

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - CVRM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS EM
HUMAITÁ – AM

Humaitá – AM

2022

DIEGO MACIEL DA SILVA

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS EM
HUMAITÁ – AM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da UFAM, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Alonso Alves

Humaitá – AM

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586e Silva, Diego Maciel da
Estereótipos de gênero na educação física nos anos iniciais em
Humaitá-AM / Diego Maciel da Silva . 2022
74 f.: 31 cm.

Orientadora: Maria Isabel Alonso Alves
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Estereótipos. 2. Educação física. 3. Escola. 4. Gênero. I. Alves,
Maria Isabel Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

DIEGO MACIEL DA SILVA
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS EM
HUMAITÁ – AM

Monografia submetida à Comissão Examinadora designada pelo curso de Graduação em Pedagogia em 02/09/2022, como requisito parcial para obtenção o grau de licenciado e Pedagogia.

Aprovado em 02 dias do mês de setembro do ano de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

Membro: Prof. Dr. Genivaldo Frois Scaramuzza
Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Licenciatura em Educação Intercultural
– DEINTER/UNIR

Membro: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, sem o qual não estaria apresentando este trabalho, desenvolvido diante de um processo formativo custoso, divertido, alegre, por vezes preocupante e estressante, agregando a minha vida acadêmica, social e particular, aprendizagens da diversidade social, política e ideológicas diversas do meu ideal de mundo.

À SEMED de Humaitá, assim como as escolas e professores participantes que possibilitaram uma análise mais realista quanto a temática trabalho no estudo.

Agradeço a minha família que, acreditando em meu potencial, apoiou-me a não desistir dessa oportunidade que muitos não tiveram.

Um especial agradecimento a professora doutora Simone de Oliveira Alencar, que oportunizou meu primeiro contato com projetos científicos na universidade.

Agradeço a minha orientadora, professora Maria Isabel, pelo incentivo e confiança em trabalhar com uma temática ignorada por mim antes do acesso ao ensino superior.

Aos colegas e professores do curso de Pedagogia que ao longo do curso compartilharam conhecimentos, experiências profissionais e particulares, contribuindo para ampliação da minha visão de mundo nesse processo de formação docente.

Dedico esse TCC a todos os educadores que questionam, não o porquê da *nossa civilização (a ocidental) sempre glorificar o herói, o sacrifício da vida pela cidade, o Estado, a nação; mas sim os que indagam se essa cidade estabelecida, o Estado ou a nação são dignos do sacrifício*, visibilizando as outras formas de ser e de existir nessa cidade, Estado ou nação até então invisibilizadas por esse herói tomado como referência ideal na prática educativa (MARCUSE, 1975, p. 18).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) advém de um projeto de pesquisa junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido entre o período de Agosto de 2021 à Agosto de 2022, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). Ainda, tal trabalho já vinha sendo de interesse durante o processo de formação no curso de Pedagogia, iniciado pelo autor desse trabalho no segundo semestre de 2017. Na escola, as crenças e expectativas sobre os binarismos sexuais podem constituir os estereótipos de gênero, padronizando homens e mulheres. Esses seres sociais aprendem nas distintas instituições sociais de ensino os padrões sociais aceitáveis do como devem se comportar, se vestir e etc., em conformidade com as expectativas de seu gênero. Partindo de uma visão irrestrita quanto a sua abordagem metodológica pós-crítica, a presente pesquisa é classificada como qualitativa quanto a análise de sua problemática e um estudo classificado como descritivo quanto aos seus objetivos. Sobre os elementos técnicos do estudo, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, o questionário e a observação na escola. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM. Sua problemática buscou responder como os estereótipos de gênero podem ser re/produzidos nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental. Com base nos resultados, o presente estudo revela que a ocorrência da manifestação dos estereótipos de gênero na disciplina de educação física se dá, de modo mais explícito, nas atividades práticas (físicas) advindas do conteúdo esporte. Realizadas na quadra da escola, essa atividade mostra que na modalidade esportiva futebol (na escola, o futsal) os alunos/meninos demonstram comportamentos discriminatório com base no gênero.

Palavras-chave: Estereótipos. Educação Física. Escola. Gênero.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) comes from a research project with the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC), developed between August 2021 and August 2022, at the Federal University of Amazonas (UFAM) , Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA). Still, such work had already been of interest during the training process in the Pedagogy course, started by the author of this work in the second half of 2017. At school, beliefs and expectations about sexual binarisms can constitute gender stereotypes, standardizing men and women. These social beings learn in different social educational institutions the acceptable social standards of how they should behave, dress, etc., in accordance with the expectations of their gender. Starting from an unrestricted view regarding its post-critical methodological approach, the present research is classified as qualitative regarding the analysis of its problem and a study classified as descriptive regarding its objectives. Regarding the technical elements of the study, bibliographic research, the questionnaire and observation at school were used. In this sense, the present research had as general objective to analyze if there are gender stereotypes in the practical activities of Physical Education in the 5th year of Elementary School in Humaitá/AM. Its problem sought to answer how gender stereotypes can be re/produced in the practical activities of Physical Education in the 5th year of Elementary School. Based on the results, the present study reveals that the occurrence of the manifestation of gender stereotypes in the discipline of physical education occurs, more explicitly, in practical (physical) activities arising from the sport content. Held on the school's court, this activity shows that in the soccer sport (at school, futsal) students/boys demonstrate discriminatory behavior based on gender.

Keywords: Stereotypes. School Physical Education. Genre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IEAA - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PIBIC – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC - Trabalho e Conclusão de Curso

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

SEÇÃO 1	11
INTRODUÇÃO.....	11
SEÇÃO 2.....	21
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	21
2.1 Estereótipos de Gênero: valorização ou criação da diferença?	21
2.2 Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais.....	23
2.3 Educação Física: conteúdos e estereótipos de gênero	29
2.4 Educação Física: democratização da Transversalidade.....	34
SEÇÃO 3	39
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 Abordagem metodológica pós-crítica: a “produção” das informações	39
SEÇÃO 4.....	45
RESULTADOS E DISCUSSÕES: A ANÁLISE.....	45
4.1 Quadro Docente: escolas Municipais de Humaitá – AM	45
4.2. O Discurso Docente: estereótipos de gêneros	50
SEÇÃO 5	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	64
Anexo A – Ofício n° 978/2022 – SEMED	65
Anexo B – Ofício n° 698/2022 – SEMED	67
APÊNDICES	68
Apêndice A – Termo de Anuência	69
Apêndice B – Ofício 001/MIAA/IEAA.....	70
Apêndice C – Questionário	71
Apêndice D – Roteiro das Observações das Práticas Docentes	74

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) advém de um projeto de pesquisa junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido entre o período de Agosto de 2021 à Agosto de 2022. Ainda, tal trabalho já vinha sendo de interesse durante o processo de formação no curso de Pedagogia iniciado no segundo semestre de 2017.

Também fator que influenciou a pesquisa, foi a disciplina optativa “Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola” ofertada pelo curso, da qual o pesquisador participou. Derivado de tal processo de formação e, considerado elemento chave para estudar a temática estereótipos de gênero, foi a participação do autor desse estudo no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido nas escolas de ensino fundamental anos iniciais durante o período de Setembro de 2018 à Janeiro de 2020.

Coordenados por docentes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os projetos PIBIC e PIBID, além da disciplina optativa supracitada, se mostraram como fortes influenciadores para o desenvolvimento deste TCC. Iniciativa, autonomia e mudança na visão de mundo se mostraram pontos de divergência da tradicional visão de mundo sobre questões envolvendo o gênero, que é tido como uma construção social sobre o sujeito por meio de uma “resposta aos estímulos biológicos e sociais” (D’AMORIM, 1997), ideias que, até então, jamais o autor dessa monografia havia tido contato na escola e em seu processo no ensino básico.

Em poucos anos, tornaram-se possíveis novas tecnologias reprodutivas, a transgressão de categorias e de fronteiras sexuais e de gênero, além de instigantes articulações corpo-máquina. Desestabilizaram-se antigas e sólidas certezas, subverteram-se as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Informações e pessoas até então inatingíveis tornaram-se acessíveis por um simples toque de computador. Relações afetivas e amorosas passaram a ser vividas virtualmente; relações que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade, de classe ou de raça; relações nas quais o anonimato e a troca de identidade são parte do jogo. Impossível desprezar os efeitos de todas essas transformações: elas constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, num primeiro momento, não as experimentam de modo direto (LOURO, 2008, p. 19-20).

Uma vez que a educação básica e seus processos para o sujeito/pesquisador desse estudo sempre estiveram diante de verdades universais, questões relativas ao gênero remetem a uma memória sobre a ignorância constituinte desse processo formativo inicial na escola básica. Por outro lado, não há nenhuma intenção de apontar culpados sobre uma formação que se voltou a um ensino influenciado por naturalizar as diferenças sobre o sujeito nesse espaço. Nesse estudo, a intenção foi esclarecer para posterior autocorreção de visões da realidade binária encontrada

na escola, na família e em outras instâncias sociais que re/produzem desigualdades partindo dessa ideia tradicional sobre o gênero e as expectativas sociais determinadas.

Com efeito do acesso ao ensino superior, a disciplina optativa supracitada introduziu uma aproximação com o campo pós-crítico. Desse acesso teórico, é no PIBID que o autor do estudo percebeu uma possibilidade de desenvolver uma pesquisa que discutisse tais visões que fizeram parte de seu processo formativo na educação básica, assim como de sua formação superior, assim, foi desenvolvido um estudo influenciado pelas observações da realidade de alunos e alunas na escola onde o projeto foi desenvolvido.

Na escola onde o autor desse TCC ficou alocado, foram feitas observações nas aulas do componente curricular Educação Física. A turma era de 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais), sendo as aulas da disciplina ministradas toda segunda-feira. Em comum acordo, foram determinados dois dias na semana para os pibidianos cumprirem uma carga horária semanal na escola pelo turno matutino, momentos que acabaram por entusiasmar na escolha da temática.

Justificando o presente estudo, a princípio, as observações ficaram restritas ao Projeto Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2018 a 2020, numa escola municipal de Humaitá-AM. Nessa escola e na disciplina de Educação Física, foi percebido que os meninos apresentavam resistência quando tinham que realizar atividades mistas, em conjunto com as meninas. Porém, quando tinham necessidade de realizar certa atividade com os meninos, as meninas não apresentavam tanta resistência.

Das observações relatadas junto ao PIBID, inferiu-se a presença de padrões comportamentais nas práticas educativas da Educação Física Escolar. Em vista disso, se percebeu produtos de ações que acabam reforçando a separação entre alunos e alunas por sua natureza biológica ou sexual. Essas observações aconteceram nas aulas práticas de educação física do 5º ano, estimulando a pesquisar sobre estereótipos de gênero no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina curricular em duas escolas municipais de Humaitá-AM. Desse modo, advindo desse projeto (o PIBID), se idealizou o estudo por meio do projeto junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como já citado anteriormente.

Indiferente a temáticas como sexualidade, gênero, sexo e outros, o autor desse estudo se formou na escola pública. Foi nesse espaço também criador de diferenças que produzem e reproduzem estereótipos sobre homens e mulheres, numa perspectiva unilateral biológica, que o mesmo constituiu parte de sua identidade. De fato, o agente desse estudo acredita não haver homem ou mulher, negro ou branco, rico ou pobre desprendidos de pré-conceitos infundados sobre o outro. Seres que são produtos de uma ideia ligada as expectativas sociais quanto ao aparelho reprodutor (sexo) desses sujeitos diante da sociedade (D'AMORIM, 1997).

Para o estudo Pós-crítico, essa visão autocrítica e crítica sobre o meio social é imperioso para compreender a realidade educacional contemporânea. Um contexto envolvido por temáticas antes invisíveis no processo escolar, como a sexualidade e o gênero (DCN, 2013). Se a visão é autocrítica, assim como voltada a visibilizar o invisível, é necessário que o estudo contemporâneo perceba que

[...] este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudam as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de "colonizar", de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de "descolonizar", os mapas culturais. Nesses "novos mapas políticos e culturais" (SILVA, 2003), mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os "outros" e mudamos nós (PARAÍSO; MEYER, 2012, p. 26).

Diante de constantes mudanças, visibilizar o invisível na escola é tornar o seu ensino favorável a essas mudanças. Nesse caso, disciplinas curriculares e seus processos de ensino tendem a ser influenciados por um sujeito social educado em alta velocidade por meio de pedagogias culturais, especialistas, conselhos e palavras de ordem, que definem como devemos ser ou se comportar, ou o que vestir. Desse modo, limitam novas formas de existência na escola e em outras instituições sociais, como se todos vivessem o prazer, a sexualidade, ou enxergasse seu papel na sociedade, na família de uma única forma, baseado em referências naturalizadas pelas instituições de ensino, os meios de comunicação e outras instancias sociais, com ações educativas tanto num sentido amplo quanto restrito¹ (LOURO, 2008).

Em virtude de ações educativas formativas, vale compreender que tencionem os conhecimentos sobre os gêneros no conjunto social da escola é uma necessidade a ser fundamentada pelos educadores/as escolares. Essa contestação sobre sujeitos ativos no meio social possibilita divergências ou convergências entre as diferenças, sejam nos ambientes religiosos, políticos ou educativos, ou em outros, podendo tensionar o *binarismo identidade*. Uma qualidade contestadora que afronta a educação escolar limitada aos saberes infundados

¹ Articulando à teoria crítica, também entendemos que, Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em *sentido estrito*, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (LIBÂNEO, 1990, p. 17 grifos do autor).

sobre os sujeitos nela encontrados, possibilitando um ambiente mais flexível e integrador da “diferença vista como algo negativo” nos espaços educacionais (SOARES, 2013, p. 85).

Por meio dos sujeitos sociais, que compõem grupos étnicos, raciais, de gênero e outros, ocorre a reprodução de conhecimentos dados pelas instituições de ensino, como também a produção de saberes a partir de suas experiências pessoais e coletivas. Rompem a forma homogênea e estereotipada de saberes anteriores com os mediados pela escola. Nesse sentido, a divergência dada pelo binarismo contestaria o “projeto epistemológico hegemônico no ocidente” (SOARES, 2013, p. 85) sistêmica e conjuntamente encontrado na escola, das formas de reproduzir conteúdos pré-determinados pelos seus colaboradores oficiais.

A escola moderna ocidental, de modo histórico, manteve seu ensino distante da complexidade mantenedora de desigualdades. Com efeito, tal pensamento minimizou um processo educacional valorizador das identidades e de saberes. Disciplinas como Português, Matemática, História conceberam um ensino que nas distintas etapas priorizaram em seus processos um “modo de conhecimento que se tornou hegemônico na ciência moderna ocidental, beneficiando certos grupos (homens, brancos, ocidentais, heterossexuais, habitantes das cidades etc.) em detrimento de outros [...]” (SOARES, 2013, p. 86).

Diante dessas barreiras à interdisciplinaridade, a contestação conjunta necessária fica em segundo plano nos processos educativos, em sala de aula, nas interações professor-aluno, corpo docente e outros, dando primazia a uma educação que aprenda a contar e a ler de modo mais dinâmico em benefício de uma demanda cultural de mercado.

É neste ambiente cultural determinado (e, muitas vezes disfarçado) que a educação física e suas atividades de aprendizagem se inserem. Essa disciplina escolar parece enfrentar um problema que se disfarça em falas que, aparentemente, incluem seu objeto de conhecimento, no caso o corpo. Em muitos casos, incompreende a sociedade mantenedora de desigualdades produzidas sobre esse objeto, ficando suscetível a uma ação educativa que padroniza comportamentos aos gêneros. Tais práticas inclusivas para posterior manutenção da exclusão de minoritárias nesse contexto apontam o cinismo liberal e sua noção igualdade:

Não é que o liberalismo não reconheça a discriminação racial ou sexual – ele sempre esteve à frente dessas lutas. Mas existe um problema nessa noção de igualdade: o liberalismo compreende um conceito não diferencial de tempo cultural. No momento em que o discurso liberal tenta normalizar a diferença cultural, transformar a pressuposição de respeito cultural mútuo em um reconhecimento de valor mútuo, ele não reconhece as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas minoritárias e parciais. Há uma intenção igualitária válida, mas só se partirmos de um espaço historicamente congruente; o reconhecimento da diferença é sentido de forma genuína, mas em termos que não representam as genealogias históricas, quase sempre

pós-coloniais, que constituem as culturas parciais das minorias (BHABHA, 2011, p. 87 apud SOARES, 2013, p. 85).

