

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ayllu Duarte Acosta

**Educação Física e gênero: saberes da prática docente militante no estágio
supervisionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2016

Ayllu Duarte Acosta

**Educação Física e gênero: saberes da prática docente militante no estágio
supervisionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança como pré-requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner

Co-orientadora: Ma. Luiza Aguiar dos Anjos

Porto Alegre

2016

Ayllu Duarte Acosta

**Educação Física e gênero: saberes da prática docente militante no estágio
supervisionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Conceito Final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

Orientadora – Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner - UFRGS

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Marli Acosta, pela educação a mim dada, sobretudo política e cultural, e por todo apoio e amor que são a base para que eu possa ir além.

À professora Silvana Goellner por partilhar seu conhecimento conosco. Agradeço por ter me recebido com carinho no Centro de Memória do Esporte e ter aceitado orientar esse trabalho.

Aos demais docentes da ESEFID que contribuíram com esse processo de formação, em especial aos que levarei como inspiração: Elisandro Wittizorecki, Fabiano Bossle e Mário Brauner.

À Luiza Aguiar dos Anjos pela paciência, leituras e contribuições feitas na co-orientação dessa pesquisa e pela bela amizade que dela surgiu.

À Amanda Dória de Assis por ter incentivado a realização desse trabalho e estar sempre disponível aos meus questionamentos.

À Camila Farias pela amizade duradoura e por ter curtido comigo diferentes etapas dessa vida acadêmica.

Às minhas alunas e alunos dos estágios pela convivência e compartilhamento de saberes.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela possibilidade do ensino público, gratuito e de qualidade. Que cada vez mais essa universidade seja tomada pela diversidade e pelas minorias.

À Isabela Berté, com amor, pelo incentivo e companheirismo diário que fizeram esses últimos anos de graduação serem mais doces. Tenho certeza que ao teu lado as conquistas estão apenas começando.

*“Enquanto os homens exercem seus
podres poderes
índios e padres e bichas, negros e
mulheres
E adolescentes fazem o carnaval”*

(Caetano Veloso)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de construção da minha prática docente militante, a partir de uma investigação biográfica narrativa. O trabalho centra-se na discussão acerca dos atravessamentos de gênero no contexto escolar e nos sentidos dados à Educação Física nos diferentes espaços, momentos e aprendizagens que experienciei durante o estágio de docência do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Quanto aos instrumentos de produção das fontes, utilizei os diários de campo construídos durante as disciplinas de Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no período de agosto de 2015 a junho de 2016. A metodologia utilizada baseia-se na análise da minha experiência, tendo como foco a inter-relação entre aprendizagem e reflexividade. Nesse contexto, a trajetória docente é rememorada e problematizada a fim de trazer questionamentos que contribuam com o percurso autoformativo da professora. O processo analítico emergiu dois eixos de investigação: i) a construção do “eu” professora: a prática docente militante no estágio supervisionado; ii) o movimento “Ocupa Braun” e o protagonismo das estudantes. A partir disso, foi possível verificar que o lugar da Educação Física escolar precisa ser ressignificado a fim de que meninas e mulheres sintam-se estimuladas a ocuparem esse espaço. Também se observou que a disciplina deve debater suas funções na escola procurando dialogar com os anseios da sociedade contemporânea. Conclui-se que a docência é política e se manifesta nas mais diversas formas de ensinar.

Palavras-chave: Educação Física; Investigação Biográfica Narrativa; Estágio de Docência; Gênero; Prática Docente Militante.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the process of building my militant teaching practice based on a biographical narrative investigation. This study focuses on the discussion about gender crossings in the school context and the physical education meanings produces in the different spaces, at the different moments and different process of learnings that I experienced during my teaching internship of the physical education graduation course at Federal University of Rio Grande do Sul. Field diaries were constructed during the subjects of the physical education in elementary and secondary education teaching internship from august 2015 to June 2016 for the use the instrument of sources production. The methodology that I used was based on the analysis of my experience focusing on the interrelationship between learning and reflexivity. So the teacher's trajectory is remembered and problematized in order to bring in questions that contribute to the teacher's self-formative percouse. The analysis process emerged in two research areas: the construction of the teacher's "self" from the militant teaching practice in the supervised internship; The "Occupy Braun" movement and the students' protagonism. From this it was possible to verify that the place of the Physical Education school needs to be resignified so that girls and women feel stimulated to occupy this space. It was also observed that the discipline should discuss its functions in the school seeking to dialogue with the wishes of contemporary society. One concludes that teaching is political and manifests itself in the most diverse ways of teaching.

