género na Educação Física. As questões de género e os problemas delas emergentes não podem continuar a ser ignorados, se queremos, efectivamente, uma Educação Física coeducativa, capaz de celebrar a inclusão, a diferenciação e a equidade. Esta não será uma missão de apenas alguns, até porque, como sugestivamente referem John Evans e Dawn Penney (2002: 5), *we are all players in this gender game*. Cada um de nós, qualquer que seja o contexto e a instituição em que trabalha, deverá interessar-se e reflectir sobre estas questões procurando compreender de que forma poderá estar implicado ou vir a implicar-se, quer individualmente, quer

institucionalmente, neste processo de reprodução social e qual o poder ou as possibilidades de que dispõe para contribuir para uma mudança construtiva. O reconhecimento de que a equidade de género é um verdadeiro desafio constituirá o primeiro passo em direcção a um progresso que interessará a todos. Para isso, necessitamos de mais investigação que fundamente e procure caminhos alternativos, particularmente no nosso país, onde os estudos incidindo sobre esta temática são praticamente inexistentes.

Acreditamos que, apenas dessa forma, a Educação Física será capaz de honrar o seu compromisso educativo fundamental, o de fomentar não só o desenvolvimento físico e motor, como também o desenvolvimento pessoal e social das nossas crianças e jovens, respeitando e valorizando a diversidade quanto às suas pertenças e opções, como é proposto nos princípios e valores orientadores do currículo nacional do ensino básico (D.E.B., 2001). Com efeito, o desafio da equidade tem que passar por uma outra perspectiva da diferença, rejeitando as suas tentativas de homogeneização e aceitando-a como um factor de enriquecimento educativo. A conceptualização do género como um constructo social, que assumimos neste trabalho, potencia esta perspectiva, legitimando a necessidade de se conceberem pedagogias mais individualizadas e inclusivas.

Será, assim crucial não esquecer que *futures have to be made, they do not just happen* (Young, 1998: 79). Tendo em conta as sinergias da educação com a sociedade em geral, tal imperativo confere à Educação Física, como componente contínua e obrigatória do currículo escolar, uma função importante que não se poderá caracterizar meramente pela sua reactividade, mas, sobretudo, pela sua proactividade (Penney & Chandler, 2000), antecipando e contribuindo activamente para a mudança, o que remete para a discussão de novos currículos e práticas pedagógicas diferenciadas que nela possam participar construtivamente. Este será um tema aliciante que, se bem que ultrapasse o âmbito específico desta dissertação, dele emerge com toda a naturalidade⁷¹.

Neste momento, torna-se oportuno referenciar algumas recomendações e sugestões pedagógicas que têm como objectivo ajudar a controlar os efeitos mediadores dos

⁷¹ Recomenda-se, a propósito, a leitura dos artigos de Crum (1993), Young (1998) e Penney e Chandler (2000) referenciados na bibliografia.

estereótipos de género nas aulas de Educação Física e possibilitar, paralelamente, contextos favoráveis à reconstrução destas ideologias de género. Qualquer consideração séria sobre esta temática gera questões que se dirigem ao cerne do processo de ensino e aprendizagem e que não repousam apenas na selecção das actividades (dança ou futebol, por exemplo) ou na forma como se constituem os grupos de trabalho (mistos ou de apenas um sexo). A problemática é bem mais substancial e, embora seja possível encontrar na literatura da especialidade recomendações pedagógicas bem como algumas investigações que pretendiam explorar e testar modelos e estratégias de ensino alternativas⁷², há ainda carência de respostas e alternativas consistentes e profícuas.

Entre as recomendações encontradas na literatura salientamos a pedagogia feminista de Nilges (1998) comprometida com uma educação emancipadora em que professores/as e alunos/as são considerados responsáveis pelas suas próprias condições sociais. Esta proposta compreende um conjunto de estratégias que passam pelos seguintes aspectos: i) pela contextualização do processo de ensino no mais vasto contexto social que envolve a escola; ii) por colocar a descoberto as ideologias de género, para que assim se possa tomar consciência delas e fomentar um diálogo e reflexão crítica com os alunos/as; iii) por subverter as práticas *genderizadas* na aula e iv) por redefinir o currículo, diversificando e ampliando o leque de experiências.

Tendo como referência o trabalho de Nilges (1998) supracitado, bem como as investigações de Bain (1990), Chepyator-Thomson e Ennis (1997), Satina e colaboradores (1998) e Lock, Minarik e Omata (1999), julgamos que qualquer recomendação pedagógica dirigida à equidade de género terá sempre de passar por uma fase de tomada de consciência das concepções estereotipadas de género e das suas consequências no relacionamento social e na aprendizagem na disciplina, sendo crucial o envolvimento dos/as alunos/as neste processo, para que se possa promover o diálogo e a reflexão crítica permanente sobre os aspectos ou situações de aprendizagem em que existam questões de género emergentes. Esta sensibilização criará condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem

⁷² No capítulo 2, descrevemos algumas destas investigações.

cooperativa e de um clima de respeito mútuo no trabalho em grupos mistos. A estrutura curricular será outro factor importante a considerar, devendo não só diversificar-se as matérias e as habilidades motoras, como dar mais importância a valores femininos (dos quais destacamos a cooperação e a expressividade) e às actividades físicas que são percepcionadas como mais apropriadas ao género feminino (incluídas nos programas nacionais, mas que ocupam um lugar subalterno ou mesmo inexistente em grande parte das nossas escolas).

A finalizar queremos relevar que as questões de género deverão ser colocadas não apenas na agenda da investigação em Educação Física, como também, de forma integrada e sinérgica, na agenda da formação de professores em Educação Física. O momento-chave para o ambicionado progresso pode ser, claramente, a formação inicial (Wright, 2002; Brown & Rich, 2002), *período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente* (Carreiro da Costa, 1996b: 10). Este período afirma-se, por isso, como um fórum privilegiado de discussão onde os futuros professores podem discutir e desenvolver opiniões e atitudes críticas, fazendo emergir discursos alternativos, possíveis e legítimos. Se esta fase de formação não contribuir, de forma significativa, para uma alteração das concepções socioculturais prévias que, inevitavelmente, os/as candidatos/as a professor/a transportam para o curso *estas ideias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física* (Carreiro da Costa, 1996b: 10). Esta abordagem deverá estender-se à formação contínua e pós-graduada, mediante a problematização da própria prática, por exemplo através de estratégias de investigação-accção.

Nessa perspectiva, esperamos que este trabalho tenha, de alguma forma, contribuído para fomentar a discussão e o diálogo entre todos aqueles que estão comprometidos com o progresso e a equidade na Educação Física, beneficiando, dialecticamente, a educação em geral e promovendo o desenvolvimento global e equilibrado do educando, seja ele rapariga ou rapaz.

3. Limitações do estudo

A interpretação dos resultados do presente estudo e as conclusões que deles emergiram foram, de alguma forma, condicionadas por algumas limitações derivadas de certas opções metodológicas e da própria natureza das técnicas de recolha e tratamento dos dados.

A limitação mais relevante prende-se, no nosso entender, com o facto de em qualquer tipo de inquérito e, especialmente, na entrevista, cujo objectivo passa pela recolha de representações socioculturais, ser bastante provável (dir-se-ia inerente) a ocorrência de fenómenos psicossociais perturbadores da validade das respostas, já que os sujeitos podem responder de acordo com as crenças e valores que possuem maior prestígio e aceitabilidade social. Acresce-se ainda o facto de o estudo incidir sobre crianças que, como salienta Hatch (2002), são especialmente propensas a encontrar as respostas que elas julgam que os investigadores pretendem, refugiando-se, frequentemente, nos estereótipos sociais. O estabelecimento de uma relação empática, em que a criança se sinta segura e respeitada, com vontade de partilhar as suas experiências e confiante de que não há respostas certas nem erradas, poderá amenizar os efeitos destes fenómenos (Greig & Taylor, 2002; Fraser, 2004). Foi este tipo de relação que, durante as entrevista, procurámos assegurar, tal como se encontra descrito no capítulo da metodologia.

Consideramos ainda possível a existência de outras fontes de enviesamento que se tornam particularmente relevantes nestes estudos que integram abordagens mais qualitativas, como sejam os sentimentos e as representações do/a próprio/a investigador/a e o género deste/a (Bogdan & Biklen, 1994; Järvinuoma, Moisala & Vilkko, 2003; Fraser *et al.*, 2004).

Certas opções e decisões metodológicas poderão ter trazido, embora conscientemente, algumas condicionantes à interpretação dos resultados e respectivas conclusões. Referimo-nos, nomeadamente, às seguintes:

■ A concepção de um estudo o mais ecológico possível que procurasse captar as vivências e as percepções respeitantes a aulas de Educação Física reais, ou seja, com o mínimo de interferência da investigadora, fez com que algumas das questões em estudo não pudessem ser exploradas da forma como se pretendia inicialmente, particularmente aquelas que incidiam sobre as actividades percepcionadas como mais apropriadas ao género feminino. O reduzido número de respostas reveladoras desta percepção, em especial no 2º ciclo, condicionou a quantidade de unidades de significado das várias justificações em estudo, limitando a dimensão das análises correspondentes.

■ A categorização das justificações dos alunos e das alunas foi feita apenas pela investigadora. Desejavelmente, e a fim aumentar a validade das inferências a extrair, tal categorização poderia ter sido sujeita a um processo de triangulação entre pelo menos dois investigadores, procurando maximizar o grau de concordância entre eles no desenvolvimento do processo cíclico e complexo de definição das categorias de análise. Algumas dificuldades interpretativas associadas à terminologia utilizada pelas crianças, em particular as mais novas, poderiam, desta forma, ter sido minimizadas. Tal procedimento revelou-se, porém, difícil de concretizar nas condições logísticas em que este tipo de trabalho decorreu e em que decorre, aliás, a maior parte dos trabalhos académicos desta índole.

Apesar das limitações metodológicas apontadas e de outras que, eventualmente, possam ter ficado implícitas, consideramos, ainda assim, ser possível afirmar que a evidência empírica recolhida neste estudo é suficientemente consistente e válida, a ponto de tornar legítimas as inferências e conclusões extraídas. Cremos, aliás, que a nossa opção por uma metodologia mista, apostando na complementaridade e no cruzamento entre dados quantitativos e qualitativos, acaba por dar força a essa reivindicação.

4. Sugestões para investigações futuras

Nesta fase embrionária da investigação sobre o género na Educação Física em Portugal, muito haverá ainda por explorar e compreender, embora se possa tirar já bastante proveito do vasto *corpus* investigativo internacional sobre as questões de género nas Ciências da Educação, em geral, e na Educação Física, em particular. O nosso trabalho assume, deste modo, a presunção de servir de reflexão e incentivo a futuras investigações incidindo sobre a especificidade do contexto sociocultural e educativo português.

As sugestões que especificamos em seguida emergem não só de aspectos relacionados mais directamente com o âmbito deste estudo e que seria interessante estudar e aprofundar em investigações posteriores, como também de questões que a investigação sobre o género na Educação Física ainda não conseguiu explicar devidamente. Essas sugestões passam, em concreto, pelo seguinte:

- Analisar as percepções de alunos/as dos outros ciclos de escolaridade, tanto mais que os resultados por nós obtidos apontam para uma diferenciação de género mais marcante no 2º ciclo em quase todas as dimensões consideradas, consistente, aliás, com a intensidade da dinâmica dos processos de construção do género que a literatura evidencia como característicos da fase inicial da adolescência.
- Explorar mais incisivamente e sistematicamente as relações entre as percepções dos/as alunos/as e as características das actividades de aprendizagem (padrões de movimento, habilidades e capacidades motoras dominantes) sobre as quais essas percepções se dirigem, na medida em que no nosso estudo tais percepções pareceram ser bastante condicionadas por associações relevantes estabelecidas entre essas características das actividades e os conteúdos dos estereótipos do masculino e do feminino. Torna-se assim pertinente e necessário estender este tipo de análises a outras matérias do programa de Educação Física.

- Desenvolver estudos vocacionados para a compreensão das interacções entre as dimensões perceptivas e as dimensões comportamentais associadas à diferenciação de género, procurando as “pontes” que as percepções da apropriação ao género e do desempenho motor nas actividades poderão estabelecer com a motivação, os níveis de empenhamento motor e a própria *performance* e sucesso na actividade. Embora o *corpus* de investigações neste âmbito seja já assinalável, carece ainda de alguma consistência.
- Desenvolvimento de estudos apoiados em metodologias etnográficas que consigam captar com mais profundidade o significado e a subjectividade das múltiplas vivências e experiências dos/as alunos/as, permitindo aprofundar o entendimento dos processos pessoais e relacionais pelos quais o género se reproduz e se constrói na Educação Física.

Referenciando a metodologia de recolha de dados que foi utilizada neste estudo, julgamos que seria ainda pertinente potenciar mais a observação directa das aulas, recolhendo dados particulares que se revelassem interessantes sob o ponto de vista da análise do género (processos de formação de grupos, interacções com o/a professor/a e com os outros/as alunos/as durante a prática, participação nas actividades e tarefas da aula, etc.), dados esses que deveriam merecer atenção especial e a formulação de questões específicas durante a entrevista.

Na linha, por outro lado, de uma perspectiva integradora que encara a construção de género como um processo multidimensional, cuja análise teórica e empírica depende da fase e do aspecto específico do desenvolvimento que se estão a estudar, pensamos que seria igualmente de interesse realizar estudos suportados em abordagens biossociais, especialmente pertinentes quando envolvem jovens adolescentes, num período a partir do qual a literatura evidencia uma interacção um pouco mais significativa entre os factores biológicos e os factores socioculturais em variados aspectos do desenvolvimento motor, com prováveis repercussões nas outras dimensões do desenvolvimento humano. Esta é uma linha de pesquisa com resultados ainda pouco concludentes, nomeadamente quanto ao peso dos factores biológicos na explicação da variabilidade de género tanto mais que a explicação tem mobilizado quase sempre factores socioculturais. A expansão destes

estudos tem também sido condicionada por diversas dificuldades epistemológicas e, sobretudo, metodológicas a eles inerentes.

À luz da acepção construtivista que aqui adoptámos, entendemos os/as alunos/as como responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e foi em sintonia com tal entendimento que procurámos definir as questões que dirigiram a presente investigação. As sinergias entre o processo de aprendizagem e o processo de ensino despoletam, contudo, questões diversas relativas ao papel e à importância do/a professor/a neste processo de construção do género. Julgamos, assim, por outro lado imprescindível desenvolver investigações *sobre* os/as professores/as e *com* os os/as professores/as de Educação Física, focalizando, em especial, os seguintes aspectos:

- i) análise das percepções que os/as alunas possuem acerca do comportamento dos/as professores/as, incidindo em pontos como, por exemplo, a preocupação com a evolução na aprendizagem, a ênfase dada à cooperação ou à competição, o encorajamento e o incentivo perante vários conteúdos, ou as expectativas (de comportamento e de desempenho do/a aluno/a);
- ii) análise das percepções que os professores e as professoras dos vários níveis de ensino possuem acerca dos grupos de género nas aulas de Educação Física (características psicossociais, motivações e interesses perante a actividade física em geral e as várias matérias programáticas, participação e interacção durante as actividades de aprendizagem, nível de desempenho motor, expectativas de evolução, etc.);
- iii) análise da influência mediadora que o género e os estereótipos de género exercem no planeamento e na organização do ensino em Educação Física, averiguando as decisões de ensino, particularmente no que diz respeito à selecção das actividades de ensino e de aprendizagem e suas estratégias de organização e acompanhamento pedagógico;

- iv) análise do relacionamento do/a professor/a com os seus alunos, rapazes e raparigas, dando especial atenção à sua linguagem (conteúdo e forma), considerada pela literatura um elemento fundamental do currículo oculto;
- v) investigação das perspectivas dos/as professores/as quanto às práticas e estratégias de promoção da equidade de género;
- vi) exploração, desenvolvimento e avaliação de estratégias e modelos de ensino coeducativos, capazes de promover a equidade de género, recorrendo, por exemplo, a metodologias de investigação-acção.

Tendo em conta que a Educação Física não pode ser entendida como um contexto educativo desligado de outros contextos de prática de actividades físicas e desportivas, formais e informais, seria, finalmente, importante desenvolver investigações que procurassem compreender as relações entre as experiências de rapazes e raparigas nestes vários contextos e a forma como estas podem contribuir para o reforço, a resistência e a mudança das concepções padronizadas de género. Ainda neste âmbito, e estendendo a análise das questões de género na Educação Física à área da saúde, julgamos que seria também pertinente analisar até que ponto a Educação Física está realmente a conseguir dar consecução àquela que se afirma como uma das suas finalidades educativas primordiais, ou seja, a promoção de estilos de vida saudáveis para ambos os géneros.