A normalização da diferença cultural levar a crença de integração sem haver integração alguma. Reflete na educação escolar e suas disciplinas práticas descontextualizadas. Aqui, o papel da educação física escolar recai sobre contextualizar seus saberes em paralelo com os dos alunos ao cruzar seus conteúdos com os dos discentes de forma crítica e significativa. Nesse sentido, jogos e brincadeiras da realidade dos educandos, nos anos iniciais, são formas de intervenção, organizadas e planejadas para fins de identificação social, e não somente de assimilação apática de jogos, brincadeiras e valores externos a sua realidade, podendo constituir a identidade cultural das subjetividades encontradas nesse ambiente de ensino.

Como parte de um processo sistêmico dado pela escola, o aluno dos anos iniciais passa por aprendizagens que irão constituir sua identidade conforme valores da sociedade ou comunidade da qual é parte. É nesse processo de construção que pré-conceitos sobre o outro passam a serem percebidos e internalizados, extendendo saberes anteriormente assimilados do meio social do qual é pertencente. Não muito incomum, os alunos são apresentados a um conjunto de referências que deverão seguir, assim como seus pares no contexto escolar, que significa negros, indígenas, pessoas com deficiência etc., constituindo os distintos sujeitos encontrados na escola que demarca espaços, lugares de meninos e meninas encontrados em sua edificação (LOURO, 1997).

Diante desses espaços de percepções, sentimentos e constantes aprendizagens que a escola, em muitas ocasiões, busca alcançar expectativas esperadas de seus alunos ou alunas. Nesse sentido, os estereótipos sobre o outro recaem, de forma discriminatória, sobre o meio sócio escolar de homens e mulheres, alunos e alunas. Se menino ou menina, espera que se comporte conforme as determinações anteriores para o seu gênero, reproduzindo a identidade de gênero. Para o autor desse estudo, em seu ensino básico, lembra que não atender expectativas de gênero no seu tempo escolar produzia a marginalização. Uma naturalização desigual produzida em meio as qualidades construídas por terceiros sobre seus comportamentos, seus relacionamentos, e outros atos de aprendizagem socialmente estabelecidas (D'AMORIM, 1997).

No sentido de divergências, o processo de construção sobre os gêneros e das práticas educativas, o papel do binarismo identidade se mostra essencial a escola. Como opção a essa instituição de ensino, produzir sentidos positivos sobre a interação das diferenças por meio da representação na linguagem. Diante disso, saberes formais se cruzam com os do senso comum

para ganhar sentido junto à comunidade, produzindo senso de pertencimento a mesma cultura ou de valores compartilhados entre seus membros (HALL, 2016).

É nesse espaço de diferentes concepções de mundo que a educação física escolar necessita intervir de forma sensível na realidade do seu discente. Um espaço onde alunos e alunas são diariamente apresentados a uma série de informações sobre o gênero e as expectativas criadas sobre ele pela comunidade por meio de um trabalho crítico diante das distintas linguagens que dão sentido a sua vida e a dos outros.

Nesta forma de ver, uma análise problematizadora de conteúdos, abordagens e práticas pedagógicas encontradas na escola e suas disciplinas curriculares seriam indispensáveis para desenvolver o presente estudo. Em vista de tal necessidade reflexiva o estudo objetivou analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM.

Para tanto, foram especificados a conhecer atividades desenvolvidas pelo professor(a) nas atividades práticas de educação física; Verificar a frequência/carga horária destinada às atividades práticas e teóricas de educação física no ensino fundamental; Levantar o perfil docente do/a professor/a que ministra a disciplina de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental de Humaitá/AM; Compreender o papel da escola na produção da identidade de gênero no contexto da disciplina de Educação física no 5º ano do ensino fundamental de Humaitá/AM.

Os objetivos gerais e específicos buscavam responder a problemática do estudo: Como os estereótipos de gênero podem ser re/produzidos nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental?

Tais apontamentos podem ser compreendidos levando-se em conta a desconstrução e a ampliação de saberes carregados pelos alunos dos anos iniciais. Nesse sentido, a educação física escolar pode exercer papel essencial em planejamentos e organizações de um plano curricular voltado para a valorização de práticas transversais. Para tanto, se faz necessário a compreensão sobre a contínua centralização curricular para certas disciplinas, onde

A manutenção de seu poder diante das outras disciplinas exige a criação de uma linguagem própria, que garanta a cada ciência a possibilidade de encerrar seu conhecimento em um domínio cada vez mais restrito, com a finalidade de garantir sua *supremacia*. A ela são admitidos apenas seus iniciados, especialistas em decifrar seu difícil palavreado. Na intenção de preservar seu *status*, cortam a comunicação com tudo o mais, e nesse isolamento vão se consumindo (FAZENDA, 2011, p. 90).

O ensino fundamental do primeiro ao quinto ano é substancial para ações de aspecto transversal. Implicada em questões como ética, saúde ou orientação sexual, seu requisito abrange o currículo escolar e revela a consciência de oportunizar, mesmo que de forma desigual, experiências quanto aos conteúdos pré-dispostos nos currículos escolares aos alunos das séries iniciais da educação básica (PCNs, 1997).

Em vista de um ensino transversal e desconstrutivo e das exigências da escola e sua organização disciplinar, está a socialização do conhecimento e a recriação da cultura² como pontos emblemáticos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, levando a tencionar a visão binária nessa instituição de ensino (DCN, 2013; LOURO, 1997). Se tratam de colocações a respeito das diversas experiências dos alunos/as dessa etapa quanto aos saberes historicamente presentes no ensino formal destacando esse elemento do gênero no ensino.

Pensando na possibilidade de um processo de ensino integrador com base no que fornece as Diretrizes em suas determinações, a relevância de propostas curriculares que sejam compostas por saberes anteriormente dominados pelos alunos/as dessa etapa da educação básica que podem ser articulados com um trabalho docente atento a práticas transversais e desconstrutivas (DCN, 2013). Desse modo, vale refletir sobre essa possibilidade atentando que

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 1997, p. 34).

No sentido de valorizar e ampliar práticas a serem estabelecidas de modo transversal na escola, Bartolomeu Lopes Varela (2013, p. 55) revela que é na “formação de um tipo de homem, um tipo de sociedade” que é expressado os dois pontos de organização dessa formação:

Política, enquanto processo que, sem obedecer, necessariamente, a uma sequenciação temporal, envolve o contexto da influência ou da construção dos discursos, o contexto da produção de textos e o contexto da prática e seus resultados [...]; **Currículo**,

² Trecho retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p. 112).

enquanto construção política, um modo particular de organizar o poder e as influências nas práticas quotidianas da escola, podendo ainda ser encarado como um texto que interliga os processos de produção e reprodução [...]. (VARELA, 2013, p. 56 grifo nosso).

Com base nessa organização formativa, os conteúdos das disciplinas escolares se ampliam para formas políticas de re/produzir saberes. Assunção (2016) apresenta alguns dos conteúdos dados pela disciplina da educação física escolar, que envolvem os jogos, as brincadeiras, o esporte, a ginástica ou a corporeidade e que, nessa argumentação feita por Varela (2013), necessitariam serem contextualizados conforme esse duplo processo formativo. Assim, o período social e político determinaria práticas pedagógicas advindas de ideias defendidas quanto ao ensinar e aprender em cada contexto, exigindo um olhar atento aos conteúdos organizados para o ensino e aprendizagem em sala de aula dos alunos/as.

Não que a escola de cada contexto político ou social tenha que se conformar com práticas no ato de ensinar e aprender previamente determinadas, mas sim de perceber as carências de seus alunos dos anos iniciais. Passando por um processo de transição, esses alunos, na faixa etária correspondente dos 6 aos 14 anos, irão se deparar com situações cognitivas, emocionais, intelectuais e políticas que necessitarão de um apoio pedagógico consistente dado pela escola e seus educadores. Assim, pensar a formulação de um currículo oficial deve levar em conta tanto os saberes anteriores dos alunos, como a observação de que estarão diante de desafios pedagógicos que rompem com a pré-escola.

Com efeito, a organização dos conteúdos escolares nos anos iniciais tende a romper com a infância. Elabora novas formas de compreender o ambiente pelo aluno/a. Desse entendimento que a educação física escolar deve ser dada como disciplina indispensável, e não dispensável, ao processo formativo dos alunos e alunas das séries iniciais. Essa disciplina e seus conteúdos ainda não são considerados essenciais nas práticas pedagógicas escolares.

A prática de Educação Física não é identificada como conteúdo indispensável a formação do aluno ou prática educativa, na visão de alguns profissionais de ensino, que relevam a segundo plano a importância desta área de ensino no desenvolvimento da aprendizagem, sendo muitas vezes excluída da grade escolar, especialmente nas séries iniciais da educação básica (ASSUNÇÃO, 2016, p. 35).

Partindo do entendimento de Assunção, a organização curricular da escola que ainda marginaliza a Educação Física incompreende a particularidade transversal inata dessa disciplina escolar. Essa característica inata possibilita um trabalho pedagógico integrativo dado por esse componente curricular e demais disciplinas encontradas durante o processo escolar básico.

[...] na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares [...]. Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso (BNCC, 2018, p. 59).

As organizações curriculares influenciam na composição intelectual de alunos/as das séries iniciais do fundamental. Ampliam os saberes concebidos na infância, assim como buscam garantir que possam ter papel integrativo na fase final dessa etapa da educação básica. Também acentuada, a construção de pensamentos abstratos pode ser um outro produto essencial a aprendizagem discente, tornando-os capazes de “ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância (DCN, 2013, p. 110)”.

Rompendo a infância e ampliando visões de mundo dos alunos nessa etapa da educação básica, a organização e valorização de conteúdos da Educação Física é um exercício de integração disciplinar. Uma valorização necessária aos desafios docente, confrontado pela insatisfação do aluno com seu corpo na adolescência, ou até mesmo nas interações que levam ao uso de drogas, implementando no ensino da educação física escolar e seus conteúdos temáticas transversais onde os estereótipos de gênero podem ser questões a serem debatidas em conjunto com os discentes, que estão em processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1997; MONTENEGRO, 2019).

Inicialmente enfatizados os aspectos do currículo, dos conteúdos e de possibilidades de práticas transversais no ensino da educação física escolar, esclarecer o objeto da pesquisa se faz indispensável. Para tanto, apresentamos um conceito objetivo dado pelos estudos de Maria Alice D'Amorim que define os estereótipos de gênero como

[...] o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas. Adotando um enfoque cognitivo e social, Ashmore e Del Boca (1986) consideram os estereótipos de gênero como parte da *teoria implícita da personalidade* construída pelo indivíduo e conservada na memória, como parte do seu sistema geral de valores (1996, p. 122 – GRIFO DO AUTOR).

É por meio de crenças sobre o outro que os estereótipos de gênero vão formatando homens e mulheres. Esses seres sociais aprendem nas distintas instituições sociais padrões sociais do como devem se comportar, se vestir e etc., em conformidade com as expectativas de seu gênero (LOURO, 1997). Desse modo, internalizam aprendizagens sobre o outro se

atentando, comumente, com base nesse aspecto. Uma expectativa externa sobre o sujeito e seu modo de ser no mundo, que tende a limitar formas de existências e invisibilizar discriminações.

Os estudos de D'Amorim (1997) mostram a necessidade específica de esclarecimento quando se estuda sobre estereótipos de gênero. Para a autora, o enfoque deve levar em conta a definição de papel de gênero. Nessa perspectiva, papel de gênero pode ser definido sob uma aparência mais tradicional de conceituação. Tal definição se faz por meio de duas categorias, o masculino e o feminino. Porém, essas duas classificações levam a advertência de que poderiam “ficar sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24).

As camadas construídas sobre os gêneros são produtos de convenções sociais. É nesse percurso que as hierarquias e relações de poder tendem a ser estabelecidas entre os gêneros. Se um desses grupos divergirem do esperado, na escola, a atenção pedagógica também há de refletir sobre a possibilidade de tais comportamentos estarem ligados aos dos pais ou de outros. Isso porque o ponto de partida de aprendizagens é na família e, posteriormente, tendem a serem compartilhadas entre os sujeitos do contexto educacional, como professores, gestores, pedagogos e os próprios alunos.

No contexto escolar, meninos e meninas constituem aprendizagens advindas da família, amigos e dos meios de comunicação, muita das vezes de modo generalizado e estereotipado, comportamentos e atitudes que os diferenciam e os diferenciarão em suas futuras relações sociais. São discursos que fazem parte da sociedade patriarcal, reproduzidos no berço familiar e levados para o ambiente escolar.

É diante desses apontamentos teóricos, em uma abordagem metodológica pós-crítica, que o estudo buscou respostas, não definitivas, mas que revelasse uma visão de mundo desconhecida pelo autor durante seu processo de formação na educação básica, assim como seu processo de formação no ensino superior. Respostas sem verdades absolutas sobre o outro, sobre ele ou ela, sobre o aluno ou a aluna, ou até mesmo o professor ou a professora, que podem estar desenvolvendo, re/produzindo ações educativas – ensino e aprendizagem – discriminatórias insensíveis as “distintas formas de existência” (LOURO, 2008) por meio de conteúdos, atividades e outros processos sistêmicos na instituição escola.

SEÇÃO 2

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1 Estereótipos de Gênero: valorização ou criação da diferença?

A compreensão sobre estereótipos realça os pré-conceitos na cultura. Opiniões prévias sobre o sujeito tendem a serem reproduzidas com base nesses saberes parciais, numa visão generalizada sobre uma pessoa ou grupo. Se trata, em muitos casos, de uma compreensão infundada que representa significados individual e coletivamente. Dessa forma, a compreensão sobre os estereótipos revela-o como um fenômeno apresentado mediante a formulação de significados pré-estabelecidos na cultura, que são normatizados pelo conjunto “de crenças, valores e comportamentos” (OLIVEIRA et al, s.d, p. 206) nas instituições.

Uma outra colocação feita sobre os estereótipos compreende que se tratam de formulações a respeito de características típicas de determinado grupo. Essa definição também pode ser complementada pelo entendimento que diz se tratar “de estruturas cognitivas que contêm conhecimentos, crenças e expectativas do percebedor sobre um grupo social” (OLIVEIRA et al, s.d, p. 206).

No contexto heterogêneo da educação, os estereótipos ganham especificidades que revelam distintas formas de existir ou produtos socioculturais. Para tanto, o aspecto legitimador da cultura influencia diretamente nas práticas escolares, onde disciplinas como a educação física pode reforçar um conhecimento parcial a respeito de indivíduos ou grupos, influenciando de modo objetivo nos significados ou opiniões prévias a respeito das subjetividades encontradas nesse ambiente educativo.

Devendo estar atento a essas significações, a educação e suas disciplinas curriculares fazem parte de um sistema encontrado na cultura que carrega inúmeros significados construídos pelos sujeitos sociais sobre outros sujeitos sociais e seus grupos. Stuart Hall (2016) argumenta que essa construção de sentidos é típica da Abordagem Construtivista:

São os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros. [...] Os sistemas representacionais consistem nos sons reais que emitimos com nossas cordas vocais, nas imagens que fazemos com câmeras fotossensíveis, nas marcas que imprimimos com tinta em tela, nos impulsos digitais que transmitimos eletronicamente. A representação é uma prática, um tipo de "trabalho", que usa objetos materiais e efeitos. O sentido depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica (HALL, 2016, p. 48-49).

Hall (2016), ao revelar a abordagem construtivista como elemento social e pública da linguagem, traz a possibilidade desta está sendo representada por sons reais, imagens e outros sistemas internos a cultura. Atento aos elementos emitidos pelos e para os sujeitos sociais, por meio de um sistema de linguagem, o autor revela que esses podem estar funcionando como um “signo ou transportando sentido, ou seja, estão a significar” (IDEM, p. 49).

Por meio do processo de significar na linguagem, pode-se inferir que os estereótipos fazem parte de uma construção de sentidos realizados em distintos sistemas representacionais. Nestes podem ser citados os meios de comunicação, a arte, os filmes, as diversas áreas de conhecimentos. Imersa nesse amplo campo de produção de sentidos, a escola e suas disciplinas são significadas assim como produzem significados, constituindo estereótipos sobre os gêneros e seus papéis, levando a distinções no contexto interativo de alunos/as.

As diferenciações trazidas pela construção de sentidos na linguagem, traz a necessidade de discuti-las atentando para possíveis processos de transformação ou de generalização infundadas sobre indivíduos ou grupos na escola. Nesse caso, Oliveira (et al, s.d) revela os estereótipos como produtos de um processo da categorização feita pelos atores/as sociais para distinguir seu grupo (ingroup) do grupo externo (outgroup). Nesse processo de categorização, o autor ressalta estudos que alertam para uma possível visão externa duplamente generalizada:

[...] uma tendência a favorecer o próprio grupo, percebendo-o de forma mais positiva e heterogênea. Por outro lado, também haveria uma tendência das pessoas ressaltarem as características negativas do grupo externo e rejeitá-lo, ou seja, as pessoas generalizariam com mais frequência e facilidade os atributos dos membros do grupo externo, sendo esse o princípio norteador do desenvolvimento da Teoria da Identidade Social (OLIVEIRA et al, s.d, p. 206).