Keywords: Physical Education; Biographical Narrative Investigation; Teaching Internship; Gender; Militant Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	13
2 A CONSTRUÇÃO DO “EU” PROFESSORA: A PRÁTICA DOCENTE MILITANTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	17
2.1 MEMÓRIAS ESCOLARES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	19
2.2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSPONDO AS BARREIRAS DE GÊNERO.....	21
2.3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDE, CRITICIDADE CONTEMPORANEIDADE.....	27
3 O MOVIMENTO “OCUPA BRAUN” E O PROTAGONISMO DAS ESTUDANTES.....	31
3.1 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
3.2 REORGANIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR: QUESTIONANDO OS PADRÕES DE GÊNERO.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	45
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	46

INTRODUÇÃO

As práticas corporais e as relações de gênero sempre se entrelaçaram em minha trajetória pessoal. Desde a infância, a bola e a chuteira eram objetos de desejo e artefatos indispensáveis nos momentos de lazer. Na escola, chegava cedo para ocupar a quadra e me unir aos colegas para mais uma partida de futebol. Nesse contexto, as aulas de Educação Física eram as minhas prediletas, pelos quais esperava, ansiosamente, por aqueles curtos dois períodos semanais.

Foi durante as aulas de Educação Física no final do Ensino Fundamental, no entanto, que fui impedida por um professor de praticar o esporte com o qual mais me identificava com a justificativa de zelo pela minha integridade física, já que a prática se dava junto aos meninos e estes seriam mais fortes fisicamente. A violência, naquele momento, não partiu de quem estava na disputa pela bola, mas da figura de um docente que tentou me afastar de uma prática corporal muito importante para minha identidade.

Como atleta de futebol e futsal, a nível escolar e universitário, presenciei diversas situações de desigualdades de gênero. As equipes formadas por homens sempre tiveram vantagens como mais horários de treinamento, mais campeonatos, materiais esportivos em melhores condições, assim como um maior apoio das instituições e dos profissionais envolvidos. Às equipes de mulheres, restava a superação e força de vontade para atingirem os resultados desejados.

Já em minha formação acadêmica na universidade, de todas as disciplinas que cursei, a única que separou os alunos pelo sexo biológico, nos momentos de prática, foi a de futsal. Não penso ser esse um mero caso de coincidência, mas sim um fato que traz a tona uma série de questões, produzidas culturalmente, quanto à educação dos corpos.

As marcas que trago da trajetória pessoal, atravessaram minha formação agregando significados à minha atuação docente, revelando dimensões política e profissional muito próximas. A respeito disso, considero que o presente trabalho de conclusão de curso é reflexo desses momentos, entre outros, que perpassaram meus anos de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, com os quais me indignei, e que me levaram a lutar por uma Educação Física menos generificada¹.

¹ Considero a Educação Física um espaço generificado, pois entendo que ela é constituída por relações de gênero que refletem concepções dominantes de feminilidade e masculinidade.

Penso que a formação profissional aconteça a partir das diversas situações e relações possíveis no decorrer do processo de ensino, dialogando com as vivências que tivemos enquanto discentes, desde a educação básica até curso universitário. Nesse longo período, o estágio é o momento em que podemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos até então e nos visualizarmos enquanto futuras² docentes do complexo contexto da educação pública brasileira. Conforme a Lei nº 11.788 de 2008, art. 1º, que dispõe sobre o estágio de estudantes, ele “é um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (...)”. Dessa forma, o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, sendo de caráter obrigatório sua aprovação para obtenção do diploma. Objetiva-se, a partir dele, o desenvolvimento da aluna para a cidadania e o mercado de trabalho.

O estágio torna-se uma etapa de grande importância no processo de formação profissional da educadora, pois é quando nos deparamos com a dicotomia teoria-prática. Apesar de não podermos dissociar esses dois elementos, por vezes eles parecem distantes no currículo acadêmico, gerando certa insegurança quanto ao contexto a ser encontrado no ambiente escolar. Para muitas graduandas, o estágio é a primeira experiência de docência, oportunizando a articulação do conhecimento acadêmico adquirido através das teorias, com a interpretação da cultura escolar na qual estamos nos inserindo.

Evidencia-se no cenário educacional nacional um momento importante para a discussão de gênero, pois estão tramitando, em diversos locais do país, projetos que visam retirar o tema do conteúdo da educação básica³. O “Projeto Escola sem

Historicamente, o campo esportivo - ainda predominante na Educação Física escolar - esteve atrelado a características de uma identidade masculina, como a virilidade, violência e competição, fazendo dessa prática um local de afirmação de uma masculinidade hegemônica. Eustáquia de Sousa e Helena Altmann (1999) reforçam que, apesar de algumas mudanças ao longo dos anos, esse domínio masculino nas práticas corporais ainda se mantém e acaba por dificultar a inserção das meninas nesses espaços, afastando-as das aulas.

