

PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DE TETE SOBRE AS RELAÇÕES DE MENINAS E MENINOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACE ENTRE DISCURSO E PRÁTICA.

Madalena António Tirano Bive

Docente da Universidade Pedagógica, Delegação de Tete

Pedro António Pessula

Docente da Universidade Pedagógica, Faculdade de Educação Física e Desporto, Maputo
Moçambique

RESUMO

As relações de género entre meninas e meninos assumem-se como um marco importante nas políticas educativas moçambicanas, pois, seu estudo poderá contribuir para a adoção de ações democráticas e justas na ação pedagógica. Por isso, a partilha de experiências mútuas entre meninos e meninas torna-se necessária nas aulas de Educação Física, quando se pensa na adoção de estratégias para a “consciência de género” e na “Justiça Social”, a partir da desconstrução de certas práticas de ensino carimbadas pelos estereótipos. A presente pesquisa pretende analisar as conceções de professores/as de Educação Física sobre as relações entre meninas e meninos, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas cotidianas. Foram entrevistados quatro professoras e um professor que lecionam Educação Física no 3º ciclo do Ensino Primário para além da observação de 10 aulas, sendo cinco aulas da 6ª classe e outras tantas da 7ª classe nas escolas da cidade Tete. Para análise dos dados recorreremos à descrição dos acontecimentos que ocorreram durante as aulas no que diz respeito ao tema lecionado, à distribuição e organização dos alunos e das alunas para as atividades da aula. Em relação às entrevistas destacamos as frases chaves para descrever os seus discursos sobre o género. Os resultados da pesquisa mostram que as perceções se manifestam de distintas formas, com mais destaque nas seguintes: (i) Os/as professores/as apresentam discrepância entre prática e discurso, na organização e orientação dos conteúdos, separação de atividades por género e as aulas são fortemente marcadas pela ausência de actividades em grupos mistos; (ii) Ficou evidente que a professora “B” assume uma conceção de prática estereotipada de relações de género, associada a característica biológica (meninas de um lado e meninos do outro); (iii) Através de seus discursos ficou claro a responsabilidade de assumir o conceito de “consciência de género”, apesar de, não operacionalizarem nas suas ações práticas, e (v) Os/as professores/as assumem a desconstrução de género nos seus discursos, porém, na prática não acontece. Em próximos trabalhos deve-se refletir sobre a coerência entre práticas e discursos, desde a organização, execução e a realização de aulas nas quais há convivência de meninas e meninos em diferentes atividades de grupos e jogos para que a noção “respeito a diferença e identidade” seja aceite por todos.

Palavras-Chave: Perceções. Prática Docente. Relações de Género. Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre as relações de género nas aulas de Educação Física e Desporto, em Moçambique constituem um campo aberto para debate tendo em conta os tabus e estereótipos que caracterizam a sociedade, principalmente em relação às meninas com forte influência da educação tradicional.

Estas discussões iniciam nos anos 2000, com as inquietações de pesquisadores como Nota (2010)¹, Osório e Macuacua (2013), entre outros, que procuram discutir a partir de uma perspectiva de equidade e igualdade. Estes estudos tiveram como foco as vivências das meninas e meninos, das raparigas e rapazes na escola das zonas rurais; a sexualidade, lecionação de temas transversais nos currículos de Ensino Primário e Ensino Superior na Universidade Pedagógica.

Na visão de Nota (2010:15) “o currículo e as escolas, são espaços de construção de diferenças de género e das sexualidades”. O autor considera ainda haver discrepâncias entre o “currículo explícito” e “currículo oculto”, pois, são instrumentos que reforçam as desigualdades de género. O que aumenta a nossa preocupação como professores/as na discussão de práticas pedagógicas cotidianas na sala de aula, a partir de convivência de meninas e meninos, por entender que as meninas são conotadas como “fracas”, “débeis”, não fazendo parte de algumas atividades de cultura corporal e desportiva.

Os atributos assumido pelas meninas assim como pelos meninos tornam-se cada vez mais crescentes, pois, os ritos de iniciação como práticas sociais e a forma tradicional como são orientadas essas práticas contribuem em grande medida para que se reforcem os comportamentos sexistas de género.