Quando pensamos no espaço heterogêneo da escola, o papel do educador não deve ser o de mediar favorecimento a esse ou aquele grupo, ao aluno ou a aluna. Os/as docentes, assim como os/as discentes, foram produzidos no interior das relações de poder, atribuindo aos grupos características esperadas de sujeitos, grupos, ou até mesmo de comportamentos. Nesse caso, papéis sociais podem constituir ideias positivas ou negativas a respeito dessas qualidades, por vezes ligadas ao aspecto biológico, por vezes a uma aparência construída socialmente e constituída parcialmente na e pela escola.

Não somente como agente de um processo voltado para a alfabetização, a comunidade escolar deve oportunizar aos indivíduos e grupos, tidos como minorias, uma educação apontada para a emancipação desses sujeitos sociais na instituição escolar. A solidariedade entre esses atores/as escolares e sociais corroboraria, segundo Carlos (2019, p. 16), para “eliminar qualquer

tipo de visão discriminatória e comportamento que componha desigualdades, a educação tem que fazer-se acompanhar por um ‘poder emancipatório’.”

Em vista da emancipação social almejada pela escola e seus educadores, também importa compreender que estereótipos, como uma categorização social, tendem a re/produzir sentimentos de pré-conceitos entre os indivíduos ou grupos. Isso ocorre em virtude de a categorização social ser um pensamento dos atributos individuais generalizados a determinado grupo, como se os aspectos positivos ou negativos de uma pessoa fossem constituídos de forma homogênea nesse grupo. (OLIVEIRA et al, s.d).

Conforme as ideias supracitadas anteriormente, a categorização social se apresenta na educação como um forte ponto de divergência na luta pela igualdade entre minorias estereotipadas no contexto educacional. Um desafio que se soma a linguagem e seus sistemas representacionais constituidores de significados ou sentidos, que tendem a ser normalizados nas instituições educacionais, nos conteúdos curriculares ou na prática docente.

Em vista desse pensamento construído sobre os atores sociais e escolares, os estereótipos de gênero, normalizados em muitas escolas e em suas disciplinas curriculares, podem levar a divergências sobre a tradicional visão binária entre o masculino e o feminino, o hétero e o homossexual. Diante desse atual processo transgressor, Louro (2008) defende que

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e, o que é ainda mais complicado, admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2008, p. 21).

A necessidade de identificar os estereótipos acerca do aluno/a, professor/a, diretor/a, visibiliza pré-conceitos individuais e coletivos na escola, enfatizando a buscarem conhecimentos sobre essas possíveis adjetivações positivas ou negativas durante o processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, compreende-se que o educador contemporâneo é um agente mediador encontrado no meio dessa diversidade sexual e de gênero, porém, com práticas pedagógicas em comum acordo a definição binária encontradas nas etapas educativas e nos seus componentes curriculares.

2.2 Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais

Posterior ao meio da década de 1980, o conteúdo atividade física foi base para o ensino da disciplina educação física. Ele era composto pela ginástica, as lutas, os jogos e os esportes, que eram a composição dos chamados meios da educação física. Sua relevância para o ensino visava a ideia de atividade para melhora da aptidão física discente, assim como assumir intervenções junto ao comportamento e na formação de caráter do educando (BRACHT, 2010).

Atualmente, a disciplina de educação física tem enfrentado o desafio da redução do envolvimento discente em atividades físicas. Um contraste para o ensino de conteúdos, antes vistos como meio indispensável de intervenção comportamental dos alunos.

Como forma de superar essa ausência, o docente dessa disciplina, encontrado na fase de transição dos alunos/as da infância para a adolescência, deve ter a compreensão da importância ampla da atividade física que supere “a concepção de aptidão física, ou de aprendizagem motora, que, por algum tempo, esteve presente nas proposições da área” (VASCONCELOS; FERREIRA, 2020, p. 6).

Em virtude dessa diminuição de atividades físicas nessa fase do desenvolvimento socio biológico discente na adolescência, paralelo ao ensino fundamental,

As diretrizes internacionais de atividade física têm revelado que os jovens adolescentes podem obter benefícios substanciais à saúde, quando envolvidos em atividades moderadas a vigorosas com duração de 20-30 minutos/dia, ou ainda, de 60 minutos/dia, três ou mais dias/semana (DOS SANTOS et al., 2019, p. 2).

Por mais relevantes que sejam essas considerações internacionais a respeito de atividades físicas diárias, o distanciamento de uma sistemática, planejada, crítica e participativa atividade física nas aulas de educação física escolar também podem justificar essa diminuição. A desatenção aos interesses e a realidade do aluno contemporâneo pela escola e seu processo de ensino, eleva o desinteresse discente por práticas físicas. Por outro lado, a necessidade de trabalhar os conteúdos de modo crítico e coparticipativo com os alunos pode ressuscitar um interesse interno e externo a escola dos educandos pelas atividades físicas.

Para que o interesse por atividades físicas se concretize no ensino da educação física, Bracht (2010) defende a sistematização dos conhecimentos dessa disciplina. Uma legitimação necessária para que “registros sistemáticos” sejam feitos pelos alunos. Nesse caso, o autor corrobora sua proposição ao atentar para a educação física como componente curricular, e não mera atividade física, despossuída de saberes de legitima cientificidade.

Um outro ponto para a desconstrução como mera atividade física, é o distanciamento do “entendimento de conteúdo da Educação Física [...] baseado numa visão de corpo marcadamente biológica, ou seja, o corpo e sua atividade física [...] entendidos como dimensões

da natureza” (BRACHT, 2010, p. 1), que são em muitas situações reproduzidas na sociedade e suas instituições como algo imutável devido ao pensamento estritamente biológico.

Nesse caso da educação física como mera atividade física e com uma visão unilateral assimilada socialmente orientada pelas marcas biológicas, exige mudanças que modifiquem a realidade de homens e mulheres, alunos e alunas. Nos anos iniciais, essa mudança pode revelar uma abordagem da educação física e suas ações práticas ou teóricas tomando como base ou um distanciamento ou aproximação das visões que polarizam os gêneros.

Em vista dessa possível forma de compor ou combater o aspecto marginalizador na educação, Louro (1997) reflete a necessidade de pluralizar os gêneros. Em vista de estudiosos que contribuem com sua formulação, como o Pós-estruturalista Jacques Derrida e a historiadora norte americana Joan Scott, a autora nos revela o pensamento desconstrutivo como possibilidade outra a visão restrita ainda percebida no ensino da educação física escolar.

No processo de desconstrução, a educação física escolar nos anos iniciais deve compreender o aspecto plural advindo já da educação infantil e suas “infâncias” (BNCC, 2018, p. 224). Uma ampliação das experiências discentes na educação infantil, assim como das vivências sociais, em paralelo com uma prática pedagógica singular atenta a realidade da comunidade onde alunos/as, professores/as e a escola se inserem. Para tanto, a ideia de desconstrução, assim como esses processos pedagógicos e interativos, deve ser problematizada tencionando os binarismos mantidos nessas relações escolares e extraescolares:

[A] eterna oposição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como "produção-reprodução", "público-privado", "razão-sentimento", etc. Tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e ao feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual *o outro se deriva*, conforme supõe o pensamento dicotômico. Ora, é fácil concluir que essa lógica é problemática para a perspectiva feminista, já que ela nos "amarra" numa posição que é, aparentemente, [...] uma lógica que parece apontar para um lugar "natural" e fixo para cada gênero. **A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa.** A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (LOURO, 1997, p. 32, grifo nosso).

Para Louro (1997), e pensando no ensino da educação física escolar, a ideia de desconstrução diverge de um processo de ensino acrítico no ensino dos conteúdos desse componente curricular escolar. Essa discordância desconstrutiva serve de análise para combater possíveis discriminações, ou distinções negativas, hierarquias produtoras de desigualdades entre os gêneros, onde historicamente o binarismo masculino e feminino é a referência para as demais formas de ser ou de existir no mundo, na escola.

Para Oliveira (et al, 2021), o redimensionamento no ensino da educação física como componente curricular autônomo e legítimo, para além de atividade física, leva a compreendê-la como um processo irrestrito das linguagens oral e escrita na realidade social. Uma disciplina escolar encontrada na diversidade interativa e social possibilitada pela linguagem. Nesse sentido, não se nega seu aspecto aceitável tanto como disciplina constituidora de discriminações, assim como de aparência desconstrutiva por meio da linguagem, dissimulada ou explicitada, em práticas pedagógicas junto aos educandos/as.

As distinções no ensino da educação física podem ocorrer por meio de simples e imperceptíveis ações, gestos, falas, realizados pelos sujeitos educacionais. Isso exige do docente da disciplina uma atenção a estes comportamentos socioculturais provocadores da diferença que pode estereotipar e marginalizar minorias no ensino fundamental, anos iniciais. Esse processo de discriminação a ser combatido também nessa etapa se intensifica quando se percebe

[...] que no cotidiano escolar, a disciplina de Educação Física apresenta deficiências não só no apenas aspecto físico das instituições escolares, mas principalmente no que se refere a capacitação de profissionais da área, incluindo neste contexto, educadores da séries-anos iniciais falta de curso de capacitação, oficinas e palestras direcionadas ao tema em questão são uns dos principais motivos pelo qual muitos profissionais desconhecem a importância da educação física nos anos iniciais, causando o mau uso das atividades e as forma como se trabalhar a educação física escolar, impossibilitando o aprofundamento mais pedagógico dos docentes (ASSUNÇÃO, 2016, p. 42-43).

A desvalorização dessa disciplina nos anos iniciais tende a produzir a diferença naturalizada. Uma diferença aprendida, que diz a alunos e alunas como devem ser, se comportar e orienta-os a tomarem como correto o que é considerado como referência dentro do espaço heterogêneo escolar. Nesse sentido, a educação física escolar não deve ser pensada em segundo plano ou excluída da grade curricular nos anos iniciais, já que sua integração nesse planejamento é indispensável a aprendizagem do aluno assim como possíveis desconstruções das pedagogias culturais, que tencionam e problematizam o que é dito como verdade fixa, única, singular (LOURO, 2008; ASSUNÇÃO, 2016).

De modo mais objetivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física visam o desenvolvimento das potencialidades discentes nas “dimensões cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” em detrimento dos binarismos e suas possíveis relações de violência feitas pela desnecessária compreensão imutável da realidade entre os gêneros. Na verdade, o ensino poderia ser proposto com base num planejamento atento à relações de poder marcada pelo desenvolvimento subversivo e amplo dessas dimensões subjetivas necessárias a uma visão menos desigual entre os sujeitos

encontrados no atual ensino escolar e da educação física escolar (DREYFUS; RABINOW, 1995 apud ALTMANN, 1998; PCNEF, 1997).

A defesa das relações de poder no ensino e aprendizagem da educação física remete a tentativa de produzir forma de resistência. Esta é algo que “emerge inevitavelmente a reivindicação [do] corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. (FOUCAULT, 1979, p. 146)”. Em vista dessa ideia subversiva, o ensino da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental também se voltará a um corpo encontrado na fase de transição da vida humana, a adolescência. Um corpo influenciado por distintas formas de concebê-lo para aceitação social, conformado.

A defesa da adolescência no ensino fundamental nos anos iniciais se respalda na explicação de Almeida, Júnior e Nascimento (In Montenegro, 2019, p. 157), que obedecem a definição etária da Organização Mundial de Saúde. Essa instituição coloca que adolescentes são os que “tem entre dez (10) e dezenove anos de idade”, fase onde, segundo a LDB 9394, o aluno tende a se encontrar no 5º ano dessa etapa de ensino. Também nessa fase, segundo os autores, ocorre um fenômeno biológico, a puberdade, produzindo relações de poder que exigem deles e delas o desafio ao impositivo poder sobre seus corpos.

Com essa complexa relação na adolescência, o ensino da educação física passa pela sensível capacidade do docente perceber a realidade de alunos/as. Perceber a insatisfação que pode está influenciando no desenvolvimento de potencialidades discentes. Nesse caso, o corpo é foco de transformações percebidas pelos alunos/as e os que estão à sua volta, muita das vezes, influenciados pela sociedade e cultura que determina o corpo e a aparência ideal.

No foco dessa divergência cultural, o corpo surge como elemento substancial de comunicação. Em virtude disso, a educação física justifica a sua composição na área de linguagens e legitima-se como componente curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular, documento que a coloca como uma disciplina

[...] que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BNCC, 2018, p. 213).

A Base reforça o valor cultural e histórico do corpo como formas de significar cada período histórico a ser considerado no ensino de conteúdos da educação física escolar. Nos anos iniciais, tal atividade se insere nos processos transitórios anterior e posterior da educação infantil e anos finais (além do ensino médio da educação básica). Assim, o corpo pode entrar

em um conflito social, biológico, cultural e pedagógico. Um produto das linguagens que tendem a influenciar na autopercepção e na percepção dos que estão a sua volta (o outro).

Em virtude de uma adaptação às determinações corporais de cada contexto histórico, se percebe a subordinação social e política da educação e, por consequência, da disciplina do currículo escolar, a educação física. Sua mediação é necessária e imprescindível para que o aluno seja educado em conformidade com a “chamada cultura corporal do movimento” (BRACHT, 2010, p. 3). Uma forma de ser que é amplamente influenciada pela sociedade de consumo, na qual escola, professores, alunos e comunidade estão inseridos.

Consequentemente a essas influências externas e consumistas, propõe-se ao professor de educação física e seus conteúdos o duplo caráter do “saber fazer” e do “saber sobre esse fazer” em meio ao universo da cultura corporal do movimento. Como exigência ao ensino, espera-se que a duplicidade desses conteúdos seja “tematizada de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados” (BRACHT, 2010, p. 3).

Para o discente dos anos iniciais, a tematização histórica é necessária nas aulas de educação física escolar. Uma problematização justificada devido ao aspecto típico dos alunos dessa etapa da educação básica, que passam pelos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental, anos iniciais, e desses para os anos finais. Tematizar nos anos iniciais seria integrar e admitir que nessas etapas educativas

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasias, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividade lúdica e em cultura infantil, leva isso em conta (ZOTTIS, 2015, p. 14).

Com a valorização dos conteúdos de domínio típico da realidade discente, a escola e do componente curricular educação física revelariam sua preocupação com a realidade. Uma consideração que nos anos iniciais é indispensável na contextualização dos seus conteúdos. Assim sendo, crê-se na des/construção de conhecimentos transmitidos como formulas imutáveis, articulando-os com a realidade de brincadeiras cotidianas e anteriores dos/das discentes encontradas na escola e em disciplinas como a educação física escolar.

Em virtude do discente e sua forma de ser na sociedade de consumo, as discriminações tendem a surgir de forma declarada ou disfarçada. A inserção desse sujeito social nesse contexto histórico exige uma educação que compreenda as distinções, estereótipos e outras

discriminações criadas nesse conjunto social e cultural influenciado por distintas formas de produção de saberes parciais sobre esse ou aquele sujeito.

Atenta a adaptação cultural do sujeito e sua formação, o entendimento da educação física como linguagem a revela como parte de uma construção de significados nessa cultura. A realidade, na qual o sujeito, o corpo e a pluralidade convergem e divergem, é carregada de inúmeros significados. Na escola, parte indispensável dessa realidade, os alunos/as tensionam significados a serem confrontados pelas formas sistêmica e planejada, que podem ou não reforçar atitudes e comportamentos aprendidos, anteriormente, com a família, meios de comunicação e etc.

A linguagem [...] opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos meios através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (HALL, 2016, p. 18).

Constituinte a área de conhecimento da linguagem, a educação física revela o caráter subjetivo inerente a sua prática. Trabalhada de modo sistêmico, as distintas formas de construir significados perpassa pela articulação dos signos e símbolos conhecidos pelos discente com os planejados pela instituição escolar. Dessa maneira, a escola converge com a ideia de desconstrução da visão biológica sobre os gêneros, os binarismos sexuais, mesmo sabendo da possibilidade de subverter comportamentos discriminatórios em seu processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

Portanto, a educação física nos anos iniciais exige um olhar atento da escola a realidade em que se insere. Uma percepção da realidade que envolva tanto a comunidade escolar, quanto o contexto social, político que influenciam na forma de ser dos seus alunos e alunas nos anos iniciais. Uma etapa da transição da infância para a adolescência, momento de muitas transformações na percepção corporal desses sujeitos sociais que terão de ampliar suas aprendizagens anteriores à escola e seus conteúdos.

