GÉNERO, COEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA
Implicações pedagógico-didácticas

Paula Botelho Gomes

Resumo A coeducação é um dos eixos transversais do currículo, não sendo assim um tema específico da educação física e do desporto. Coeducar em educação física e desporto significa valorizar práticas motoras e vivências conotadas com o modelo cultural feminino. Este conceito aconselha a que façamos uma revisão aos processos de ensino e de aprendizagem. Convida a folhear o nosso currículo oculto na procura não só dos conteúdos e dos valores que são ensinados, mas também daqueles que são omitidos.

Palavras-chave Género, coeducação, educação física, didáctica.

Introdução

A educação nos dias de hoje, pelo menos nos países ditos democráticos, é considerada como um pressuposto fundamental para atenuar discriminações de condição social, religiosa, étnica, de sexo-género, entre outras. Para tal, é necessário que os modelos de ensino e aprendizagem tenham a pessoa como centro das preocupações educativas e das actividades docentes, de modo que se atinja a formação integral e se desenvolvam e aperfeiçoem as capacidades de cada pessoa. Isto parece ser apenas possível na escola coeducativa, dado que a escola segregada (que no nosso país já não existe) e a mista (em nosso entender o modelo vigente) parecem transmitir e perpetuar valores sexistas da sociedade: os livros escolares, os currículos, os materiais didácticos, a linguagem utilizada na aula, as expectativas dos professores e das professoras perante as alunas e os alunos reproduzem e perpetuam os estereótipos de género (García, 1998). Sem tomarmos consciência do que somos, de como pensamos, do que fazemos e de como fazemos, sem uma reflexão sobre as nossas crenças e valores, o currículo oculto, ainda que de forma inconsciente e não propositada, influencia o nosso acto educativo (Bain, 1985; Fernández-Balboa, 1993). E assim não educaremos para o desenvolvimento da pessoa, para o respeito pelos direitos humanos, para a solidariedade, responsabilidade, autonomia, independência, sensibilidade, conhecimento e singularidade.

O modelo referencial de pessoa prevalecente até meados do sec. XX — varão, branco e europeu — tem de ser questionado para que não se mantenha androcêntrico, etnocêntrico e eurocêntrico (Sabater, 1997), em completa dissonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Conceitos de sexo e género

Estes dois termos, ainda que por vezes sejam usados indiscriminadamente como sinónimos, têm diferentes significados. O termo sexo remete-nos para as características biofisiológicas, geneticamente determinadas, que distinguem um homem de uma mulher. Todas as culturas se organizaram socialmente segundo a categoria sexo. O termo género, surgido no início dos anos 70, refere-se à construção psicológica, social e cultural da masculinidade e da feminilidade, ou dito de outro modo, às características socialmente consideradas como sendo próprias dos homens ou das mulheres (Trigueros *et al.*, 1999).

A noção de género pode ser concebida em termos de papel, remetendo para estereótipos e dicotomias (feminilidade/masculinidade), ou ser concebido como relação de poder, dominação (masculina)/submissão (feminina). A primeira acepção pode levar a conceber o género como algo imutável; a segunda acepção assenta numa ideia de relação social e as relações sociais evoluem (Hall, 1985, *apud* Dévis, 1992). Ao longo do presente texto segue-se a concepção de Trigueros *et al.* (1999).

As sociedades desenvolvem estereótipos de género, em referência a uma série de crenças e valores, sendo assim uma construção histórica e social de comportamentos percebidos como *naturais, normais, intrínsecos* a cada sexo-género e usualmente não questionados. Os estereótipos masculinos e femininos são pensados em oposição e não em complementaridade. Assim, na maioria das sociedades, a cultura masculina, a do *sexo forte*, incute e valoriza certo tipo de comportamentos nos rapazes: espera que aprendam a defender-se, a competir e a ganhar, a dominar, a liderar, a ser combativos e dinâmicos, a não mostrar os seus sentimentos, a preparar-se para ser cabeça de casal, para a vida pública e para a objectividade. O fim natural do homem é o trabalho. A cultura feminina, a do *sexo fraco*, por seu lado, espera que as raparigas sejam dóceis, passivas, submissas, sensíveis, dependentes, intuitivas, ordenadas; é natural que mostrem os seus afectos; a sua esfera fundamental de actuação é a do mundo privado e da subjectividade; são bastião do círculo familiar e doméstico e destinadas à maternidade. Devem ser atraentes, segundo modelos imaginados pelos homens, e incorporam esse modelo como seu. O fim natural da mulher é a maternidade.