BIBLIOGRAFIA

- Acker, Joan. (2000). Rewriting class, race and gender: Problems in feminist rethinking. In Myra M. Ferree, Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds.), *Revisioning gender* (pp. 44-69). Walnut Creek: Altamira Press
- Adler, Patricia A.; Kless, Steven J.; & Adler, Peter. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 167-187.
- Alain, Michel. (1996). La mesure des rôles sexuels. *Bulletin de Psychologie*, 49 (424), 396-404.
- Alexander, Gerianne M.; & Hines, Melissa. (1994). Gender labels and play styles: Their relative contribution to children's selection of playmates. *Child Development*, 65, 869-879.
- Alexander, Ken; Taggart, Andrew; & Thorpe, Stephen. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in australian schools. *Sport, Education and Society*, 1(1), 23-46.
- Allard, Andrea. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 16(3), 347-363.
- Amâncio, Lígia. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-22.
- Amâncio, Lígia. (1993a). Identidade social e relações intergrupais. In Jorge Vala & M^a Benedita Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 287-307). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amâncio, Lígia. (1993b). Stereotypes as ideologies. The case of gender categories. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 163-170.
- Amâncio, Lígia. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Araújo, Helena Costa. (1998). O masculino, o feminino e a escola democrática. In Teresa A. Trigueros, Carmen A. Trigueros; & Carmen G. Colmenares (Eds.). *Em busca de uma pedagogia da igualdade: Actas da II universidad de verano*. Salamanca: Amaru Ediciones

- Araújo, Helena Costa. (2002). Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação*, 1 (1), 101-145.
- Archer, John. (1984). Gender roles as developmental pathways. *British Journal of Social Psychology*, 23, 245-256.
- Archer, John; & Loyd, Barbara. (1995). *Sex and gender* (6^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Arnot, Madeleine; Gray, John; James, Mary; Rudduck, Jean; & Duveen, Gerard. (1998). *Recent research on gender and educational performance*. London: OFSTED.
- Assor, Avi; & Connell, James P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self appraisals. In Dale H. Shunk & Judit L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25- 47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ayim, Mryann; & Houston, Barbara. (1996). A conceptual analysis of sexism and sexist education. In Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn P. Morgan, & Maryann Ayim (Eds), *The gender question in education: theory, pedagogy, & Politics* (pp. 9-30). Colorado: Westview Press.
- Azevedo, Mário de. (1991). A Orientação de papéis sexuais e sua medida: Inventários de feminilidade, masculinidade e androginia. *Revista de Educação*, 2 (1), 16-33.
- Azzarito, Laura; & Ennis, Catherine. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-198.
- 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.
- Bain, Linda. (1976). Description of the hidden curriculum in secondary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 47, 154-159.
- Bain, Linda. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37, 145-153.
- Bain, Linda. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. In David Kirk & Richard Tinning (Eds.), *Education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 23-42). London: Falmer Press.
- Bandura, Albert. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, Laurence. (1995). *Análise de conteúdo*. (Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Tradução). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977, L'Analyse de contenu. Paris: Presses Universitaires de France).
- Barreno, Maria Isabel. (1985). *O Falso neutro*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Belcher, Don; Lee, Amelia ; Solmon, Melinda; & Harrison, Louis (2003). The influence of gender-related beliefs and conceptions of ability on women learning the hockey wrist shot. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (2), 183-192.
- Bem, Sandra. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, Sandra. (1977). On the utility of alternate procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205.
- Bem, Sandra. (1979). Theory and measurement of androgyny: A replay to the Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1037-1045.
- Bem, Sandra. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bennett, Randy; Gottsman, Ruth; Rock, Donald; & Cerullo, Frances. (1993). Influences of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 347-356.
- Bennett, Roberta ; Whitaker, K Gail; Smith, Nina; & Sablove, Anne. (1987). Changing the rules of the game: Reflections toward a feminist analysis of sport. *Women's Studies International Forum*, 10 (4), 369-379.
- Berenbaum, Sheri A.; & Snyder, Elizabeth. (1995). Early hormonal influences on childhood sex-typed activity and playmate preferences. Implications for the development of sexual orientation. *Developmental Psychology*, 31, 31-42.
- Berger, Raymond M.; & Patchener, Michael A (1988). *Implementing the research plan*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bianchi, Barbara; & Bakeman, Roger. (1978). Sex-typed affiliation preferences observed in preschoolers: Traditional and open school differences. *Child Development*, 49, 910-912.
- Biernat, Monica. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: A developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 351-365.
- Bigler, Rebecca S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66, 1072-1087.
- Birrell, Susan; & Richter, Diana. (1987). Is a diamond forever? Feminist transformations of sport. *Women's Studies International Forum*, 10 (4), 395-409.
- Blakemore, Judith; LaRue, Asenath; & Olejnik, Anthony B. (1979). Sex-appropriate toy preference and the ability to conceptualize toys as sex-role related. *Developmental Psychology*, 15(3), 339-340.

- Blanco, Nieves. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. In M.A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp.119-147). Barcelona: Editorial Grao.
- Block, Jeanne H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Blume, Libby B. (2003). Embodied (by) dance: Adolescent de/constructions of body, sex and gender in physical Education. *Sex Education*, 3 (2), 95-101.
- Bogdan, Robert; & Biklen, Sari. (1994). *Investigaçāo qualitativa em educação: Uma introduçāo à teoria e aos mētodos*. (Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Batista, Traduçāo). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991, Qualitative research for education. Allyn & Bacon, Inc).
- Bohan, J.S. (1993). Regarding gender: Essentialism, constructionism, and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 5-21.
- Botelho-Gomes, Paula; Queirós, Paula; & Santana, Paula. (1995). Jogos do recreio escolar: Estereótipos femininos e masculinos. *Revista Horizonte*, 11 (65), 179-182.
- Bourdieu, Pierre. (1999). *A dominaçāo masculina*. (Miguel Pereira, Traduçāo). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1998, La domination masculine. Éditions du Seuil).
- Bramham, Peter. (2003). Boys, masculinities and physical education. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57-71.
- Brannon, Linda. (2005). *Gender: Psychological perspectives* (4^a Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bridges, Judith; & Del Ciampo, Joseph. (1981). Children's perception of the competence of boys and girls. *Perceptual and Motor Skills*, 52, 503-506
- Broverman, Inge; Vogel, Susan; Broverman, Donald; Clarkson, Frank; & Rosenkrantz, Paul. (1972). Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28 (2), 59-78.
- Brown, David; & Rich, Emma. (2002). Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education. In Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp. 80-100). London: Routledge.
- Burgner, David; & Hewstone, Miles. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: "Self-enhancing" boys and "self-derogating" girls. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 125-129.
- Bussey, Kay; & Bandura, Albert. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
- Bussey, Kay; & Bandura, Albert. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

- Butt, Dorcas S. (1980). New horizons for women in sport. In William F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analyses of athlete behaviour* (pp.287-292). Victoria: Movement Publications.
- Campbell, Patricia B. (2002). Research methods and gender equity: A short biased history. In Janice Koch & Beverly Irby (Eds.), *Defining and redefining gender equity in education* (pp. 29-39). Greenwich: IAP.
- Cann, Arnie. (1991). Gender expectations and sport participation. In L. Diamant (Ed.), *Psychology of sports, exercise and fitness: Social and personal issues* (pp.187-214). NY: Hemisphere Publishing Corporation.
- Cano, Ignacio; & Ros, Maria. (1994). Imagen y norma social sobre la estereotipia. *Revista de Psicología Social*, 9 (1), 43-64.
- Carlson, Teresa B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (4), 467-477.
- Carmines, Edward; & Zeller, Richard. (1979). *Reliability and validity assessment*. Newbury Park: Sage Publications.
- Carpenter, C. Jan; & Huston-Stein, Aletha. (1980). Activity structure and sex-typed behaviour in preschool children. *Child Development*, 51, 862-872.
- Carreiro da Costa, Francisco. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4 (1), 9-27.
- Carreiro da Costa, Francisco. (1995). *O Sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, Francisco. (1996a). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, 14, 7-32.
- Carreiro da Costa, Francisco. (1996b). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In Francisco Carreiro da Costa, Luís Carvalho, Marcos Onofre, José Alves Diniz; & Catalina Pestana (Eds.), *Formação de professores em educação física: Concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, Francisco; Carvalho, Luís; Onofre, Marcos; & Diniz, José. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim SPEF*, 4, 11-30.
- Carrington, Bruce; & Leaman, Oliver. (1986). Equal opportunities and physical education. In John Evans (Ed.), *Physical education, sport and schooling: Studies in the sociology of physical education* (pp. 215-226). London: Falmer Press.
- Carroll, Bob; & Loudmidis, Julia. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7 (1), 24-43.

- Carter, D. Bruce; & Patterson, Charlotte J. (1982). Sex roles as social conventions: The development of children's conceptions of sex-role stereotypes. *Developmental Psychology*, 18 (6), 812-824.
- Carvalho, Afonso. (1994). *Desenvolvimento motor, capacidades motoras e rendimento motor: A influência dos contextos rural e urbano*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa.
- Carvalho, Ana; Smith, Peter; Hunter, Thelma; & Costabile, Ângela. (1990). Playground activities for boys and girls: Developmental and cultural trends in children's perceptions of gender differences. *Play and Culture*, 3, 343-347.
- Chen, Ang. (2001). A theoretical conceptualization for motivational research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Chepyator-Thomson, Jepkorir; & 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.
- Clark, Christopher; & Peterson, Penelope. (1986). Teachers' thought process. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.; pp.255-296). New York: Macmillan.
- Clifton, Robert; & Gill, Diane. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 150-162.
- Cockburn, Claudia. (1999). "The trouble with girls...": A study of teenage girls' magazines in relation to sport and physical education. *The British Journal of Physical Education*, 30 (3), 11-15.
- 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.
- Colaço, Carlos; & Passarinho, João. (1986). *Qualidades específicas de um teste*. Cruz Quebrada: ISEF-UTL.
- Colley, Ann; Comber, Chris; & Hargreaves, David. (1994). Gender effects in school subject preferences: A research note. *Educational Studies*, 20 (1), 13-18.
- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (2003). *Manual de formação de formadores/as em igualdade de oportunidades entre mulheres e homens*. Lisboa: CITE.
- Connell, R.W. (1990). An iron man: the body and some contradictions of hegemonic masculinity. In Michael Messner & Donald Sabo (Eds), *Sport, men, and the gender order: Critical feminist perspectives* (pp. 83-95). Champaign, Ill: Human Kinetics.

- Connell, R.W. (2000). Making gendered people: Bodies, identities, sexualities. In Myra M. Ferree, Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds.), *Revisioning gender* (pp. 449-471). Walnut Creek: Altamira Press.
- Constantinople, Anne. (1973). Masculinity-femininity: An exception to a famous dictum?. *Psychological Bulletin*, 80 (5), 389-407.
- Corbin, Charles B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Costa, Adélia (1992). *Representações sociais de homens e de mulheres: Portugal 1991*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres- Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- Coupey, Sylvie. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37-50.
- Crum, Bart. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Csizma, Kathleen; Wittig, Arno; & Schurr, K. Terry. (1988). Sport stereotypes and gender. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 62-74.
- Davis, Annick. (1998). Au temps de l'école: L'Education physique et sportive des filles. In Annick Davis & Catherine Louveau, *Sports, école, société: La différence des sexes* (pp.199-314). Paris: L'Harmattan.
- Davis, Annick; & Louveau, Catherine (1998). *Sports, école, société: La différence des sexes*. Paris: L'Harmattan.
- Deaux, Kay, & Lewis, Laurie. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), 991-1004.
- Deaux, Kay. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39 (2), 105-116.
- Deaux, Kay. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Delamont, Sara. (1985). *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Curriculum nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Dewar, Alison. (1987). The social construction of gender in physical education. *Women's Studies International Forum*, 10 (4), 453-465.
- Dieckman, Amanda; & Eagly, Alice H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1187.

- Dillabough, Jo-Anne (2001). Gender theory and research in education: modernist traditions and emerging contemporary themes. In Becky Francis & Christine Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp.11-26). Buckingham: Open University Press.
- Diller, Ann. (1996). The ethics of care and education: A new paradigm, its critics, and its educationalists. In Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn Pauly Morgan, & Maryann Ayim, *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics* (pp. 89-104).Colorado: Westview Press, Inc.
- Diller, Ann; & Houston, Barbara (1996). Women's physical education: A gender-sensitive perspective. In Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn Pauly Morgan, & Maryann Ayim, *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics* (pp. 179-198).Colorado: Westview Press, Inc.
- Diller, Ann; Houston, Barbara; Morgan, Kathryn P.; & Ayim, Maryann. (1996). *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics*. Colorado: Westview Press, Inc.
- DiPietro, Janet A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, 17 (1), 50-58.
- Dodds, Patt. (1985). Are hunters of the functional curriculum seeking quarks or snarks? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 91-99.
- Duda, Joan L. & Roberts, G.C. (1979). Sex biases in general and causal attributions of outcome in co-ed sport competition. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts, *Psychology of motor behaviour and sport* (pp. 27-36). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Duda, Joan L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 209-302.
- Dunbar, Raymond; & O'Sullivan, Mary 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.
- Duquin, Mary & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Duquin, Mary. (1977). Differential sex role socialization toward amplitude appropriation. *Research Quarterly*, 48 (2), 288-292.
- Durkin, Kevin. (1985a). Television and sex role acquisition 1: Content. *British Journal of Social Psychology*, 24, 101-113.
- Durkin, Kevin. (1985b). Television and sex role acquisition 2: Effects. *British Journal of Social Psychology*, 24, 191-210.
- Durkin, Kevin. (1985c). Television and sex role acquisition 3: Counter-stereotyping. *British Journal of Social Psychology*, 24, 211-222.

- Dworkin, Shari L.; & Messner, Michael A. (2000). Just do...what?: Sport, bodies, gender. In Myra M. Ferree; Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds). *Revisioning Gender* (pp. 341-461). Walnut Creek: Altamira Press.
- Eagly, Alice H. (1994). On comparing women and man. *Feminism & Psychology*, 4 (4), 513-522.
- Eagly, Alice H.; & Steffin, Valerie J. (1986). Gender and aggressive behaviour: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Eaton, Warren O.; & Enns, Lelsley R. (1986). Sex differences in human motor activity level. *Psychological Bulletin*, 100 (1), 19-28.
- Eaton, Warren O.; & Keats, James (1982). Peer presence, stress and sex differences in the motor activity levels of preschoolers. *Developmental Psychology*, 18 (4), 534-540.
- Eaton, Warren O.; & Yu, A.P (1989). Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? *Child Development*, 60, 1005-1011.
- Eccles, J.S.; & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eckes, Thomas. (1994). Features of men, features of women: Assessing stereotypic beliefs about gender subtypes. *British Journal of Social Psychology*, 33, 107-123.
- Eisenberg, Nancy; Murray, Edward; & Hite, Tina. (1982). Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. *Child Development*, 53, 81-86.
- Eisenberg, Nancy; Wolchik, Sharlene; Hernandez, Robert; & Pasternack, Jeannette. (1985). Parental socialization of young children's play: A short-term longitudinal study. *Child Development*, 56, 1506-1513.
- Emmerich, Walter; & Shepard, Karla. (1982). Development of sex-differentiated preferences during late childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 406-417.
- Ennis, Catherine D. (1999). A Theoretical framework: the central piece of a research plan. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 129-140.
- Ennis, Catherine D.; & Chen, Ang. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quartely for Exercise and Sport*, 64 (4), 436-446.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.; pp.119-161). New York: Macmillan.
- Evans, Jonh; & Penney, Dawn. (2002). Introdução. In Penney, Dawn (Ed.). *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions*. (pp.3-12) London: Routledge

- Evans, Jonh; Davies, B.; & Penney, Dawn. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-183.
- Fagot, Beverly; Leinbach, Mary; & Hagan, Richard. (1986). Gender labelling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 22 (4), 440-443.
- Fagot, Beverly. (1985). Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex role development. *Developmental Psychology*, 21 (6), 1097-1104.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Faulkner, Guy; & Reeves, Colin. (2000). Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 311-324.
- Fernandes, João Viegas. (1987). *A escola e a desigualdade social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernández-Balboa, Juan-Miguel (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254.
- Fernández-Balboa, Juan-Miguel. (1997). Knowledge base in physical education teacher education: A proposal for a new era. *Quest*, 49 (2), 161-181.
- Ferree, Myra M; Lorber, Judith; & Hess, Beth B. (Eds.). (2000). *Revisioning gender*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Ferreira, Ana Maria. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fitzclarence, Lindsay. (2004). Bodies, bombs and belief systems: Sport, lifestyle construction and education in dangerous times. *Sport, Education and Society*, 9(2), 253-267.
- Fling, Sheila; & Manosevitz, Martin. (1972). Sex typing in nursery school children's play interests. *Developmental Psychology*, 7(2), 146-152.
- Flintoff, Anne; & Scranton, 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), 5-21.
- Fonseca, António. (1995). A Influência do sexo no modo como os atletas percepção os seus resultados desportivos. *Psicologia*, 10 (1-11), 31-52.
- Fontaine, Anne Marie. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XI, 149-183.
- Formosinho, João. (1987). A Influência dos factores sociais. In Universidade do Minho, *O insucesso escolar em questão, Cadernos de análise social da educação* (pp. 23-27). Braga: Universidade do Minho.

- Fosnot, Catherine T. (1999). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foucault, Michel. (1972). *The archeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Francis, Becky. (1997). Power plays: Children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*, 9 (2), 179-191.
- Francis, Becky. (2000). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. NY: Routledge /Falmer.
- Francis, Becky. (2001). Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. In Becky Francis & Christine Skelton, *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp. 65-76). Buckingham: Open University Press
- Francis, Becky; & Skelton, Christine. (2001). *Investigating gender: contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.
- Fraser, Sandy (2004). Situating empirical research. In Sandy Fraser, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet; & Chris Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 15-26). London: Sage Publications.
- Fraser, Sandy; & Robinson, Chris. (2004). Paradigms and philosophy. In Sandy Fraser, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet, & Chris Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 59-77). London: Sage Publications.
- Fraser, Sandy; Lewis, Vicky; Ding, Sharon; Kellet, Mary; & Robinson, Chris. (Eds.). (2004). *Doing research with children and young people*. London: Sage Publications.
- Freebody, Peter. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage Publications.
- Frey, Karin S. & Ruble, Diane. (1992). Gender constancy and the "cost" of sex-typed behavior: A test of the conflict hypothesis. *Developmental Psychology*, 28, 714-721.
- Frey, Karin S.; & Ruble, Diane. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.
- Gallahue, David L. & Ozmun, J.C. (1995). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (3^a ed.). Madison, Wisconsin: Brown & Benchmark.
- Garcia, Clersida. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 213-225.
- Garcia, Rui; & Queirós, Paula. (1999). A educação física escolar e os novos valores: Compreensão da educação física à luz das mutações axiológicas da nossa sociedade neste final de milénio. *Ludens*, 16 (1), 23-26.
- Garrett, Robyne. (2004). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport, Education and Society*, 9 (2), 223-237.