Osório e Macuacua (2013) consideram os ritos de iniciação como práticas sociais que permitem através de seus procedimentos criar a “coesão social”, através de estratégias para a regulação de comportamentos segundo valores que reforçam a dominação e as desigualdades sociais, inferiorizando as meninas.

Uma das primeiras manifestações da preocupação de separação de atividades em função do sexo, ficou comprovado no estudo de Pessula e Bive (2017) no qual identificaram a “ancoragem social dos discursos”, a ausência da “justiça social” e “consciência de género²”, como categorias do multiculturalismo crítico³ presente no currículo de Educação Física do Ensino Primário em Moçambique.

Os conceitos “Justiça Social” e “consciência de género” trazem novas formas de olhar para a escola e suas práticas cotidianas em torno da “igualdade de género e de oportunidade de

¹ Discute a construção de Género e Sexualidade no Currículo do Ensino Básico em Moçambique: Uma reflexão com enfoque pós-estruturalista e teoria *queer*

² Inspirada em várias escolas da psicanálise para explicar a produção e a reprodução de identidades de género do sujeito (SCOTT, 1989)

³ O multiculturalismo crítico compreende os marcadores sociais da diferença (etnia, classe, género, religião, deficiência etc.) como o resultado de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder (McLaren, 1997 citado por Neira, 2018:35).

prática” e obviamente a desconstrução de tabus, mitos, preconceitos e estereótipos carimbados pela construção histórica da sociedade moçambicana.

Neste desiderato, a perspectiva pós-estruturalista mostra-se a mais adequada para abordar as relações de género nas aulas. Ela surge a partir do século XX, com teóricos como Jacques Derrida, Johan Scott e Guacira Louro, que segundo Lopes (2013:13), “*a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas*”. Por esta razão, nasce um conceito novo de “Género” que está aliado a desconstrução da “visão” polarizada entre os géneros (masculino e feminino”), assumindo o conceito de “identidades plurais” e “Justiça Social” como principais categorias.

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) define os conteúdos programáticos de Educação Física (EF), para o 3ºciclo, cuja operacionalização é realizada por professores/as que se auxiliam dos manuais escolares, instrumentos com indicações e instruções pedagógicas para orientação de suas atividades, não só, mas também, provavelmente pela predominância de imagens de meninos (MOÇAMBIQUE, 2003).

Na prática docente, o tratamento diferenciado na organização dos/as alunos/as, na atribuição de tarefas e distribuição de actividades em função do género na Educação Física, contribui para a desigualdade de oportunidades entre os géneros, influenciando na aquisição de habilidades e uma quebra na construção de relações dos mesmos.

Neste diapasão a presente pesquisa pretende analisar as conceções de relações de género, correlação, discurso e prática dos professores e das professoras do 3º ciclo de Ensino Básico. Assim, como ações de base iremos (i) descrever as práticas pedagógicas dos professores e professoras; e, (ii) confrontar os discursos teóricos com a realidade em Tete.

2. DISCUTIR GÉNERO NO CURRÍCULO E NA ESCOLA

É impensável falar do conceito de currículo, sem antes, buscar-se o sentido etimológico da palavra, assim, emprestamos as palavras de Silva (2016) que ajudam a esclarecer que o “currículum”, provém do *latim* que significa “pista de corridas”.

Segundo Tanner e Tanner (1975) citado por Lopes e Macedo (2011:20):

“O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planeadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados reformulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno”.

Mas para entender a construção do currículo e suas teorias de base, torna-se necessário recorrer a sua história por forma a compreender melhor as transformações e reformas em volta de currículo associado a seus contextos de aplicação e o discurso assumido na sala de aula pelos professores, professoras, meninas, meninos, raparigas e rapazes.

Vale lembrar a obra de Goodson (1995) na qual o currículo era construído em função da classe social, o que variava de 1º a 3º grau ou seja do clássico⁴, menos clássico⁵ até aos Três “R”⁶.

Para Goodson (1995) a história do currículo:

Explica como os materiais escolares, métodos, procedimentos e tipos de cursos constituíram para designar e diferenciar estudantes, pois, está permite explicar as profissões como educação desempenham na construção social do conhecimento.