Na generalidade, estes modelos de homem e mulher, ou aspectos destes modelos, ainda são prevalecentes na nossa sociedade, mas com mais subtileza do que antigamente. Nos dias de hoje, quando se reconhece competência à mulher no desempenho de actividades tradicionalmente masculinas, os comentários, ainda que de elogio, deixam perceber uma admiração e uma estupefacção. Tomemos por exemplo o que foi escrito num jornal semanário. O artigo referia-se a Ana Gomes, a nossa diplomata em Timor, com estas palavras: "uma mulher que não se refugia em subterfúgios e que não teme o conflito (...) e, no entanto basta olhar para ela, para ver que não é uma *dama de ferro*, mas sim uma mulher sensível que nunca deixa de ser feminina mesmo quando ameaça, critica ou promete o confronto".[1] A admiração reporta-se ao bom desempenho, a estupefacção é revelada no *como é que é possível continuar mulher se teve coragem e atitudes socialmente definidas como masculinas (não subterfúgio, conflito, crítica, confronto)*?!

O entendimento da masculinidade e da feminilidade como construção cultural, sem submissão a aspectos meramente biológicos, possibilitou que ficasse a descoberto um conjunto alargado de juízos apriorísticos e de atitudes capciosas, fundamentalmente em desfavor da mulher. Um dos problemas é que o sexismo dos nossos dias é menos visível do que há algumas décadas atrás, e assim muito mais difícil de corrigir na prática, já que no plano teórico se diz não existir. Uma via de correcção são as medidas de acção e de discriminação positivas, isto é, discriminação em favor do grupo socialmente prejudicado. Outra dificuldade é que estas medidas várias vezes colidem com crenças sobre o princípio do tratamento igualitário e com a ideia de liberdade individual (Thomas, 1991).

O conceito de género cooptado para a pedagogia e outras ciências sociais permitiu que comportamentos de raparigas e de rapazes na aula de educação física não sejam analisados apenas segundo a lente biológica. A orientação da educação por uma pedagogia da igualdade, centrada na pessoa, é mais democrática, crítica, tolerante e solidária. Isto é, procuramos um pensamento educativo centrado no conceito de pessoa que refute atitudes sexistas, sejam elas de sinal masculino ou feminino.

A ideia de mulheres e homens terem direitos diferentes, e de se encontrarem em posições hierárquicas distintas, em prejuízo da mulher, nasce de teorias e afirmações das quais hoje nos rimos. No entanto, alguns resquícios dessas maneiras de pensar estão de tal maneira enraizados na nossa cultura e educação que não os questionamos. A herança cultural parece ser pesada. O ideário dominante tece uma representação social que é aceite e absorvida pelo indivíduo como sendo sua, tornando-se assim real, quando, de facto, é virtual. A nossa sociedade é androcêntrica, isto é, considera o ser humano do sexo masculino referência válida para ambos os sexos. Mas a visão androcêntrica do mundo não é exclusiva dos homens. Todos nós, mulheres e homens, a apreendemos da nossa cultura (Garcia, s. d.).

Segundo Héritier (1998), mesmo que as mulheres acedam cada vez mais às tarefas masculinas, há sempre mais longe, mais à frente, um domínio reservado ao masculino, no clube muito selecto da política, da religião, das responsabilidades empresariais, etc. Não se trata, evidentemente, da expressão de competências particulares inscritas na constituição física de um e de outro sexo. São estas questões que estão na origem das categorias cognitivas — operações de classificação, grelhas onde o masculino e o feminino se encontram fechados:

> A diferença entre sexos é, sempre e em todas as sociedades, ideologicamente traduzida numa linguagem binária e hierarquizada. Hierarquizada, enquanto se deveria logicamente esperar que os dois pólos estivessem equidistantes de um meio termo que seria positivo. Mas o meio termo não é positivo e está frequentemente ausente. (Héritier, 1998: 196)

A supremacia masculina não existe nos factos. Existe através da representação que

os homens assumiram e que, ainda hoje, os persegue, ancorada no seu próprio imaginário (Héritier, 1998: 196).