2.3 Educação Física: conteúdos e estereótipos de gênero

Os estereótipos de gênero na educação física podem ser produtos da realidade heterogênea vivenciada pelos educandos/as. Advindos/as de contextos diversos, esses alunos/as

detêm comportamentos em ambientes precedentes ao escolar e suas aulas. Nesse sentido, a educação física tende a ser confrontada por experiências e aprendizagens naturalizadas anteriormente sobre as diferenças de gênero no ambiente educativo escolar, que também pode naturalizar por meio de seus conteúdos a diferença em detrimento de “novas formas de existência” (LOURO, 2008, p 18).

Na relação pedagógica cultural que tensiona e problematiza o como a verdade fixa, o como “deve ser”, de modo fixo e singular (LOURO, 2008, p. 18), podem ocorrer divergências a serem percebidas, explícita ou implicitamente, nas aulas práticas de educação física. Elas se manifestam devido a papéis previamente aprendidos pelos discentes. Desse modo, na prática pedagógica da educação física, o docente é ponto de mediação para que tal interação não assuma um caráter desigual, distante de “uma capacidade levemente diferenciada em favor dos homens no plano genético” (GARBARINO, 2021, p. 6).

Além disso, aulas práticas de educação física oportunizam jogos, brincadeiras e outros conteúdos para além de uma aprendizagem conceitual. Consideram os conteúdos procedimentais e atitudinais como constituição de seus processos (SILVANO, 2018). A ausência desses ensinamentos pode reforçar e manter comportamentos discriminatórios por meio dessa disciplina e seus conteúdos voltados para práticas corporais observadas e julgadas por aprendizagens anteriores com caráter unicamente biológico sobre os gêneros.

Atentando para essa possível visão biológica no ensino da educação física escolar, o estudo de Silvano (2018) apresenta a classificação das abordagens pedagógicas da educação física como preditivas e não-preditivas. Nas preditivas, tem-se a Educação Física Plural (ou cultural) e seus conteúdos típicos são o esporte, a ginástica, lutas e a dança; a abordagem Crítico Superadora é composta por conteúdos como os jogos, esportes, a dança, a capoeira e a ginástica; outra que se encaixa na abordagem preditiva é a construtivista-interacionista, que apresenta como conteúdos as brincadeiras e jogos populares.

Quanto as abordagens não-preditivas destacam-se aqui as abordagens Humanista e a Psicomotricista. Na primeira, o jogo do esporte, o jogo da dança e o jogo da ginástica são conteúdos bases. Na segunda, a lateralidade, a consciência corporal e a coordenação motora são determinadas como conteúdos centrais na abordagem pedagógica que norteia o ensino da educação física (SILVANO, 2018).

Completando o estudo de Silvano (2018), o autor revela ainda o caráter conjunto quanto a abordagem dos conteúdos da educação física na escola. Porém, alerta para a divergência quanto ao trabalho com esses conteúdos, que ora se apresentarão como construção de significados por meio da prática, ora um conjunto de significativos no processo de ensino.

Assim, podem apresentar, por exemplo, a manutenção das visões binárias e de aspectos discriminatórios sobre os gêneros ou então pode ser produto da construção de significados positivos ou estereotipados sobre as diferenças nas aulas de educação física.

Com os conteúdos da educação física sendo melhores compreendidos no 5º ano do ensino fundamental (anos iniciais) pelo professor, o/a aluno/a passa a elaborar novas percepções sobre seu corpo. Espera-se que seus movimentos sejam mais bem planejados em sua vida cotidiana, o levando a compreender movimentos típicos da sua coletividade (PCN, 1997). Por isso, a relevância de compreender as distintas formas de abordagens dos conteúdos da educação física nessa etapa do ensino fundamental devem atentar para o aspecto social e cultural que envolve o ensino e aprendizagem conjuntos a práticas coletivas anteriores.

Com efeito, o ensino da educação física na escola e seus conteúdos abordados de forma significativa a realidade dos alunos pode ser pré-requisito a uma ação pedagógica ampla. Seu ensino deveria ser parte constituinte de um processo pedagógico conscientizador da “regulação da sexualidade, da norma e da diferença na escola” (LOURO, 2008, p. 21-22.). Ultrapassar os conteúdos que envolvem práticas desprendidas da realidade sociocultural dos discentes compreenderia a orientações percebidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Orientação Sexual, onde família e escola são elementos complementadores.

[...] o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. [...] A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno (PCN, 1997, p. 83).

Conforme esse documento legal, as temáticas ainda conservadas sobre sexualidade revelam a relação por vezes distanciadas entre família e escola e uma desconstrução da direção psicológica e social determinada a alunos e alunas. Porém, a seriedade de tal assunto traz a escola uma necessidade de saber como trabalhar com esse conteúdo de modo sistematizado e não regulador das distintas formas de existência em seu espaço educativo. Embora a escola e seus pares sejam intimidadores e invasivos em alguns momentos, ela não pode desconsiderar sua pedagogia complementar ao que é aprendido por influência familiar do aluno, o que exige sensibilidade a respeito do que é ensinado e aprendido anteriormente sobre os gêneros.

Silva, Faria e Lins (2015) ao pesquisarem sobre a promoção da igualdade de gênero entre os alunos do ensino fundamental (anos finais), revelam que o conteúdo esporte é

predominante nas aulas de educação física. Pensando o ensino e aprendizagem nos anos iniciais, importa que o docente da educação física perceba a necessidade de aulas que tragam a integração que ultrapasse os “esquemas binários” (LOURO, 2008) do masculino e feminino, do hetero e homossexual e etc. Para isso, aulas práticas da disciplina deveriam produzir um processo coeducativo para desconstruir relações hierárquicas produzida sobre os gêneros, podendo ser produto de aprendizagens advindas de seus conteúdos basilares.

[...] coeducação como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Tudo isso só será possível mediante a atribuição de igual valor ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (AUAD, 2004, p. 167 apud SILVA; FARIA; LINS, 2015, p. 95).

Com essa posição teórica questionadora e de caráter desconstrutivo sobre os gêneros, a educação física confrontaria a lógica dicotômica que nega a pluralidade e busca delimitar os espaços de existência baseados no caráter heterossexual (LOURO, 2008, p. 18) que impera sobre o gênero. Construir novos olhares no processo de ensino e aprendizagem exige mediação de conteúdos trabalhados de modo transversal e não delimitado a espaços restritos a singularidade masculino e feminino na escola. O papel do docente da educação física na escola estaria diante de um processo democrático constituído por conteúdos significativos sobre “o que se deve saber? o que se deve saber fazer? e como se deve ser? (SILVANO, 2018, p. 50)” por meio de um processo antagônico a vigilância escolar sobre as diferenças.

A escola e a educação física devem proteger seu patrimônio humano, físico, material e cultural sem produzir reducionismos dessa diversidade encontrada em seu ambiente pedagógico por meio de seus conteúdos e seus componentes curriculares. Os docentes necessitam desenvolver uma conscientização dessa diversidade a ser confrontada no cotidiano pedagógico, na sala de aula e nos espaços escolares. Para tanto, à educação física escolar é sugerida o desvinculo do caráter simplório da visão biológica por vezes mantida no ensino e aprendizagem. Uma visão convergente para o aluno conhecer seu corpo ou adotar hábitos individual ou coletivamente saudáveis e distantes de vigilâncias contínuas de educadores/as a essa justificativa biológica produtora de desigualdades a alunos e alunas no ensino (LOURO, 1997; ALMEIDA, JÚNIOR, NASCIMENTO *In* MONTENEGRO, 2019).

A desconstrução da justificativa biológica sobre os gêneros ganha contornos mais específicos nos PCN's de Educação Física no terceiro (3º e 4º ano) e quarto (5º e 6º ano) ciclos do fundamental, este último parte final do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Nesse documento, o conteúdo esporte ganha “contextos mais específicos (como torneios e campeonatos) (PCN,

1997, p. 38), exigindo aprendizagens junto “as categorias de conteúdos, assim mencionadas: conceitual que traz fatos, conceitos e princípios; procedimental, ligados ao fazer; e atitudinal, ligados às normas, valores e atitudes” (SILVANO, 2018, p. 51).

As categorias de conteúdos no contexto mais específico dos anos finais do fundamental exigiriam pré-requisitos (aprendizagens) a serem trabalhados anteriormente nos anos iniciais de modo socio cultural. Dessa forma, a realidade social de alunos e alunas seria trabalhada relacionada com os conteúdos sistematizados pela escola, valorizando os movimentos coletivos experienciados pelos discentes e que são anteriores a escola formal.

É muito comum alunos/as dos anos iniciais, 5º ano, com vida social onde o corpo e seus movimentos são foco de interação social e partilha cultural local. Nas danças, tem-se como exemplo as quadrilhas em tempos de festas juninas, onde movimentos coletivos são aprendidos, influenciando práticas corporais a serem desenvolvidas nas aulas de educação física na escola. Nesse processo interativo sociocultural paralelo ao desenvolvimento biológico, os desafios ao docente da educação física e seus conteúdos ultrapassam a questão sistêmica do ensino e exigem um preparo que muitos docentes da educação negam ou lhes é negado pelo conservadorismo ainda prevalecedor na educação básica brasileira.

Em estudo preocupado com o papel da educação física e sua relevância para desconstruir a percepção higienista e militarista sobre a imagem corporal do corpo em adolescentes, Almeida, Júnior, Nascimento (2019) ressaltam as orientações oficiais ao ensino dessa disciplina atentando para aspectos sociais, culturais e psicológicos dos educandos:

Segundo os PCNs para Educação Física (BRASIL, 1998, p. 27), em um primeiro momento, o aluno deve “conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva”. Dessa forma, os docentes devem estar atentos a essas informações, buscando estabelecer um diálogo crítico e ético entre a prática docente e a Cultura Corporal de Movimento. Apesar das mudanças ocorridas nas últimas duas décadas nas abordagens de ensino levando a concepção do aluno de maneira integral, em uma esfera biopsicossocial, muitos ainda são os desafios de se trabalhar a Educação Física nas escolas com ênfase na melhora de aspectos psicológicos e emocionais do educando. Pois, até o momento, foco ainda tem sido dado ao aspecto físico (*In* MONTENEGRO, 2019, p. 156).

Essas orientações oficiais modificam o ensino e trabalho com conteúdos alheios a realidade discente. Por outro lado, podem revelar um processo formativo de professores de educação física falho quando exigido uma ação pedagógica interdisciplinar e transversal com a temática gênero em sala de aula. Desta maneira, conteúdos trabalhados de modo significativo a realidade sociocultural perpassa pela formação que integre temas contemporâneos, como

questões de gênero e sexualidade, e sua articulação a conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas nos espaços de formação docente.

2.4 Educação Física: democratização da Transversalidade

A transversalidade na prática pedagógica da educação física escolar é elemento para democratização do ensino relativo às questões de gênero. Ela possibilita que estereótipos de gênero sejam desconstruídos nas atividades ou conteúdos desse componente curricular relacionando-os com outras áreas do saber. Para tanto, conhecer algumas bases oficiais que apresentam essa forma de abordagem no ensino relativo as questões de gênero são necessárias a prática educativa democrática e sem discriminações na educação física escolar.

A transversalidade nas aulas de educação física escolar pode corroborar com o ensino desconstrutivo às discriminações sobre os gêneros. Dados oficiais recentes já apontam que a possibilidade de desconstrução nessa disciplina curricular nos anos iniciais do ensino fundamental é uma realidade porque já apresenta indicador do trabalho docente em conformidade a sua área de conhecimento. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 80,7% das turmas dessa etapa educativa são atendidas por docentes de educação física formados na sua área de conhecimento, ou seja, a área de linguagens (INEP, 2021; BNCC, 2018; LOURO, 1997).

Para uma visão mais ampla dessa realidade, o INEP (2021) apresenta quadro positivo da formação docente para o ensino fundamental de escolas brasileiras. O instituto indica que “[...]86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. (INEP, 2021, p. 41)”. Outros 4,4% docentes tem formação de nível médio ou inferior. Esses dados representam 741.161 docentes das disciplinas curriculares de escolas brasileiras do ensino fundamental, anos iniciais.

Diante desse panorama positivo, o aspecto transversal na educação física se confirma por meio de uma abordagem interdisciplinar. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), é

Pela abordagem interdisciplinar [que] ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada

transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo (DCN, 2013, p. 28).

É diante dessa proposta de integração das diferentes áreas do conhecimento que a prática educativa da educação física escolar potencializa e pode ser potencializada. Com essas intervenções conjuntas sobre a realidade escolar pode-se identificar, problematizar e tematizar transversalmente diferenças pejorativas construídas sobre os gêneros. Dessa forma, compreende-se essas orientações oficiais para constituição da educação física escolar como possível elemento de desconstrução realizado nas suas práticas pedagógicas.

O processo crescente de docentes da educação física em comum acordo a sua área de conhecimento emerge como possível desconstrução da polaridade rígida dos gêneros nos anos iniciais da educação básica brasileira. Esse processo desconstrutivo advém da percepção do filósofo Jacques Derrida que alerta sobre essa rigidez como uma dicotomia. Uma oposição que tensiona os gêneros, visando manter essa polarização. (LOURO, 1997).

Como proposta de problematizar os distintos contextos históricos que criaram e ainda buscam manter a dicotomia, a educação física escolar deve se atentar para a forma de abordar realidades através da transversalidade. Essa ruptura com o tradicionalmente inscrito nas aulas, conteúdos e práticas da educação física escolar revela a transversalidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica como um elemento que não reconhece “a realidade como algo estável, pronto e acabado (DCN, 2013, p. 29)”.

Ainda distante de uma problematização da realidade em detrimento do que é determinado ou fixo, a Base Nacional Comum Curricular (2018) parece distanciar-se, ainda, do pensamento desconstrutivo no ensino escolar. Realmente, considerar a realidade externa de alunos e alunas composta por saberes construídos no cotidiano tecnológico, familiar, político, educativo e outros ainda impera sobre uma realidade rígida do gênero.

Apenas mencionar a necessidade de respeito às diversidades e diferenças, como uma forma de combater o preconceito, em documentos reguladores de nossa educação, não é o suficiente para promover uma educação democrática e plural, que efetivamente respeite as diversidades culturais e sociais, as diferenças de Gênero, sexuais, raciais, identitárias, afim de enfrentar os preconceitos que rodeiam os diversos grupos sociais, chamados de minorias (VICROVSKI, 2020, p. 98).

Como um produto da interdisciplinaridade, a transversalidade possibilita a educação física escolar tematizar possíveis conteúdos carregados de significados produtores de hierarquia e estereotipação sobre os gêneros no seu ensino de forma crítica. Além do mais, esse

componente curricular trabalhado de forma tematizada discordaria do pensamento feminista radical que enxerga na separação dos gêneros a qualidade da educação ofertada:

A ausência dos meninos [...] diminuiria a tendência de que as meninas se comportassem conforme os estereótipos de seu gênero. Certas feministas radicais, como relata Madeleine Arnot (apud Tyack e Hansot, 1992, p. 286), se posicionaram contra as escolas mistas por acreditarem que "elas são o principal meio de reproduzir as relações patriarcais de dominação". Na verdade, elas responsabilizaram diretamente a presença dos garotos pela "baixa auto-percepção das garotas, a baixa *performance* acadêmica e o tradicional estreito interesse feminino pela escola". No entanto, a mesma Madeleine Arnot observa que esta "solução" (de escolas separadas) não responde ao problema de como educar os meninos/homens para a transformação das atuais relações de gênero ou como mudar atitudes masculinas preconceituosas em relação às mulheres (LOURO, 1997, p. 111).

Os meninos/homens não podem ser responsabilizados por um pensamento generalizado construído sobre seu gênero em relação às mulheres na educação. Nesse sentido, a integração poderia ser pensada por meio de uma educação transversal que tende a desconstruir estereótipos que marginalizam tanto mulher/aluna como homem/aluno por meio da educação física escolar e noutros componentes curriculares. Não separar os gêneros no ensino e aprendizagem escolar passa por um processo problematizador e desnaturalizador que esboce a materialização de um ensino e aprendizagem por profissionais formados em comum acordo a sua área de conhecimento atuando nos anos iniciais da educação básica brasileira.

Ter educadores formados em comum acordo a sua área de conhecimento não deve significar delinear conteúdos na prática pedagógica. Uma prática problematizadora e questionadora a respeito da desconstrução da dicotomia dos gêneros exige compreender que

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa (FAZENDA, 2011, p. 51). *Interdisciplina* — Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios (FAZENDA, 2011, p. 51; 54).