Assim, entendemos o currículo como uma construção social e cultural que deve representar todos os estratos sociais e culturais, independentemente, da sua cor, raça, género, etnia, identidade sexual, ou seja, todas as vozes devem sentir-se refletidas no currículo de igual forma, incluindo as silenciadas, o que significa que no contexto das práticas de Educação Física estas representações devem estar associadas a um discurso e uma abordagem de integração de meninas e meninos.

Ao debruçarmo-nos sobre o currículo⁷, como base de ação na escola, concretamente na prática docente cotidiana, é indispensável fazer empréstimo as palavras de Tomaz T. da Silva, nas quais é essencial a análise das questões ligadas ao currículo e sua construção, o cuidado em compreender a sua história e o impacto das teorias⁸ tradicionais, críticas e pós-críticas, sobre esta construção.

2.1. O Entendimento do Género na Perspetiva Pós-estruturalista: Uma Base para a (des) Construção de Práticas no Cotidiano Escolar

No entanto, no nosso entendimento os estudos de géneros e feministas constituem uma alavanca, tornando-se uma luz na desconstrução da visão a partir de características biológicas,

⁴ Corresponhia a escolarização até aos 18 ou 19 anos de idade, destinava-se a filhos de famílias de boa renda, ou filhos de profissionais e homens de negócio (GOODSON, 1995:34)

⁵ Corresponhia a escolarização até aos 16 anos, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”

⁶ Corresponhia a 14 anos, destinado a filhos dos “pequenos” proprietários agrícolas, pequenos comerciante e artesão superiores, a característica principal três “R” significava Ler, Escrever e Contar. (GOODSON, 1995:34)

⁷ Objeto que precede a teoria, a qual só entraria em ação para descobrir, descrever e explicar (DA SILVA, 2010:11).

⁸ Define-se como sendo uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronológica e ontologicamente precede (DA SILVA, 2016:11).

possibilitando a discussão, o manuseamento, a operacionalização e novos olhares sobre o gênero, base para a interpretação de práticas corporais e desportivas, conotadas como sendo para meninas e meninos.

A perspectiva Pós-estruturalista de abordagem do gênero assume diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade, assumindo que estas se constroem dentro de relações sociais e não separadas deste meio (GOELLNER, 2013).

Ademais, os discursos fortes e marcantes nas diferenças entre meninas e meninos, a partir de vivências com as práticas corporais e desportivas estão associados a estereótipos da “masculinidade e feminilidade”, associados a “papéis sociais” que relacionam meninas e meninos, numa determinada cultura.

Para os teóricos pós-estruturalistas como Louro (2000), Scott (1989) a construção do gênero deve ser vista associada a outras dimensões como raça, alternidade, sexualidade, multiculturalismo, entre outras, pois, assume-se a forma mais simples de atribuir ao gênero a sua realidade de contexto.

Dando ênfase, sustentabilidade e melhor entendimento das teorias pós-estruturalistas, tomamos emprestado as palavras de Corsino e Auad (2012) que defenderem o contributo dessas teorias na Educação Física, nos seguintes termos:

As teorias pós-estruturalistas permitem desconstruir e redefinir as relações desiguais de gênero, no ambiente escolar, como forma de contribuir para uma Educação Física coeducativa (p.48).

Ao debruçar-nos sobre as teorias pós-estruturalistas, julgamos prudente associar igualmente a contribuição destes estudos nas novas práticas co-educativas., possibilitando as mesmas oportunidades de práticas para as meninas e meninos, em detrimento dos conteúdos de expressão corporal e desportivos a serem explorados.

2.2. Professores/as Estão Convidados a Desconstruir suas Práticas Hegemónicas

Fazemos um especial convite a todas as professoras e professores para pensar na (de) construção de suas práticas e adoção de estratégia que privilegiem o respeito pelas diferenças e valorização da “igualdade e equidade” num ambiente justo e igual de oportunidades de práticas.