Características da escola segregada, mista e coeducativa

Escola segregada

A escola segregada era baseada na hierarquia entre os sexos e na divisão sexual do trabalho. Decorrente da revolução industrial, e durante o século XIX, assiste-se ao acesso progressivo das raparigas ao ensino. O ensino feminino alicerçava-se numa concepção de educação diferenciada para as raparigas, baseada na herança cultural de que havia uma natureza feminina que perpetuava a divisão social de papéis sociais de género, mantendo-se assim a ordem social instituída. Na segunda metade do século XIX, a escolarização das raparigas orientava-se por dois modelos femininos socialmente distintos. O modelo de *boa doméstica*, onde se impunham competências domésticas práticas (saber coser, cozinhar e outras tarefas similares), e o modelo burguês — *a dona de casa*, gestora e supervisora das tarefas domésticas realizadas pelas mulheres trabalhadoras, as boas domésticas. A influência do pensamento de Rousseau neste modelo de domesticidade foi determinante. Enquanto concedia a igualdade e a democracia aos homens, as mulheres eram destinadas à subordinação e à domesticidade.

Nos finais do século XIX, a sociedade pedia à mulher competências domésticas e competências ao nível da educação dos filhos, futuros cidadãos. Assim a sua formação deveria responder a estas duas funções (Pinto e Henriques, 1999). Deste modo a "educação da mulher não é encarada como um direito (...) mas como uma necessidade social" (Pinto e Henriques, 1999: 12). Para que aqueles desideratos fossem atingidos, era necessário uma acentuação na educação moral e na orientação das raparigas para a função da maternidade, já que a instrução intelectual masculinizava as mulheres (Vaquinhas e Cascão, 1993, *apud* Pinto e Henriques, 1999). Se bem se lembram, ainda na época de 70 existiam cursos e disciplinas de formação feminina no sistema educativo português.

Escola mista

O regime misto nasce nos EUA nos séculos XVIII (ensino primário) e XIX (ensino secundário e superior). No que diz respeito à educação física, apenas em 1972 o regime misto se implementa. Na Europa, este regime de educação é muito mais tardio, principalmente naqueles países onde a influência da Igreja era inquestionável. O percurso da escola mista em Portugal é feito de avanços e recuos. Adoptado na 1.ª República (1919), para o ensino primário, foi encerrado em 1926 nas escolas onde a população de alunas/os exigisse mais do que um/a docente. A Ditadura

antecipava-se à condenação do Papa Pio XI, em 1929, que considerava a coeducação nefasta aos objectivos da educação cristã e fomentadora da promiscuidade (Pinto e Henriques, 1999).

A transição de uma escola segregada para o modelo misto fez-se, no nosso país, com todas as cautelas. Passo agora a socorrer-me da minha memória e experiência enquanto aluna. Quando entrei para o liceu (início dos anos 60), não passei pela experiência de um estabelecimento de ensino apenas para meninas. Faziam-se os primeiros ensaios das escolas mistas. Mas, na época, *misto* significava turmas só de raparigas ou só de rapazes, isto é, aulas separadas, recreios separados, portas de entrada separadas; apenas o mesmo edifício albergava criaturas de ambos os sexos. Um aspecto interessante a realçar é que, nestas experiências, eram as escolas masculinas a receber raparigas e não o contrário. E mesmo assim, pelo menos na minha escola, com uma outra cautela: foi criada uma secção de um liceu masculino para se iniciar a experiência, o que me parece ser muito diferente de, de um ano para o outro, uma escola masculina abrir as suas portas ao contingente feminino, ou a secção ser criada a partir de uma matriz feminina. O que parece estar implícito é que se trata de incorporar raparigas no modelo masculino, entendido como o prevalecente.

Passados cinco anos, e na passagem para o 3.º ciclo de ensino (o que agora corresponde ao 10.º e 11.º ano), em finais dos anos 60, início da década de 70, frequentei um liceu onde se dava continuidade à experiência cautelosa da escola mista. Agora as turmas eram compostas por rapazes e raparigas, a porta de entrada era única; nos recreios, rapazes e raparigas podiam conversar uns com os outros, mas nas aulas de educação física as turmas não eram mistas e os/as docentes eram do mesmo sexo que a turma. De facto, esta disciplina, em que o contacto físico é frequente, a corporalidade fundamental e nem todos os conteúdos considerados adequados às raparigas, requeria que a organização fosse distinta.

Esta escola mista, ou este ensaio para a escola mista, ignorava que existiam dois modelos educativos, um para cada sexo: o masculino, assente na vida pública, com omissão consciente dos valores da esfera privada, legitimado ao longo dos tempos, e o feminino, mais ou menos implícito, consoante as épocas, pensado para responder ao âmbito do privado. A escola mista interpreta a *igualdade* como uniformidade. Pensa em termos de crianças ou alunos (substantivo colectivo), branqueando o género a que pertencem os indivíduos, como se o sexo não condicionasse toda a sua vida. Rapazes e raparigas são tratados como se a matriz cultural de referência fosse a mesma, como se se esperasse o mesmo de uma rapariga e de um rapaz, como se os preconceitos que mantemos sobre os sexos de facto não existissem (García e Asins, 1988).