² Fazendo uso da escolha proposta por Anamaria Verson e Joana Pedro (2012), utilizarei ao longo do texto os substantivos flexionados no feminino quando me referir ao neutro. Às leitoras, peço que entendam como um exercício político que visa incluir nós mulheres na linguagem, em contraponto ao gênero masculino ainda utilizado como neutralidade.

³ Citando alguns exemplos, em nível federal, estão em tramitação o Projeto de Lei (PL) 867/2015, de autoria do Dep. Izalci (PSDB/DF) e o PL do Senado 193/2016, do Sen. Magno Malta (PR/ES), que visam incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Projeto Escola Sem Partido”. Também corre na Câmara dos Deputados a PL 5487/2016 do Prof. Victório Galli (PSC/MT), que institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas, pelo Ministério da Educação e Cultura, que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Partido”⁴, criado em 2004, é o maior exemplo de como alguns grupos estão organizados a fim de proibir esse debate tão pertinente. Frente a esse retrocesso, surgem manifestações de resistência dentro do cenário político e educacional⁵, fazendo desse período um marco na luta por uma educação libertadora e crítica.

A presente pesquisa se insere nesse panorama por se tratar de um estudo em educação, abordando a prática docente no contexto contemporâneo. Nesse sentido, o trabalho é produto da minha reflexão sobre os diversos contextos e possibilidades de intervenção que vivenciei durante os estágios supervisionados, momento esse em que me vi desafiada pela primeira vez enquanto professora da Educação Básica. Para isso, utilizei a investigação biográfica narrativa como metodologia e, seguindo o proposto por Marie-Christine Josso (2002), procurei problematizar sobre como as experiências da minha vida contribuíram para os sentidos que dou àquilo que vivi.

A pesquisa objetiva analisar o processo de construção da minha prática docente militante⁶, a partir de uma investigação biográfica narrativa. Compreendo ser pertinente, para tal, discutir os atravessamentos de gênero no contexto escolar. Tendo em vista tal norte, procuro focar os sentidos dados a Educação Física nos diferentes espaços, momentos e aprendizagens que experienciei durante o estágio de docência do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Quanto aos instrumentos de produção das fontes, utilizei os diários de campo construídos por mim durante as disciplinas de Estágio de

No Rio Grande do Sul, a PL 190/2015 de autoria do Dep. Marcel Van Hattem (PP) queria instituir, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola Sem Partido”, no entanto foi retirado no dia 04 de outubro de 2016. Em Porto Alegre, o vereador Valter Nagelstein (PMDB) protocolou a PLL 124/2016 que visa “neutralidade ideológica” nas escolas.

⁴ O Projeto Escola Sem Partido proíbe que alunas e professoras debatam em sala de aula temas como política, gênero, sexualidade e religião. Usando o pretexto da neutralidade e com o objetivo de impedir a livre expressão docente - o que os idealizadores chamam de “doutrinação ideológica” - esse projeto tem baseado diversos Projetos de Lei pelo país. Por negar a liberdade de cátedra às professoras, o projeto tem sido chamado também de “Lei da Mordaça”.

⁵ O Dep. Jean Wyllys (PSOL/RJ) apresentou na Câmara dos Deputados, o PL 6005/2016 que cria o programa “Escola Livre” em todo território nacional. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, o Dep. Juliano Roso (PC do B) lançou o “Escola sem Mordaça”, em contraponto ao PL 190/2015. Atuando em nível municipal e estadual, foi criada a Frente Gaúcha Escola Sem Mordaça composta por educadoras, estudantes, comunidade escolar e movimentos sociais, em defesa da democracia e justiça social.

⁶ Chamo a prática docente de uma prática militante, pois entendo que não há como dissociá-la da dimensão política e ideológica, visto que, através delas, dou sentido às minhas ações. Com isso, busco superar as concepções hegemônicas dominantes, que encontram na escola um local de reprodução das hierarquias, fazendo do cotidiano escolar um espaço de luta e transformação social.

Docência de Educação Física no Ensino Fundamental e Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio, no período de agosto de 2015 a junho de 2016.

Espero que o trabalho possa contribuir com outras educadoras, reafirmando a importância da presença da discussão de gênero na escola e de se pensar uma educação para a diversidade. Julgo ser procedente destacar o caráter político dessa pesquisa frente ao retrocesso vindo de setores conservadores da sociedade brasileira, pelo qual passamos nos últimos anos, com a tentativa de retirada do tema de igualdade de gênero dos planos de educação.