Partindo da Estratégia de Género do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano que orienta para a criação de contextos de aprendizagem favoráveis e viáveis que facilitem a implementação de “leis, políticas, planos, procedimentos e práticas ligadas a sua construção, respeitando deste modo, a equidade e igualdade do mesmo, para além do

empandeiramento de mulheres e homens” a todos os níveis, pensamos que as práticas pedagógicas devem estar associadas a construção de identidades de género (MOÇAMBIQUE, 2015).

É comum observarmos no decurso das aulas de Educação Física, segundo Corsino e Auad (2012), meninos e meninas manifestarem posicionamentos sexistas e hierarquizadas. Uma das tarefas da Educação Física como disciplina que estuda o corpo é “não reforçar as diferenças hierarquizadas, prezando ações e estratégias inovadoras” para uma abordagem de “Educação Física escolar livre de posições binárias entre o masculino e o feminino”.

Na nossa visão não se pode falar sobre relações de género nas aulas, sem associar ao modo de atuação das/os professoras/es, suas estratégias de organização e seleção de conteúdos, condução da aula, assim como no clima relacional entre meninos e meninas que se cria no contexto escolar, o que designamos bases ou estratégias de atuação ou competências indispensáveis na atuação docente e discente.

O papel do/a professor/a na construção das relações de género é enfatizado numa premissa de Cordino e Auad (2012) em que as desigualdades de género reduzem de forma significativa diante de um/a professor/a ativo, preocupado e interventivo na organização e orientação das aulas e tarefas. Na visão dos autores, o/a professor/a deve ser responsável pela desconstrução das polaridades e hierarquias de género, como princípio de uma ação coeducativa.

As estratégias de atuação a serem exploradas pelos/as professores/as durante as aulas, depende da preparação pedagógica assumida por estes na construção e orientação de situações de aprendizagens. Perrenould (2000) destaca como fundamental a forma como o/a professor/a organiza e dirige as situações de aprendizagens como estratégia determinantes no entendimento das relações de género.

Logo, as estratégias desempenham um papel essencial no processo de ensino, devem ser selecionadas em função do tipo de aprendizagem que se pretende alcançar. Assim, julgamos que para as/os professoras/es de Educação Física esta seleção deve ser mais cuidadosa por envolver relações de meninos e meninas, estereótipos e tabus, uma base tradicional de educação e uma variedade de conteúdos de expressão corporal e desportivos exigidos no currículo de Ensino Básico.

Interessa voltar ao Perrenould que partilha seu posicionamento sobre a responsabilidade do professor na relação teoria e prática e nas estratégias a serem desenvolvidas para o alcance de um “senso de justiça”, pois, na nossa visão Perrenould (2000) tem uma posição mais clara e específica, ao considerar que:

Uma das competências atribuídas ao professor é organizar e dirigir situações de aprendizagem, lutando contra os preconceitos sexuais, étnicos e sociais e as discriminações, por forma a fornecer uma educação para a tolerância e respeito das diferenças de todo género. Agindo assim, o professor não só estará a preparar o futuro, mas também torna o presente tolerante, pois, nenhum aluno vítima de tais discriminações pode aprender (p.147).

Na mesma senda, e enfatizando as grandes responsabilidades e desafios dos que orientam as práticas escolares, Bitencourt (2017) defende que:

Os professores (as) são agentes de transformação social no tocante a diversas formas de exclusão, preconceitos, violência e hierarquias que precisam de serem corrigidas por intermédio de uma nova linguagem que seja capaz de promover o diálogo e potenciando as ferramentas de estudos de género. (p.155).

A autora avança ainda que:

Os profissionais da educação podem ser tornar agentes que lutam contra as diversas formas de desigualdades que possam ocorrer na escola, agindo crítica e reflexivamente durante as suas práticas (p.158).

Na nossa visão, para que o professor atue de forma crítica e reflexivamente é necessário que tenha domínio das abordagens de construção de género, numa perspectiva de desconstrução dos conceitos que foi se perpetuando ao longo da sua vida, no seu processo de socialização.

Assim, concordamos com Freire (2015) e Pavan (2013) em seus estudos que procuraram refletir sobre a relação entre formação docente e suas práticas pedagógicas em Educação Física, verificaram que as práticas docentes podem contribuir na representação positiva dos género, na medida em que desenham estratégias de inclusão e integração nas mesmas atividades, garantindo a interação entre os dois.