Em comum acordo com o pensamento de Ivani Fazenda (2011), as tematizações necessárias ao caráter desconstrutivo da dicotomia envolvendo os gêneros devem ser trabalhadas de forma dialogada, planejada e interativa entre as áreas de conhecimentos e das disciplinas como a educação física. Um docente formado em adequação a sua área de conhecimento, mas que queira colaborar com outras disciplinas curriculares articuladas "a temas contemporâneos como sexualidade e gênero (DCN, 2013, p. 115), contribui com a formação discente em meio ao processo desconstrutivo e colaborativo interdisciplinar.

A colaboração entre os componentes curriculares possibilita a ampliação e uso dos conhecimentos escolares a realidade social. Essa forma de interação entre as disciplinas escolares não as restringiria a métodos ou didáticas típicas de sua área de conhecimento. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais para trabalho com temas transversais, essa seria uma forma de abordagem no ensino marcada pela transversalidade (PCN, 1998).

Em virtude de uma abordagem transversal no ensino, o trabalho docente, sua disciplina e seus conteúdos exigem uma interação com as disciplinas de sua área de conhecimento assim como de outras áreas. Uma relação colaborativa que possibilitaria aprendizagens feitas por meio de um ensino que perceba nas relações entre os conteúdos os temas sociais contemporâneos como gênero, sexualidade ou do respeito as diferenças (DCN, 2013; PCN, 1998).

Sobre a possibilidade de aprendizagem relacionando temáticas transversais e conteúdos convencionais para posterior uso social, Carvalho (2018) explica que a legislação oficial a compreende como possibilidade multidisciplinar para os anos iniciais e com educadores atuando em comum acordo a sua área de conhecimento nos anos finais:

O Decreto nº 3.276/99 estabelece dois tipos de formação para o professor conforme a etapa de ensino: i) uma para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais; e ii) outra, em campos específicos de conhecimento, para atuar no ensino de sua especialidade. Nesse último caso, o Parecer nº 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que “[...] os docentes oriundos das licenciaturas específicas devem atuar nos campos específicos curriculares, desta forma organizados nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio” (CARVALHO, 2018, p. 120,121).

Dessa forma, pode-se alertar que as relações transversais no ensino exigiriam uma capacidade docente polivalente nos anos iniciais. Sua formação multidisciplinar exigiria um esforço de pesquisa a conteúdos ou métodos típicos de outras áreas do conhecimento nessa etapa educativa mais denso do que nos anos finais.

Essa densidade não deve significar ao trabalho docente nos anos iniciais aspecto negativo. Advindo de um processo subversivo nas relações interpessoais contemporâneas, o trabalho docente atual é influenciado por novos modelos de interação, onde diferenças são construídas, estereótipos de gênero são naturalizados na educação escolar. Nesse sentido, conhecer essa realidade demanda pesquisar, investigar, interpretar e compreender esse contexto ainda mais complexo, no qual a escola e seus pares estão inseridos e agir sobre ele de modo transversal no ensino.

Intervenção educativa que coloca a transversalidade no ensino como um meio analítico sobre os gêneros e de suas “novas” formas rígidas a serem naturalizadas. Sobre essa possibilidade produtora de desigualdades no ensino, a educação física trabalhada de modo

transversal, deve se atentar a possíveis explicações de fracasso escolar relacionado ao gênero. Dessa forma, a defesa da desigualdade no ensino com base no gênero não dispensa a transversalidade como meio de negar esse fracasso educativo como destino pronto e acabado do/da discente (GARBARINO, 2021; DCN, 2013).

Evitar a ideia de fracasso escolar apontando para relações de gênero no ensino é compor de ideias infundadas o processo formativo. Além de dificultar a possibilidade de relacionar os saberes entre as distintas áreas de conhecimento, essas possíveis formas de naturalização das diferenças, interpretando-as a partir do estudo de Garbarino (2021), podem se relacionar a constância nos diagnósticos relativos a transtornos, como por exemplo o TDAH em meninos ou; da ideia acerca da masculinidade ideal na escola, onde o desprezo invoca termos como “bicha, mulherzinha” pelos seus pares ou ainda; uma rejeição a atitudes passivas e; enxergar na falta de identificação dos alunos/meninos com a professora/mulher a justificativa para uma não aprendizagem prazerosa.

SEÇÃO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem metodológica pós-crítica: a “produção” das informações

A metodologia adotada no presente estudo compreende a necessidade de produção dos dados necessários ao seu desenvolvimento. Estudo que se encaixou na flexível, porém, não menos sistêmica que os métodos tradicionais de pesquisa, abordagem contemporânea da pesquisa metodológica Pós-crítica em educação (PARAÍSO; MEYER, 2012).

Em uma introdução quanto a essa abordagem metodológica em pesquisas no campo educacional, Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso, as concebem como

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de "produção" de informação - e de estratégias de descrição e análise (PARAÍSO; MEYER, 2012, p. 16).

Partindo da compreensão indispensável da “produção” de informações apontada pelas autoras nessa forma contemporânea de pesquisa em educação, o presente trabalho foi desenvolvido, sem esquecer das tradicionais classificações quanto a abordagem do problema, dos objetivos do estudo e dos seus procedimentos técnicos. Dessa forma, a presente pesquisa adotou uma metodologia que pudesse integrar em seu processo de descrição a abordagem pós-crítica, não dispensando os tradicionais meios de produção de dados para responder a problemática e alcançar os objetivos geral e específicos previamente definidos.

Em vista das pesquisas Pós-críticas, o contexto atual se apresenta diverso e não universal quanto aos métodos adotados em suas abordagens de pesquisa. Isso é motivado devido ao tipo de objeto a ser estudado ou observado no desenvolvimento de determinado estudo, aqui limitado as manifestações de estereótipos de gênero nas aulas práticas de educação física nos anos iniciais (5º ano) (FREITAS; PRODANOV, 2013).

Partindo dessa visão irrestrita da abordagem metodológica pós-crítica, a presente pesquisa é classificada como pesquisa qualitativa. A necessidade dessa abordagem quanto a problemática do estudo se justificou por apresentar

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. [...] O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 70).

Em uma das escolas, e mais especificamente nas aulas práticas/físicas da disciplina de Educação Física nas turmas de 5º ano (ensino fundamental, anos iniciais), foi possível perceber as falas, as atitudes, os comportamentos de alunos e alunas, além da interação desses pares com o docente da disciplina. Uma objetividade que se revela indispensável aos estudos sociais, e que tornou ainda mais denso e sensível as análises da presente pesquisa pós-crítica.

Esse processo descritivo se constituiu, se efetivou, também, por meio de outros aspectos técnicos do estudo, como as observações das aulas práticas de educação física em uma das duas escolas participantes. Por meio dessa abordagem, a qualitativa, o estudo pós crítico desenvolvido interpretou e conferiu significados advindos das observações realizadas junto ao processo de ensino do docente responsável pelo componente curricular Educação Física.

Ainda sobre a pesquisa Pós-crítica como ponto questionador para problematizar, um outro entendimento revela que

As abordagens [em pesquisas Pós-críticas] pretendem[...] descrever processos de diferenciação e de hierarquização social e cultural para problematizar as formas pelas quais tais processos produzem (ou participam da produção de) corpos, posições de sujeitos e identidades - como homem e mulher, heterossexual e homossexual, saudável e doente, responsável e negligente, educador/a e educando/a, por exemplo - categorizando-os no interior de uma cultura determinada (PARAÍSO; MEYER, 2012, p. 50).

Como um processo questionador, o estudo se atentou a re/produção de estereótipos de gênero durante as aulas práticas da disciplina supracitada. Nesse sentido, os estudos pós-críticos demonstram sua necessidade para compreender tais processos de diferenciações estigmatizadas sobre alunos e alunas, ou professor/a e alunos/ as, demonstrando o caráter divergente dessa abordagem de pesquisa quanto aos processos de ensino que estão sendo desenvolvidos pela escola e seus componentes curriculares na contemporaneidade.

Atividades desenvolvidas pelo docente de Educação Física foram pontos de descrição para o estudo qualitativo por meio da perspectiva pós-crítica na educação. Não menos importante, as interpretações desses aspectos no processo de ensino e aprendizagem revelaram-se como ponto de divergência junto a realidade das aulas práticas observadas. Assim, o aspecto qualitativo se materializou para compreender a problemática do estudo buscando “retratar o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 70)”.

Com base na compreensão de que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, o estudo também utilizou o ambiente escolar como “fonte direta para coleta de dados”. (FREITAS; PRODANOV, 2013,

p.70). Nesse sentido, o espaço ou ambiente de convívio pedagógico externo a sala de aula (quadra poliesportiva da escola) foi a fonte primária para produção dos dados e informações necessárias à pesquisa, especificamente as aulas práticas de educação física, o local das observações, que serão aspectos da metodologia discutidas no desenvolvimento desse texto.

Também parte da abordagem qualitativa, o estudo se classifica como descritivo quanto aos seus objetivos. Para efeito de definição, Freitas e Prodanov (2013, p. 52) esclarecem que a pesquisa descritiva é tida como um processo que

[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 52).

Nos dados fornecidos pelos questionários respondidos pelos docentes e pelas observações realizadas, o pesquisador os descreveu conforme os observou, assim como os interpretou atentando ao referencial teórico prévio para compreender possíveis variáveis quanto ao objeto de estudo, contudo, sem nenhuma interferência/manipulação dos dados para atender aos objetivos e problemática do estudo.

Necessária às análises do estudo, a “produção” de informações (PARAÍSO; MEYER, 2012) foi sistematizada com os instrumentos de **produção** de dados comuns a pesquisa descritiva. Nesse processo, a pesquisa descritiva se fez imperativa e mostrou uma característica típica quanto aos objetivos do estudo: “a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p 28), dentre as quais se destacam [...] o questionário, [...] e a observação (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 52)”.

Em vista dessa produção de informações (ou dados), a pesquisa descritiva adotada pelo estudo corrobora com suas teorizações contestadoras da realidade educacional ou social. Nesse sentido, estereótipos de gênero, binarismos sexuais, as possibilidades de desconstrução das diferenças hierarquizadoras com base na percepção do gênero (perspectiva biológica) e outras formas de produzir desigualdades, imperam olhares plurais e divergentes sobre as formas tradicionais de **conhecer e se reconhecer** na escola. A pesquisa descritiva pós-crítica aqui adotada, se apresentou como ponto de divergência e compreensão das teorizações totalizantes sobre os processos de diferenciação e de hierarquização social e cultural, onde o gênero

[...] funciona como um organizador social e da cultura (o que inclui políticas e programas sociais) e, assim, engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos. [...] isso se operacionaliza pela articulação de gênero com outras marcas sociais, como, por exemplo, classe,

sexualidade e raça/etnia. Cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades e masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de suas vidas. (PARAÍSO; MEYER, 2012, p. 51).

Mesmo sem a interferência do pesquisador na realidade observada, a abordagem pós-crítica se mostra um meio reflexivo a práticas pedagógicas que inscrevem papéis sociais orientados por uma ótica unilateral biológica. Uma vez criadas expectativas sobre os sexos, limitam-se as formas de ser e existir na cultura contemporânea, emergindo na escola temáticas como a sexualidade e o gênero, pontos a serem questionados e problematizados pelos estudos pós-críticos (D'AMORIM, 1997; LOURO, 2008; DCN, 2013; PARAÍSO; MEYER, 2012).

Tendo como objetivo geral analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM; e como específicos: a) Conhecer atividades desenvolvidas pelo professor(a) nas atividades práticas de educação física; b) Verificar a frequência/carga horária destinada às atividades práticas e teóricas de educação física no ensino fundamental; c) Levantar o perfil docente do/a professor/a que ministra a disciplina de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental de Humaitá/AM; d) Compreender o papel da escola na produção da identidade de gênero no contexto da disciplina de Educação física no 5º ano do ensino fundamental de Humaitá/AM, o estudo adotou procedimentos técnicos que possibilitaram tanto o levantamento de dados primários quanto secundários para a presente análise, utilizando-se do questionário, da observação, da pesquisa bibliográfica e outros procedimentos técnicos que compuseram tal processo metodológico.

Quanto aos dados primários, o uso de documentos se mostrou essencial para uma análise do perfil docente no município de Humaitá-AM. Nesse caso, ocorreram buscas junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Humaitá-AM. Essa produção de dados primários junto a esse órgão educacional respondeu ao Ofício 001/MIAA/IEAA.

Vale ressaltar que, de imediato, o estudo obteve, por meio do Termo de Anuência, o respaldo necessário para a realização da aplicação do Questionário e das Observações nas escolas dos anos iniciais escolhidas pelo pesquisador e orientadora. Esse termo foi assinado pela Secretária Municipal de Educação do município, permitindo a presente pesquisa efetivar suas técnicas metodológicas de pesquisas junto as escolas e sujeitos participantes.

Por meio do Ofício 001/MIAA/IEAA tivemos as respostas dos Ofícios nº 698/2022 – SEMED, de 19 de maio de 2022 e do nº 978/2022 – SEMED, de 30 de maio de 2022³. As

³ Os ofícios respondidos pela SEMED de Humaitá – AM analisados no presente estudo, assim como o ofício produzido pela pesquisa, serão anexados na seção endereçada a esse tipo de documento, ao fim desse trabalho de conclusão de curso.

respostas emitidas por esses órgãos da SEMED advêm da solicitação de informações relativas número de escolas municipais (rurais e urbanas), número de docentes do quadro efetivo e seletivos, quantidade de docentes que ministram Educação Física nos anos iniciais.

Os documentos emitidos pela SEMED de Humaitá são classificados como fontes de primeira mão (FREITAS; PRODANOV, 2013). Trazendo a definição de Gil (2008), Freitas e Prodanov (2013), apontam que essas fontes primárias de informações exigem uma análise inicial, a qual foi realizada no presente estudo. Para a pesquisa, essas fontes primárias se apresentaram, grosso modo, como documentos que ainda

[...] não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. [São] documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. (GIL, 2008, p. 51).

Esse modo de produzir os dados foram estabelecidos conforme a previsão da análise do presente estudo. Tal produção de informações foi necessária para que o caráter qualitativo da pesquisa pudesse ser complementado pelos questionamentos a respeito do objeto de estudo. Assim, a presente pesquisa articulou-se entre a sistematização exigida, sem perder o rigor científico ou metodológico e a aparente liberdade típica da abordagem de uma pesquisa pós-crítica (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Quanto aos outros elementos técnicos do estudo também se realizou: a pesquisa bibliográfica, o questionário e a observação na escola. Retomando conceitos iniciais sobre a pesquisa bibliográfica, sua precisão se justifica devido ao uso de livros, artigos, documentos oficiais como bases teóricas e de análises que explicaram conceitos sobre os estereótipos de gênero, a educação física nos anos iniciais e outros referenciais bibliográficos historicamente produzidos sobre a temática já analisados ou pesquisados (GIL, 2008).

Indispensável a qualquer estudo, a pesquisa bibliográfica é considerada inata a qualquer processo científico. Seu uso e confiabilidade aos construtos teóricos da pesquisa se explicou devido a ser “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, monografias, dissertações, teses, internet (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 54).”, constituindo, dessa forma, um forte apoio na elaboração teórica do estudo.

Assim como as análises advindas das fontes de primeira mão, as respostas do questionário e das observações realizadas junto as aulas do componente curricular da Educação

Física foram outras definições técnicas adotadas no presente estudo. Quanto as observações, a compreensão de que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, o estudo também utilizou o ambiente escolar como “fonte direta para coleta de dados”. (FREITAS; PRODANOV, 2013, p.70). Nesse sentido, o espaço ou ambiente de convívio pedagógico externo a sala de aula (quadra poliesportiva da escola) foi a fonte primária para coletar as informações necessárias à pesquisa, especificamente as aulas práticas de educação física, o local das observações.

Quanto a aplicação do questionário, seu envio aos sujeitos/participantes da pesquisa foi feito por meio do aplicativo WhatsApp. Para isso, foi assinado anteriormente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. O pesquisador levou os termos aos participantes da pesquisa na escola para que pudessem assinar e, posteriormente, enviou os questionários via WhatsApp, que foram devidamente preenchidos pelos sujeitos e devolvidos ao pesquisador. Sobre esse instrumento de produção de dados vale esclarecer:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] O pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Na devolução dos questionários 1 (um) dos sujeitos participantes retornou o questionário via Whatsapp; o outro, fez o retorno do mesmo impresso, pois achou mais confortável escrever as respostas em material impresso. O uso dessa ferramenta tecnológica – Whatsapp – propiciou ao estudo economia de tempo, idas e vindas a escola onde o sujeito participante é professor, assim como deixou o respondente mais a vontade para pensar e responder o questionário e suas questões abertas, com alta liberdade de resposta (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Foi por meio dessas classificações quanto a abordagem do problema, de seus objetivos e de seus procedimentos técnicos, que esse estudo pós-crítico se constituiu. Uma forma de pesquisa que visou analisar diferentes formas de manifestação de estereótipos quanto ao gênero nas interações entre os professores, alunos/as, conteúdos e outras variáveis percebidas, inferidas ou interpretadas no processo de ensino aprendizagem da Educação Física nas 3 (três) turmas do 5º ano (anos iniciais) em uma das escolas participantes, assim como da produção de informação junto aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá-AM e dos questionários respondidos pelos dois sujeitos participantes.