- Gay, L.R. (1996). *Educational research competencies for analysis and application* (5^aed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Giles, Jessica W.; & Heyman, Gail D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76(1), 107-121.
- Gill, Diane L. (1988). Gender differences in competitive orientation and sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 145-159.
- Gill, Diane L. (1992). Gender and sport behaviour. In Thelma S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp.143-160). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Gill, Diane L. (1992). Gender and sport behaviour. In Thelma S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp.143-160). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gill, Diane L.; & Dzewaltowski, D.A (1988). Competitive orientation among intercollegiate athletes: Is winning the only thing? *The Sport Psychologist*, 2, 212-221.
- Gilligan, Carol (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher* (Natércia Rocha; Tradução). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1982, In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press).
- Glenn, Evelyn N. (2000). The social construction and institutionalization of gender and race: An integrative framework. In Myra M. Ferree, Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds.), *Revisioning gender* (pp. 3-43). Walnut Creek: Altamira Press.
- Glick, Peter; & Fisk, Susan. (2000). Gender, power dynamics and social interaction. In Myra M. Ferree, Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds.), *Revisioning Gender* (pp.365-398). Walnut Creek: Altamira Press
- Glover, David; & Kaplan, Cora. (2000). *Genders*. London: Routledge.
- Gomes, Rui. (1990). As teorias implícitas da personalidade e os comportamentos de ensino: Perfil de intervenção pedagógica de professores estagiários em relação a alunos com avaliações polarizadas. *Boletim SPEF*, 1, 41-74.
- Gonçalves, Carlos. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.
- Gore, Jennifer M. (1990). Pedagogy as a text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. In David Kirk & Richard Tinning (Eds.), *Education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp.101-138). London: Falmer Press.
- Gorely, Trish; Holroyd, Rachel; & Kirk, David. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), 429-448.

- Gray, Colette; & Leith, Helen. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1), 3-17.
- Greendorfer, Susan L. (1977). Role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly*, 48 (2), 304-310.
- Greendorfer, Susan L. (1992). Sport Socialization. In Thelma Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 201-218). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Greig, Anne; & Taylor, Jayne. (2002). *Doing research with children* (4^a ed.). London: Sage Publications.
- Griffin, Patricia S. (1983). "Gymnastics is a girl's thing": Participation and interaction patterns in middle school gymnastics classes. In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp.71-85). Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers.
- Griffin, Patricia S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, Patricia S. (1985a). Boys participation styles in a middle school physical education sports Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, Patricia S. (1985b). 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.
- Hall, Judith. & Halberstadt, Amy G. (1980). Masculinity and femininity in children: development of the children's personal attributes questionnaire. *Developmental Psychology*, 16 (4), 270-280.
- Hall, M. Ann. (1996). *Feminism and sporting bodies: Essays on theory and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halpern, Diane F. (1994). Stereotypes, science, censorship and the study of sex differences. *Feminism & Psychology*, 4 (4), 523-530.
- Hammersley, Martin. (2001). Obvious, all too obvious? Methodological issues in using sex/gender as a variable in educational research. In Barrie Francis & Christine Skelton (Eds), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp.27-38). Buckingham: Open University Press
- Hare-Mustin, Rachel T.; & Marecek, Jeanne. (1988). The meaning of difference. Gender theory, postmodernism, and psychology. *American Psychologist*, 43 (6), 455-465.
- Hargreaves, Jennifer. (1990). Gender on the sports agenda. *International Review for the Sociology of Sport*, 25 (4), 287-308.
- Hargreaves, Jennifer. (1994). *Sporting females: Critical issues in the history and sociology of women's sports*. London: Routledge.
- Harris, Jo; & Penney, Dawn (2000). Gender issues in health-related exercise. *European Physical Education Review*, 6 (3), 249-273.

- Harris, Jo; & Penney, Dawn. (2002a). Gender, health and physical education. In Dawn Penney (Ed.). *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.123-145). London: Routledge
- Harris, Jo; & Penney, Dawn. (2002b). Research in Physical Education: Priority Areas of Investigation. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 33 (2), 6-10.
- Harter, Susan. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, Susan. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hasse, Manuela. (1991). A mulher, o desporto e a sociedade em Portugal. *Revista Horizonte*, 8 (46), 123-128.
- Hastie, Peter. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 157-171.
- Hastie, Peter. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (3), 355-373.
- Hatch, J. Amos. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. NY: State University of New York Press.
- Helmreich, Robert; Spence, Janet; & Holohan, Carole. (1979). Psychological androgyny and sex role flexibility: A test of two hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1631-1644.
- 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.
- Hines, Melissa; Golombok, Susan; Rust, John; Jonhston, Katie J.; & Golding, Jean. (2002). Testosterone during pregnancy and gender role behaviour of preschool children: A longitudinal, population study. *Child Development*, 73 (6), 1678-1689.
- Hoferek; Mary J. (1980). Sex-roles and physical activities: Envolving trends. *Quest*, 34(1), 72-81.
- Houston, Barbara. (1996). Theorizing gender: How much of it do we need? In Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn Pauly Morgan, & Maryann Ayim, *The gender question in education: Theory, pedagogy, & politics* (pp.75-86). Oxford: Westview Press.
- Huston, Aletha C. (1983). Sex-typing. In P.H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology. Vol IV-Socialization, personality and social Development* (4^a ed.) (pp.387-466). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Huston, Aletha C.; Carpenter, C. Jan; Atwater, Jane B.; & Johnson, Lisa M. (1986). Gender, adult structuring of activities, and social behaviour in middle childhood. *Child Development*, 57, 1200-1209.
- Hyde, Janet S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736

- Hyde, Janet S. (1994). Should psychologists study gender differences? Yes, with some guidelines. *Feminism & Psychology*, 4(4), 507-512.
- Hyde, Janet S.; & Linn, Marcia C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Iervolino, Alessandra C.; Hines, Melissa; Golombok, Susan; Rust, John; Plomin, Robert. (2005). Genetic and environmental influences on sex-typed behaviour during the preschool years. *Child Development*, 76 (4), 826-840.
- Ignico, Arlene. (1989). Development and verification of a gender-role stereotyping index for physical activities. *Perceptual and Motor Skills*. 68 (3), Part II, 1067-1075.
- Ignico, Arlene. (1990). The influence of gender-role perception on activity preferences of children. *Play & Culture*, 3, 302-310.
- Jacklin, Carol N. (1989). Female and male: Issues of gender. *American Psychologist*, 44, 127-133.
- Jacklin, Carol N.; & Maccoby, Eleanor E. (1978). Social behaviour at thirty-three months in same-sex and mixed sex dyads. *Child Development*, 49, 557-569.
- Jackson, Phillip. (1968). *Life in classrooms*. NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Januário, Carlos. (1992). *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana— Universidade Técnica de Lisboa.
- Järvinluoma, Helmi; Moisala, Pirkko; & Vilkko, Anni. (2003). *Gender and qualitative methods*. London: Sage Publications.
- Jones, Susan; & Myhill, Debra. (2004a). Seeing things differently: Teachers' constructions of underachievement. *Gender and Education*, 16 (4), 531-546.
- Jones, Susan; & Myhill, Debra. (2004b)."Troublesome boys" and "compliant girls": gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (5), 548-561.
- Kehily, Mary Jane. (2001). Issues of gender and sexuality in schools. In Becky Francis & Christine Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp.116-125). Buckingham: Open University Press
- Kellet, Mary; & Ding, Sharon. (2004). Middle Childhood. In Sandy Fraser, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet, & Chris Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp.161-174). London: Sage Publications.
- Kirk, David. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44, 35-56.
- Kirk, David. (1999). Physical culture, physical education and relational analysis. *Sport, Education and Society*, 4 (1), 63-73.

- Kirk, David. (2002). Physical education: A gendered history. In Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.24-37). London: Routledge.
- Kirk, David; & Macdonald, Doune. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
- Klein, Joseph. (2004). Who is most responsible for gender differences in scholastic achievements: pupil or teachers? *Educational Research*, 46(2), 183-193.
- Klint, Kimberley A.; & Weiss, Maureen R. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth Sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Koch, Janice; & Irby, Beverly. (Eds.). (2002). *Defining and redefining gender equity in education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Kohlberg, Lawrence. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In Eleanor E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp.52-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Krane, Vikki. (2001). We can be athletic and feminine, but do we want to? Challenging hegemonic femininity in women's sport. *Quest*, 52, 115-133.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2^a ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Kvale, Steinar. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laban, Rudolf. (1974). *The language of movement*. Boston: Plays.
- Laker, Anthony; Laker, Julia C.; & Lea, Susan. (2003). School experience and the issue of gender. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 73-89
- Langlois, Judith H.; & Downs, A. Chris. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviours in young children. *Child Development*, 51, 1237-1247.
- Leal, José. (1993). *A atitude dos alunos face á escola, à educação física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Lee, Amelia M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, Amelia M.; & Solmon, Melinda. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.
- Lee, Amelia M.; Carter, Jo; & Xiang, Ping. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.

- Lee, Amelia; Fredenburg, Karen; Belcher, Don; & Cleveland, Nancy (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4 (2), 161-174.
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 84, 1-13.
- Lenskyj, Helen. (1986). *Out of Bounds: Women, Sport and Sexuality*. Toronto: Women's Press
- Levy, Gary; Taylor, Marianne; & Gelman, Susan. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.
- Li, Weidong; & Lee, Amelia. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Lincoln, Yvonna S.; & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lirgg, Cathy. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 294-310.
- Lirgg, Cathy. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (3), 324-334.
- Lirgg, Cathy; George, Thomas; Chase, Melissa; & Ferguson, Robert. (1996). Impact of conception of ability and sex-type of task on male and female self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 426-434.
- Lock, Robyn; Minarik, Leslie & Omata, Joyce. (1999). Gender and the problem of diversity: Action research in physical education. *Quest*, 51, 393-407.
- Locksley, A. & Colten, M.E. (1979). Psychological androgyny: A case of mistaken identity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1017-1031.
- Lopes, António. (1988). *As actividades lúdicas do ensino primário em espaços de recreio escolar nos meios rural e urbano: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.
- López-Sáez, Mercedes. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género: Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 9 (2), 213-230.
- Lorenzi-Cioldi, Fabio. (1991). Self-stereotyping and self-enhancement in gender groups. *European Journal of Social Psychology*, 21, 403-417.
- Lorenzi-Cioldi, Fabio. (1993). Après les genres: L'androgynie. *Revista de Psicología Social*, 8 (2), 153-162.

- Lucey, Helen. (2001). Social class, gender and schooling. In Becky Francis & Christine Skelton, *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp.177-188). Buckingham: Open University Press.
- Luke, Moira; & Sinclair, Gary. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (1), 31-46
- Maccoby, Eleanor E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755-765.
- Maccoby, Eleanor E.; & Jacklin, Carol N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, Eleanor. (Ed.). (1966). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press
- 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. (2002). Extending agendas: Physical culture research for the twenty-first century. In Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.208-222). London: Routledge
- Macdonald, Doune; Kirk, David; Metzler, Michael; Nilges, Lynda M.; Schempp, Paul; & Wright, Jan. (2002). It's all very well, in theory: Theoretical perspectives and their applications in contemporary pedagogical research. *Quest*, 54 (2), 133-156.
- Marcus, Dale E.; & Overton, Willis F. (1978). The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development*, 49, 434-444.
- Markus, Hazel; Crane, Marie; Bernstein, Stan; & Siladi, Michael. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 38-50.
- Martelo, Maria de Jesus. (1999). *A escola e a construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Martin, Carol Lynn. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology*, 25(1), 80-88.
- Martin, Carol Lynn; & Halverson, Charles F. (1981). A Shematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin, Carol Lynn; & Little, Jane K. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development*, 61, 1427-1439.
- Martin, Carol Lynn; Eisenbud, Lisa; & Rose, Hilary. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development*, 66, 1453-1471.
- Martin, Carol Lynn; Ruble, Diane N.; & Szkrybalo, Joel. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903-933.

- Martin, Carol Lynn; Wood, Carolyn H.; & Little, Jane K. (1990). The Development of gender stereotype components. *Child Development*, 61, 1891-1904.
- Martin, Patricia; & Collinson, David. (2000). Gender and sexuality in organizations. In Myra M. Ferree, Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds.), *Revisioning gender* (pp. 285-310). Walnut Creek: Altamira Press.
- Martinek, Thomas. (1989). Children's perceptions of teaching behaviours: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Martinek, Thomas; & Karper, W. (1982). Canonical relationships among motor ability expression of effort, teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 26-39.
- Martinek, Thomas; Crowe, Patricia; & Rejeski, Walter. (1982). *Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. West Point, NY: Leisure Press.
- 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.
- Matos, Margarida; Simões, Celeste; Canha, Lúcia; & Fonseca, Susana. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses: Estudo nacional da rede europeia HBSC/OMS (1996)*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- McBride, Ron E. (1990). Sex-role stereotyping behaviours among elementary, junior, and senior high school physical education specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261.
- McCauley, Clark; Stitt, Christopher; & Segal, Mary. (1980). Stereotyping: From prejudice to prediction. *Psychological Bulletin*, 87(1), 195-208.
- McGannon, Kerry R.; & Mauws, Michael K. (2002). Exploring the exercise adherence problem: An integration of ethnomethodological and poststructuralist perspectives. *Sociology of Sport Journal*, 19(1), 67-89.
- McHale, Susan M.; Shanhan, Lilly; Updegraff, Kimberly A.; Crouter, Ann C.; & Booth, Alan (2004). Developmental and individual differences in girl's sex-typed activities in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 75(5), 1575-1593.
- McKiddie, Beverly; & Maynard, Ian. (1997). Perceived competence of schoolchildren in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 324-339.
- Mcpherson, Barry, Curtis, James; & Loy, John W. (1989). *The social significance of sport*. Champaign, Ill: Human Kinetics
- Messner, Michael; & Sabo, Donald. (Eds.). (1990) *Sport, men, and the gender order: Critical feminist perspectives*. Champaign, Ill: Human Kinetics

- Metheny, Eleanor. (1965). *Connotations of movement in sport and dance*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Mischel, Walter. (1966). A social-learning view of sex differences in behavior. In Eleanor E. Maccoby (Ed.). *The development of sex differences* (pp.56-81). Stanford, CA: Stanford University Press
- Moreno, Emilia. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. In M.A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp.11-32). Barcelona: Editorial Grao.
- Morgan, Kathryn P. (1996). The androgynous classroom: Liberation or tyranny? In Ann Diller, Barbara Houston, Kathryn P. Morgan, & Maryann Ayim (Eds.), *The gender question in education: Theory, pedagogy and politics* (pp. 64-74). Oxford: Westview Press.
- Morgan, L. Kay; Griffin, Joy; & Heyward, Vivian H. (1996). Ethnicity, gender, and experience effects on attributional dimensions. *The Sport Psychologist*, 10, 4-16.
- Napper-Owen, Gloria; Kovar, Susan; Ermler, Kathy; & Mchrhof, Joella. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Nelson, Jack K; Thomas, Jerry R.; Nelson, Karyn R.; & Abraham, Penny C. (1986). Gender differences in children's throwing performance: Biology and environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57 (4), 280-287.
- Neto, António J. (1998). *Resolução de problemas em física: Conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, Carlos. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14(1), 5-10.
- Neto, Carlos. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Neto, Carlos; & Marques, Amália. (2004). A mudança de competências motoras na criança: A importância do jogo de actividade física. In João Barreiros, Mário Godinho, Filipe Melo, & Carlos Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas* (pp.1-27). Cruz Quebrada: Edições F.M.H.
- Neto, Félix. (1989). Conhecimento dos estereótipos sexuais: Efeitos do sexo e do nível sócio-cultural em crianças portuguesas da escola primária. *Revista Psychologica*, 2, 83-97.
- Neto, Félix. (1990). Conhecimento dos estereótipos sexuais em crianças rurais e urbanas. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 77-94.
- Neto, Félix; & Neto, Lurdes. (1990). Conhecimento dos estereótipos sexuais: Efeitos do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas dos jardins de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 123-141.

- Neto, Félix; & Williams, John. (1989). Estereótipos sexuais em jovens adultos: Estudo intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23, 163-176.
- Nicholls, John G. (1978): The development of the concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, John G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nilges, Lynda. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (2), 172-194.
- Nilges, Lynda. (2000). A nonverbal discourse analysis of gender in undergraduate educational gymnastics sequences using Laban effort analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 287-310
- Nilges, Lynda. (2001). The twice-told tale of Alice's physical life in wonderland: writing qualitative research in the 21st century. *Quest*, 53, 231-259
- O'Sullivan, Mary; Bush, Kim; & Gehring, Margaret. (2002). Gender equity and physical education: A USA perspective. In Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.163-189). London: Routledge.
- Oackley, Ann (1972). *Sex, gender and society*: London: Temple Smith
- Oglesby, Carole; & Hill, Karen. (1993). Gender and sport. In Robert N. Singer; Milledge Murphey, & L. Keith Tennant. (Eds), *Handbook of research on sport psychology* (pp.718-728). NY: MacMillan Publishing Company.
- Onofre, Marcos. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Ostrow, Andrew, Jones, Dianne; & Spiker, David. (1981). Age role expectations and sex role expectations for selected sport activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52 (2), 216-227.
- Owens, Lynn M.; & Ennis, Catherine D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57, 392-425.
- Palácio-Quintin, Ercilia. (1996). Développement des filles et des garçons, quelles différences? *Bulletin de Psychologie*, 49(424), 371-382.
- Palma, Susana. (2004). *Actividade física, aptidão física e saúde em alunos do ensino básico e secundário: Um estudo em crianças e adolescentes de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

- Pangrazi, Robert. (2003). Physical Education K-12: "All for one and one for all". *Quest*, 55, 105-117.
- Papaioannou, Athanasios. (1998). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quartely for Exercise and Sport*, 69 (3), 267-275.
- Parker, Andrew. (1996). The construction of masculinity within boys' physical education, *Gender and Education*, 8(2), 141-157.
- Pattman, Rob; & Kehily, Mary Jane. (2004). Gender. In Sandy Fraser, Vicky Lewis, Sharon Ding, Mary Kellet, & Chris Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp.131-144). London: Sage Publications.
- Patton, Michael. (1980). *Qualitative evaluative methods*. Beverly Hill: Sage Publications.
- Pedhazur, E.J.; & Tentenbaum, T.J. (1979). BSRI: A theoretical and methodological critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 996-1016.
- Pellegrini, A.D. (1993). Boys' rough-and-tumble-play, social competence and group composition. *Developmental Psychology*, 11, 237-248.
- Penney, Dawn. (Ed.). (2002). *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions*. London: Routledge
- Penney, Dawn; & Chandler, Tim. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5 (1), 71-87.
- Penney, Dawn; & Evans, John. (2002). Talking gender. In Penney, Dawn (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions*. (pp.13-23) London: Routledge
- Penney, Dawn; & Harris, Jo. (1997). Extra-curricular physical education: More of the same for the more able? *Sport, Education an Society*, 2 (1), 41-54.
- Penney, Dawn; & Jess, Mike. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education and Society*, 9 (2), 269-287.
- Pessanha, Ana Maria. (1995). *Estudo comparativo da actividade lúdica entre crianças do sexo feminino e masculino*. Trabalho complementar de Doutoramento (não publicado). Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.
- Phoenix, Ann. (2001). Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities. In Becky Francis & Christine Skelton, *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp.126-138). Buckingham: Open University Press.
- Piéron, Maurice. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives: Observation et recherche*. Liège: Presses Universitaires de Liège.