Apenas em 1972 (D. L. 428 de 28 de Novembro) se estabelece o regime coeducativo no ensino primário e no ciclo preparatório do ensino secundário. A concepção subjacente não se confinava à constituição de turmas mistas, mas a promover uma verdadeira coeducação, num ambiente de camaradagem entre rapazes e raparigas, nas aulas, nos recreios e nas restantes actividades. No entanto, a legislação não aponta para as implicações desta nova política educativa, nem a operacionaliza. Estabelecida a concepção da escola mista, e reconhecendo-lhe vantagens,

considera-se que é esta escola que temos ainda hoje. Uma escola que, apesar de mista, não foi capaz de superar preconceitos históricos e culturais em relação ao sexo feminino. Uma escola que não conseguiu incorporar valores femininos, prejudicando também os rapazes.

A escola coeducativa

Enquanto a escola segregada toma em consideração a variável género para criar dois mundos educativos separados e hierarquizados, a escola mista omite o género e orienta-se apenas pelo modelo masculino, considerando-o válido para os dois sexos. A prática do nosso dia-a-dia nos ginásios sugere que as turmas mistas podem reforçar imagens de feminilidade e masculinidade ou, então, incentivar uma orientação androcêntrica, fazendo das alunas alunos de segunda qualidade (Devís, 1992).

A escola coeducativa considera a variável género importante, mas com uma leitura completamente diferente: integra a diversidade de género enquanto diversidade cultural. Isto é, reconhece como culturalmente importante um conjunto de valores e práticas tradicionalmente associadas ao mundo feminino (Bonal, 1997); valoriza os aspectos positivos dos modelos femininos e masculinos e pretende que os rapazes experimentem formas de condutas até agora consideradas exclusivas das mulheres. A escola coeducativa é assim uma escola inclusiva.

A coeducação tem como um dos seus objectivos adoptar uma posição crítica e reflexiva acerca da visão androcêntrica da educação, visão que enviesa e limita o desenvolvimento das capacidades da pessoa. Julgamos que a coeducação é ainda um projecto no sistema educativo português.

Coeducação na educação física e no desporto

A coeducação é um dos eixos transversais do currículo, não sendo assim um tema específico da educação física e do desporto. Os temas transversais não se encerram em si mesmos: são abertos às alterações geradas pela sociedade e contribuem para o desenvolvimento das finalidades básicas da educação — formar pessoas livres, responsáveis e solidárias, com capacidade para elaborar critérios de forma pessoal e autónoma e de conviver pacificamente; pessoas que respeitem o envolvimento e a diversidade cultural, que recusem todo o tipo de discriminação e que sejam autónomas, tanto na vida profissional como na pessoal. Para que as alunas e os alunos atinjam esta personalidade integral, é necessário que se planifiquem os conteúdos e objectivos tendo presentes as finalidades básicas enunciadas (Sabater, 1997). Ou seja, que se torne consciente o mundo subterrâneo do quotidiano da escola, reciclando-o em matéria educativa, através das várias disciplinas do currículo. Coeducar em educação física e desporto significa valorizar práticas motoras e vivências

associadas ao modelo cultural feminino, e que todos os alunos e todas as alunas as experimentem, não se tomando, deste modo, o modelo masculino como único ou prevalecente.

Isto convida a pensar num novo modelo educativo e a questionar a formação de docentes. Muitas/os de nós, se não a maioria, em conversa com colegas, já dissemos que tratamos as/os alunas/os, independentemente do sexo, de igual modo. Este *de igual modo* incluirá, nomeadamente, o apresentarmos os mesmos conteúdos e trabalhá-los segundo uma mesma metodologia. E já agora, tratamento igual a quê ou a quem? Segundo Talbot (1990), este modelo será inaceitável se se pretende criar igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas. Aquela assunção, de boa fé, alicerçada num pressuposto de igualdade de tratamento, ignora, pelo menos, dois factos: (i) uma turma mista não significa o mesmo que ensinar a uma turma mista; (ii) uma turma é composta por alunos e alunas diferentes em capacidades, interesses, recursos, experiência e conhecimento. Assim, tratá-los/as de igual modo perpetua clivagens e escamoteia a individualidade subjacente. Por outro lado, e ainda segundo Talbot, um tratamento igual, na prática, é impossível e nenhum/a professor/a, pelo menos uma boa professora, lida com as/os alunas/os de uma turma mista do mesmo modo. Aliás, estudos acerca do tipo e frequência de interacções na aula sugerem que as/os professoras/es dão mais atenção aos rapazes do que às raparigas e o modo como julgam um mesmo comportamento não é independente do sexo/género do indivíduo que o expressa (Dunbar e O´Sullivan, 1986; Grossman e Grossman, 1994).