As estratégias como modelos a serem adotadas para a educação ou tratamento do género na prática docente, enquadra-se na chamada “Pedagogia Emancipatória”, o que Paulo Freire chamou de “Pedagogia Libertadora”, visando estimular a fala daqueles que se sentem discriminadas/os ou com vozes silenciadas. Por isso, Louro (2003:113), diz que “estes modelos consideram que tanto os rapazes como as raparigas têm o mesmo potencial, não obstante, não existem hierarquia, nem classificações de habilidades”.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa teve um enfoque qualitativo por ser aquela que, segundo Ludke e André (2017), tem o ambiente natural como sua fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Ainda, constitui-se num contacto direto e prolongado entre o

pesquisador, ambiente e a situação que esta sendo pesquisada (no caso, as aulas de Educação Física).

Os dados coletados foram predominantemente descritivos e teve como maior preocupação o processo pelo qual se desenvolve a relação entre professor/a e aluno/a. Foi dada maior atenção ao significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida procurando captar a perspectiva dos participantes (LUDKE e ANDRÉ, 2017).

A abordagem foi etnográfica na qual nos preocupamos com a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, no caso de professores/as de Educação Física de Tete. Partimos da premissa de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa, no caso, as escolas primárias de Tete.

Os métodos usados para a recolha de dados foram a observação direta das actividades do grupo estudado (professores/as e alunos/as) e a entrevista com os informantes (professores/as). Foram entrevistados/as quatro professoras e um professor que lecionam aulas de Educação Física, no 3º ciclo do Ensino Primário e observadas 5 aulas da 6ª e outras tantas da 7ª classe.

Como forma de manter o anonimato e a confidencialidade da identidade dos/as professores/as, foram atribuídos as letras A, B, C e D para identificar os/as professores/as e suas práticas.

O estudo foi realizado em Tete que se localiza na zona centro de Moçambique, e abrangidas 5 escolas primárias. Em cada escola há um/a professor/a de Educação Física.

Para análise dos dados recorreremos a descrição dos acontecimentos que ocorreram durante as aulas no que diz respeito ao tema lecionado, referentes à distribuição e organização dos/as alunos/as para as actividades da aula. Os dados da entrevista foram analisados a partir da descrição das falas dos/as professores/as com enfoque nas suas percepções sobre as relações de género durante as aulas destacando as frases chaves.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os nossos resultados são apresentados a partir das aulas observadas e dos discursos dos professores que responderam à entrevista e confrontamos com a literatura.

4.1. Aulas Observadas: Organização e orientação da aula

O primeiro a ser observado foi o professor “A” que lecionou as aulas cujo temas foram “corrida de resistência” em atletismo (6ª classe) e “pino de braços” na ginástica (7ª classe). Nestas aulas despertou a nossa atenção o facto do professor ao encontrar as meninas e meninos

organizadas de forma separados, não ter reorganizado os mesmos, por forma a não ocorrerem práticas separadas de meninas e de meninos.

No entanto, notamos que na aula de “corrida de resistência”, as meninas e meninos depois de realizarem a corrida em volta do campo separados, no final da aula, o professor organizou um jogo entre meninas e meninos.

Em relação a aula de “pino de cabeça” tanto as meninas como os meninos realizaram a tarefa de forma isolada. Esta forma de organização das tarefas na aula percebeu-se que o professor orientou a sua aula de forma estereotipada separando meninos e meninas.

A professora “B” lecionou os temas “passe com a parte interna do pé” em futebol (6ª classe) e “danças tradicionais” (7ª classe). A diferença deste com o professor “A”, é que ela organizou meninas e meninos no mesmo espaço, ou seja, sem separação.

Para a concretização do tema “passe com a parte interna do pé”, a professora organizou um jogo de passes, desde uma ponta do campo para a outra. Ao longo da execução as meninas organizaram-se na sua fileira e os meninos numa outra. A partir da voz do comando da professora ambos grupos competiram entre si em forma de estafeta para ver quem chegava primeiro à meta trocando passes aos pares.