- Pimentel, João N. (1986). Análise do comportamento de alunos mais dotados e menos dotados em diferentes jogos desportivos colectivos. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Pimentel, João N. (1989). Pigmaleão em educação física. *Horizonte*, 6 (34), 113-119.
- Pinto, Teresa; & Henriques, Fernanda. (1999). *Coeducação e igualdade de oportunidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Pissanos, B.W.; & Allison, P.C. (1993). Students' constructs of elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 425-435.
- Pitcher, Evelyn; & Schultz, Lynn. (1983). *Boys and girls at play: The development of sex roles*. NY: Bergin & Garvey Publishers.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good? In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pollatou, Elisana; Karadimou, Kostantina; & Gerodimos, Vasilios. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*, 175(4), 361-369.
- Pomar, Clarinda. (1997). *Actividade física e estereótipos de género: Estudo da percepção da apropriação ao género e do desempenho motor de género em actividades lúdico-motoras*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Pomar, Clarinda; & Neto, Carlos. (1997). Percepção da apropriação e do desempenho motor de género em actividades lúdico-motoras. In Carlos Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp.178-205). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Pontius, Anneliese A. (1997). Lack of sex differences among east Ecuadorian school children on geometric figure rotation and face drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 72-74.
- Portman, Penelope (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1992). *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea
- Powlishta, Kimberly. (1995). Intergroup process in childhood: Social categorization and sex role development. *Developmental Psychology*, 31(5), 781-788.
- Prentice, Deborah A.; & Carranza, Erica. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269-281.

- Queirós, Paula. (2002). *O Corpo na educação física: Leitura axiológica...luz de prática e discursos*. Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade do Porto.
- Quivy, Raymond; & Campenhoudt, LucVan. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2^a ed.). (João Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, Tradução). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995, Manuel de recherche en sciences sociales. Paris: Dunot)
- Reay, Diane. (1991). Intersections of gender, race and class in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 163-182.
- Reay, Diane. (2001). “Spice girls”, “nice girls, “girlies, and “tomboys”: Gender discourses, girls’ cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13 (2), 153-166.
- Reed, Lynn. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11 (1), 93-
- Renold, Emma. (1997). “All they’ve got on their brains is football”: Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations. *Sport, Education and Society*, 2 (1), 5-23.
- Renold, Emma. (2001). Learning the “hard” way: Boys, masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 269-385.
- Renold, Emma. (2004). “Other” boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16 (2), 247-266.
- Rich, Emma. (2003). The problem with girls: Liberal feminism, equal opportunities and gender inequality in physical education. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 34 (1), 46-49.
- Riener, Brenda; & Visio, Michelle. (2003). Gender typing of sports: An investigation of Metheny’s classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (2), 193-2004.
- Roberts, Glyn. (1984). Toward a new theory of Motivation in Sport: The role of perceived ability. In Jonh M. Silva & Robert S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp.214-228). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roge, Bernadette; & Ionescu, Serban. (1996). Vers un nouveau modèle développemental de la différenciation sexuelle. *Bulletin de Psychologie*, 49 (424), 342-370.
- Rønholt, 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.

- Rosenkrantz, Paul; Vogel, Susan; Bee, Helen; Broverman, Inge; & Broverman, Donald. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295.
- Rosenthal, R.; & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom. NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rovegno, Inez; & Kirk, David. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447-474.
- Rubin, Herbert; & Rubin, Irene S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ruble, Diane N. (1988). Sex-role development. In M. Bernstein & M. Lamb (Eds.). *Developmental psychology: An Advanced Textbook* (2^a ed.; pp.411-460). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rygaard, Jette. (2003). Gender differences: reality or history? *Nora*, 11 (3), 170-182.
- Santomé, Jurjo Torres. (1995). *O currículum oculto*. Porto: Porto Editora
- Satina, Barbara; Solmon, Melinda; Cothran, Donetta; Loftus, Susan; & Stockin-Davidson, Karen. (1998). Patriarchal consciousness: Middle school students' and teachers' perspectives of motivational practices. *Sport, Education and Society*, 3(2), 181-200.
- Schmuck, Patricia; Brody, Celeste; & Nagel, Nancy. (2002). Going beyond sex equity: lessons learned from studying females' experience in single-sex and coeducational catholic high schools. In Janice Koch, & Beverly Irby (Eds), *Defining and redefining gender equity in education* (pp.163-179). Greenwich: Information Age Publishers.
- Scott, Joan W. (2000). Some reflections on gender and politics. In Myra M. Ferree, Judith Lorber, & Beth B. Hess (Eds.), *Revisioning gender* (pp. 70-96). Walnut Creek: Altamira Press.
- Scranton, Sheila. (1986a). Images of femininity and the teaching of girls physical education. In John Evans (Ed.), *Physical education, sport and schooling: Studies in the sociology of physical education* (pp.71-94). London: Falmer Press.
- Scranton, Sheila. (1986b). Gender and girls physical education. *The British Journal of Physical Education*, 17 (4), 145-147.
- Scranton, Sheila. (1992). *Shaping up to womanhood: Gender and girl's physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Seidman, Irving. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social science* (2^a Ed.). NY: Teachers College Press.
- Serbin, Lisa; & Spafkin, Carol. (1986). The salience of gender and the process of sex typing in three to seven year old children. *Child Development*, 57, 1188-1199.
- Serra, Mário C. (1992). *Desenvolvimento motor, jogo e contexto cultural*. Dissertação de mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

- Serrano, João. (1996). Envolvimento social e desenvolvimento da criança: Estudo das rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. Dissertação de mestrado (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Serrano, João. (2004). Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: Estudo do nível de independência de mobilidade e da actividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano. Tese de doutoramento (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Sherman, Jeffrey. (1996). Development and mental representation of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1126-1141.
- Shilling, Chris. (1991). Social space, gender inequalities and educational differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (1), 23-44.
- Shulman, Lee S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A Contemporary perspective. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.; pp.3-36). New York: Macmillan.
- Siedentop, Daryl. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, Daryl; & Kinchin, Gary D. (2003). What makes sport education different? *The British Journal of Teaching in Physical Education*, 34 (2), 10-11.
- Siedentop, Daryl; Doutis, Panayotis; Tsangaridou, Niki; Ward, Phillip; & Rouschenbach, Jim. (1994). Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 375-394.
- Silva, Carlos; & Dias, Armando. (2003). Aptidão física e desempenho motor no 1º Ciclo. *Boletim SPEF*, 24/25, 83-97.
- Silva, Paula; Botelho-Gomes, Paula; & Queirós, Paula. (2004). As actividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto. *Boletim SPEF*, 28/29, 53-63.
- Silverman, Stephen; & Skonie, Ronald. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 300-311.
- Silverman, Stephen. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364.
- Six, Bernd; & Eckes, Thomas (1989). Gender stereotypes: A representative design for analysing cognitive categorization of men and women. In J.P. Forgas & J.M. Innes (Eds.). *Recent Advances in Social psychology: An International Perspective* (pp.287-296). Elsevier Science Publishers B.V.
- Skelton, Christine. (1998). Feminism and research into masculinities and schooling. *Gender and Education*, 10(2), 217-228.

- Skelton, Christine. (2001). Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings. In Becky Francis & Christine Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp.164-176). Buckingham: Open University Press.
- Slaby, R.G. & Frey, K.S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 52, 849-856.
- Smeal, Georgia; Carpenter, Belinda; & Tait, Gordon. (1994). Ideals and realities: Articulating feminist perspectives in physical education. *Quest*, 46, 410-424.
- Smith, Michael (1979). Getting involved in sport: Sex differences. *International Review of Sport Sociology*, 2(14), 93-102.
- Smith, Peter; & Boulton, Michael. (1990). Rough and tumble play, aggression and dominance: perception and behaviour in children's encounters. *Human Development*, 33, 271-282.
- Smith, Stephen. (1991). Where is the child in physical education research? *Quest*, 43, 37-54.
- Snow, Margaret, Jacklin, Carol; & Maccoby, Eleanor. (1983). Sex of child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 227-232.
- Sparkes, Andrew C. (1991). Toward understanding, dialogue, and polyvocality in the research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 103-133.
- Sparkes, Andrew C. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, 11, 29-33.
- Spence, Janet, Helmreich, Robert; & Holahan, Carole. (1979). Negative and positive components of psychological masculinity and femininity and their relationships to self-reports of neurotic and acting out behaviours. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1673-1682.
- Spence, Janet; & Helmreich, Robert. (1978). Masculinity and femininity: The psychological dimensions, correlates and antecedents. Austin: University of Texas Press.
- Spence, Janet; Helmreich, Robert; & Stapp, Joy. (1974). The personal attributes questionnaire: A measure of sex-role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43.
- Stidder, Gary. (2000). Does sex matter? Pupil perceptions of physical education in mixed and single sex secondary schools. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 31 (3), 40-43.
- Stoddart, Thris; & Turiel, Elliot. (1985). Children's concepts of cross-gender activities. *Child Development*, 56, 1241-1252.

- Susskind, Joshua E. (2003). Children's perception of gender-based illusory correlations: Enhancing pre-existing relationships between gender and behaviour. *Sex Roles*, 48, 483-494.
- Swain, Jon (2005). Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education*, 17 (1), 75-91.
- Tajfel, Henri (1982). *Grupos humanos e categorias sociais* (1º vol.) (Lígia Amâncio, Tradução). Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1981, Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press).
- Tannehill, Deborah; Romar, Jan-Erik; O' Sullivan, Mary; England, Kathy; & Rosenberg, Daniel. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420.
- Telama, Risco. (1998). A saúde e o estilo de vida activo dos jovens. In Armstrong, Neil; Constantino, José M.; Piéron, Maurice; Marques, António; Diniz, José A.; Telama, Risto; & Pereira, José G., *A educação para a saúde: O papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis* (pp.133-151). Lisboa: Omniserviços / SPEF.
- Thomas, Jerry & French, K.E. (1985). Gender differences across-age in motor performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98, 260-282.
- Thomas, Jerry R.; & Thomas, Katherine T. (1988). Development of gender differences in physical activity. *Quest*, 40 (3), 219-229.
- Thomas, Jerry R; Thomas, Katherine T.; & Gallagher, Jere D. (1993). Developmental considerations in skill acquisition. In Robert N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp.73-96).New York: John Wiley & Sons.
- Thomas, Katherine T.; Gallagher, Jere D.; & Thomas, Jerry R. (2001). Motor development and skill acquisition during childhood and adolescence. In Robert N. Singer; Heather A. Hanseblas, & Christopher M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed.) (pp.20-52).New York: John Wiley & Sons.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender play: girls and boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tieger, Todd. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Tinning, Richard. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses on the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1-20.
- Tittle, Carol K. (1986). Gender research and education. *American Psychologist*, 41 (10), 1161-1168.

- Todorovich, John R.; & Curtner-Smith, Matthew. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8 (2), 119-138.
- Treanor, Laura; Gruber, Kim; Housner, Lynn; & Wiegand, Robert (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 43-56.
- Treasure, D.; & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 1-14.
- Turner, Patricia; & Gervai, Judit. (1995). A multidimensional study of gender typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences, behaviour, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31 (5), 759-772.
- Turner, Patricia; Gervai, Judit; & Hinde, R. (1993). Gender-typing in young children: Preferences, behaviour and cultural differences. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 323-342.
- Udry, J.R. (2000). Biological limits of gender construction. *American Sociological Review*, 65, 443-457.
- Ulrich, Beverly. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport: their interrelationships in young child. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58 (1), 57-66.
- Unger, Rhoda K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34, 1085-1094.
- Urdan, T.C.; & Maehr, M.L. (1995). Beyond a two goal theory of motivational and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vala, Jorge. (1986). Identidade e valores da juventude portuguesa: Uma abordagem exploratória. *Revista Desenvolvimento*, N° especial Maio, 17-27.
- Van Essen, Mineke. (2003). No issue, no problem? Co-education in dutch secondary physical education during the twentieth century. *Gender and Education*, 15 (1), 59-74.
- Varillas, Cármen. (1991). Estereotipos sexistas en la literatura infantil y juvenil. *Infância y Sociedade*, 10, 93-100.
- Visser, Irene. (2002). Prototypes of gender: conceptions of feminine and masculine. *Women's Studies International Forum*, 25 (5), 529-539.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. NY: Springer Verlag.
- Weinraub, Marsha; Clemens, Lynda; Sockloff, Alan; Ethridge, Teresa; Gracely, Edward; & Myers, Barbara. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labelling, gender identity, sex typed toy preference, and family characteristics. *Child Development*, 55, 1493-1503.

- Williams, Anne; & Bedward, Julie. (1999). A more inclusive curriculum framework (QCA 1999): Making physical education relevant to adolescent girls. *The British Journal of Physical Education*, 30(3), 6-10.
- Williams, Anne; & Bedward, Julie. (2001). Gender, culture and the generation gap: Student and teacher perceptions of aspects of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 6 (1), 53-66.
- Williams, Anne; & Bedward, Julie. (2002). Understanding girl's experience of physical education: Relational analysis and situated learning. In Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.146-159). London: Routledge.
- Williams, Anne; & Woodhouse, Jeremy. (1996). Delivering the discourse: Urban adolescents' perceptions of physical education. *Sport, Education and Society*, 1(2), 201-213.
- Williams, Anne; Bedward, Julie; & Woodhouse, Jeremy. (2000). An inclusive national curriculum: The experience of adolescent girls. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 4-18.
- Williams, Jennifer. (1984). Gender and intergroup behaviour: Towards an integration. *British Journal of Social Psychology*, 23, 311-316.
- Williams, John; Bennett, Susan; & Best, Deborah. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 11 (5), 635-642.
- Williams, John; Satterwhite, Robert; & Best, Deborah. (1999). Pancultural gender stereotypes revisited: The five factor model. *Sex Roles*, 40, 513-526.
- Withley, Bernard. (1985). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.
- Wittrock, Merlin C. (1986). Students' thought Processes. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.; pp.297-314). New York: Macmillan
- Wood, Eileen; Desmarais, Serge; & Gugula, Sara. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47, 39-49.
- Wood, Wendy; & Eagly, Alice. (2002). A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699-727.
- 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. (2002). Physical education teacher education: Sites of progress or resistance. In Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.190-207). London: Routledge.
- Wright, Jan; & King, R.C. (1990). "I say what I mean", said Alice: An analysis of gendered discourse in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 210-225.
- Wright, Jan; Macdonald, Doune; & Groom, Lyndal. (2003). Physical activity and young people: Beyond participation. *Sport, Education and Society*, 8(1), 17-33.
- Xiang, Ping, Lee, Amelia; & Williamson, Lynn. (2001). Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- Yang, Xiaolin; Telama, Risto; & Laakso, Lauri. (1996). Parents' physical activity socioeconomic status and education as predictors of physical activity and sport among children and youths: A 12 year follow-up study. *International Review for Sociology of Sport*, 31 (3), 273-289.
- Young, I.M. (1980). "Throwing like a girl": A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality. *Human Studies*, 3, 137-163.
- Young, Michael. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- Younger, Michael, Warrington, Molly; & Williams, Jacquette. (1999). The gender gap and classroom interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 325-341.
- Zazzo, Bianka (1996). Garçons et filles: Comparer pour comprendre. *Bulletin de Psychologie*. 49 (424), 383-388.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA NO ESTUDO PRÉVIO