Outra interpretação enviesada da igualdade revela-se nas nossas práticas quando negamos a diferenciação do ensino e reduzimos o desempenho ao menor denominador comum (Talbot, 1990). Isto é, nivelamos por baixo o nosso ensino, os objectivos que delineamos para as/os nossas/os alunas/os. O/As mais experientes e conhecedores/as são prejudicados/as. O princípio de que todos os seres humanos são iguais e têm os mesmos direitos permite que as/os alunas/os não tenham receio de se expressarem e aprendam a respeitar e a valorizar os outros, nas suas diferenças. No entanto, este mesmo princípio é estático. Não nos indica claramente o que fazer ou não fazer; falha, no sentido em que não aponta vias de actuação face a uma sociedade plena de assimetrias e não altera comportamentos, atitudes e crenças (Talbot, 1990).

Dois outros conceitos necessitam de ser revisitados — igualdade de acesso e de oportunidades —, por exemplo, no desporto e na educação física, mas também noutros sectores. Quanto ao acesso, julga-se que é inquestionável a sua veracidade. Ninguém proíbe o acesso de raparigas e rapazes a determinadas práticas desportivas ou actividades e a outros sectores da vida pública. Mas quanto à igualdade de oportunidades é importante salientar que o termo acesso não significa o mesmo que oportunidade. Do mesmo modo, igualdade não é o mesmo que igualdade de oportunidades. A distinção entre acesso e oportunidade baseia-se em duas formas de liberdade: liberdade sem constrangimentos remete-nos para a questão do acesso, liberdade para realizarmos os nossos desejos refere-se à oportunidade (Talbot, 1990: 105-106).

Na educação física e no desporto, as expectativas quanto ao género estão bem

delineadas e historicamente definidas. Quando verificamos diferenças entre rapazes e raparigas, nas nossas aulas e nas suas aprendizagens, aceitamo-las como naturais e até não esperamos outra coisa. Este nosso modo sexista de actuar reforça os estereótipos de género nos nossos alunos. A televisão e os jornais dedicam muito do seu espaço ao desporto. É importante que os professores e as professoras, nas suas aulas, mostrem exemplos e imagens positivas quer de atletas masculinos, quer de atletas femininas. Deste modo, não só se dará maior visibilidade às mulheres no desporto, como se motiva os alunos e as alunas a participarem em actividades físicas. Sabemos bem como os ídolos são importantes para as crianças e os jovens. Para além do mais, conhecer os feitos desportivos faz parte da cultura desportiva; assim, é também matéria da educação física.

A investigação acerca das diferenças de género na educação física e no desporto, como em outros domínios, é preconceituosa e perpetua estereótipos de género. Um exemplo paradigmático pode ser analisado nos estudos de avaliação da aptidão física. Nestes estudos, os investigadores sobrevalorizam a variabilidade quando fazem comparações inter-sexos. Ora este procedimento deixa encoberto o facto de a variabilidade intra-sexo ser mais expressiva do que a variabilidade inter-sexo (Bredemeier, 1992; Colemares, 1997). Com efeito, diferença de médias com relevância estatística, resultantes da comparação de valores apresentados por rapazes e raparigas, não nos traz indicações importantes quanto ao desenvolvimento individual de raparigas e rapazes. No entanto, este tipo de estudos estão bem enraizados na nossa investigação. Esse tipo de comparação é rotineira e como que *obrigatória*. Mas a pergunta que se coloca é: o que traz de novo, qual o interesse em se comparar traços similares (até à puberdade) ou diferentes (após a puberdade)? Está descrito, há muito na literatura, que as diferenças de capacidades físicas entre rapazes e raparigas são irrelevantes até à puberdade. Após esta etapa de desenvolvimento, ainda que com o exercício o tecido muscular se desenvolva igualmente nas mulheres e nos homens, certas capacidades favorecem o desempenho masculino por razões hormonais bem conhecidas. Para além deste pressuposto, é difícil perceber como se combinam variáveis biológicas e do envolvimento cultural quanto às expectativas de papéis de género feminino, afectando a participação e a exercitação feminina desde tenra idade, com reflexos nos desempenhos (Nelson *et al.*, 1986; Thomas e Thomas, 1988).