Na orientação do tema “danças tradicionais”, a professora “B” orientou que os meninos e as meninas seleccionassem as danças praticadas em sua região e aplicassem na aula. Porém, as meninas organizaram-se na sua roda, com suas danças (galanga e nhanga) e os meninos jogaram futebol. Nesta aula, notou-se a forma estereotipada e hegemónica na qual os meninos escolheram jogar futebol numa aula em que o tema era “danças tradicionais” e as meninas praticaram as danças.

A professora “C” programou o “saque” no voleibol para ambas as classes (6ª e 7ª classe). Nas duas turmas posicionou as meninas numa fileira e os meninos em outra. Numa distância muito próxima da rede e realizaram o “saque” de um extremo ao outro, ou seja, os meninos sacavam para as meninas e vice-versa.

Analisando as duas aulas da professora “C” verificamos a separação por sexo de forma consciente, o que ficou evidente que em sua prática os meninos ficavam de um lado da rede e as meninas de outro lado sacando a bola para campos contrários. A aula terminou sem uma atividade de grupo.

A professora “D” trabalhou com os temas “exercícios de organização e controle (6ª classe) na ginástica e o tema “passe com a parte interna do pé” no Futebol (7ª classe). Na aula de “exercícios de organização e controle”, após a voz de comando da professora as meninas e

os meninos organizaram-se em fileira, xadrez e círculo sem separação, ou seja, formavam juntos meninas e meninos.

Na segunda aula “passe com a parte interna do pé”, foi notório na organização e na execução durante a primeira parte da aula a não separação de meninas e meninos, ou seja, ambos realizavam os exercícios juntos. Na parte final da aula, constituída por jogo, formou equipes separadas onde as meninas jogaram entre si e os meninos igualmente.

Nas aulas assistidas da professora “E” consistiram na avaliação do tema “pino de cabeça” para ambas turmas (6ª e 7ª classe). Esta atividade foi feita de forma individualizada e na ordem da lista de presença, o que fazia com que a professora fizesse o controlo de assiduidade enquanto as meninas e meninos realizavam “pinos de cabeça”, porém, tanto as meninas como os meninos se riam uns dos outros durante a execução. Estas foram aulas de avaliação nas quais cada aluna e aluno executavam individualmente.

4.2. Discursos dos/as Professores/as sobre as Relações de Género

Entrevistamos os/as professores/as para conferirmos a relação entre as práticas e os discursos dos/as mesmos/as sobre como devem ser as relações de meninas e meninos nas aulas. Nas linhas seguintes apresentamos os discursos dos/as professores/as.

O professor “A” afirmou que *“os meninos e meninas são todos iguais, por isso, devem realizar as mesmas atividades. Tenho lutado para sensibilizar os meninos e meninas que este é o tratamento ideal nas aulas de Educação Física, por isso, todos os conteúdos devem se orientados para ambos os sexos sem distinção de género”*.

Fazendo uma análise comparativa entre o discurso e a prática do professor “A” nas aulas de “corrida de resistência” e “pino de cabeça”, percebemos que o seu discurso não é compatível com as suas práticas que foram separadas em função do sexo. No entanto, esta forma de agir ou perceber as relações de género faz com que as meninas pensem que devem realizar as atividades separadas dos meninos e vice-versa.

A perceção do professor “A”, na visão de Altman (2015), demonstra que existem, nas aulas de Educação Física, processos de acomodação e resistência onde as meninas realizam as suas atividades no intuito de que não podem realizar as mesmas atividades que a dos meninos. Enquanto para os meninos está sempre em mente que são eles os únicos que devem jogar o futebol.

A professora “B”, quando questionada sobre a sua perceção na convivência entre meninas e meninos nas aulas, esta afirmou que *“as danças tradicionais devem ser orientadas apenas para as meninas e os meninos devem realizar outras atividades”*. Este discurso da

professora concilia-se com as suas práticas onde verificamos que na aula sobre “danças tradicionais” as meninas dançaram e os meninos jogaram futebol.