1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nas últimas duas décadas, houve um aumento das pesquisas sobre escritas de si nos trabalhos educacionais sobre processos de formação e profissionalização docente, o que Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 370) denominam de “a virada biográfica em Educação”. Segundo Elizeu Clementino de Souza (2004), é crescente o número de publicações autobiográficas tanto no Brasil quanto no exterior. No entanto, Wittizorecki *et al.* (2006) demonstram que ainda é baixa a presença, nos arquivos de periódicos brasileiros, de narrativas autobiográficas de professoras como referencial teórico-metodológico, o que demonstra a pouca usualidade dessa metodologia no campo acadêmico da Educação Física.

Denice Bárbara Catani *et al.* (1997) chamam de “contra-memória” os relatos produzidos a partir de narrativas biográficas, pois eles desconstróem imagens e representações sobre as práticas docentes enraizadas através das políticas de formação e da literatura pedagógica, contrapondo-se a memória dita oficial. Nesse sentido, a pesquisa narrativa possibilita teorizar a própria experiência, dando vozes às professoras.

Marie-Cristine Josso (2002) destaca que as narrativas são significativos instrumentos para compreender o desenvolvimento pessoal e profissional, desempenhando duas funções: uma no contexto da formação de professoras, outra no contexto da investigação. A autora traz o conceito de “experiência formadora”⁷, que nos ajuda a compreender o processo de construção das narrativas, já que estas são organizadas a partir das experiências passadas, dando sentidos e significados ao presente. Sendo assim, a escrita da narrativa nasce interligada às histórias de vida, ao contexto social, às aprendizagens, identidades e subjetividades da sujeita.

As narrativas autobiográficas como prática de formação docente, através da escrita do diário de campo, possibilitam às (futuras) profissionais da educação a inter-relação entre aprendizagem e reflexividade. Nesse contexto, a trajetória docente é rememorada e analisada a fim de trazer questionamentos que contribuam com o percurso autoformativo da professora. O processo de narrar-se, como afirmado por António Nóvoa (2002), revela um protagonismo da educadora já que a mesma deve saber analisar e analisar-se na sua pesquisa, tornando-se sujeita e

⁷ Refere-se à capacidade de escrever sobre si, estabelecendo sentidos ao vivido a partir dos significados individuais e coletivos. (JOSSO, 2002)

objeto do seu trabalho. Os sentidos atribuídos pela docente à sua formação, através das narrativas como meio de investigação e instrumento pedagógico, justificam o aumento da sua utilização nas ciências da educação.

Souza (2004), em “O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores”, disserta sobre a narrativa autobiográfica como um importante dispositivo de formação de docentes:

As narrativas de formação expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e escrita, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Provocam, também, uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação. (p. 15)

Esse método de investigação qualitativa, centralizado na sujeita, também se destaca como uma importante ferramenta de pesquisa, tendo a valorização das subjetividades como uma das suas características. Dessa forma, a escrita autonarrativa traz aspectos da identidade da sujeita, revelando histórias e momentos experienciados no espaço dos estágios, locais esses onde o pessoal e o profissional se cruzam. O processo de narrar-se, proposto por Wittizorecki *et al.* (2006), considera os percursos de vida, as lembranças e sentimentos, atribuindo significados ao fazer cotidiano da professora de Educação Física em formação. Além disso, o autor reafirma que o caráter reflexivo e (auto) analítico, presente nos estudos a partir da perspectiva narrativa, demonstram as possibilidades de sua utilização na formação, investigação e produção do conhecimento.

Tendo como referência os estudos mencionados anteriormente, é possível visualizar as diversas possibilidades de articulação dos relatos biográficos com o processo de formação de professoras, e a consolidação desse campo de pesquisa que ainda está em expansão na literatura brasileira. Sabendo que a partir das narrativas produzidas sobre si no fazer cotidiano da prática docente, a educadora dá vozes e atribui significados às suas vivências e a si mesmo, a origem desse trabalho se dá nas experiências docentes que venho desenvolvendo desde o estágio no Ensino Fundamental, quando fiz a escolha política de dar ênfase à temática de gênero nas aulas de Educação Física, o que está exposto nas minhas narrativas em

diário de campo sobre o cotidiano escolar. A perspectiva de trabalhar com as questões de gênero nos estágios supervisionados me levou a refletir e analisar como essas questões apareciam nos diversos momentos da docência.