SEÇÃO 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A ANÁLISE

Nessa seção é apresentado os resultados relativos à pesquisa de campo do presente estudo. São descritas e analisadas as atividades desenvolvidas em comum acordo com a metodologia e suas técnicas de **produção de dados** adotada na pesquisa. Nesse sentido, são incluídas as observações de atividades físicas desenvolvidas pelo docente de educação física de uma das escolas participantes, assim como as respostas advindas do questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa das duas escolas participantes.

Reforçamos que esses dados da observação e do questionário são dos docentes, sujeitos da pesquisa. Ambos ministram o componente curricular de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas alocadas por esses professores atendem a etapa do ensino fundamental, anos iniciais, do município de Humaitá-AM. A observação realizada foi em turmas do 5º ano dessa etapa da educação básica.

Todas essas atividades de campo são analisadas conjuntas com as informações fornecidas pela Secretária Municipal de Educação de Humaitá-AM (SEMED), buscando articulá-las com o referencial teórico anteriormente desenvolvido sobre a temática estereótipos de gênero nas aulas práticas de educação física nos anos iniciais. De modo irrestrito, outras referências bibliográficas também foram, quando necessárias, formas complementares ou adicionais para reforçar os resultados de tal estudo.

4.1 Quadro Docente: escolas Municipais de Humaitá – AM

A atuação docente em escolas do município de Humaitá – AM é representada geograficamente e pela sua localização. Esses elementos trazem informações a respeito da atuação docente de distintas áreas do conhecimento que atuam em escolas municipais da área urbana e rural. Nesse sentido, uma visão ampla e mais específica quanto a atuação de docentes das distintas áreas do conhecimento, assim como da área específica da educação física, se faz indispensável para uma amplitude da realidade desse profissional da educação em Humaitá, tanto nas escolas do campo quanto da área urbana nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para um esclarecimento sobre esse panorama de atuação docente, a Secretária Municipal de Educação de Humaitá-AM (SEMED) revelou a presente pesquisa dados relativos à educação ofertada tanto no campo quanto na área urbana. Conforme a secretaria, por meio de sua

Coordenação Educacional do Campo e do Ofício nº 698/2022, no ano de 2022, as escolas municipais do campo totalizam cinquenta e cinco (55) instituições de ensino ativas que atendem à demanda discente nesses espaços.

Um outro dado quanto à localização, é relativo a escolas situadas na área urbana de Humaitá – AM. Segundo o Ofício 978/2022 SEMED, da Coordenação Educacional da Área Urbana, e, em resposta ao Ofício 001/MIAA/IFAA, na área urbana é comportada um total de quatorze (14) escolas.

As informações levantadas junto a SEMED levam em conta escolas municipais do município de Humaitá-AM, referentes ao ano de 2022. Desse modo, vale ressaltar o estudo de Carvalho (2018), confirmando a materialização constitucional de atuação prioritária dos municípios brasileiros em etapas do ensino fundamental e educação infantil (§ 2º). Um respaldo oficial da Constituição Federal brasileira, que por meio de seu artigo 211, aponta que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (CF, 2020, p. 110).

Como ponto convergente as discussões sobre o gênero, estereótipos e outras formas de discriminação no ambiente educativo, vale colocar o papel central direcionado ao estado nesses espaços de atuação docente. Espaço heterogêneo de atuação que deve ser percebido pela escola e sua forma de abordagem no processo de ensino e aprendizagem que não dispensa ações pedagógicas, no campo ou na área urbana, com temas contemporâneos como os estereótipos e outras formas de discriminação de gênero, da sexualidade nessas instituições de ensino.

Para combater possíveis estereótipos de gênero e outras discriminações no ensino, a determinação da Constituição Federal na organização do ensino fundamental por estados, municípios deve se somar as orientações quanto a uma possível visão transversal dos conhecimentos trabalhados na e pela escola e seus professores do campo ou da área urbana em Humaitá – AM. Para tanto, é necessário que esses profissionais alocados nesses espaços estejam cientes que o contexto educacional contemporâneo exige uma

abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). [Para tanto] A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada [...] Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros (DCN, 2013, p. 115).

Esse desafio contemporâneo a professores de escolas do campo e da área urbana no município de Humaitá-AM implica num papel colaborativo com o poder público local. Nesse contexto, a educação física escolar contribuiria como componente curricular indispensável a integrar temas atuais no seu processo de ensino e aprendizagem.

Para integrá-lo a tal discussão sobre o trabalho do docente da educação física, revelamos a escolarização dos sujeitos da pesquisa. Os dois professores ministram aulas de Educação Física em escolas do município de Humaitá-AM que atendem alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Na presente análise, serão representados como Professor 1, da Escola 1; Professor 2, da Escola 2, respeitando o sigilo e privacidade acordados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por esses participantes/sujeitos da pesquisa.

Questionado sobre a formação acadêmica, o professor da Escola 1 respondeu que possui formação acadêmica para Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Esse docente (Professor 1) também revela que possui Especialização, como resposta a questão sobre sua última titulação.

Quanto ao Professor 2 (Escola 2), o mesmo respondeu que sua graduação é voltada para a Licenciatura em Educação Física. Ao contrário do Professor 1, esse respondente da pesquisa afirma que não possui outra titulação além de sua licenciatura.

Ambos os professores atuam na etapa do ensino fundamental, anos iniciais e com formação superior na disciplina de Educação Física. Os estudos de Carvalho (2018) revelam o crescimento na formação em nível superior desses professores atuando nas distintas etapas do ensino básico nacional:

Em 2017, na educação infantil, professores com nível médio representam aproximadamente 50% da quantidade de professores com nível superior. Essa proporção diminui de forma bastante evidente nas demais etapas. No ensino fundamental, a formação em nível médio é mais frequente nos anos iniciais (formação que é admitida nessa etapa) e se reduz nos anos finais (etapa em que essa escolaridade está em desacordo com a exigência legal). Esses dois indicadores, no entanto, têm apresentado tendência de queda ao longo do tempo, enquanto aumentam os percentuais de docentes com formação superior (CARVALHO, 2018, p. 128).

O crescimento na formação do docente formado em nível superior demonstra o aumento na escolaridade dos professores da educação básica brasileira. Para a realidade educacional humaitaense, que atende discentes com escolas no campo e na área urbana, o aumento na escolaridade do seu docente pode se mostrar substancial para a demanda de temas contemporâneos como as questões de gênero nas escolas. Uma realidade que, convergindo com a proposição de Louro (1997), pode contribuir para a desconstrução do pensamento binário e

pluralização dos gêneros nesses locais, marcados pela heterogeneidade de seus sujeitos e suas realidades, histórias de vida individual e coletiva esquecidas nos planejamentos escolares.

Um outro ponto significativo a presente discussão é quanto a atuação de docentes da área específica da educação física nos anos iniciais em Humaitá-AM. Para uma visualização mais clara a respeito elaboramos a seguir o quantitativo docente atuando em escolas do campo e da área urbana. No quadro 1, também é revelado outros sujeitos educativos que compõem o processo de ensino nas escolas localizadas no município:

Quadro 1. Quantitativo docente no ensino fundamental nas escolas municipais de Humaitá-AM por localização

	CAMPO	AREA URBANA
Gestores	-	14
Pedagogos	-	17
Professores	241	414
Efetivo	101	219
Seletivo	140	195
Área Específica de Educação Física	6	23

Fonte: SEMED (2022).

Esses dados fornecidos pela SEMED de Humaitá correspondem ao ano de 2022. O Ofício relativo à educação do campo (Ofício n° 698/2022) também informou ao presente estudo que nas 55 escolas municipais do campo o trabalho docente específico com o componente curricular da Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, é desenvolvido somente em 6 (seis) escolas por professores dessa área específica.

Já na área urbana, tal processo pedagógico específico a docentes da área de conhecimento desse componente curricular (linguagens) revela um trabalho docente atuante nas 14 escolas do município. Vale esclarecer que o Ofício 978/2022 SEMED, da Coordenação Educacional da Área Urbana, leva em conta o trabalho docente nas etapas da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais) e da modalidade educativa EJA, como resposta ao Ofício 001/MIAA/IFAA da presente pesquisa.

Nesse contexto educacional local, o trabalho docente específico com o componente curricular da Educação Física no ensino fundamental em escolas do campo de Humaitá-AM ainda diverge dos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). Para o instituto, a etapa do ensino fundamental, anos iniciais, já dispõe de 80,7% de professores/as de Educação Física atuando em acordo a sua área de conhecimento nas turmas de 1° ao 5° ano no país, ou seja, a área de linguagens (BNCC, 2018).

A compreensão do baixo número de docentes trabalhando em acordo a sua área de conhecimento nas escolas do campo no município de Humaitá-AM parece ser algo regionalmente localizado. Sobre isso, vale ressaltar que

Nos anos finais, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) se reduz consideravelmente quando comparado ao dos anos iniciais. As regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada (INEP, 2021, p. 44).

Esse aspecto divergente parece justificar o trabalho docente da educação física no campo nos anos iniciais em relação aos anos finais. Com poucos professores típicos da área de formação da educação física, essas escolas caminham para uma atuação multidisciplinar distanciada de uma educação constituída por temáticas relativas as questões de gênero e suas formas de discriminações integradas no ensino dessa disciplina específica.

Mais do que excluir a população campesina de uma educação transversal, também há tendências em manter, reproduzir e produzir “a diferença” (LOURO, 2008) nesse locais, impossibilitando-os de conhecer e se reconhecer em meio a “nova diversidade cultural contemporânea, e as mais novas formas de existência (LOURO, 2008, p. 19, 20)” ainda invisibilizadas nessas comunidades.

Em virtude de uma realidade educacional que ainda sente a ausência do trabalho docente nas disciplinas e suas áreas específicas do conhecimento, a atuação docente multidisciplinar nas escolas do campo em Humaitá-AM é marcada pelo envolvimento de 49 docentes de outras áreas do conhecimento desenvolvendo atividades de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental (SEMED, 2022).

No entanto, vale esclarecer que a atuação docente em determinada etapa da educação básica leva em conta o aspecto legal da formação docente. Discutida por Maria Regina Viveiros de Carvalho, a formação docente nas etapas da educação básica se respalda oficialmente:

O Decreto nº 3.276/99 estabelece dois tipos de formação para o professor conforme a etapa de ensino: i) uma para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais; e ii) outra, em campos específicos de conhecimento, para atuar no ensino de sua especialidade. Nesse último caso, o Parecer nº 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que “[...] os docentes oriundos das licenciaturas específicas devem atuar nos campos específicos curriculares, desta forma organizados nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil. CNE, 2008, p. 8). (CARVALHO, 2018, p. 120,121).

É importante retomar: das 55 escolas do campo atendendo os anos iniciais, 6 docentes atuam em acordo com sua formação docente na área específica da Educação Física; os outros

49 docentes, de outras áreas de formação ou da mesma área, mas não especificamente a educação física, desenvolvem atividades ligadas a esse componente curricular (SEMED, 2022).

4.2. O Discurso Docente: estereótipos de gêneros

O presente tópico busca mostrar os resultados e a discussão dos dados da pesquisa advindos do questionário. Para tanto, as análises serão feitas de acordo com as percepções desse instrumento de produção de dados. A presente análise também conta com outros aspectos metodológicos da pesquisa, como as observações das aulas práticas da disciplina de educação física em uma das escolas participantes do presente estudo.

Os dois participantes da pesquisa receberam são docentes atuando em turmas do 5º ano do ensino fundamental **em duas** escolas municipais de Humaitá-AM. Ambos são do sexo masculino. Por meio das respostas, assim como da observação da aula prática de um dos professores, produziu-se os resultados e discussões aqui apresentados.

Para início de análise, foi questionado sobre o significado de gênero para os docentes (questão 4. *O que significa gênero para você?*). Um dos respondentes compreende gênero como a “*diferença entre homens e mulheres*” (RESPONDENTE 1). Em uma resposta um pouco mais ampla, o Respondente 2 coloca que entende gênero como “*conceito generalista que agrega as particularidades e características que um grupo tem em comum*”.

A resposta dada pelo Professor 1, da Escola 1, indica certa visão binária presente em seu entendimento sobre gênero. Tal concepção pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem na disciplina ministrada de educação física, levando a dificultar a visão docente sobre os gêneros e as sexualidades presentes na escola. Esse ponto é indispensável para a compreensão dos educadores sobre as múltiplas posições para além dos esquemas binários sobre masculino e feminino, hetero ou homossexual, que historicamente foram sendo naturalizados na escola e em suas práticas pedagógicas (LOURO, 2008).

Também vale considerar sobre a resposta dada pelo Professor 2. Esse docente abre uma reflexão sobre estereótipos com base nas percepções de um grupo sobre o outro. Nesse sentido, o estudo de Oliveira (s.d) aponta nas relações entre certos grupos a provável re/produção de estereótipos a cerca de uma percepção pré conceituosa sobre o sujeito, o outro, seja na escola ou em um outro ambiente social. Complementando essa ideia, vale colocar que há

[...] uma tendência a favorecer o próprio grupo (ingroup), percebendo-o de forma mais positiva e heterogênea. Por outro lado, também haveria uma tendência das pessoas

ressaltarem as características negativas do grupo externo(outgroup) e rejeitá-lo, ou seja, as pessoas generalizariam com mais frequência e facilidade os atributos dos membros do grupo externo [...] (OLIVEIRA et al, s.d, p. 206).

As colocações anteriores levam a inferir que, em certos pontos, o pensamento docente aponta na presença de ideias, pensamentos, percepções sobre as realidades heterogêneas encontradas na escola uma questão a ser refletida transversalmente nas distintas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de ensino. Sem isso, a escola, as disciplinas e suas ações pedagógicas tendem a contribuir para a manutenção de esquemas binários com base em uma ideia unilateral dos aspectos positivos de um determinado grupo, ou de uma visão negativa de um outro grupo por parte do docente, que também compõe certo grupo com marcas específicas de ser e estar na escola, junto de alunos/as e de seus pares.

Uma outra questão respondida pelos participantes tratava da figura do professor de Educação Física a respeito das questões de gênero nesse componente curricular escolar. Suas respostas demonstraram a consciência da importância do professor para as questões de gênero. Nessas respostas também se percebeu o aspecto biológico (sexo) ligado as possibilidades ligadas aos papéis de gênero:

Indispensável, para que possibilite a prática de valores de igualdade e respeito entre os alunos de sexos diferentes e permita que os alunos convivam com todas as possibilidades relacionadas ao papel de homem e da mulher (RESPONDENTE 1). Nos professores devemos proporcionar o que vivemos aos alunos, não de forma explícita e nem implicitamente fundadas em estereótipo de gênero, e sim contribuindo para desfazer os preconceitos (RESPONDENTE 2).

O pensamento do Respondente 2 concorda com o estudo de D’Amorim (1997) sobre os papéis de gênero tomado como uma visão tradicional restrita ao masculino e feminino. Para esse autor, tal ideia reproduzida pelo docente indica um processo constituinte da identidade de gênero, que é o “conjunto das expectativas sobre os gêneros, internalizado pelo indivíduo em resposta aos estímulos biológicos e sociais” (D’AMORIM, 1997, p. 121).

No ambiente escolar, de modo histórico, os docentes respondem a expectativas determinadas pela instituição de ensino. Seja no aspecto de aprendizagens ligadas ao processo formativo do discente, por meio de conteúdo, aprendizagens de leitura e escrita, cria-se uma expectativa para moldar o aluno ou a aluna ao fim do ensino básico com base no gênero.

Esse processo formativo escolar sobre os gêneros ressalta as chamadas pedagogias culturais que dizem o “como deve ser” (LOURO, 2008). Nesse sentido, responder as expectativas criadas sobre os gêneros não se mostra mais como algo tão minucioso, disfarçado e restrito a instituição escolar e seus sujeitos formadores ou outras instituições sociais formadoras, mas sim explicitadas em olhares vigilantes realizados de instâncias sociais:

[...] a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? Como esquecer as pesquisas de opinião e as de consumo? E, ainda, como escapar das câmeras e monitores de vídeo e das inúmeras máquinas que nos vigiam e nos atendem nos bancos, nos supermercados e nos postos de gasolina? [...] **As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias [...] acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais.** (LOURO, 2008, p. 18, grifo nosso).