Entendemos que esta forma de agir da professora contribui para que, por um lado, as meninas se sintam inferiorizadas e construam estereótipos de que as danças são para as mulheres e o futebol para os homens. Por outro lado, os meninos vão pensar que por serem mais forte e habilidoso que as meninas devem jogar o futebol. Na ação da professora ficou evidente que as aulas de Educação Física favoreçam a “separação de alunos por sexo”, ou seja, meninas de um lado e meninos do outro, o que não deixou dúvida tanto na sua prática como no discurso.

Nesta forma de pensar e agir da professora “B” ficou confirmada a adaptação de ações estereotipadas e preconceituosas sobre as relações de género, o que contraria o pensamento de Louro (2003), ao argumentar na defesa de adaptação de estratégias e modelos que considerem tanto os rapazes como as raparigas com o mesmo potencial, não existindo hierarquia, nem classificações de habilidades.

Em conversa com a professora “C” sobre as relações de meninos e meninas, esta teceu os seguintes comentários: *“As raparigas fazem com que os exercícios sejam difíceis e os rapazes apresentam um condicionamento físico melhor”*. Este posicionamento contraria a visão de Goellner (2013), quando afirma que os estudos de géneros e feministas constituem uma alavanca, uma luz que procura novos olhares sobre o género, compreendendo e interpretando que as práticas corporais e desportivas, não devem ser assumidas como de predominância masculina ou feminina. Em termos práticos foi possível verificarmos que o discurso não foi diferente da prática porque nas duas aulas assistidas em suas turmas os meninos e meninas realizaram as atividades separadas em género.

O professor “D” quando questionado em relação a sua perceção sobre as relações de meninas e meninos, este afirmou: *“Não pode haver discriminação, deve haver muita interação”*. Na nossa ótica fica evidente o conhecimento teórico do professor em relação a “consciência e igualdade de género”, porém, a ligação desse discurso e a prática mostrou-se distante.

Quando associamos a prática e o discurso do professor “D”, verificamos uma dissonância o que nos remete a uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Cordino e Auad (2012) chamam atenção sobre a necessidade de um/a professor/a ativo/a que deve ter como estratégia o garante da redução de desigualdades de género, potenciando a organização e orientação das atividades de cultura corporal e desportivas de forma heterogénea. Porém, é necessário que os/as professores/as adotem estratégias que potenciem um ensino coeducativo.

Nesta viagem de visita e assistência às aulas de Educação Física, em Tete, nosso último encontro foi com a professora “E” que ao longo da nossa conversa quando questionada sobre sua percepção na convivência de meninas e meninos, nos disse o seguinte: *“Para mim, tanto as meninas como os meninos realizam as mesmas atividades, apenas avalio a execução em função das características de cada um dos grupos”*.

Apesar da prática da professora “E” ter tido como foco a avaliação, esta permitiu-nos perceber que durante a organização as meninas e os meninos estavam sentados cada um no seu lado. Associamos esta sua percepção sobre as relações entre meninas e meninos a partir da separação por gênero, reforçada pelo individualismo na realização das tarefas serem diferentes do seu discurso.

A escolha da organização na orientação das tarefas, é um dos elementos determinantes para a construção e consolidação de relações de gênero onde as meninas e meninos realizam as mesmas atividades e juntos. Este princípio permite que haja espaços dentro da sala de aula para perceberem as suas diferenças e identidades, como um aspeto que possa ser construído e cultivado por ambos.

Outrossim, a forma de perceber as relações de gênero da professora “E”, leva-nos a pensar como Prado et al (2013) que no seu posicionamento chama atenção à responsabilidade do/a professor/a na adoção de estratégias de combate as discriminações de gênero, através do rompimento de práticas estereotipadas, oferecendo possibilidades a vivências e experiências não discriminatórias, favoráveis a equidade de gênero e privilegiando a participação dos/as alunos/as nas atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constatações verificadas nas observações das aulas e nas entrevistas permitem-nos considerar que os professores/as apresentam discrepância entre prática e discurso (professores/as A,C,D) na organização e orientação das aulas onde manifestaram práticas de separação de atividades por gênero, ou seja, as suas práticas foram fortemente marcadas pela ausência de atividades de grupos entre ambos.

Ficou evidente que a professora “B” assume uma concepção de prática estereotipada de relações de gênero associada às características biológicas (meninas de um lado e meninos do outro). Este pensamento encontra sua fundamentação que ela afirma categoricamente que as danças tradicionais devem ser orientadas para as raparigas e os rapazes devem realizar outras atividades como jogar futebol etc.