Nesse trabalho, parto do entendimento de que gênero é uma construção social e linguística que, a partir de um sistema binário, produz corpos, sujeitos e subjetividades. Contrapondo-se ao pressuposto biologicista, que procura restringir a construção dos indivíduos aos limites de seu corpo anatômico, a construção de sujeitos de gênero se dá através de processos de aprendizados contínuos, imbricados em diferentes instâncias sociais. Como consequência de vivências diversas em termos históricos, geográficos e culturais, esses processos levam a formação de múltiplas formas de viver masculinidades e feminilidades. (MEYER, 2003)

Essa pesquisa foi possível mediante a construção dos diários de campo, no período de agosto de 2015 a julho de 2016, quando cursei as disciplinas de Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental e Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio, ministrando aulas em escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Porto Alegre. O desenvolvimento do presente estudo caracteriza-se pela escrita das minhas vivências e memórias enquanto professora dessas instituições. Ambas as escolas assinaram um termo de consentimento institucional autorizando a realização dessa pesquisa, no qual o modelo encontra-se em anexo nesse trabalho. Os nomes da instituição e das alunas foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Apesar de ambos os estágios objetivarem oportunizar a nós estudantes em fase final de graduação a experiência do planejamento e da docência nesses níveis de ensino, eles se estruturaram de formas distintas. O estágio no Ensino Fundamental foi realizado individualmente, aulas duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos cada, e turmas mistas. Já no estágio do Ensino Médio atuamos em duplas e íamos à escola somente uma vez por semana, para ministrar uma aula de aproximadamente uma hora e trinta minutos, em uma turma composta só por meninas.

As narrativas eram construídas e registradas no diário de campo ao final de cada atividade que vivenciava com colegas, alunas e professoras, onde escrevia sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, não me restringindo ao espaço das aulas em si, mas aos diversos momentos, relações e desdobramentos possíveis

durante esse processo de exercício docente. Nesses caminhos percorridos, as narrativas se mostraram uma importante ferramenta formativa e reflexiva, pois a partir desses recursos pude analisar os significados dados a minha prática docente no contexto particular que vivenciei durante os estágios.

Sendo o estágio supervisionado um momento privilegiado e único para a formação, o fato de rememorar a prática docente e o itinerário escolar⁸ fez emergir outros saberes, pois me possibilitou relacionar o trabalho pedagógico realizado com outras experiências e aprendizagens que vivenciei na minha história de vida e durante esse processo de formação. Em síntese, o sentido que atribuo aos relatos é atravessado pelo ser histórico que sou e como me percebo enquanto educadora que, em contato com o coletivo do cotidiano escolar, fizeram parte da construção da minha identidade docente. A presente pesquisa inscreve-se nesse espaço e é resultado das reflexões dessa “experiência formadora”, onde busco estabelecer relações dos acontecimentos passados na instituição escolar e os reflexos das mesmas adiante.

Acredito que as singularidades da escrita de si potencializam a minha experiência enquanto aluna/professora, o que me levou a optar pela investigação biográfica narrativa como recurso metodológico desse trabalho, tomando a interpretação das fontes registradas em diários de campo como base de análise. O compartilhamento da escrita autobiográfica, para além dos significados atribuídos a prática da autora, é uma forma de construção do conhecimento, tendo capacidade para colaborar com as demais leitoras dessa pesquisa.

⁸ Tomo aqui a ideia de itinerário escolar, conforme construída por Souza (2004), por entender que essa perspectiva engloba as vivências e memórias educativas, considerando as singularidades e subjetividades, tanto das lembranças enquanto aluna, quanto como professora.

2 A CONSTRUÇÃO DO “EU” PROFESSORA: A PRÁTICA DOCENTE MILITANTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pensar na minha docência é refletir sobre a minha existência, vivências e ideologias. Acredito que não nos tornamos professora frequentando as salas de aula da universidade – mesmo reconhecendo a importância desse conhecimento -, a construção da identidade docente se dá na compreensão do vivido. Sendo assim, parto do entendimento desse processo de formação como algo sempre inacabado, moldado a partir das nossas trajetórias.

A experiência do cotidiano escolar sempre me encantou. Filha de mãe professora, quando prestei vestibular para Educação Física, já sabia que a licenciatura seria minha escolha. Apesar de acompanhar e sentir de perto os efeitos da crise na educação, dos baixos salários do magistério e da desvalorização da profissão, sempre acreditei que a melhor forma de lutar por uma educação de qualidade, seria na atuação direta com as educandas.