Apesar de terem aumentado as oportunidades de participação de rapazes e raparigas em várias modalidades desportivas na escola e fora da escola, muitas actividades físicas continuam conjugadas preferencialmente no masculino ou no feminino. Certas actividades são percebidas desde muito cedo como sendo apropriadas mais a rapazes ou mais a raparigas (Botelho Gomes *et al.*, 1995; 1999; Marques *et al.*, 1999). Por outro lado, a homofobia[2] reforça os estereótipos de género e os/as participantes tendem a escolher actividades tidas como adequadas ao seu género (Griffin, 1992). Os comportamentos verbais homofóbicos são frequentes nas nossas aulas. Se um rapaz aprecia uma actividade julgada como não apropriada ao seu género, ou se não é suficientemente agressivo e combativo num desporto declinado no masculino, termos como *mariazinha* e *menino da mamã* são frequentemente usados pelos colegas. E também por professores e professoras. Raparigas

são também apelidadas de *maria-rapaz*, o que perturba alguma delas e pode fazer com que se afastem da actividade. Mas, na educação física, esta adjectivação do comportamento das raparigas pode ser interpretada por alguns como um elogio: executa bem, apresenta bom rendimento, ou empenha-se em actividades declinadas no masculino, o que não é esperado. Isto é, aproxima-se do modelo vigente, o masculino; a sua aceitação no grupo masculino umas vezes será facilitada, outras dificultada. Estes dois exemplos correntes indiciam tratamento preconceituoso. Segundo Lenskyj (1994, *apud* Williamson, 1996) a pressão homofóbica pode ser acutilante, fazendo com que as raparigas que participam em actividades percepcionadas como masculinas marquem a sua feminilidade através de adereços femininos nos seus equipamentos, como que dizendo *atenção continuo mulher!* Todos se devem lembrar das longas unhas, pintadas de vermelho, da Grifith Joyner. O que significavam — gosto pessoal, ou pretendia-se que fossem indicadoras de feminilidade?

Conflitos entre os alunos de ambos os sexos, conflitos pessoais devidos a julgamentos baseados em preconceitos, bem como défices de auto-estima, não devem ser marginalizados pelas/os professoras/es de educação física. A educação física, porque em primeiro lugar o que está em causa é a educação e a aprendizagem, deve proporcionar um conjunto alargado de experiências para rapazes e raparigas que não sejam orientadas por estereótipos de género; a educação física tem um papel importante a desempenhar no que diz respeito ao desfazer de preconceitos. A educação física deve ser sentida por todos os alunos e todas as alunas como uma experiência positiva e fundamental para que saibam estruturar o tempo livre também em tempo livre fisicamente activo.

De reflexões a implicações pedagógico-didácticas

Será que as/os professoras/es:

— criam oportunidade para que todos/as, independentemente do sexo, tenham sucesso e protagonismo nas suas aulas?
— valorizam de igual modo e tratam com a mesma relevância actividades sentidas como masculinas ou femininas?
— valorizam do mesmo modo, no seu planeamento, as habilidades e capacidades motoras quando são conotadas socialmente como masculinas ou femininas?
— valorizam outros aspectos para além do "valor" absoluto do resultado? Juntam a este valor outros tão importantes como aquele?
— diferenciam o ensino em conformidade com as expectativas e conhecimentos das raparigas e dos rapazes?
— assumem que há momentos em que é importante que os rapazes e as raparigas trabalhem em grupos distintos, para que ninguém seja prejudicado?