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES
A: Legitimização da entrevista e criação de um clima relacional favorável	Estabelecer empatia com a criança Motivar a criança para a colaboração na entrevista Informar sobre o objectivo geral da entrevista Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas	
B: Recolha de dados individuais ¹	Recolher elementos gerais caracterizadores do sujeito: sexo, idade, ano de escolaridade, actividades físicas e desportivas que pratica no desporto escolar ou fora da escola em contextos de prática organizada; última classificação obtida em EF (apenas no 2º ciclo)	
C: Recordação das actividades realizadas na aula	Contextualizar a entrevista no âmbito da aula realizada Recordar o conteúdo das actividades realizadas e avivar as suas vivências	
D: Actividades que o(a) aluno(a) mais gostou e menos gostou de realizar na aula e razões que fundamentam essa atitude	Identificar a actividade que o(a) aluno(a) mais gostou de realizar na aula Inquirir sobre as razões que levaram o(a) aluno(a) a gostar mais daquela actividade Identificar a actividade que o(a) aluno(a) menos gostou de realizar na aula Inquirir sobre as razões que levaram o(a) aluno(a) a gostar menos daquela actividade	<i>O que é que mais gostastes de fazer nesta aula de EF? Porquê?</i> <i>O que é que menos gostastes de fazer na aula de EF? Porquê?</i>
E: Percepção do nível de apropriação ao género das actividades da aula e razões que fundamentam essas percepções	Levar o(a) aluno(a) a compreender a escala da PNAG Familiarização da criança com os procedimentos de resposta da escala da PNAG Determinar o nível de apropriação ao género percepção pelo(a) aluno(a) para as várias actividades da aula definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula Determinar o nível de apropriação ao género percepção pelo(a) aluno(a) para as actividades referidas como aquelas que mais gostou e que menos gostou de realizar na aula. Questionar sobre as razões que fundamentam essa percepção do nível de apropriação ao género nas várias actividades.	<i>Para quem é que a actividade.... é mais adequada? Porquê?</i>

¹ Apenas necessária na 1ª entrevista

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES
F: Percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género nas actividades da aula e razões que fundamentam essas percepções.	<p>Levar o(a) aluno(a) a compreender a escala da PNAG</p> <p>Familiarizar o(a) aluno(a) com os procedimentos de resposta da escala da PNDM</p> <p>Determinar o nível de desempenho motor dos grupos de género percepcionado pelo(a) aluno(a) para as várias actividades da aula definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula</p> <p>Determinar o nível de desempenho motor dos grupos de género percepcionado pelo(a) aluno(a) para as actividades referidas como aquelas que mais gostou e que menos gostou de realizar na aula.</p> <p>Questionar sobre as razões que fundamentam essa percepção do nível de desempenho motor dos grupos de género nas várias actividades.</p>	<p><i>Como é os rapazes e as raparigas fazem a actividade...?</i></p> <p><i>Porque é que os rapazes/raparigas fazem melhor do que as raparigas/rapazes a actividade....?</i></p> <p><i>ou</i></p> <p><i>Porque é que tanto os rapazes como as raparigas fazem....² essa actividade?</i></p>
G: Auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades da aula ³ e razões que fundamentaram essas percepções.	<p>Determinar o nível de desempenho motor que o(a) aluno(a) percepciona em relação a si próprio nas várias actividades da aula definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula</p> <p>Determinar o nível de desempenho motor que o(a) aluno(a) percepciona em relação a si próprio nas actividades que mais gostou e que menos gostou de realizar na aula.</p> <p>Questionar sobre as razões que fundamentam essa auto-percepção do nível de desempenho motor nas várias actividades em questão.</p>	<p><i>Como é que tu fazes a actividade....?</i></p> <p><i>Porque é que dizes isso?</i></p>
H: Preferências quanto à composição dos grupos de trabalho formados para a realização das actividades de aprendizagem das aulas e razões que fundamentam essas preferências.	<p>Determinar o tipo de composição do grupo de trabalho, em função do género, que o(a) aluno(a) prefere integrar na realização das actividades da aula, definidas pelo professor como as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula e nas quais foram formados grupos de pares ou com 3 ou mais elementos.</p> <p>Inquirir sobre as razões para as preferências manifestadas nas várias actividades</p>	<p><i>Em que tipo de grupo (num grupo só de rapazes, só de raparigas ou misto) é que preferes fazer a actividade ...?</i></p> <p><i>Porquê?</i></p>
I: Agradecimento e incentivo à participação na entrevista seguinte.	<p>Agradecer a colaboração prestada</p> <p>Solicitar a colaboração da criança para a próxima entrevista.</p>	

² Referir o nível da escala da PNDMG que foi indicado para ambos os géneros (muito bem, bem, mais ou menos, mal ou muito mal)

³ A escala utilizada para determinação da APNDM é a mesma da utilizada para a PNDM

ANEXO 2

CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS E PROFESSORAS QUE COLABORARAM NO ESTUDO

		Idade	Habilitação p/ Ensino EF	Nº anos serviço	Nº anos serviço neste nível ensino
Professores					
	B	27	Lic. Educ.Física e Desp.	3	3
	C	35	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	8	2
1º Ciclo	L	29	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	5	5
Professoras					
	A	26	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	2	1
	D	39	Lic. Educ. Física	17	4
	E	24	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	2	2
Professores					
	H	51	Lic. Educ.Física	24	24
	I	37	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	13	13
	K	31	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	8	8
2º Ciclo	Professoras				
	F	34	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	9	9
	G	48	Lic. Educ. Física	23	23
	J	38	Lic. Ensino Básico (variante Educ.Fís.)	15	9

ANEXO 3

GUIÃO DA ENTREVISTA

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES
A: Legitimação da entrevista e criação de um clima relacional favorável	Estabelecer empatia com a criança Motivar a criança para a colaboração na entrevista Informar sobre o objectivo geral da entrevista Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas	
B: Recolha de dados individuais ¹	Recolher elementos gerais caracterizadores do sujeito: sexo, idade, ano de escolaridade, profissão dos pais, actividades físicas e desportivas que pratica no desporto escolar ou fora da escola em contextos de prática organizada.	
C: Recordação das actividades realizadas na aula	Contextualizar a entrevista no âmbito da aula realizada Recordar o conteúdo das actividades realizadas e avivar as suas vivências	
D: Actividades que o/a aluno/a mais gostou e menos gostou de realizar na aula e razões que fundamentam essa atitude	Identificar a actividade que o/a aluno/a mais gostou de realizar na aula Inquirir sobre as razões que levaram o/a aluno/a a gostar mais daquela actividade Identificar a actividade que o/a aluno/a menos gostou de realizar na aula Inquirir sobre as razões que levaram o/a aluno/a a gostar menos daquela actividade	<i>O que é que mais gostastes de fazer nesta aula de EF?</i> <i>Por que é que gostaste mais de fazer?</i> <i>O que é que menos gostastes de fazer na aula de EF?</i> <i>Por que é que gostaste menos de fazer...?</i>

¹ Apenas necessária na 1^a entrevista.

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES
E: Percepção do nível de apropriação ao género das actividades da aula e razões que fundamentam essas percepções ²	Levar o/a aluno/a a compreender a escala da PNAG Familiarização da criança com os procedimentos de resposta da escala da PNAG Averiguar a percepção do nível de apropriação ao género das várias actividades definidas pelo/a professor/a como sendo as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula. Averiguar a percepção do nível de apropriação ao género das actividades indicadas pelo/a aluno/a como sendo aquelas que mais gostou e que menos gostou de realizar durante a aula. Questionar sobre as razões que fundamentam essa percepção do nível de apropriação ao género nas várias actividades.	<i>Para quem é que a actividade³..... é mais adequada?</i> <i>Por que é que dizes isso?</i>
F: Percepção do nível de desempenho motor dos rapazes e das raparigas nas actividades da aula e razões que fundamentam essas percepções.	Levar o/a aluno/a a compreender a escala da PNDM Familiarizar o/a aluno/a com os procedimentos de resposta da escala da PNDM Determinar os níveis de desempenho motor de rapazes e raparigas percepcionados pelo/a aluno/a para as várias actividades da aula definidas pelo/a professor/a como as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula. Determinar os níveis de desempenho motor dos grupos de género percepcionados pelo/a aluno/a para as actividades indicadas como sendo aquelas que mais gostou e que menos gostou de realizar na aula. Questionar sobre as razões que fundamentam essa percepção, diferenciada ou não, do nível de desempenho motor dos grupos de género nas várias actividades.	<i>Como é os rapazes e as raparigas fazem a actividade...?</i> <i>Por que é que os rapazes/raparigas fazem melhor do que as raparigas/rapazes a actividade....?</i> <i>ou</i> <i>Por que é que os rapazes e as raparigas fazem os dois⁴.... essa actividade?</i>

² Os procedimentos relativos à compreensão das escalas dos instrumentos utilizados são apenas necessários na 1^a entrevista a efectuar com cada aluno/a.

³ Actividades indicadas pelo/a professor/a, previamente à entrevista, como sendo as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula bem como as actividades referidas pelo/a aluno/a como sendo aquelas que mais gostou e que menos gostou, se diferirem das primeiras.

⁴ Referir o nível da escala da PNDM que foi igualmente indicado para ambos os géneros (muito bem, bem, mais ou menos, mal ou muito mal).

Anexo 3

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES
G: Auto-percepção do nível de desempenho motor nas actividades da aula ⁵ .	<p>Determinar o nível de desempenho motor que o/a aluno/a percepção em relação a si próprio nas várias actividades indicadas pelo/a professor/a como as mais importante para a prossecução dos objectivos da aula</p> <p>Determinar o nível de desempenho motor que o/a aluno/a percepção em relação a si próprio nas actividades que mais gostou e que menos gostou de realizar na aula.</p>	<i>Agora vais pensar em ti. Como é que fazes a actividade....?</i>
H: Preferências quanto ao tipo de composição dos grupos de trabalho formados para a realização das actividades de aprendizagem das aulas e razões que fundamentam essas preferências.	<p>Determinar o tipo de composição do grupo de trabalho, em função do género, que o/a aluno/a prefere integrar na realização das actividades da aula, definidas pelo professor como as mais significativas para a prossecução dos objectivos da aula e nas quais foram formados grupos de pares ou com 3 ou mais elementos.</p> <p>Inquirir sobre as razões das preferências manifestadas nas várias actividades</p>	<i>Em que tipo de grupo (num grupo só de rapazes, só de raparigas ou misto) é que preferes fazer a actividade⁶....?</i> <i>Por que é que preferes fazer a actividade.... num grupo....?</i>
I: Agradecimento e incentivo à participação na entrevista seguinte.	<p>Agradecer a colaboração prestada</p> <p>Solicitar a colaboração da criança para a próxima entrevista.</p>	

⁵ A escala utilizada para determinação da APNDM é a mesma da utilizada para a PNDM

⁶ Questão apenas referente às actividades realizadas em pares ou em grupos com 3 ou mais elementos e que foram definidas pelo/a professor/a como as mais importantes para os objectivos da aula.

ANEXO 4

FICHA DE RECOLHA DE DADOS DURANTE A ENTREVISTA

Aluno ____; Sexo: ____; Ciclo: ____; Ano: ____ ; Escola ____; Professor ____;
 Profissão pai _____; Profissão da mãe _____
 Actividades de desporto escolar: _____
 Actividades físicas e desportivas fora da escola _____

1^a ENTREVISTA Data: _____

Actividades da aula	Organização grupos	PNAG	PN DM			APNDM	Pref.Grupo
			♂	♀	Dif. ♀-♂		
Actividade que mais gostou							
Actividade que menos gostou							

Observações:

2^a ENTREVISTA Data: _____

Actividades da aula	Organização grupos	PNAG	PN DM			APNDM	Pref.Grupo
			♂	♀	Dif. ♀-♂		
Actividade que mais gostou							
Actividade que menos gostou							

Observações:

DADOS DA ENTREVISTA# 12; Rapariga; 9 anos; Posição Social 4; 1º Ciclo; 4º ano; Escola B; Professor B; **Aula 1**

Actividades de desporto escolar: Não

Actividades físicas e desportivas fora da escola : Natação(2h/semana)

1ª ENTREVISTA

Data: 09/03/2004

Relativa à aula de Educação Física do dia 08/03/2004

Actividades da aula	Organização grupos	PNAG	PND M		APNDM	Preferência Grupo
			♂	♀		
1 Jogo do Mata	Grupos com mais de 3 elementos		+	+/-	+/-	Grupo misto
2 Estafeta 1: Correr o mais depressa possível levando a bola na mão até ao colega que está no outro lado do campo.	Grupos com mais de 3 elementos		++	+	+/-	Grupo misto
3 Estafeta 3: Correr o mais depressa possível levando a bola na mão até ao colega que está no outro lado do campo. A meio do percurso dá uma volta completa em redor do cone de sinalização.	Grupos com mais de 3 elementos		+	+/-	+/-	Grupo misto
Actividade que mais gostou Jogo do mata	Grupos com mais de 3 elementos		+	+/-	+/-	Grupo misto
Actividade que menos gostou						

Fundamentação das respostas

Actividade que mais gostou	É muito giro. E gosto de “matar” os outros.
Actividade que menos gostou	Gostou de tudo. Gosto sempre de tudo menos das cambalhotas.

Actividades	PNAG	PNDM	Preferência Grupo
1 Jogo do Mata	Porque tem mais coisas de meninos. Eles têm mais força para atirar a bola, conseguem matar mais	Porque eles correm mais, têm mais força, jogam futebol e as meninas têm menos força porque não fazem exercício. Lá na minha sala nenhuma das raparigas joga no intervalo.	Porque os meninos têm mais força e se nós falharmos os rapazes estão lá para nos ajudar.
2 Estafeta 1: Correr o mais depressa possível levando a bola na mão até ao colega que está no outro lado do campo.	Porque correm os dois bem.	Porque as meninas correm menos, têm menos força.	Porque os rapazes correm melhor, correm mais.
3 Estafeta 3: Correr o mais depressa possível levando a bola na mão até ao colega que está no outro lado do campo. A meio do percurso dá uma volta completa em redor do cone de sinalização.	Porque eles sabem mais coisas do que as meninas. Eles nos jogos de futebol dão voltas e voltas.	Eles têm mais capacidade para dar a volta, correr mais.	Porque eles nos dão força para corrermos mais. E quando eles correm nós vimos e tentámos fazer como eles.

DADOS DA ENTREVISTA# 58; Rapaz; 12 anos; Posição Social 2; 2º Ciclo; 6º ano; Escola G; Professor H; **Aula 2, Turma 9**

Actividades de desporto escolar: Não

Actividades físicas e desportivas fora da escola: Basquetebol (2 h semana)

2ª ENTREVISTA

Data: 10/05/2004 Relativa à aula de Educação Física do dia 10/05/2004

Actividades da aula	Organização grupos	PNAG	PND	M	APNDM	Pref.Grupo
A50- Cabecear a bola lançada com as duas mãos pelo(a) parceiro(a)	Pares		+	+/-	+	Rapazes
A51- Conduzir a bola com o pé contornando os cones de sinalização	Grupos com mais de 3		++	+	+	Misto
A52- Passar a bola ao parceiro, deslocar-se na direcção da baliza e receber a bola passada pelo colega rematando á baliza	Grupos com mais de 3		+	+/-	++	Misto
A40- Jogo de futebol 5x5	Grupos com mais de 3		+	+/-	+	Misto
Actividade que mais gostou Jogo de futebol 5x5	Grupos com mais de 3 elementos		+	+/-	+/-	Misto
Actividade que menos gostou						

Fundamentação das respostas	
Actividade que mais gostou	<i>Porque é o que mais gosto de jogar. É fixe.</i>
Actividade que menos gostou	<i>Gostei de tudo</i>

Fundamentação das respostas

Actividades	PNAG	PNDM	Preferência Grupo
A50- Cabecear a bola lançada com as duas mãos pelo(a) parceiro(a)	<i>Todos conseguem.</i>	<i>Os meninos fazem melhor porque jogam mais á bola e estão mais habituados.</i>	<i>Com um rapaz porque assim é mais difícil. As raparigas não estão habituadas a fazer.</i>
A51- Conduzir a bola com o pé contornando os cones de sinalização	<i>Há quem tenha menos jeito e quem tenha mais. Se treinarem todos conseguem.</i>	<i>Há certas raparigas que jogam e as outras não estão habituadas e atrapalham-se com as bolas.</i>	<i>Porque mesmo que elas não conseguissem fazer bem nós tentávamos ajudar...</i>
A52- Passar a bola ao parceiro, deslocar-se na direcção da baliza e receber a bola passada pelo colega rematando á baliza	<i>Têm é que treinar. Com treino tudo se consegue fazer.</i>	<i>As raparigas atrapalham-se mais.</i>	
A40- Jogo de futebol 5x5	<i>Porque as raparigas geralmente não gostam de jogar e então não jogam muito bem. Não estão habituadas. Nós temos duas que jogam á bola, mas são só duas o resto não joga e quando vai jogar atrapalha-se.</i>	<i>Os rapazes jogam mais na rua e então estão mais habituados a jogar.</i>	<i>Porque eu também gosto de estar num jogo com rapazes e raparigas senão as outras equipas ficam em desvantagem.</i>

ANEXO 6
FICHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA DA AULA

Data: _____

Escola _____ **Professor/a** _____

Conteúdos da aula / matéria _____

Espaço da aula _____ **Hora Inicio** _____ **Hora Fim** _____

Nº alunos: _____ **rapazes** + _____ **raparigas**

OBSERVAÇÕES:

tempo	Sequência das actividades de aprendizagem	Estratégias	Comentários

ANEXO 7

Exemplo de uma aula observada (transcrição dos dados da observação directa)

Data: 26 de Abril de 2004 **Escola:** F do 2º ciclo **Ano:** 6º ano **Professora:** F **Turma:** 7

Matéria programática: Futebol

Espaço da aula: Campo de jogos exterior

Nº alunos: 21 (14 rapazes +7 raparigas). **Hora Início:** 8h 40' **Hora Fim:** 9h 51 min

Tempo	Sequência das actividades de aprendizagem	Estratégias	Comentários
8h 40'	1. Momento de informação inicial e registo da assiduidade	Alunos sentados nos bancos que se encontram próximo do campo de jogos.	
8h 45'	2. Corrida à volta do campo	Corrida em picadeiro	
8h 46'	3. Circundução dos braços, dos pulsos, dos tornozelos e dos joelhos. De pé, com pernas afastadas e com mãos no chão, aproximar as mãos o mais possível dos pés sem flectir as pernas.	Alunos frontalmente à professora. Professora demonstra as tarefas.	
8h 49'	4. Corrida contínua, durante 10 minutos, à volta do campo de jogos	Cada aluno regula o seu próprio ritmo da corrida.	A maioria dos rapazes manteve um ritmo de corrida contínuo, sem paragens, realizando a actividade em grupo. As raparigas apresentavam uma maior dificuldade. Três delas paravam sistematicamente e andavam. A professora incentivava e regulava o ritmo da corrida dos alunos, rapazes e raparigas.
8h 59'	5. Andar á volta do campo de jogos		
9h 00'	6. Momento de organização e de informação	Formação de 2 filas de alunos num dos extremos do campo de jogos.	
9h 01'	7. Passar/ receber a bola com o pé, em deslocamento, até ao final do campo de jogos. Regressa a andar por fora do espaço de realização da actividade e vai para o fim da fila oposta.	Cada aluno efectua a actividade com o(a) aluno(a) que está no início da outra fila.	Os alunos, por vezes, trocavam de posição na fila para poder efectuar a actividade com um determinado colega que estava na fila oposta.
		.	.