Selma Garrido Pimenta (1996) explicita que, ao chegar ao curso de formação, as alunas já tem saberes sobre o que é ser professora, visto que suas experiências da vida escolar se configuram em “saberes da docência”. Para fundamentar como se dá o processo de formação de professoras, a autora propõe que a identidade profissional se constroi:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (1996, p. 76)

Sendo assim, a prática docente pode ser compreendida como a representação do que somos, do que vivemos e do acreditamos por educação. Dessa forma, não há como dissociar a prática docente da dimensão política, visto que é através dela que damos sentidos à ação educativa, tornando a professora sujeita da sua prática. De acordo com Paulo Freire (1989, p.15), “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Diante disso, parto da concepção de que minha docência está

estritamente interligada ao meu posicionamento político. Quanto penso no ato educativo, trago as utopias do que vislumbro ser uma sociedade mais igualitária e democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assevera que a educação básica tem por finalidade desenvolver a educanda, assegurando-lhe uma formação para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a professora é responsável por promover um espaço de aprendizagens que possibilite às sujeitas tornarem-se capazes de compreender e transformar a sociedade. Cabe à escola, portanto, fornecer uma educação que dialogue com os aspectos sociais como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, entre outros.

Sabe-se que o preconceito, o sexismo e o machismo permeiam diversas esferas da nossa sociedade, refletindo-se também no campo da educação. Na Educação Física, especificamente, o currículo, os conteúdos e as metodologias podem ser capazes de engendrar diferenças entre homens e mulheres. A prática docente, nesse contexto, tem a capacidade de reafirmar ou questionar essas relações construídas historicamente. Acreditando no papel político da professora e sabendo que as práticas corporais são um importante espaço de produção e incorporação – mas também de desconstrução e resistências - de hierarquias sociais, objetivei realizar um estágio que militasse pelas questões de gênero, referenciando sobre a sua construção social, a fim de buscar uma equidade nas relações de gênero durante as aulas, que pudessem se refletir fora delas.

O estágio docente supervisionado é um dos primeiros contatos com o campo de trabalho da professora, onde as estudantes de licenciaturas colocam em prática as aprendizagens adquiridas durante os anos da graduação. Apesar das referências políticas, pedagógicas, didáticas e metodológicas que a formação acadêmica nos possibilita, o contato direto com o cotidiano escolar traz outros questionamentos e experiências que, por muitas vezes, não encontramos na literatura. Durante os estágios, pude refletir criticamente sobre minha docência e, conseqüentemente, sobre o que sou e acredito. Esse período foi fundamental para minha formação, pois foi um importante processo de identificação com a profissão, onde me aproximei do contexto escolar e dei novos significados aos saberes adquiridos anteriormente, os quais proponho discutir nesse trabalho.

2.1 MEMÓRIAS ESCOLARES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Hoje, prestes a me tornar professora de Educação Física, tento recordar os caminhos e as influências que me trouxeram até aqui. Lembro do meu apreço pelas aulas dessa disciplina desde a Educação Infantil, onde já me destacava como uma das alunas mais participativas. Nessa etapa, as aulas aconteciam no pátio da escola ou em sala de aula (nos dias de chuva) e todos participavam, não havendo distinções de atividades entre sexos e gêneros. O conteúdo das aulas era, na sua grande maioria, jogos e brincadeiras. Apesar disso, na “hora do recreio”, quando estávamos livres para brincar do que quiséssemos, eu era a única menina que me unia a um grupo de meninos para jogar futebol. Nunca soube dizer o que me chamava tanto a atenção naquela prática – ninguém compreendia o porquê, aos três anos de idade, eu já fixava os olhos na televisão para assistir a jogos de futebol -, enfim, começava ali uma grande afinidade.

Quando iniciei meus estudos no Ensino Fundamental, numa escola particular ligada a padres católicos, me deparei com uma estrutura de aula de Educação Física totalmente diferente da anterior. As aulas passaram a acontecer num grande ginásio, que contampava duas quadras poliesportivas, e eram divididas em duas etapas: a primeira acontecia com turmas mistas (meninos e meninas), nas quais eram trabalhados jogos e brincadeiras; num segundo momento, a turma era dividida por sexos e cada grupo ocupava uma das quadras. Nessa parte final da aula, as práticas corporais realizadas eram distintas, sendo que, geralmente, os meninos jogavam o futsal e as meninas, o “caçador”⁹. Como o contexto não me agradava, tive que pedir ao professor para realizar a aula com os meninos, já que a prática do futsal, da qual tanto gostava, só se dava no lado deles. Fora dos momentos de aula, entretanto, nunca precisei de autorização para “jogar bola” com os garotos, aliás, sempre fui uma das primeiras a ser chamada para as partidas que aconteciam antes, no intervalo e após as atividades escolares.