Por meio do pensamento de Louro (2008) sobre as instâncias constituintes da pedagogia cultural, o trabalho docente da educação física deve ser transversalizado pelas questões de gênero, como exigência de uma abordagem contemporânea atenta a essas pedagogias externas a escola e que a antecedem. Dessa forma, o ensino da educação física escolar exige um docente atento a temas contemporâneos como a sexualidade e o gênero em suas práticas.

Em uma outra questão levantada pela pesquisa, os sujeitos participantes responderam à questão “*Você acha que as atividades de educação física devem ser diferentes para meninos e meninas? Comente*” (Questão 7). Suas respostas remetem a relações de poder, no contexto atual da Educação Física Escolar, reivindicadoras de novas formas de resistência e existência dos gêneros e seus corpos. Essa percepção advém de uma abordagem foucaultiana que revela no investimento de poder sobre o corpo a produção de resistências dos gêneros e seus corpos diante de idealizações encontradas nesse componente curricular escolar. (FOUCAULT, 1979).

Nesse aspecto subversivo dado pelas relações de poder nas aulas da disciplina, as respostas dos professores demonstram que importa a “[...] *criação de uma cultura de respeito entre meninos e meninas.*” (Respondente 1, questão 7), assim como fortalecer essas relações por meio de “[...] *atividades competitivas entre os alunos*” (Respondente 2, Questão 8). Em vista dessas relações, novas formas de ser e estar poderão ser produzidas e reproduzidas pelos alunos/as no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar.

Por meio desse processo ativo das relações de poder existente nas aulas de educação física escolar, as expectativas sobre os gêneros se ampliam para além da percepção tradicional do masculino e feminino, hetero ou homossexual. Trabalhar com a ampliação dessas possibilidades desconstrói estereótipos sobre os sujeitos e o conjunto de expectativas investidas pela escola, família, estado sobre esse ser social em formação.

Esse aspecto desconstrutivo ao trabalho docente de educação física leva a uma realidade histórica que investiu sobre o corpo uma formação feita por meio de “um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio” (FOUCAULT, 1979, p. 146). Nesse sentido, as atividades de Educação Física na

escola devem ser pensadas para a libertação do corpo vinculado a “novas formas de existência” (LOURO, 2008, p. 20).

Uma outra questão levantada junto aos discentes da disciplina de Educação Física foi quanto as atividades e jogos competitivos entre meninos e meninas (questão 8. *Em suas aulas, como você realiza as atividades e /ou jogos competitivos entre meninos e meninas? Comente.*). As respostas dadas pelos docentes revelam os conteúdos e as aulas mistas como alguns pontos que são inferidos ao analisá-las:

Em momentos separados “meninos x meninas” e em momentos mistos, sempre enfatizando o respeito as diferenças para que todos os participantes possam participar e ter a chance de ganhar (RESPONDENTE 1).

Nas aulas realizamos atividades sempre visando a integração, quando realizada atividades competitivas entre os alunos, há sempre a divisão de grupos mistos onde ambos possam jogar juntos (RESPONDENTE 2).

Com relação aos conteúdos, as atividades competitivas desenvolvidas pelos docentes se atentam a questões ligadas a integração e o respeito as diferenças. Por meio do estudo de Silvano (2018) se infere uma visão docente e de seu trabalho como fruto de um processo atento aos conteúdos atitudinais desenvolvido junto a essas atividades. Para esse autor, essa é uma dimensão do conteúdo típico ao ensino de uma Educação Física preocupada em

Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto; Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência; Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo; Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (COLL et al 2000 apud SILVANO, 2018, p. 50).

É imperioso aos professores, atualmente, o desenvolvimento de atitudes não preconceituosas no ensino. Para tanto, o trabalho com o conteúdo deve ser reforçado por uma participação conjunta de professor/a e alunos/as pensando criticamente o ensino da educação Física desprendido de conteúdos desatentos a possíveis formas de re/produção de estereótipos com base na visão binária, biológica dos gêneros.

Esse processo conjunto também pode levar em conta atividades competitivas nas aulas mistas. Uma vez pensada esse tipo de ensino na Educação Física, o processo implica uma ação coeducativa voltada a não criar hierarquias entre o masculino e o feminino na escola ou em outras instancias sociais (AUAD, 2004, apud SILVA; FARIA; LINS, 2015).

Considerando uma possibilidade de aulas mistas para o desenvolvimento de atividades ou jogos competitivos pelo docente de Educação Física Escolar, os estereótipos de gênero tendem a serem discutidos quando necessários por professor, alunos e alunas em virtude das

relações advindas desse processo de ensino nas atividades competitivas, revelando a manutenção necessária de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais (SILVA; FARIA; LINS, 2015) trabalhados transversalmente com temas contemporâneos.

Os docentes também foram questionados sobre o trabalho do professor com as questões de gênero na Escola (questão 9. *Como vê a figura do professor frente às questões de gênero na escola?*). Para o Respondente 1 é *“o profissional que possibilita a prática de valores de igualdade e respeito entre os alunos de sexos diferentes, e permita que o/a aluno/a conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher”* (RESPONDENTE 1).

Quanto ao Respondente 2, a figura do professor no trabalho com as questões de gênero na escola tem o dever de *“possibilitar as práticas de valores de igualdade e respeito entre as pessoas dos sexos diferentes”* (RESPONDENTE 2).

Na resposta dada pelo Respondente 2 se percebe a relação com a ideia de papel de gênero. Essa visão docente na escola remete a concepção de D’Amorim (1997) sobre a compreensão dos estereótipos de gênero e sua definição, imperando o esclarecimento a respeito de conceitos como sexo e gênero, assim como dos papéis sociais possivelmente exercidos pelos sexos no decorrer de sua vida/história social. Tal resposta dada pelo docente demonstra uma compreensão tradicional do gênero atenta, exclusivamente, ao masculino e feminino.

Dessa visão tradicional sobre o gênero, se percebe o caráter binário na prática docente. Esses esquemas binários ainda encontrados nas aulas práticas de educação física exigem a desconstrução de papéis de gênero ligados somente a ideia de sexo, assim como também a sua compreensão como distinto da ideia de gênero, desconstruindo estereótipos, *“questionando e reconstruindo as ideias sobre o feminino e sobre o masculino”* (AUAD, 2004, p. 167 apud SILVA; FARIA; LINS, 2015, p. 95) distante da visão restrita ao biológico, consequente de uma junção dos saberes da educação física às temáticas contemporâneas sexualidade e gênero (LOURO, 1997; D’AMORIM, 1997; FARIA, LINS, 2015; DCN, 2013).

Questionados sobre discriminações com base nos gêneros nas aulas práticas de Educação Física (questão 11. *Você percebe alguma discriminação de gênero em suas aulas? Comente.*), somente o sujeito participante da Escola 2 confirmou perceber esses comportamentos. Sobre isso, o mesmo respondeu que

Sim, existem momentos em que os alunos do sexo masculino expõem opiniões um tanto discriminatórias em relação a participação das meninas em determinadas atividades, como por exemplo na prática do futebol, onde eles falam que futebol é coisa de homem. Nesses momentos, sempre ocorrem diálogos tentando abrir a mente dos mesmos em relação ao tema. (RESPONDENTE 2).

Com base nesses dados, podemos identificar que se tratam de estereótipos de gênero com base no conteúdo esporte (BNCC, 2018). Entendido como uma unidade temática na Base Nacional Comum Curricular, o esporte compreende a um conjunto de modalidades esportivas com base em regras. Na resposta dada pelo respondente a discriminação é feita por meio da modalidade futebol (no caso da Escola 2, o futsal), uma categoria esportiva definida como de Invasão ou Territorial. A base esclarece que essa categoria é um

conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.) (BNCC, 2018, p. 216).

Por meio da categoria esportiva futebol, os estereótipos de gênero são materializados nas aulas práticas de Educação Física na presente escola (Escola 1, Respondente 2). De fato, o conjunto de crenças impostas e adequadas a homens e mulheres na sociedade, refletido na modalidade esportiva futebol, pode reproduzir os estereótipos com base no gênero.

Pensando os estereótipos como ideais impostos e de adequação conforme o gênero, a abordagem construtivista de Hall (2016) pode levar a reflexão dessa discriminação dos alunos/meninos/atores sociais com as meninas na modalidade esportiva futebol com base nos sistemas representacionais existentes na cultura. Diante disso, atualmente, a discriminação ocorrida na prática pedagógica ultrapassa a mera compreensão histórica do papel de gênero com base no esquema masculino e feminino presente no ensino escolar.

Com o forte acesso as tecnologias midiáticas, encaixadas na definição de “**sistemas representacionais** consistido de sons reais emitidos pelas cordas vocais humanas, nas imagens feitas com câmeras fotossensíveis [...], nos impulsos digitais transmitidos eletronicamente” (IDEM, p. 48-49, grifo nosso) significados pelos sujeitos externos a escola, os/as alunos/as passam a estabelecer significados com base no gênero. São significados compartilhados nas mais diversas mídias sociais, também pedagogias culturais, que tensionam o “como ser” (LOURO, 2008) na realidade de alunos e alunas, podendo influenciar nas atividades desenvolvidas com base no conteúdo do componente curricular Educação Física.

As perguntas anteriormente analisadas por meio das respostas dos sujeitos da pesquisa, advindas do questionário, foram complementadas ou reforçadas pela síntese das observações feitas em uma das escolas participantes, a Escola 2.

Nesse caso, foram observadas 4 (quatro) aulas da disciplina de Educação Física na Escola 2. Como definida no estudo, todas as observações foram realizadas em turmas do 5º ano

do ensino fundamental, anos iniciais. Nesse sentido, foram observadas 4 aulas nas turmas do 5º ano “B” e 5º ano “C” e 5º ano “D” na presente escola.

Visando uma sistematização da observação foram definidos alguns critérios a ser considerado pelo observador da prática docente da Educação Física:

1. Como o docente organiza suas atividades nas aulas de Educação Física?
2. Se há separação de meninos e meninas na realização das atividades (como? Em quais atividades?)
3. Se há presença de preconceitos e discriminações de gênero nas aulas de Educação Física (Como? Em que aspectos?).
4. Caso haja a presença de preconceitos e discriminações de gênero nas aulas de Educação Física, descrever como o docente age frente a tais situações.

Atento a esses critérios de observação, o estudo efetivou essa outra técnica de produção de dados em 4 (quatro) aulas práticas do docente responsável pelo componente curricular. As observações foram realizadas nos meses de junho e julho: 14 de junho; 13, 14 e 15 de julho do ano de 2022 (dois mil e vinte e dois). Quanto ao turno das observações, foram todas realizadas pela parte da manhã, turno em que o docente responsável ministra a disciplina na escola.

Um dos primeiros pontos a ser destacado é quanto a organização das atividades do professor da Educação Física frente aos alunos do 5º ano. Na primeira observação realizada, o docente estava trabalhando o conteúdo ginástica com a turma do 5º ano “C”. Para efeito de explicação, a Base Nacional Comum Curricular coloca que esse conteúdo é parte de um dos seus objetos de conhecimentos, as Ginásticas, cabendo ao docente do 3º ao 5º ano dos anos iniciais o desenvolvimento de atividades ligadas a ginástica geral (BNCC, 2018).

Na atividade específica desenvolvida pelo professor com base no conteúdo ginástica, a quadra da escola foi o espaço utilizado pelo docente. Para isso, trouxe em folha impressa os exercícios que os alunos deveriam apresentar. Os alunos/as, sempre com o auxílio docente, executavam tal atividade, sempre registradas pelo uso da câmera fotográfica do celular. Como uma atividade tipicamente desenvolvida nos anos iniciais, o ensino da ginástica geral,

[...] também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. (BNCC, 2018, p. 217).

No processo de ensino envolvendo tal conteúdo, não se percebeu nenhuma forma de discriminação com base no gênero. Ao contrário, o que se percebeu foi uma formação de grupos

mistos definidos pelo professor do componente curricular. Por um outro lado, vale ressaltar o registro desses exercícios corporais realizados pelos alunos por meio da câmera fotográfica do celular, que explicita na prática pedagógica forte relação com a cultura.

Sobre isso, retomamos parte do referencial teórico desenvolvido pelo estudo que percebe na relação pedagógica cultural, que diz como “deve ser”, a possibilidade de ocorrer divergências, explícita ou implicitamente, nas aulas práticas de educação física. Também, com o uso do registro tecnológico que possibilita a construção de novos olhares por meio de um processo de ensino e aprendizagem que exige um trabalho mediado por conteúdos que sejam trabalhados de modo transversal e não regulado pelos olhares formadores, condicionados, de forma unilateral, as “pedagogias culturais” que regulam movimentos, falas, ações de alunos e alunas com base no “plano genético” (LOURO, 2018; GARBARINO, 2021).

SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crenças sobre expectativas a meninos e meninas na escola, ou em outras instâncias sociais, definem os estereótipos de gênero. Partindo dessa compreensão nessa instituição de ensino, foi que o presente estudo buscou analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM.

Uma realidade educacional docente que apresenta aspectos positivos e negativos. Se por um lado, o avanço na escolaridade docente indica professores de Educação Física atuando em conformidade com sua área de formação, por outro, vemos alunos e alunas com dificuldades na exigência social e tradicional priorizada na escola: a alfabetização. Isso leva a interpretar que o processo pedagógico na realidade educacional humaitaense ainda é altamente voltado para o ler e escrever, o que dificulta um ensino que ultrapasse esses produtos advindos de conteúdos procedimentais realizados nas escolas locais.

Por meio desse estudo, também importa considerar as relações primárias estabelecidas para seu desenvolvimento. O contato com professores de Educação Física, dos diretores escolares e da Secretária Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá-AM se mostraram como indispensáveis para a produção dos dados necessários à análise.

Contudo, é na escola, nos breves diálogos com os professores ou nas respostas desses sujeitos da pesquisa por meio do questionário que o autor desse estudo pode estabelecer as conexões necessárias com o suporte teórico do estudo. Não que o mesmo tenha interpretado os dados da pesquisa e leve-os a impor como verdades absolutas, não passíveis de serem reinterpretadas por leituras posteriores, mas sim, como pontos de divergências para uma escola e seu ensino centralizado em disciplinas como a Matemática ou Português.

É por meio dessa colocação que o presente estudo busca colaborar para que todas as disciplinas escolares compreendam seu papel para o desenvolvimento de uma escola formativa no contexto contemporâneo. Uma realidade que têm alunos e alunas, professores/as, com formas de ser e existir nesse ambiente que ultrapassam a mera existência do masculino e do feminino. Assim, esperamos que a pesquisa não seja uma resposta, mas sim uma abertura a novos questionamentos na escola, no ensino e na aprendizagem sobre a ótica contemporânea onde gênero, sexualidade, raça, etnia são temáticas de inserção, não de exclusão na escola.

Voltada a levantar o perfil docente do/a professor/a que ministra a disciplina de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental de Humaitá/AM, o estudo percebeu na formação desse docente atuando nas escolas da área urbana e rural do município tendências de

práticas transversais e de caráter interdisciplinar. Um docente com formação superior em comum acordo a sua área de conhecimento, possibilitando atender a heterogeneidade encontrada nesses ambientes (o rural e o urbano). Dessa forma, o perfil docente mostra a necessidade formativa para desenvolver uma prática educativa distante de estereótipos ou discriminações desenvolvida por meio de temáticas envolvendo a sexualidade e o gênero.

Por outro lado, vale ressaltar a prática docente de Educação Física atuando nas escolas do campo do município de Humaitá-AM, anos iniciais. Fator que pode influenciar no trabalho pedagógico da Educação Física, é a prática docente desenvolvida por professores distintos da área de conhecimento dessa disciplina (a área de linguagens), assim como distanciar de uma prática interdisciplinar quanto a temáticas contemporâneas desenvolvidas por esse docente.

São esses pontos destacados quanto ao perfil docente que ministra aulas do componente curricular da Educação Física nas escolas historicamente marginalizadas. De fato, um perfil que é influenciado pela localização ou até mesmo pelos processos de seleção que fazem parte da realidade desses docentes, impossibilitando-os de um trabalho a longo prazo orientado pelos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais típicos da sua disciplina.