— apercebem-se de que o modo como os rapazes e as raparigas ocupam o espaço do ginásio é diferente?
— que os rapazes geralmente ocupam mais espaço e tendem a "expulsar" as raparigas e os menos aptos?
— que raparigas se inibem em situações de confronto, antes de reclamarem por terem sido incomodadas ou agredidas?
— que a força e a destreza, por si só, não devem favorecer a conquista do espaço?
— estão atentas/os para que a idade e o sexo não sejam determinantes na apropriação do espaço?
— apercebem-se de que na aprendizagem de uma habilidade ou modalidade pode ser possível que um mesmo material não seja adequado aos rapazes e às raparigas?
— apercebem-se de que para além de diferenças de desempenho motor, há também diferentes tipos de emoção nas respostas motoras?
— preocupam-se com a promoção das raparigas no desporto escolar e extra-escolar?
— apercebem-se de que algumas actividades que as raparigas gostariam de experimentar nas aulas não seriam sancionadas pelos rapazes?
— estão conscientes do que geralmente acontece, numa aula, quando raparigas e rapazes fazem propostas de actividades diferentes e não é possível contentar ambas as partes em simultâneo?
— aceitam como verdade que as raparigas se auto-marginalizam nas aulas de educação física e que não querem participar? (comentário usual dos alunos do sexo masculino: *O problema é delas!*);
— aceitam como verdade que as raparigas não se esforçam e que os rapazes o fazem?
— atendem a que há actividades em que uns têm tal vantagem sobre outros que se acentuam situações de marginalização e de desmotivação?
— conhecem o que raparigas e rapazes pensam deles próprios e do sexo oposto nas aulas de educação física?
— sabem se as raparigas e os rapazes valorizam do mesmo modo os objectivos da disciplina de educação física?
— conhecem os modelos do desporto que imperam nos seus alunos? São independentes do género?
— analisam o currículo explícito oficial? Embora à letra não apresente discriminações sexuais, raciais, religiosas, psíquicas ou outras, e advogue exactamente o contrário, isso não quer dizer que elas não se reproduzam;
— reflectem sobre o currículo oculto no sentido de detectar algum *sintoma* tendencioso e discriminatório?
— como pensam e orientam a avaliação das/os suas/seus alunas/os? O que aconteceria aos resultados dos rapazes se valorizassem e incorporassem valores socialmente definidos como femininos?
— analisam o tipo de linguagem que utilizam e a das/os alunas/os?

As interrogações quanto ao modo como pensamos (ou não pensamos) a

coeducação em educação física não se esgotam, seguramente, na lista anterior. Mas convidam, na esteira de García (s. d.) e García e Asins (1994), a repensar a formação de docentes. Aconselham a que, para coeducar em educação física, teremos, nomeadamente, de:

— modificar, sempre que necessário, as regras, os espaços, os jogos, as actividades físicas-desportivas para proporcionar uma participação mais equitativa entre rapazes e raparigas, sem perda de motivação para a concretização das tarefas;
— encontrar materiais alternativos, menos usuais e conhecidos, para que as habilidades deles e delas tenham um ponto de partida mais idêntico;
— segregar, pontualmente, quando necessário, os grupos e criar oportunidades de remediação nas actividades em que demonstrem mais dificuldades;
— programar actividades de complemento curricular para nivelar rendimentos e desempenhos diferentes;
— planificar as tarefas de ensino e de aprendizagem em função das capacidades e habilidades dos alunos e do prognóstico de evolução e não em função dos estereótipos de género;
— analisar as actividades tendo em conta a sua dimensão social e não apenas a estrutura de execução;
— desmontar mitos acerca de determinismos biológicos;
— desmontar mitos sobre as actividades e desportos associados ao género;
— alterar a valorização extrínseca e sexista do material, valorização que pode inibir experiências motoras;
— ... ... ?

Sugere-se um conjunto de alterações para que se transite do modelo educativo misto para o coeducatico. Sparkes (1991) indica três dimensões fundamentais para a alteração de materiais, de conteúdos, de filosofias. Mas tem a consciência de que, de dimensão em dimensão, o grau de dificuldade aumenta, sendo a última aquela que solicita as transformações mais difíceis, já que entra no domínio das crenças, dos valores, das perspectivas e das ideologias. Estamos cientes de que uma alteração, não superficial, necessita também de tempo para que se desfaçam crenças e tradições. Tempo para que as professoras e os professores trabalhem, reflictam e se questionem à luz de uma pedagogia simultaneamente crítica e humanista. Tempo para aprender, para experimentar, para construir e reconstruir. Tempo para reinventar.

O caminho a percorrer é difícil e longo. É necessário ser perseverante.

Notas

1 D. Amaral, "A nossa mulher em Jacarta", *O Independente*, Revista, 10/9/1999, 7-10.

2 Homo, sinónimo de homeo: prefixo e elemento de composição culta que traduz as ideias de "parecido, semelhante, da mesma natureza, que tem os mesmos sentimentos, a mesma maneira de pensar" (cf. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Círculo de Leitores; *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Livros Horizonte). Homofobia: fobia ao semelhante.

Referências bibliográficas

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

Bonal, X. (1997), *Las Actitudes del Professorado ante la Coeducación. Propuestas de Intervención*, Barcelona, Graó.

Botelho Gomes, P., P. Queirós e P. Santana (1995), "Jogos do recreio escolar. Estereótipos femininos e masculinos", *Horizonte*, XI, 179-182.

Botelho Gomes, P., A. Marques e M. Nunes (1999), "Female and male stereotypes of playground activities. Study on children from different cultural contexts", comunicação apresentada à XIV Conferência Mundial da IPA, Lisboa, FMH-UTL.