Anexo 7

Tempo	Sequência das actividades de aprendizagem	Estratégias	Observações
9h 10'	8. Momento de informação (explicação da actividade seguinte) e de organização.	Alunos mantêm a organização enquanto ouvem a professora. Professora selecciona dois alunos para servirem de opositores.	Professora seleccionou um rapaz e uma rapariga
9h 12	9. Passar/ receber a bola com o pé, em deslocamento, até ao outro extremo do campo. Nesse extremo encontram-se dois alunos que se opõem ao passe e tentam tirar a bola. A actividade só termina quando os opositores conseguem tirar a bola.	Os alunos opositores vão para o fim das filas efectuar a actividade e os outros ficam como opositores dos dois alunos seguintes	
9h 25'	10. Interrupção das actividades motoras da aula		A aula foi interrompida durante alguns minutos para a observação de um pássaro que caiu do telhado do ginásio.
9h 28'	11. Momento de organização (formação de equipas).	Professora seleccionou os “capitães de equipa”. Cada “capitão” escolheu, um de cada vez, os elementos das suas equipas.	Professora seleccionou 4 rapazes para “capitães de equipa”. Os alunos primeiro escolheram os rapazes e por último as raparigas. Quando nas equipas ainda só estavam rapazes, há um deles que exclama: “ <i>E as raparigas não jogam?</i> ”.
9h 30'	12. Jogo futebol entre equipas A e B	Jogam 2 equipas no campo todo. As restantes duas equipas aguardam de fora., Professora escolheu um aluno para árbitro. São os alunos que definem as funções no jogo Professora supervisiona actividade do aluno “árbitro”.	O aluno “árbitro” era rapaz. As raparigas mostram empenhamento deslocando-se e tentando tirar a bola. Nas acções mais ofensivas não mostram tanto empenhamento e encolhem-se quando há passes mais fortes Numa destas equipas, uma rapariga (a última a ser escolhida) ficou quase sempre no mesmo local, a roer as unhas.

Tempo	Sequência das actividades de aprendizagem	Estratégias	Observações
9h 35'	13. Momento de organização (troca de equipas)	Professora controla troca de equipas e dá início ao próximo jogo.	Estas duas equipas só tinham uma rapariga cada uma (numa das equipas essa rapariga foi para a baliza e na outra equipa ficou na defesa).
9h 36'	14. Jogo futebol entre equipas C e D		
9h 40'	15. Momento de organização (troca de equipas)		
9h 41'	16. Jogo futebol entre equipas A e B		
9h 47'	17. Momento de organização (troca de equipas)		
9h 48'	18. Jogo futebol entre equipas C e D		
9h 51'	Fim da aula		

ANEXO 8

ACTIVIDADES DEFINIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO 1º CICLO COMO AS MAIS IMPORTANTES PARA A PROSECUÇÃO DOS OBJECTIVOS DA AULA

Nº	ACTIVIDADES 1º CICLO	Tempo	Organ.	Matéria	Prof	Turma
1	Jogo: Correr em várias direcções. A um sinal sonoro da professora ocupar o mais rápido possível um arco da(s) cor(es) indicadas ou o seu próprio arco.	4'	I	J	A	1
2	Jogo do “coelhinho”. Correr em várias direcções e procurar imediatamente um arco logo que a professora apita. Cada aluno vai somando 1 ponto de cada vez que ficar de fora.	5'	I	J	A	1
3	Correr para a frente levando a bola na mão até ao sinalizador. Equilibrá-la em cima deste e o(a) colega vai buscá-la. Após duas vezes fazer o mesmo a correr para trás.	4'	P	D.E.	A	1
4	Em grupos de dois, um dos elementos dribla a bola livremente pelo pavilhão enquanto o outro permanece de pé à espera. Quando a professora apita, desloca-se rapidamente a driblar para junto do colega e trocam de funções.	3'	P	P.M.B	A	1
5	Com a mesma forma de organização da actividade anterior, conduzir a bola com o pé.	1'	P	P.M.B	A	1
6	Passar a bola com as duas mãos por cima da cabeça para o(a) colega. Este(a) apanha a bola com as mãos e devolve-a a rolar pelo chão.	2'	P	P.M.B	A	1
7	Em grupos de dois sentados no chão, costas com costas, passar a bola com as duas mãos por cima da cabeça para o(a) colega. Depois levar a bola até aos pés, mantendo as pernas estendidas, e voltar a passá-la por cima da cabeça com as duas mãos.	3'	P	CM	A	1
8	Jogo do mata.	14' 14'	G	J.C.B.	B L	2 4
9	Estafeta 1: Correr o mais depressa possível levando a bola na mão até ao colega que está do outro lado do campo. Quando entrega a bola vai para o fim da fila.	3'	G	J	B	2
10	Estafeta 3: Correr o mais depressa possível levando a bola na mão até ao colega que está do outro lado do campo. A meio do percurso tem que dar uma volta completa em redor de um cone de sinalização.	3'	G	J	B	2
11	Jogo do apanha a pares	4'	P	J	B C	2 3
12	Jogo do apanha	2'	I	J	C	3
13	Jogo do caçador e dos coelhos.	7'	I	J	C	3
14	Jogo da raposa, da galinha e dos pintos.	4' 5'	G	J	C	3
15	Jogo dos polícias e ladrões	9'	G	J	C	3
16	Correr à volta do campo efectuando acções motoras dirigidas por um/a aluno/a	3	I	DE	D	5

Nº	ACTIVIDADES 1º CICLO	Tempo	Organ.	Matéria	Prof.	Turma
17	Saltar a um pé dentro dos arcos colocando o pé esquerdo nos arcos amarelos e o pé direito nos arcos azuis.	10'	I	DE	D	5
18	Passar e receber a bola com as mãos.	5'	G	P.M.B	D	5
19	Jogo da bola ao capitão.	7' 6'	G	J.C.B.	D	5
20	Jogo do “saca-rabos”. Todos os alunos têm uma corda entalada, atrás, nas calças, simulando uma cauda. Cada um tenta roubar os “rabos” dos colegas tentando proteger o seu. Ganhá quem mais rabos conseguir roubar	6'	I	J	D	5
21	Saltar a dois pés entre as cordas dispostas paralelamente no chão.	3'	I	DE	D	5
22	Saltar de um pé para o outro, entre as cordas dispostas paralelamente no chão, passando por cima do espaço deixado entre as duas cordas do meio	7'	I	DE	D	5
23	Jogo do “feiticeiro”. Um aluno persegue os outros alunos da turma tentando tocar-lhes. Quando um aluno é apanhado fica parado nesse local de pernas afastadas, sendo “salvo” por um outro aluno que passe por baixo das suas pernas.	5'	G	J	E	6
24	Movimentar a bola de basquetebol, com as mãos, fazendo-a passar sucessivamente á volta do pescoço, á volta da cintura e à volta dos joelhos. Depois passá-la a rolar pelo chão para o colega.	2'	P	P.M.B	E	6
25	Lançar a bola de basquetebol ao ar, bater as palmas e voltar a recebê-la com as mãos. Depois passá-la a rolar pelo chão para o colega.	2'	P	P.M.B	E	6
26	Jogo com bola. O primeiro elemento da equipa passa a bola por baixo das pernas para o elemento seguinte e corre para o fim da fila para poder receber a bola do último elemento e, assim sucessivamente até ao fim do percurso. Ganhá a equipa que conseguir terminar primeiro o percurso, sem a bola tocar no chão.	8'	G	J	E	6
27	Rodar o arco, no chão, à frente do corpo. Correr à sua volta enquanto este está a girar. Quando estiver quase a parar, saltar para o seu interior..	2'	I	P.M.A	E	6
28	Rodar o arco na cintura, no braço esquerdo e no braço direito	1'	I	P.M.A	E	6
29	Rolar o arco pelo chão, conduzindo-o com uma mão e correndo ao seu lado	2'	I	P.M.A	E	6
30	Saltar por entre o arco, segurando-o com as mãos.	2'	I	P.M.A	E	6
31	Jogo de futebol	13'	G	J.C.B.	L	4
32	Orientação pelo mapa procurando os “postos de passagem” assinalados no mapa. Em cada um desses postos há uma letra que deve ser transcrita para o cartão de controlo.		G	PN	L	4
33	Procurar palavras que possam ser formadas com as letras registadas nos vários pontos de passagem.		G	I	L	4

Legenda: I– Actividade realizada individualmente; P– Actividade realizada em pares; G– Actividade realizada em grupos com 3 ou mais elementos;

CM– Capacidades Motoras; **D.E.** – Deslocamentos e Equilíbrios; **J**– Jogos; **J.C.B.** – Jogos Colectivos com Bola; **P.M.A**–Perícias e Manipulações com Arcos; **P.M.B**–Perícias e Manipulações com bolas; **PN**–Percursos na natureza; **I**– Actividade interdisciplinar.

ANEXO 9

**ACTIVIDADES QUE NÃO FORAM DEFINIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO 1º CICLO
COMO AS MAIS IMPORTANTES PARA A PROSECUÇÃO DOS OBJECTIVOS DA AULA MAS
QUE FORAM REFERIDAS PELOS/AS ALUNOS/AS COMO ACTIVIDADES QUE MAIS
GOSTARAM OU MENOS GOSTARAM**

Nº	ACTIVIDADES 1º CICLO	Temp	Organ	Matéria	Prof	Turma
b1	Correr à volta do pavilhão	3'	I	C.M.	A	T1
b2	Andar à volta do arco	2'	I	D.E.	A	T1
b3	Rodar o arco á volta da cintura	1'	I	P.M.A.	A	T1
b4	Andar por cima do arco	1'	I	D.E.	A	T1
b5	Percorso com deslocamento para trás a lançar a bola com as mãos	3'	P	P.M.B	A	T1
b6	De pé, costas com costas, passar a bola com as duas mãos para o(a) colega rodando o tronco	1'	P	P.M.B	A	T1
b7	De pé, costas com costas e com pernas afastadas, passar a bola, para o (a) colega, com as duas mãos por cima da cabeça e por entre as pernas	3'	P	P.M.B	A	T1
b8	Alongamentos no fim da aula	3'	I	C.M.	B	T2
					L	T4
b9	Jogo das estátuas	2'	I	D.E.	C	T3
b10	Jogo dos números	3'	I	I	C	T3
		7'			E	T6
b11	Correr e a cada apito executar as acções motoras referidas	3'	I	D.E.	C	T3
b12	Fazer a inversão do arco e saltar por cima deste, durante o seu deslocamento, com as pernas afastadas	2'	I	P.M.A	E	T6
b13	Jogo “procurar a casa”. Alunos correm livremente entre os arcos. Quando a professora apita tem que procurar imediatamente um arco, saltando para o seu interior	8'	I	J	E	T6

Legenda: **I**– Actividade realizada individualmente; **P**– Actividade realizada em pares; **G**– Actividade realizada em grupos com 3 ou mais elementos;

CM– Capacidades Motoras; **D.E.** – Deslocamentos e Equilíbrios; **J**– Jogos; **J.C.B.** – Jogos Colectivos com Bola; **P.M.A**–Perícias e Manipulações com Arcos; **P.M.B**–Perícias e Manipulações com bolas; **PN**–Percursos na natureza; **I**– Actividade interdisciplinar.

ANEXO 10

ACTIVIDADES DEFINIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO 2º CICLO COMO AS MAIS IMPORTANTES PARA A PROSECUÇÃO DOS OBJECTIVOS DA AULA

Nº	ACTIVIDADES 2º CICLO	Tempo	Organ.	Matéria	Prof	Turma
34	Salto de coelho no plinto seguindo de salto de eixo	17' 34	I	Gin. Ap.	F G	7 8
35	Salto de eixo, com o plinto transversal	3'	I	Gin. Ap.	F	7
36	Salto de “barreira”, com o plinto transversal (colocar as mãos lateralmente no plinto e passar as pernas juntas, elevadas, sem tocar no plinto)	12'	I	Gin. Ap.	F	7
37	Corrida contínua, durante 10 minutos, á volta do campo de jogos	10'	I	CM	F	7
38	Passar/ receber a bola com o pé, em deslocamento, até ao final do campo de jogos	9'	P	Futebol	F	7
39	Passar/ receber a bola com o pé, em deslocamento, até ao outro extremo do campo. Nesse extremo encontram-se dois alunos que se opõem ao passe e tentam tirar a bola. A actividade só termina quando os opositores conseguem tirar a bola	13'	G	Futebol	F	7
40	Jogo de futebol	18' 34' 7' jogo1 4' jogo2 26' 8'	G	Futebol	F G H J K	7 8 9 11 12
41	Enrolamento à frente	+/- 5' Estações +/- 8' Estações	I	Gin. Solo	G	8 12
42	Enrolamento atrás num plano inclinado	+/- 5' Estações	I	Gin. Solo	G	8
43	Passar e receber a bola com o pé	3'	P	Futebol	G	8
44	Correr conduzindo a bola com o pé até ao outro lado do campo. Regressa realizando a mesma tarefa e entrega a bola ao(à) parceiro(a)	2'	G	Futebol	G	8
45	Correr conduzindo a bola com o pé, contornando os cones de sinalização. Após efectuar o percurso de ida e volta entrega a bola ao(à) parceiro(a) de grupo.	2'	G	Futebol	G	8
46	Composição de habilidades gímnicas no solo: enrolamento à frente saltado com a ajuda do <i>reutter</i> , meia piroeta, enrolamento à retaguarda, avião e roda	+/- 6' Estações	I	Gin. Solo	H	9
47	Salto em extensão no mini-trampolim (com queda acima do nível do mini-trampolim)	+/- 6' Estações	I	M.Tramp.	H	9
48	Suspensão nas cordas com balanço e salto para o solo, partindo de pé de cima da cabeça de um plinto	+/- 6' Estações	I	CM	H	9

Anexo 10

Nº	ACTIVIDADES 2º CICLO	Tempo	Organ.	Matéria	Prof	Turma
49	Nas paralelas assimétricas efectuar enrolamento para trás no banzo superior colocando pés no banzo inferior ou efectuar enrolamento para a frente no banzo inferior	+/- 6' Estações	I	Gin.Ap.	H	9
50	Cabecear a bola lançada com as duas mãos pelo(a) parceiro(a)	+/- 8' Estações	P	Futebol	H	9
51	Conduzir a bola com o pé contornando os cones de sinalização	+/- 8' Estações +/- 5' Estações	G	Futebol	H	9
52	Passar a bola ao parceiro, deslocar-se na direcção da baliza e receber a bola passada pelo colega, rematando à baliza.	+/- 8' Estações	G	Futebol	H	9
53	Conduzir a bola com o pé contornando os dois cones de sinalização. Num ponto definido pelo professor, fazer 3 passes consecutivos à parede e regressar à posição inicial passando a bola para o(a) colega.	2'	P	Futebol	I	10
54	Pontapear em precisão procurando derrubar o cone de sinalização	4'	P	Futebol	I	10
55	Condução de bola com o pé até ao outro lado do pavilhão. Realizar auto-passes sucessivos, em deslocamento, ao longo da parede lateral do pavilhão e conduzir a bola novamente com o pé até a entregar ao(à) colega.	8'	P	Futebol	I	10
56	Condução de bola com o pé e remate à parede a partir de um local definido pelo professor.	4'	P	Futebol	I	10
57	Percorrer os pontos de passagem assinalados no mapa da escola e registar num cartão de controlo a letra inscrita nesse ponto	50''	G	Orientação	I	10
58	Salto em extensão no mini-trampolim	5'	I	M.Tramp.	J	11
59	Salto em extensão passando por cima de uma fita colocada horizontalmente entre o mini-trampolim e o colchão.	7'	I	M.Tramp	J	11
60	Salto engrupado no mini-trampolim passando por cima de uma fita colocada horizontalmente entre o mini-trampolim e o colchão	9'	I	M.Tramp	J	11
61	Jogo da “rabia”. Um elemento do grupo fica no meio a tentar interceptar os passes, com o pé, entre os outros elementos do grupo. Quando o conseguir, vai realizar passes, ficando no meio aquele que perdeu a bola.	3'	G	Futebol	J	11
62	Dois alunos deslocam-se em direcção á baliza, fazendo passes com o pé, entre si. Quando chegam próximo da baliza, rematam.	4'	P	Futebol	J	11
63	Dois alunos deslocam-se em direcção á baliza, fazendo passes com o pé, entre si. Quando chegam próximo da baliza encontram um opositor que tenta interceptar os passes.	9'	G	Futebol	J	11
64	Salto de eixo no bock.	+/- 8' Estações	I	Gin. Ap.	K	12

Nº	ACTIVIDADES 2º CICLO	Tempo	Organ.	Matéria	Prof	Turma
65	Enrolamento à frente em plano inclinado ou no plano horizontal	+/- 8' Estações	I	Gin. Solo	K	12
66	Toques de sustentação com bola de voleibol (em passe ou manchete).	+/- 8' Estações	I	Voleibol	K	12
67	Passe e manchete para o parceiro	+/- 8' Estações	P	Voleibol	K	12
68	Toques de sustentação com o pé	+/- 5' Estações	I	Futebol	K	12
69	Passar a bola para o colega que se encontra frontalmente e dirigir-se para o fim da fila contrária	+/- 5' Estações	G	Futebol	K	12

Legenda: I- Actividade realizada individualmente; P- Actividade realizada em pares; G- Actividade realizada em grupos com 3 ou mais elementos; CM- Capacidades Motoras; Gin.Ap.- Ginástica de aparelhos; Gin.Solo- Ginástica de solo; M.Tramp- Mini-trampolim.