Um outro objetivo especificado para o estudo foi conhecer atividades desenvolvidas pelo professor(a) nas aulas práticas/físicas de educação física. Em vista disso, se percebeu o desenvolvimento de atividades mistas, que visem integrar todos os alunos e alunas. Nesse caso, as atividades são desenvolvidas como parte de conteúdos atitudinais, onde constantemente o professor corrige falas, ações e comportamentos dos discentes envolvidos nessas atividades.

Por meio desse aspecto típico de conteúdos atitudinais, tais atividades implicam em valores, igualdade, respeito a constituírem o trabalho docente do componente curricular Educação Física. Na presente pesquisa, se percebeu que constantemente o docente realça esses conteúdos, pela necessidade de impedir que discriminações quanto ao gênero, visto sobre o ponto de vista tradicional (feminino e masculino), sejam naturalizadas em sua prática.

Quanto a compreensão do papel da escola na produção da identidade de gênero no contexto da disciplina de Educação física, a pesquisa desenvolvida também revela o caráter atitudinal desenvolvido na escola sobre a ótica tradicional do gênero. Uma instituição que ainda parece obedecer a essa visão que incompreende a possibilidade de outras formas de existência distante do caráter biológico que se define por meio de papéis de gênero socialmente pré-definidos sobre os sujeitos encontrados na escola.

Com esse fim, a principal implicação do presente estudo chegou à compreensão de que a ocorrência da manifestação dos estereótipos de gênero na disciplina de educação física se dá, de modo mais explícito, por meio das atividades práticas no conteúdo esporte. Realizadas na

quadra da escola, essa atividade mostra que na modalidade esportiva do futebol (na escola, o futsal) os alunos/meninos demonstram comportamentos discriminatório com base no gênero.

Para alcançar tal resultado, os aspectos metodológicos se mostraram indispensáveis. As observações das aulas práticas da disciplina e o uso do questionário foram fontes centrais para o presente estudo. Importa considerar que a abordagem metodológica do presente estudo adotou a técnica de observação somente nas aulas práticas da disciplina, desconsiderando o ensino em sala de aula que pudesse dá outras percepções sobre o objeto de pesquisa.

A ausência das observações de aulas teóricas (em sala de aula) mostra os limites a serem superados para compreender a manifestação dos estereótipos com base no gênero nas aulas ou atividades/ conteúdos desenvolvidos na disciplina Educação Física. Dessa forma, novos estudos poderiam ampliar questões e percepções sobre o processo de re/produção das diferenças naturalizadas pelo ensino escolar de forma estereotipada.

Reforçando a relevância do estudo, vale colocar sua importância para o contexto educacional contemporâneo e suas temáticas como gênero e sexualidade na educação de Humaitá-AM. O estudo espera contribuir para um trabalho na disciplina da Educação Física transversalizado pelos saberes de outras disciplinas encontradas no currículo escolar, tanto na área urbana, quanto no ensino localizado no campo, em contraposição a um ensino que zela pela manutenção dos binarismos sexuais em detrimento das questões de gênero na escola.

Não voltado a verdades absolutas para o autor da pesquisa, o presente estudo contribui para o processo de formação no ensino superior, ao mesmo tempo que retoma e percebe posições invisibilizadas nos tempos de educação básica por meio da Educação Física. Um passado escolar que caminhava para uma educação contemporânea, mas que temia mostrar as fraquezas, as falhas, o poder de escolha, a força das distintas subjetividades encontradas nesse ambiente tomado por uma realidade determinada socialmente.

Portanto, estudar sobre os estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física escolar conscientiza sobre os preconceitos infundados assimilados pelo pesquisador em seu desenvolvimento pessoal e social. Agora no ensino superior, essa conscientização se mostra necessária para se transformar num educador que, mais do que lute pela integração de minorias, seja, a princípio, um sujeito auto questionador de suas percepções, independente da religião, sexualidade, escolaridade, etnia e, principalmente, que não se deixe levar pelas distintas formas de manifestação ideológica ou politicamente do outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maurício; JÚNIOR, Mauro Lúcio de Oliveira; NASCIMENTO, Rodrigo Silva. Corpo, cultura e imagem corporal na adolescência: compreendendo a importância da educação física escolar. In: MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo (Org.). **Educação: possibilidades e caminho**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 513p. cap. 11, p. 154-167.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <http://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>>Acesso em: 21 nov. 2020.

ASSUNÇÃO, Tânia Azevedo Dos Reis. **A prática das atividades física nas séries iniciais: Análise na Escola Municipal de Educação Fundamental Maria do Socorro Bentes Leite, Município de Itaituba-Pará**. Monografia de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba-FAI, Itaituba-Pará, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. / Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: https://psicod.org/pars_docs/refs/47/46322/46322.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível

em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 13 dez. 2021.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em Psicologia**, n. 3, Universidade Gama Filho, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1997000300010> Acesso em: 22 nov. 2020.

DOS SANTOS, Josivana Pontes et al. Fatores Associados A Não Participação Nas Aulas De Educação Física Escolar Em Adolescentes. **J. Phys. Educ.** v. 30, e3028, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/B78KJjdFLwNLGLWMcQVTJxq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica** – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/29/Rabinow_Paul_Dreyfus_Hubert_Foucault_Uma_trajetoria_filosofica.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: https://docero.com.br/doc/nvneccx#google_vignette. Acesso em: 09 jun. 2022.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/amp/>> Acesso em: 20 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/amp/>> Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução: Daniel Oliveira e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HUMAITÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 698/2022/SEMED**. Humaitá, AM: Secretaria Municipal de Educação, 19 maio, 2022. Assunto: Ofício 001/MIAA/IEAA.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 978/2022/SEMED**. Humaitá, AM: Secretaria Municipal de Educação, 30 maio, 2022. Assunto: Ofício 001/MIAA/IEAA.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/amp/>> Acesso em: 20 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 184 p. (COLEÇÃO EDUCAÇÃO PÓS-CRÍTICA. Coordenadores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili).

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluçy Alves (orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Nathalia Dória. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Recebido em 1 de junho de 2021; aceito em 11 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

SILVANO, Luiz Clebson de Oliveira. **A prática pedagógica na interface dos conteúdos trabalhados por professores de educação física nas escolas públicas de Humaitá/AM**. 2018.129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6922>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, D. R. de S.; FARIA, J. P. de O.; LINS, R. G. Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 92–109, 2015. DOI: 10.26568/2359-2087.2015.1626. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1626>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. - Vitória, ES: Edufes, 2013. p. 83-102.

VICROVSKI, Alessandra Kátia. **A Questão de Gênero na Base Nacional Comum Curricular: Percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental de uma cidade da Região do Alto Uruguai / RS**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3933/1/Alessandra%20K%C3%A1tia%20Vicrovski.pdf>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

ANEXOS

Anexo A – Ofício nº 978/2022 – SEMED

	 GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <i>"Humaitá Rumo Ao Progresso"</i>	
---	--	---

Humaitá-AM, 30 de maio de 2022.

Ofício: 978/2022 SEMED

À senhora Profa. Maria Isabel Alonso Alves
 Colegiado de Pedagogia/IEAA/UFAM
 Assunto: Resposta ao Ofício Solicitação de Informações para pesquisa de PIBIC

Prezada Senhora,

Venho através desta, informar, conforme solicitado no ofício 001/MIAA/IEAA – informações referentes ao número de escolas municipais urbanas, número de docentes do quadro efetivo e seletivo, a quantidade de docentes que ministram Educação Física nos anos iniciais e em que escolas estão atuando.

ATENDEMOS: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL (I E II) E EJA.

- NÚMERO DE ESCOLAS URBANAS: 14
- NÚMERO DE GESTORES: 14
- NÚMERO DE PEDAGOGOS: 17
- NÚMERO DE PROFESSORES: 414

PROFESSORES	
Efetivos	219
Seletivos	195

NOMES DAS ESCOLAS:

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL AUREA FERREIRA CAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO
ESCOLA MUNICIPAL EDMEE MONTEIRO BRASIL
ESCOLA MUNICIPAL IRMÃ Mª CARMEM CRONENBOLD
CRECHE MUNICIPAL PROFª LINDA LÚCIA SILVA MIRANDA
CRECHE MUNICIPAL JONECI ALVES DE FARIAS

Secretaria de Educação - Rua 5 de setembro, s/nº - Centro - CEP: 69.800-000-Humaitá/AM
 E-mail: semed@humaita.am.gov.br




 GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
 PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
"Humaitá Rumo Ao Progresso"



ESCOLA MUNICIPAL LINDAVA GUERRA
CRECHE MUNICIPAL MARIA BONFIM SANTIAGO CRUZ
ESCOLA MUNICIPAL ROSA DE SAROM
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO CARMO
ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO
ESCOLA MUNICIPAL CANAÃ
ESCOLA MUNICIPAL MARLÚCIA GOMES DE OLIVEIRA

Professores Educação Física dos Anos Iniciais:

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO CARMO -	1
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CEZÁRIO MENEZES DE BARROS -	2
ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO -	4
ESCOLA MUNICIPAL IRMÃ MARIA CARMEM CRONENBOLD -	4
ESCOLA MUNICIPAL LINDALVA GUERRA DE SOUZA -	2
ESCOLA MUNICIPAL ROSA DE SAROM -	2
ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO -	4
ESCOLA MUNICIPAL EDMEE MONTEIRO BRASIL -	1
ESCOLA MUNICIPAL CANAÃ -	1
ESCOLA MUNICIPAL MARLUCIA GOMES DE OLIVEIRA -	2

TOTAL = 23 professores

Agradecemos antecipadamente, ao tempo que reiteramos protestos de estima e satisfação.

Respeitosamente


Arnaldina do Sopro Chagas
 Secretária Municipal de Educação
 Decreto nº 005/2021 – Gab. Pref.

Anexo B – Ofício nº 698/2022 – SEMED



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO DO CAMPO
"Humaitá Rumo Ao Progresso"

Ofício nº 698/2022

Humaitá/AM, 19 de maio de 2022.

A Senhora
 Prof.ª Drª Maria Isabel Alonso Alves
 COLEGIADO DE PEDAGOGIA/ IEAA/ UFAM

Objeto: Resposta referente à informações para pesquisa PIBIC

Prezada Senhora;

Em resposta ao ofício 001/ MIAA/ IEAA, a Coordenação de Educação do Campo, vêm por meio deste, informar a Vossa Senhoria que atualmente estamos com 55 escolas municipais rurais ativas, 101 docentes do quadro efetivo e 140 docentes PPS – 2022. A escola tem um papel fundamental nas mudanças que precisam ser efetivadas a realidade do campo. Nos anos iniciais estamos com 49 docentes da área que atuam nas series iniciais e desenvolvem atividades de educação física nas respectivas turmas e 06 escolas com profissionais da área específica em educação física, sendo elas: Escola Municipal Rural Antonieta Ataíde, José de Souza Mota, Marluce de Carvalho Lobato de Souza, São Domingos Savio, São Miguel e Manoel de Oliveira Santos. Assim, esperamos contribuir com a pesquisa intitulada “Estereótipos de gênero na educação física nos anos iniciais em Humaitá- AM”.

Sem mais para o momento, na oportunidade renovo protestos de estima e satisfação.

Atenciosamente,



Lauriane Relvas Gouvêa
 Coordenadora Educacional do Campo
 Portaria nº 091/2021 – Gab. Pref.

Secretaria de Educação - Rua 05 de Setembro, S/N – Centro – CEP 69.800-000-Humaitá/AM
 E-mail: semed@humaita.am.gov.br

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Anuência



ESTADO DO AMAZONAS PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Estereótipos de gênero na educação física nos anos iniciais em Humaitá – AM". A pesquisa mencionada tem como **objetivo geral** analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM, sendo que seus objetivos específicos são: a) Conhecer atividades desenvolvidas pelo professor(a) nas atividades práticas de educação física; b) Verificar a frequência/carga horária destinada às atividades práticas e teóricas de educação física no ensino fundamental; c) Levantar o perfil docente do/a professor/a que ministra a disciplina de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental de Humaitá/AM; d) Compreender o papel da escola na produção da identidade de gênero no contexto da disciplina de Educação física no 5º ano do ensino fundamental de Humaitá. A pesquisa está sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA e será desenvolvida pelo discente Diego Maciel da Silva, sendo assim, assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, fornecendo as informações necessárias e cientes de que serão enviados **questionários online** aos participantes da pesquisa levando em consideração as condições sanitárias de saúde provocadas pela pandemia por COVID-19. A pesquisa com os participantes ocorrerá entre Fevereiro e Julho de 2022, e após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Cidade, Humaitá de 06 de dezembro de 2021.

Arnalina do Socorro Chagas
Secretaria Municipal de Educação
Diretor(a) de Ensino
(carimbo)

Apêndice B – Ofício 001/MIAA/IEAA



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Departamento de Pesquisa



Ofício 001/MIAA/IEAA

À senhora Arnaldina Socorro Chagas
Secretária Municipal de Educação de Humaitá/AM

Assunto: Solicitação de informações para pesquisa de PIBIC

Senhora secretária,

Pelo presente documento, venho solicitar desta secretaria de educação, informações referentes ao **número de escolas municipais (rurais e urbanas), número de docentes do quadro efetivo e seletivos, quantidade de docentes que ministram Educação Física nos anos iniciais e em que escolas estão atuando**. Tais dados são para a pesquisa intitulada "Estereótipos de gênero na educação física nos anos iniciais em Humaitá – AM".

A pesquisa mencionada tem como objetivo geral analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM, sendo que seus objetivos específicos são: a) Conhecer atividades desenvolvidas pelo professor(a) nas atividades práticas de educação física; b) Verificar a frequência/carga horária destinada às atividades práticas e teóricas de educação física no ensino fundamental; c) Levantar o perfil docente do/a professor/a que ministra a disciplina de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental de Humaitá/AM; d) Compreender o papel da escola na produção da identidade de gênero no contexto da disciplina de Educação física no 5º ano do ensino fundamental de Humaitá.

A pesquisa está sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA e será desenvolvida pelo discente Diego Maciel da Silva. Em anexo, segue o Termo de Anuência firmado por esta secretaria.

Desde já agradeço.

Atenciosamente,

Maria Isabel Alonso Alves
Profa. Maria Isabel Alonso Alves
Colegiado de Pedagogia/IEAA/UFAM

Apêndice C – Questionário

05/01/2022 Pesquisa Docente- PIBIC -2021/2022




PODER EXECUTIVO
MINISTERIO DA EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Pesquisa Docente - PIBIC-2021/2022

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS EM HUMAITÁ-AM

Declaro por meio deste que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao tema intitulado: ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS EM HUMAITÁ-AM. Desenvolvida (o) por Diego Maciel da Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) pela Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves, a quem poderei contatar/ consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 69 9 98456-6778 ou e- mail: profamariaisabel@ufam.edu.br. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que, em linhas gerais é: **Analisar se há estereótipos de gênero nas atividades práticas de Educação Física no 5º ano do Ensino Fundamental em Humaitá/AM.** O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador, garantido o anonimato das fontes, mantendo a ética na pesquisa. Fui ainda informado quanto à utilização dos dados para fins de pesquisa científica e a possibilidade de divulgação do estudo em periódicos científicos e que posso me retirar desse estudo/ pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto estou ciente da pesquisa, concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a mim destinado, ao qual também assino.

Marcar apenas uma oval

Concordo em participar

Não Concordo

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Qual a sua última titulação?

Marcar apenas uma oval.

Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

3. Você atua na sua área de formação?

4. O que significa gênero para você?

1/3

05/01/2022

Pesquisa Docente- PIBIC -2021/2022

5. Em algum momento da sua trajetória na educação (ou ainda na graduação) você teve alguma formação voltada para as questões de gênero na escola?

6. Como você vê a figura do professor frente às questões de gênero na educação física?

7. Você acha que as atividades de educação física devem ser diferentes para meninos e meninas?
Comente.

8. Em suas aulas, como você realiza as atividades e /ou jogos competitivos entre meninos e meninas?
Comente.

05/01/2022

Pesquisa Docente- PIBIC -2021/2022

9. Como vê a figura do professor frente às questões de gênero na escola?

10. Você consider alguma atividade exclusivamente de meninos ou de meninas? Quais e por quê?

11. Você percebe alguma discriminação de gênero em suas aulas? Comente.

Apêndice D – Roteiro das Observações das Práticas Docentes



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA

ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, deve observar:

- 1- Como o docente organiza suas atividades nas aulas de educação física;
- 2- Se há separação de meninos e meninas na realização das atividades; (Como? Em quais atividades? - descrever)
- 3- Se há a presença de preconceitos e discriminações de gênero nas aulas de educação física; (Como? Em que aspectos? – descrever)
- 4- Caso haja a presença de preconceitos e discriminações de gênero nas aulas de educação física, descrever como o docente age frente tais situações.