Bredemeier, B. (1992), "And ain´t I a woman? Toward a multicultural approach to gender and morality", *Quest*, 44, 179-209.

Colemares, C. (1997), "Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado", *in* T. Trigueros e C. Colmenares (coord.), *Persona, Género y Educación*, Salamanca, Amarú Ediciones, 73-85.

Devís, J. (1992), *La Comprension del Genero en la Educacion Física*, conferência apresentada às Jornades Internacionals sobre Coeducio en Educacio Fisica, Valencia, Institut de la Dona, documento policopiado.

Dunbar, R. e M. O'Sullivan (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.

Fernández-Balboa, J. -M. (1993), "Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education", *Quest*, 45, 230-254.

García, M. (s. d.), "La coeducação e igualdade de los sexos en el contexto escolar. Estereotipos y actitudes sexistas en educación física", Catalunha, INEF, documento policopiado.

García, B. (1998), "Los valores en el desarrollo de la persona: coeducação", *in* T. Trigueros, C. Trigueros e C. Colmenares (coord.), *Hacia una Pedagogía de la Igualdad*, Salamanca, Amarú Ediciones, 41-51.

García, M. e C. Asins (1994), *La Coeducación en Educacíon Física*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma.

García, M. e C. Asins (1998), *Género, Diversidad Cultural, Escuela e Deporte*, Catalunha, INEF, Grup d´Estudi Dona i Esport, documento policopiado.

Griffin, P. (1992), "Changing the game: homophobia, sexism, and lesbians in sport", *Quest*, 44, 251-265.

Grossman, H. e S. Grossman (1994), *Gender Issues in Education*, Boston, MA, Allyn e Bacon.

Hall, M. (1985), "Knowledge and gender: epistemological questions in the social analysis of sport", *Sociology of Sport Journal*, 2, 25-42.

Héritier, Françoise (1998), *Masculino/Feminino. O Pensamento da Diferença*, Lisboa, Instituto Piaget.

Lenskyj, H. (1994), "Girl-friendly sport and female values", *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 3, 35-45.

Marques, A., P. Botelho Gomes e M. Nunes (1999), "Comparação de opiniões de raparigas e de rapazes de Viseu e do território de Macau quanto ao género de jogos do recreio escolar", comunicação apresentada ao Congresso Internacional "Mulheres no Desporto sem Limites, sem Barreiras", Lisboa, ISCTE.

Nelson, J., J. Thomas, K. Nelson e P. Abraham (1986), "Gender differences in children´s throwing performance: biology and environment", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 280-287.

Pinto, T. e F. Henriques (1999), *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*, Cadernos Coeducação, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Sabater, I. (1997), "La coeducación como tema transversal del currículo", *in* T. Trigueros e C. Colmenares (coord.), *Persona, Género y Educación*, Salamanca, Amarú Ediciones, 13-20.

Sparkes, A. (1991), "Curriculum change: on gaining a sense of perspective", *in* N. Armstrong e A. Sparkes (orgs.), *Issues in Physical Education*, Londres, Cassel, 1-19.

Talbot, M. (1990), "Equal opportunities and physical education", *in* N. Armstrong (org.), *New Directions in Physical Education*, vol. 1, Londres, Human Kinetics Books, 101-120.

Thomas, J. e K. Thomas (1988), "Development of gender differences in physical activity", *Quest*, 40, 219-229.

Thomas, S. (1991), "Equality in physical education: a consideration of key issues, concepts, and stategies", *in* N. Armstrong e A. Sparkes (orgs.), *Issues in Physical Education*, Londres, Cassel, 56-73.

Trigueros, T., C. Trigueros, R. Martínez, M. Cepeda, C. Colmenares, A. Monge e L. Alvarez (1999), *Identidade e Género na Prática Educativa, Cadernos Coeducação*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Vaquinhas, I. e R. Cascão (1993), "Evolução da sociedade em Portugal: a lenta e complexa afirmação de uma civilização burguesa", *in* J. Mattoso (org.), *História de Portugal*, vol. 5, 441-457.

Williamson, K. (1996), "Gender issues", *in* S. Silverman e C. Ennis (orgs.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*, Champaign, Ill., Human Kinetics, 81-100.

Paula Botelho Gomes, Professora Associada da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF-UP). Docente da disciplina de Didáctica do Desporto. Coordenadora do Curso de Mestrado Desporto para Crianças e Jovens da FCDEF-UP; docente de Pedagogia do Desporto neste mesmo curso. Membro da Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
Contacto: R. Dr. Plácido Costa, 91, 4200-450 Porto.botgomes@fcdef.up.pt