Através da análise de seus discursos ficou claro a responsabilidade de assumir o conceito de “consciência de gênero”, apesar de não se darem conta da operacionalização prática do mesmo. Neste sentido, os professores assumem a desconstrução de gênero nos seus discursos, porém, as suas práticas mostram-se alheios.

Contudo, em futuras pesquisas deve-se olhar para as formas de promover uma reflexão que busque coerência entre práticas e discursos, desde a organização, execução e a realização de várias atividades. Podemos, por exemplo, promover um jogo lúdico de convivência entre meninos e meninas em diferentes atividades de grupos para que as noções de “respeito a diferença”, “consciência de gênero” e “justiça social” sejam aceite por ambos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Helena. *Educação Física Escolar: Relações de Gênero em Jogo*. São Paulo: Cortez, 2015. Coleção Educação e Saúde, V. 11.

BITENCOURT, Silvana. *Gênero e Educação: Diferenças Sim! Desigualdades Não!* In: JESUS, D.; CARBONIERI, D.; NIGRO, C. (Orgs.). *Estudos Sobre Gênero: Identidades, Discurso e Educação- Homenagem a Joao W. Nery*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

CORSINO, Luciano; AUAD, Daniela. *O Professor diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar*. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Educação e Saúde, V. 7.

FREIRE, Eleta. *Estudos de Gênero em Práticas Curriculares Multiculturais: Uma Experiência de Formação Docente*. Revista Lugares da Educação (RLE), Bananeiras-PB, v. 5, nº 10, pp 132-148, Jan-Julho, 2015.

GOELLNER, Silvana. *Contribuições dos estudos e Gênero e Feministas para o campo Profissional da Educação Física*, In: DORNELLES, P.; WENELZ, I.; SCHWENGBER, M. *Educação Física e Gênero: Desafios Educacionais*. Rio de Janeiro: Unijui, 2013.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011

LOPES, Alice C. *Teorias pós-críticas, política e currículo*. Educação, Sociedade & culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: Das afinidades Políticas, as tensões teóricos-metodológicas*. Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 46, pp 201-218, Dezembro, 2003.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2017

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. *Estratégia de Género no Sector da Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016-2020*. Maputo: MINEDH, 2015.

MOÇAMBIQUE. Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo: INDE/MINED, 2003.

NOTA, Juvêncio. *A Construção de Género e Sexualidade no Currículo do Ensino Básico em Moçambique: Uma reflexão com enfoque pós-estruturalista e teoria queer*. Revista UDZIWI, nº 13, Maputo: CEPE, Universidade Pedagógica, 2010

OSORIO, Conceição & MACUACUÁ. Ernesto. *Os Ritos de Iniciação no Contexto Actual: Ajustamento, Roturas e Contrapontos, construindo identidades de género*. Maputo: WLA, Moçambique, 2013

PAVAN, Rute. *A construção das identidades de Género e a Formação de Professores*. Revista Contra-Pontos-Eletrónica, v. 13, nº 2, pp 102-111, Maio/Agosto, 2013.

PERRENOULD, Philippe. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSULA, Pedro e BIVE, Madalena. *Um olhar ao currículo de Educação Física (EF) em Moçambique a partir de uma perspectiva Intercultural*. In: Anais do XII do Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. AGUIAR, S; PACHECO, J; MENDES (Org.) [Livro Eletrónico]. – Recife, ANPAE, 2017, pp 822-833.

PRADO, Marco; NOGUEIRA, Paulo, MARTINS, Dinis. *Escola e a Política de Armário e Reprodução das Hierarquias Sexuais no Brasil*. In: RODRIGUES, A. e BARRETO, M. (Org). *Currículos, Géneros e Sexualidades: Experiências Misturadas e Partilhadas*. Espírito Santo: EDUFES, 2013.

SCOTT, Juan. *Gender: Useful Category of historical analyse Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Gabriela. *Educação e Género em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos. Centro de Estudos Africanos do Porto, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos da Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3ed., 8ª impressão. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016, 156p.