Apesar de quase sempre ser a única menina da turma a realizar as aulas dessa maneira, nunca havia tido problemas com colegas e professoras, o que me

⁹ Também conhecido como “queimada” em outras localidades do país. O jogo consiste em uma disputa entre duas equipes, divididas em dois grupos de número iguais e separadas pela linha do meio da quadra. O objetivo é arremessar a bola e “queimar” (atingir) o maior número de jogadoras adversárias, até não restar nenhuma.

deixava muito à vontade e satisfeita, até que nos anos finais do Ensino Fundamental, por conta de uma mudança de endereço, necessitei trocar de escola. Pela nova localidade, eu poderia optar por um colégio da mesma rede católica que a instituição anterior, ou por uma associação que reunia um clube desportivo e uma escola no mesmo espaço. Por adorar me movimentar, escolhi a segunda alternativa. Passei, então, a frequentá-la em turno integral: pela manhã realizava diversas atividades corporais, e a tarde frequentava as aulas. Foi a partir desse período que o sexismo¹⁰ começou a ter uma presença maior nas minhas práticas corporais.

As atividades que passei a realizar pela manhã, com a coordenação de um professor contratado através do clube, tinham turmas divididas por sexo e por esporte. Foi a primeira vez que me vi praticando uma atividade física num grupo exclusivamente de garotas. As aulas de Educação Física, que ocorriam à tarde numa quadra poliesportiva, eram coordenadas por um professor e uma estagiária, seguindo este planejamento: um período de jogos e brincadeiras realizado com turma mista; depois, um período onde a turma era dividida por sexos e era praticado algum esporte. Geralmente, os meninos jogavam o futsal, acompanhados das orientações do professor; e as meninas faziam ginástica, com as instruções da estagiária. Recordo-me dela ser uma docente esforçada, mas achava estranho o abandono das meninas pelo professor regente da turma.

Em uma das aulas - já cansada de praticar atividades com as quais não me identificava -, fiquei na quadra com os meninos. Quando nos organizávamos para escolher as equipes, o professor disse que eu não poderia jogar, pois era perigoso, visto que os meninos eram mais fortes e poderiam me machucar. Não consegui compreender a negação: se todos envolvidos estavam de acordo, por que o professor havia de me impedir? Cheguei em casa, comentei sobre o assunto e decidimos ir até a escola registrar uma reclamação. Mesmo assim, os preconceitos por parte do docente seguiram, fui taxada como uma “aluna revoltada” e, após vários desentendimentos, troquei de escola ao final do ano em busca de uma aula de Educação Física que pudesse me incluir.

¹⁰ Sexismo é entendido nesse trabalho como “um resquício da cultura patriarcal, isto é, como um instrumento utilizado pelo homem para garantir as diferenças de gênero, que se legitima através das atitudes de desvalorização do sexo feminino que vão se estruturando ao longo do curso do desenvolvimento, apoiadas por instrumentos legais, médicos e sociais que as normatizam.” (FERREIRA, 2004, p. 120)

Lembro que, em uma das disciplinas que cursei na faculdade, estávamos em uma roda de conversa sobre educação e fomos indagados com a seguinte pergunta: “Qual professor/a da escola mais lhe marcou, por quê?” Várias das colegas citaram professoras de Educação Física que haviam deixado lembranças positivas, tanto pela metodologia utilizada ou pela forma de expressar-se com as alunas. Eu fui a única que trouxe uma experiência negativa, mas não menos importante. Ali pude perceber o quanto aquelas vivências tinham me marcado e influenciavam diretamente na minha escolha e construção docente.

Meu interesse pelos estudos de gênero se intensificou após a realização da disciplina “História da Educação Física” ministrada pela professora Silvana Goellner, ainda no antigo currículo do curso. Essa foi a primeira vez na universidade em que tive contato com os estudos socioculturais e com a temática de corpo, gênero e sexualidade. Anos mais tarde, tive a oportunidade de integrar como bolsista o Centro de Memória do Esporte (CEME), que possui grande acervo de mulheres esportistas, e o Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História (GRECCO) que desenvolve discussões e pesquisas sobre o assunto. Nesse mesmo período, iniciei meu estágio obrigatório no Ensino Fundamental, onde pude colocar as minhas referências em prática. As percepções dessa primeira experiência docente foram descritas em diário de campo e, posteriormente, analisadas no ensaio final da disciplina de Estágio de Docência no Ensino Fundamental. A partir da apresentação desse trabalho e da ideia de continuidade da prática docente militante no estágio posterior, emergiu a realização desse Trabalho de Conclusão de Curso.

2.2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSPONDO AS BARREIRAS DE GÊNERO

Passado o primeiro estágio na Educação Infantil, esta foi minha segunda prática docente dentro de uma escola, a primeira organizando as aulas e as desenvolvendo sozinha. Essa experiência aconteceu com uma turma de 5º ano, de aproximadamente vinte e cinco alunos, de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre. Logo de início, uma das questões que me deixava em dúvida era quanto aos conteúdos a serem trabalhados, devido a minha inexperiência e a vontade de colocar a militância em prática. Para além dos aspectos físicos e motores, queria que as aulas de Educação Física também permitissem às alunas

compreenderem, refletirem e questionarem sobre a relação da cultura corporal de movimento com certos sistemas e estruturas socioculturais.