ANEXO 11

**ACTIVIDADES QUE NÃO FORAM DEFINIDAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO 2º CICLO
COMO AS MAIS IMPORTANTES PARA A PROSECUÇÃO DOS OBJECTIVOS DA AULA MAS
QUE FORAM REFERIDAS PELOS/AS ALUNOS/AS COMO ACTIVIDADES QUE MAIS
GOSTARAM OU MENOS GOSTARAM**

Nº	ACTIVIDADES 2º CICLO	Tempo	Organ.	Bloco	Prof.	Turma
b1	Correr à volta do campo	+/- 2'	I	CM	G	T8
b14	Corrida com mudanças rápidas de direcção a um sinal sonoro da professora	+/- 1'	I	CM	F	T7
b15	Correr em velocidade até ao outro lado do campo	3'	I	CM	G	T8
b16	Saltitar ao pé coixinho e saltitar a pés juntos	+/- 1'	I	CM	G	T8
b17	Caminhar na trave efectuando uma volta a meio do percurso	+/- 6' Estações	G	Gin.Ap.	H	T9
b18	Rematar á baliza com a bola parada	+/- 8' Estações	G	Futebol	H	T9

Legenda: **I**- Actividade realizada individualmente; **P**- Actividade realizada em pares; **G**- Actividade realizada em grupos com 3 ou mais elementos;
CM- Capacidades Motoras; **Gin.Ap.**- Ginástica de aparelhos;

ANEXO 12

RESULTADOS DA PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE APROPRIAÇÃO AO GÉNERO

**Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo
em relação à PNAG das actividades de aprendizagem das aulas .**

1º ciclo Categorias PNAG	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
Só para rapaz	6	4,7%	3	2,2%	9	3,4%
Mais para rapaz do que rapariga	31	24,4%	27	20,1%	58	22,2%
Para rapaz e rapariga, de igual forma	71	55,9%	90	67,2%	161	61,7%
Mais para rapariga do que para rapaz	17	13,4%	13	9,7%	30	11,5%
Só para rapariga	2	1,6%	1	0,8%	3	1,1%
Totais	127	100%	134	100%	261	100%

**Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo
em relação à PNAG das actividades de aprendizagem das aulas .**

2º ciclo Categorias PNAG	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
Só para rapaz	13	12,9%	11	9,3%	24	11,0%
Mais para rapaz do que rapariga	40	39,6%	45	38,1%	85	38,8%
Para rapaz e rapariga, de igual forma	44	43,6%	60	50,8%	104	47,5%
Mais para rapariga do que para rapaz	4	4,0%	2	1,7%	6	2,7%
Só para rapariga	-	-	-	-	-	-
Totais	101	100%	118	100%	219	100%

Quadro: Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNAG nas actividades de aprendizagem das várias matérias programáticas.

1º ciclo Categorias PNAG	P.M. c/ bolas		P.M. c/ arcos		D.E.		Jogos		Jogos colectivos com bola	
	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr						
Só para rapaz	1 5,3%	-	-	-	3 15,0%	-	1 1,9%	2 3,7%	1 7,1%	1 7,7%
Mais para rapaz do que rapariga	6 31,6%	8 34,8%	-	2 12,5%	5 25,0%	3 18,7%	13 24,5%	9 16,7%	5 35,7%	5 38,5%
Para rapaz e rapariga, de igual forma	11 57,9%	14 60,9%	6 50,0%	7 43,8%	6 30,0%	12 75,0%	34 64,2%	38 70,4%	8 57,1%	7 53,8%
Mais para rapariga do que para rapaz	1 5,3%	1 4,3%	4 33,3%	6 37,5%	6 30,0%	1 6,3%	5 9,4%	5 9,3%	-	-
Só para rapariga	-	-	2 16,7%	1 6,3%	-	-	-	-	-	-
Totais	19 100%	23 100%	12 100%	16 100%	20 100%	16 100%	53 100%	54 100%	14 100%	13 100%

Legenda: P.M.– Perícias e manipulações, D.E – Deslocamentos e equilíbrios.

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNAG nas actividades de aprendizagem das várias matérias programáticas.

2º ciclo Categorias PNAG	Futebol		Ginást. Solo		Ginást. Aparelhos		Mini-trampolim	
	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr						
Só para rapaz	8 15,1%	8 12,3%	1 10,0%	-	2 12,5%	3 17,6%	1 8,3%	-
Mais para rapaz do que rapariga	29 54,7%	29 44,6%	1 10,0%	1 9,1%	4 25,0%	10 58,8%	3 25,0%	2 18,2%
Para rapaz e rapariga, de igual forma	15 28,3%	28 43,1%	5 50,0%	9 81,8%	10 62,5%	4 23,5%	8 66,7%	9 81,8%
Mais para rapariga do que para rapaz	1 1,9%	-	3 30,0%	1 9,1%	-	-	-	-
Só para rapariga	-	-	-	-	-	-	-	-
Totais	53 100%	65 100%	10 100%	11 100%	16 100%	17 100%	12 100%	11 100%

ANEXO 13

RESULTADOS DA PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE DESEMPENHO MOTOR DE RAPAZES E RAPARIGAS

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNMDG nas actividades de aprendizagem.

1º ciclo PNMDG	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
4	1	0,8%	1	0,7%	2	0,8%
3	2	1,6%	-	-	2	0,8%
2	10	7,9%	8	6,0%	18	6,9%
1	28	22,0%	27	20,1%	55	21,1%
0	58	45,7%	77	57,5%	135	51,7%
-1	24	18,9%	15	11,2%	39	14,9%
-2	3	2,4%	4	3,0%	7	2,7%
-3	1	0,8%	1	0,7%	2	0,8%
-4	-	-	1	0,7%	1	0,4%
Totais	127	100%	134	100%	261	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNMDG nas actividades de aprendizagem.

2º ciclo PNMDG	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
4	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-
2	7	6,9%	25	21,2%	32	14,6%
1	53	52,5%	59	50,0%	112	51,1%
0	38	37,6%	32	27,1%	70	32%
-1	3	3,0%	2	1,7%	5	2,3%
-2	-	-	-	-	-	-
-3	-	-	-	-	-	-
-4	-	-	-	-	-	-
Totais	101	100%	118	100%	219	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNNDMG (PNDMF-PNDMM) nas actividades das várias matérias de aprendizagem.

1º ciclo Níveis PNNDMG	P.M. c/ bolas		P.M. c/ arcos		D.E.		Jogos		Jogos com colectivos com bola	
	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr						
4	-	-	-	-	1 5,0%	-	-	1 1,9%	-	-
3	-	-	-	-	-	-	1 ,1,9%	-	1 7,1%	-
2	2 10,5%	1 4,3%	-	-	1 5,0%	1 6,3%	5 9,4%	3 5,6%	2 14,3%	2 15,4%
1	3 15,8%	3 13,0%	1 8,3%	1 6,3%	3 15,0%	3 18,8%	12 22,6%	13 24,1%	7 50,0%	6 46,2%
0	13 68,4%	17 73,9%	4 33,3%	6 37,5%	9 45,0%	8 50,0%	23 43,4%	33 61,1%	3 21,4%	3 23,1%
-1	1 5,3%	1 4,3%	5 41,7%	8 50,0%	6 30,0%	1 6,3%	10 18,9%	3 5,6%	1 7,1%	2 15,4%
-2	-	1 4,3%	1 8,3%	-	-	3 18,8%	2 3,8%	-	-	-
-3	-	-	1 8,3%	1 6,3%	-	-	-	-	-	-
-4	-	-	-	-	-	-	-	1 1,9%	-	-
Totais	19 100%	23 100%	12 100%	16 100%	20 100%	16 100%	53 100%	54 100%	14 100%	13 100%

Legenda: P.M. Perícias e manipulações, D.E- Deslocamentos e equilíbrios.

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNNDMG (PNDMF-PNDMM) nas actividades das várias matérias de aprendizagem.

2º ciclo Níveis PNNDMG	Futebol		Ginást. Solo		Ginást. Aparelhos		Mini-trampolim	
	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr
	3 5,7%	15 23,1%	1 10,0%	2 18,2%	2 12,5%	7 41,2%	-	-
2	3 5,7%	15 23,1%	1 10,0%	2 18,2%	2 12,5%	7 41,2%	-	-
1	34 64,2%	36 55,4%	1 10,0%	4 36,4%	6 37,5%	7 41,2%	7 58,3%	9 81,8%
0	16 30,2%	13 20,0%	5 50,0%	4 36,4%	8 50,0%	3 17,6%	5 41,7%	2 18,2%
-1	-	1 1,5%	3 30,0%	1 9,1%	-	-	-	-
-2	-	-	-	-	-	-	-	-
Totais	53 100%	65 100%	10 100%	11 100%	16 100%	17 100%	12 100%	11 100%

Relação entre as respostas dadas pelas raparigas do 1º ciclo para a PNAG e a PNDMG.
As frequências relativas são em relação ao total de respostas para cada categoria da PNAG.

Raparigas 1º Ciclo		Níveis PNDMG										Totais
Categorias PNAG		4 f / fr	-3 f / fr	2 f / fr	1 f / fr	0 f / fr	-1 f / fr	-2 f / fr	-3 f / fr	-4 f / fr		
Só para rapaz		1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	3
		33,3%			66,7%							100%
Mais para rapaz do que rapariga		-	-	3	8	14	1	1	-	-	-	27
				11,1%	29,6%	51,9%	3,7%	3,7%				100%
Para rapaz e rapariga, de igual forma		-	-	4	16	58	10	2	-	-	-	90
				4,4%	17,8%	64,4%	11,1%	2,2%				100%
Mais para rapariga do que para rapaz		-	-	1	1	5	4	1	1	-	-	13
				7,7%	7,7%	38,5%	30,8%	7,7%	7,7%			100%
Só para rapariga		-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
										100%	100%	

Relação entre as respostas dadas pelos rapazes do 1º ciclo para a PNAG e a PNDMG.
As frequências relativas são em relação ao total de respostas para cada categoria da PNAG.

Rapazes 1º Ciclo		Níveis PNDMG										Totais
Categorias PNAG		4 f / fr	-3 f / fr	2 f / fr	1 f / fr	0 f / fr	-1 f / fr	-2 f / fr	-3 f / fr	-4 f / fr		
Só para rapaz		1	-	2	1	2	-	-	-	-	-	6
		16,7%		33,3%	16,7%	33,3%						100%
Mais para rapaz do que rapariga		-	2	5	12	10	2	2	-	-	-	33
			6,1%	15,2%	36,4%	30,3%	6,1%	6,1%				100%
Para rapaz e rapariga, de igual forma		-	-	3	15	42	9	-	-	-	-	69
				4,3%	21,7%	60,9%	13,1%					100%
Mais para rapariga do que para rapaz		-	-	-	4	12	1	-	-	-	-	17
					23,5%	70,6%	5,9%					100%
Só para rapariga		-	-	-	-	-	50,0%	-	50,0%	-	2	
											100%	

Relação entre as respostas dadas pelas raparigas do 2º ciclo para a PNAG e a PNDMG.
As frequências relativas são em relação ao total de respostas para cada categoria da PNAG.

Raparigas 2º Ciclo		Níveis PNDMG										Totais
Categorias PNAG		4 f / fr	-3 f / fr	2 f / fr	1 f / fr	0 f / fr	-1 f / fr	-2 f / fr	-3 f / fr	-4 f / fr		
Só para rapaz		-	-	6	4	1	-	-	-	-	-	11
				54,5%	36,4%	9,1%						100%
Mais para rapaz do que rapariga		-	-	13	26	5	1	-	-	-	-	45
				28,9%	57,8%	11,1%	2,2%					100%
Para rapaz e rapariga, de igual forma		-	-	6	29	24	1	-	-	-	-	60
				10,0%	48,3%	40,0%	1,7%					100%
Mais para rapariga do que para rapaz		-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
						100%						100%
Só para rapariga		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Relação entre as respostas dadas pelos rapazes do 2º ciclo para a PNAG e a PNDMG.
As frequências relativas são em relação ao total de respostas para cada categoria da PNAG.

Rapazes 2º Ciclo		Níveis PNDMG										Totais
Categorias PNAG		4 f / fr	-3 f / fr	2 f / fr	1 f / fr	0 f / fr	-1 f / fr	-2 f / fr	-3 f / fr	-4 f / fr		
Só para rapaz		-	-	5	6	2	-	-	-	-	-	13
				38,5%	46,2%	15,4%						100%
Mais para rapaz do que rapariga		-	-	2	28	9	1	-	-	-	-	40
				5,0%	70,0%	22,5%	2,5%					100%
Para rapaz e rapariga, de igual forma		-	-	18	26	-	-	-	-	-	-	44
				40,9%	59,1%							100%
Mais para rapariga do que para rapaz		-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	4
				25,0%	25,0%	50,0%						100%

ANEXO 14

RESULTADOS DA AUTO-PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE DESEMPENHO MOTOR

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à APNDM nas actividades de aprendizagem das aulas.

Categorias APNDM	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
Muito Bem	29	22,8%	21	15,7%	50	19,2%
Bem	63	49,6%	64	47,8%	127	48,6%
Mais ou menos	29	22,8%	45	33,6%	74	28,4%
Mal	4	3,2%	4	2,9%	8	3,1%
Muito mal	2	1,6%	-	-	2	0,7%
Totais	134	100%	127	100%	261	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à APNDM nas actividades de aprendizagem das aulas.

Categorias APNDM	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
Muito Bem	28	27,7%	6	5,1%	34	15,5%
Bem	46	45,5%	46	39,0%	127	42,0%
Mais ou menos	24	23,8%	54	45,8%	78	35,6%
Mal	3	3,0%	9	7,6%	12	5,5%
Muito mal	-	-	3	2,5%	3	1,4%
Totais	101	100%	118	100%	219	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNAG nas actividades das várias matérias de aprendizagem das aulas.

Categorias APNDM	1º ciclo		P.M. c/ bolas		P.M. c/ arcos		D.E.		Jogos		Jogos colectivos com bola	
	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr	Rapazes f / fr	Raparigas f / fr
Muito Bem	5 26,3 %	6 26,1%	-	3 18,8%	7 35,0%	-	12 22,6%	8 14,8%	6 42,9%	-		
Bem	12 63,2%	6 26,1%	6 50,0%	11 68,8%	6 30,0%	12 75,0%	24 45,3%	29 53,7%	7 50,0%	4 30,8%		
Mais ou menos	2 10,5%	11 47,8%	4 33,3%	2 12,5%	6 30,0%	3 18,8%	14 26,4%	15 27,8%	1 7,1%	8 61,5%		
Mal	-	-	2 16,7%	-	-	1 6,3%	2 3,8%	2 3,7%	-	1 7,7%		
Muito mal	-	-	-	-	1 5,0%	-	1 1,9%	-	-	-		
Totais	19 100%	23 100%	12 100%	16 100%	20 100%	16 100%	53 100%	54 100%	14 100%	13 100%		

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à APNDM nas actividades das várias matérias de aprendizagem das aulas.

Categorias APNDM	2º ciclo		Futebol		Ginást. Solo		Ginást. Aparelhos		Mini-trampolim		
	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	Rapaz f / fr	Rapariga f / fr	
Muito Bem	18 34,0%	1 1,5%	2 20,0%	1 9,1%	5 31,3%	2 11,8%	1 8,3%	2 9,1%	1 1	1 1	
Bem	27 50,9%	23 35,4%	2 20,0%	4 36,4%	6 37,5%	6 35,3%	3 25,0%	3 63,6%	3 7		
Mais ou menos	8 15,1%	32 49,2%	6 60,0%	4 36,4%	3 18,8%	8 47,1%	7 58,3%	8 27,3%	7 3		
Mal	-	8 12,3%	-	1 9,1%	2 12,5%	-	1 8,3%	-	1 -		
Muito mal	-	1 1,5%	-	1 9,1%	-	1 5,9%	-	-	-		
Totais	53 100%	65 100%	10 100%	11 100%	16 100%	17 100%	12 100%	11 100%			

ANEXO 15

RESULTADOS DA SATISFAÇÃO COM AS ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

Frequências e frequências relativas das respostas dos rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação às actividades que mais gostaram de realizar na aula de Educação Física.

1º Ciclo	Rapazes		Raparigas	
	f	fr	f	fr
Actividades da aula que mais gostaram e que foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	40	95,2 %	39	86,7%
Actividades da aula que mais gostaram e que não foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	2	4,8 %	6	13,3%
Totais	42	100%	45	100%

Frequências e frequências relativas das respostas dos rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação às actividades que mais gostaram de realizar na aula de Educação Física.

2º Ciclo	Rapazes		Raparigas	
	f	fr	f	fr
Actividades da aula que mais gostaram e que foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	28	96,5 %	30	88,2%
Actividades da aula que mais gostaram e que não foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	1	3,5%	4	11,8%
Totais	29	100%	34	100%

Frequências e frequências relativas das respostas dos rapazes e raparigas do 1º ciclo em relação às actividades que menos gostaram de realizar na aula de Educação Física.

1º Ciclo	Rapazes		Raparigas	
	f	fr	f	fr
Actividades da aula que menos gostaram e que foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	18	42,9%	17	37,8%
Actividades da aula que menos gostaram e que não foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	14	33,3%	13	28,9%
Gostaram de tudo *	10	23,8 %	15	33,3%
Totais	42	100%	45	100%

* Gostaram de tudo o que efectuaram na aula, não conseguindo especificar nenhuma actividade, em particular, da qual não tivessem gostado.

Frequências e frequências relativas das respostas dos rapazes e raparigas do 2º ciclo em relação às actividades que menos gostaram de realizar na aula de Educação Física.

2º Ciclo	Rapazes		Raparigas	
	f	fr	f	fr
Actividades da aula que menos gostaram e que foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	11	37,9%	24	70,6%
Actividades da aula que menos gostaram e que não foram definidas pelo(a) professor(a) como as mais significativas para os objectivos da aula.	2	6,9%	-	-
Gostaram de tudo *	16	55,2%	10	29,4%
Totais	29	100%	34	100%

* Gostaram de tudo o que efectuaram na aula, não conseguindo especificar nenhuma actividade, em particular que não tivessem gostado

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNAG das actividades que mais gostaram de realizar na aula .

Actividades que mais gostaram 1º ciclo	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
Categorias PNAG						
Só para rapaz	4	9,5%	-	-	4	4,6%
Mais para rapaz do que rapariga	10	23,8%	6	13,3%	16	18,4%
Para rapaz e rapariga, de igual forma	28	66,7%	33	73,4%	61	70,1%
Mais para rapariga do que para rapaz	-	-	6	13,3%	30	6,9%
Só para rapariga	-	-	-	-	-	-
Totais	42	100%	45	100%	87	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNAG das actividades que menos gostaram de realizar na aula.

Actividades que menos gostaram 1º ciclo	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
Categorias PNAG						
Só para rapaz	2	6,2%	4	13,3%	6	9,6%
Mais para rapaz do que rapariga	6	18,8%	7	23,3%	13	21,0%
Para rapaz e rapariga, de igual forma	12	37,6%	18	60,0%	30	48,4%
Mais para rapariga do que para rapaz	12	37,5%	1	3,3%	13	21,0%
Só para rapariga	-	-	-	-	-	-
Totais	32	100%	30	100%	62	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNAG das actividades que mais gostaram de realizar na aula .

Actividades que mais gostaram 2º ciclo		Rapazes		Raparigas		Totais	
Categorias PNAG		f	fr	f	fr	f	fr
Só para rapaz		3	10,4%	1	2,9 %	4	6,3%
Mais para rapaz do que rapariga		13	44,8%	13	38,2%	26	41,3%
Para rapaz e rapariga, de igual forma		13	44,8%	20	58,9%	33	52,4%
Mais para rapariga do que para rapaz		-	-	-	-	-	-
Só para rapariga		-	-	-	-	-	-
Totais		29	100%	34	100%	63	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNAG das actividades que menos gostaram de realizar na aula.

Actividades que menos gostaram 2º ciclo		Rapazes		Raparigas		Totais	
Categorias PNAG		f	fr	f	fr	f	fr
Só para rapaz		1	7,7%	4	16,7%	5	13,5%
Mais para rapaz do que rapariga		2	15,3%	11	45,8%	13	35,2%
Para rapaz e rapariga, de igual forma		6	46,2%	8	33,3%	14	37,8%
Mais para rapariga do que para rapaz		4	30,8%	1	4,2%	5	13,5%
Só para rapariga		-	-	-	-	-	-
Totais		13	100%	24	100%	37	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNNDMG (PNNDMF-PNDMM) nas actividades que mais gostaram de realizar nas aulas de EF.

Actividades que mais gostaram	1º ciclo PNNDMG	Rapazes		Raparigas		Totais	
		f	fr	f	fr	f	fr
4		1	2,4 %	-	-	1	1,1%
3		2	4,8 %	-	-	2	2,3%
2		5	11,9%	1	2,2%	6	6,9%
1		11	26,2%	10	22,2%	21	24,1%
0		19	45,2%	27	60,0%	46	52,9%
-1		4	9,5%	5	11,1%	9	10,3%
-2		-	-	1	2,2%	1	1,1%
-3		-	-	-	-	-	-
-4		-	-	1	2,2%	1	1,1%
Totais		42	100%	45	100%	87	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à PNDMG (PNDMF-PNDMM) nas actividades que menos gostaram de realizar nas aulas de EF.

Actividades menos gostaram		Rapazes		Raparigas		Totais	
1º ciclo PNDMG	f	fr	f	fr	f	fr	
4	-	-	1	3,3%	1	1,6%	
3	-	-	1	3,3%	1	1,6%	
2	-	-	-	-	-	-	
1	3	9,4%	7	23,3%	10	16,1%	
0	17	53,1%	17	56,7%	34	54,8%	
-1	11	34,4%	4	13,3%	15	24,2%	
-2	1	3,1%	-	-	1	1,6%	
-3	-	-	-	-	-	-	
-4	-	-	-	-	-	-	
Totais	32	100%	30	100%	62	100%	

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNDMG (PNDMF-PNDMM) nas actividades que mais gostaram de realizar nas aulas de EF.

Actividades mais gostaram		Rapazes		Raparigas		Totais	
2º ciclo PNDMG	f	fr	f	fr	f	fr	
2	2	6,9%	1	2,9%	3	4,8%	
1	16	55,2%	10	29,4%	26	41,3%	
0	11	37,9%	20	58,8%	31	49,2%	
-1	-	-	2	5,9%	2	3,2%	
-2	-	-	1	2,9%	1	1,6%	
Totais	29	100%	34	100%	63	100%	

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à PNDMG (PNDMF-PNDMM) nas actividades que menos gostaram de realizar nas aulas de EF.

Actividades menos gostaram		Rapazes		Raparigas		Totais	
2º ciclo PNDMG	f	fr	f	fr	f	fr	
2	1	7,7%	6	25,0%	7	18,9%	
1	4	30,8%	12	50,0%	16	43,2%	
0	6	46,2%	5	20,8%	11	29,7%	
-1	2	15,4%	1	4,2%	3	8,1%	
-2	-	-	-	-	-	-	
Totais	13	100%	24	100%	37	100%	

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à APNDM nas actividades que mais gostaram de realizar na aula.

Actividades que mais gostaram	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
1º ciclo						
Categories APNDM						
Muito Bem	18	42,9%	9	20,0%	27	31,0%
Bem	19	45,2%	25	55,6%	44	50,6%
Mais ou menos	5	11,9%	11	24,4%	16	18,4%
Mal	-	-	-	-	-	-
Muito mal	-	-	-	-	-	-
Totais	42	100%	45	100%	87	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à APNDM nas actividades que menos gostaram de realizar na aula.

Actividades que menos gostaram	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
1º ciclo						
Categories APNDM						
Muito Bem	3	9,3%	-	-	3	4,8%
Bem	8	25,0%	8	26,7%	16	25,8%
Mais ou menos	14	43,8%	15	50,0%	29	46,8%
Mal	5	15,6%	6	20,0%	11	17,7%
Muito mal	2	6,3%	1	3,3%	3	4,8 %
Totais	32	100%	30	100%	62	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à APNDM nas actividades que mais gostaram de realizar na aula.

Actividades que mais gostaram	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
2º ciclo						
Categories APNDM						
Muito Bem	13	44,8%	4	11,8%	17	27,0%
Bem	13	44,8%	21	61,8%	34	54,0%
Mais ou menos	3	10,4%	9	26,4%	12	19,0%
Mal	-	-	-	-	-	-
Muito mal	-	-	-	-	-	-
Totais	29	100%	34	100%	63	100%

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à APNDM nas actividades que menos gostaram de realizar na aula.

Actividades que menos gostaram	Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr
2º ciclo						
Categories APNDM						
Muito Bem	1	7,7%	-	-	1	2,7%
Bem	3	23,1%	3	12,5%	6	16,2%
Mais ou menos	8	61,5%	13	54,20%	21	56,8%
Mal	1	7,7%	6	25,0%	7	18,9%
Muito mal	-	-	2	8,3%	2	5,4 %
Totais	13	100%	24	100%	37	100%

ANEXO 16

RESULTADOS DAS PREFERÊNCIAS PELO TIPO DE CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO NAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM DAS AULAS

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à preferência pelo tipo de constituição dos grupos de trabalho nas actividades realizadas em pares.

Categorias da preferência pela constituição do grupo- Pares	1º ciclo		Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr	f	fr
Grupos do mesmo género	21	75,0%	27	75,0%	48	75,0%		
Grupos c/ elemento do outro género	3	10,7%	5	13,9%	8	12,5%		
Indiferente	4	14,3%	4	11,1%	8	12,5%		
Não sabe	-	-	-	-	-	-		
Totais	28	100%	36	100%	64	100%		

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à preferência pela constituição dos grupos de trabalho nas actividades realizadas em pares.

Categorias da preferência pela constituição do grupo- Pares	2º ciclo		Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr	f	fr
Grupos do mesmo género	12	54,5%	18	69,2%	30	62,5%		
Grupos com elemento do outro género	2	9,1%	7	26,9%	9	18,8%		
Indiferente	8	36,4%	1	3,9%	9	18,8%		
Não sabe	-	-	-	-	-	-		
Totais	22	100%	26	100%	48	100%		

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo em relação à preferência pela constituição dos grupos de trabalho nas actividades realizadas em grupos com 3 ou mais elementos.

Categorias da preferência pela constituição do grupo (com 3 ou mais elementos)	1º ciclo		Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr	f	fr
Grupo do mesmo género	16	26,2%	11	16,9%	27	21,4%		
Grupo misto	45	73,8%	54	83,1%	98	78,6%		
Indiferente	-	-	-	-	-	-		
Não sabe	-	-	-	-	-	-		
Totais	61	100%	65	100%	126	100%		

Frequências e frequências relativas das respostas das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo em relação à preferência pela constituição dos grupos de trabalho nas actividades realizadas em grupos com 3 ou mais elementos.

Categorias da preferência pela constituição do grupo (com 3 ou mais elementos)	2º ciclo		Rapazes		Raparigas		Totais	
	f	fr	f	fr	f	fr	f	fr
Grupo do mesmo género	19	54,3%	14	36,9%	33	45,2%		
Grupo misto	13	37,1%	23	60,5%	36	49,3%		
Indiferente	3	8,6%	-	-	3	4,1%		
Não sabe	-	-	1	2,6%	1	1,4 %		
Totais	35	100%	38	100%	73	100%		

Frequências das preferências das raparigas e dos rapazes do 1º ciclo, por grupos mistos e do mesmo género, tendo em conta a percepção da apropriação ao género da actividade, organizada em grupos com 3 ou mais elementos.

Grupos com 3 ou mais elementos	1º ciclo		Mesmo género		Misto	
	PNAG	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	
Só para rapaz	1	-	-	2	2	
Mais para rapaz do que para rapariga	8	5	-	10	13	
Para ambos	6	6	-	32	36	
Mais para rapariga do que para rapaz	1	-	-	1	3	
Só para rapaz	-	-	-	-	-	
Totais	16	11	-	45	54	

Frequências das preferências das raparigas e dos rapazes do 2º ciclo, por grupos mistos e do mesmo género, tendo em conta a percepção da apropriação ao género da actividade, organizada em grupos com 3 ou mais elementos.

Grupos com 3 ou mais elementos	Mesmo género		Misto		
	PNAG	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Só para rapaz	3	2		1	0
Mais para rapaz do que para rapariga	13	2		7	12
Para ambos	3	8		4	11
Mais para rapariga do que para rapaz	-	-		1	-
Só para rapaz	-	-		-	-
Totais	19	14		13	23

ANEXO 17

RESULTADOS DA ANÁLISE DA VARIÂNCIA (ANOVA TWO-WAY)

Fonte de variância	PNDMM					PNDMF				
	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig
Sexo	2.155	1	2.155	4.304	.039	.019	1	.019	.043	.837
Ciclo	.349	1	.349	.697	.404	.446	1	.446	.995	.319
PAG	11.775	4	2.944	5.879	.000	29.544	4	7.386	16.459	.000
Sexo X Ciclo	.168	1	.168	.335	.563	.047	1	.047	.106	.745
Sexo X PAG	2.793	4	.698	1.394	.235	1.121	4	.280	.625	.645
Ciclo X PAG	.384	3	.128	.255	.858	4.035	3	1.345	2.997	.030
Sexo X Ciclo X PAG	.343	3	.114	.229	.876	3.381	3	1.127	2.512	.058

Fonte de variância	PNDMG					APNDM				
	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig
Sexo	1.768	1	1.768	2.887	.090	.141	1	.141	.242	.623
Ciclo	1.585	1	1.585	2.587	.108	1.344	1	1.344	2.303	.130
PAG	63.940	4	15.985	26.095	.000	1.622	4	.406	.695	.596
Sexo X Ciclo	.393	1	.393	.642	.423	.090	1	.090	.154	.695
Sexo X PAG	1.719	4	.430	.702	.591	26.093	4	6.523	11.176	.000
Ciclo X PAG	3.510	3	1.170	1.910	.127	.205	3	.068	.117	.950
Sexo X Ciclo X PAG	2.078	3	.693	1.131	.336	1.664	3	.555	.951	.416

	PNDMF 1º Ciclo					PNDMF 2º Ciclo				
	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig
Sexo	.095	1	.095	.212	.646	.106	1	.106	.237	.627
PAG	20.614	4	5.153	11.485	.000	10.900	3	3.633	8.095	.000
Sexo X PAG	1.894	4	.473	1.055	.379	1.794	3	.598	1.333	.265

	APNDM Rapazes					APNDM Raparigas				
	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig	S.Q.	gl	Q.Médios	F	Sig
Ciclo	1.427	1	1.427	2.344	.127	.295	1	.0295	.525	.469
PAG	19.262	4	4.815	7.910	.000	12.287	4	3.072	5.472	.000
Ciclo X PAG	1.953	3	.651	1.069	.363	.297	3	.099	.177	.912

Testes Post-hoc (Tukey)**PNDMF****1º ciclo**

<i>Sig.</i>	2	3	4	5
1	.000	.000	.000	.000
2	-	.065	.019	.111
3		-	.577	.385
4			-	.732

2º ciclo

<i>Sig.</i>	2	3	4
1	.411	.001	.290
2	-	.001	.710
3		-	.996
4			-

PNDMM

<i>Sig.</i>	2	3	4	5
1	.967	.382	.000	.008
2	-	.273	.000	.011
3		-	.000	.032
4			-	.765

PNDMG

<i>Sig.</i>	2	3	4	5
1	.001	.000	.000	.000
2	-	.000	.000	.000
3		-	.000	.000
4			-	.146

APNDM**Rapazes**

<i>Sig.</i>	2	3	4	5
1	1.000	.837	.000	.037
2	-	.381	.000	.026
3		-	.000	.070
4			-	.841

Raparigas

<i>Sig.</i>	2	3	4
1	.802	.017	.001
2	-	.000	.000
3		-	.142
4			-

OBS:

Grupos definidos pelas categorias da PAG:

1– Só para rapaz; 2– Mais para rapaz do que para rapariga; 3 – Para rapaz e rapariga; 4– Mais para rapariga do que para rapaz; 5– Só para rapariga.

ANEXO 18

BREVE DESCRIÇÃO DO ESTUDO PARA VERIFICAÇÃO DA FIDELIDADE DOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE APROPRIAÇÃO AO GÉNERO E PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE DESEMPENHO MOTOR (Pomar, 1997: 278)

Como se assinalou nas secções 6.2.1 e 6.2.2 do capítulo IV - Objectivos e metodologia do estudo empírico - , a fidelidade dos instrumentos referidos em epígrafe havia sido antes determinada para o caso concreto de um estudo realizado por Pomar (1997), no âmbito da sua dissertação de Mestrado, mas cujos indicadores aqui tomamos como referência. O método então utilizado foi o do *teste-reteste*, em que o mesmo sujeito foi entrevistado pela investigadora, em dois momentos diferentes e em condições idênticas, registando-se as respostas respectivamente para cada um dos dois instrumentos de pesquisa. O período temporal que mediou entre o teste e o reteste foi de uma semana, período aconselhado para testes psicológicos por diversos autores (e.g. Freeman, 1976 cit. por Colaço e Passarinho, 1986). De acordo também com Berger e Patchner (1988: 57), o intervalo entre o teste e o reteste não deve ser muito longo, para que a propriedade em causa não tenha sofrido alterações significativas, nem muito curto, para que os sujeitos não se recordem de forma substantiva da forma como responderam na primeira vez (o que

constitui a maior limitação a esta forma de avaliação da consistência e estabilidade de um instrumento).

O estudo desenvolvido com esse fim incidiu sobre uma amostra de 29 crianças (15 raparigas e 14 rapazes), com idades entre os 6 e os 10 anos, pertencentes a duas escolas do Distrito de Évora, uma do meio rural e outra do meio urbano.

Os instrumentos reportavam-se a uma listagem variada de trinta e três actividades físicas, com ordenação aleatória, que possuíam significatividade para as crianças dessas idades¹. Os resultados obtidos no teste foram correlacionados com os resultados obtidos no reteste, utilizando-se para tal o Produto Momento de *Bravais-Pearson*. Os valores encontrados para os instrumentos da percepção da apropriação ao género e da percepção do desempenho motor foram, respectivamente, $r(27) = .772$ e $r(27) = .840$, ambos com significância para $p = .001$. As crianças mais velhas manifestaram graus de estabilidade ligeiramente superiores em ambos os instrumentos, comparativamente às crianças mais novas, conforme se pode ver pelos valores que abaixo se especificam.

	PAG	PNDM
6/7 anos	$r (14) = .771$	$r (14) = .790$
9/10 anos	$r (15) = .797$	$r (15) = .890$

Tendo em conta que um valor de $r = .80$ é geralmente considerado um bom indicador de fidelidade (Carmines & Zeller, 1979) e que, em ambos os grupos de idade, os valores

¹ Essa significatividade foi também adequadamente avaliada num outro estudo de Pomar (1997 : 256).

alcançados estiveram muito próximos, ou ultrapassaram mesmo, este limite, a investigadora concluiu que, para o estudo em causa, aqueles instrumentos possuíam níveis de fidelidade bastante aceitáveis para crianças da faixa etária envolvida (6 a 10 anos).