O início desse meu percurso da docência nessa escola deu-se em um momento conturbado da política brasileira que afetou diretamente o ambiente de trabalho. A nível estadual, o então governador havia implementado o parcelamento dos salários das servidoras como alternativa para a crise financeira. Visando se opor a essa prática, o sindicato da categoria convocou uma paralisação. Logo de início, pude perceber o quanto as professoras estavam divididas quanto à aderência ou não a greve, o que afetou as relações interpessoais e entreviu em alguns aspectos da gestão da escola. De acordo com Jonas Borba e Elisandro Wittizoreck (2013), essas micropolíticas que permeiam o complexo cenário escolar estão ligadas a diferentes ideologias, interesses e, principalmente, relações de poder, que impactam diretamente no trabalho docente.

Nosso primeiro contato com a turma foi durante as observações em sala de aula, onde pude perceber como as marcas deixadas pela heteronormatividade¹¹ estavam presentes no ambiente escolar. A aula se desenrolava, até que em um determinado momento a professora perguntou quem gostaria de ajudá-la. Como é de se esperar de uma turma de crianças, quase todos levantaram a mão em resposta a educadora. Ela, no entanto, “frisou que a ajuda deveria ser de um menino, pois seria para carregar livros pesados que seriam buscados na biblioteca”. (Diário de campo, 25/08/15)

Ao escolher exclusivamente um menino para ajudá-la, a professora assume e reproduz uma visão sexista de que os homens seriam mais fortes fisicamente, corroborando com a ideia de desigualdade entre os gêneros. Nesse discurso, a escola colabora com a construção de diferenças e reafirma papéis sociais de homens e mulheres. Nossos atos e falas, enquanto docentes, são muito importantes, visto que estamos diante de um processo socioeducativo que legitima certas representações.

Diante deste contexto inicial e pensando que a prática pedagógica envolve uma dimensão política, busquei desenvolver uma proposta de ensino da Educação Física que dialogasse com os marcadores sociais, destacando-se as relações de

¹¹ Heteronormatividade entendida nesse trabalho como “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 44).

gênero. Como ponto de partida para esta problematização nas aulas, utilizei o ensino do futebol por acreditar que esse esporte é atravessado por diversos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade presentes na sociedade, sendo uma referência na reprodução e reafirmação dos mesmos. Sendo assim, o futebol é caracterizado por ser um espaço de domínio dos homens, como sugere a pesquisadora Suraya Darido (2002), “na escola o futebol é considerado o mais masculino dos esportes”.

Gênero é entendido, nesse trabalho, como categoria analítica para compreensão dos processos históricos que geram desigualdades entre homens e mulheres e, conseqüentemente, se manifestam na cultura corporal de movimento e na Educação Física escolar. Segundo Silvana Goellner (2007, p.12), os discursos em torno do masculino e do feminino são utilizados para “justificar a inserção, adesão e permanência de homens e mulheres em diferentes práticas corporais e esportivas”.

Partindo da concepção proposta por Joan Scott (1989) de que o gênero não é simplesmente a diferença sexual biologicamente dada, mas sim historicamente construída pelas relações sociais de poder das quais homens e mulheres estão inseridos, optei por trabalhar sempre com aulas mistas, mesmo que para isso tivesse que enfrentar a relutância de alguns alunos. Ao encontro disto, Paula Silva, Paula Gomes e Silvana Goellner (2008, p. 400) chamam a atenção para as aulas separadas por sexo, segundo as autoras, “estes ambientes segregados são também espaços onde formas de uma masculinidade hegemônica são valorizadas”. Nesse caso, não somente as meninas ficariam marginalizadas, mas também meninos menos habilidosos.

Apesar do meu esforço e estímulo para uma significativa participação das meninas, muitas ainda se mantinham afastadas da prática e pouco interviam nas aulas. Assim, sugeri que a turma respondesse a um questionário acerca das aulas de Educação Física vivenciadas até aquele momento, pretendendo dar espaço às ideias, sentimentos e intenções que ainda não haviam sido expostas. Na aula seguinte, foram propostas duas questões: “O que você acha das aulas de Educação Física? Cite um ponto negativo e um positivo.” e “Como é sua participação e comportamento nas aulas?”. Ao receber as respostas, observei que não havia uma demanda somente minha quanto a trabalhar com as relações de gênero nas aulas. Naquele momento, a turma vivia uma disputa entre meninos e meninas que

engessava os comportamentos e vivências nas aulas de Educação Física, como trago nos exemplos a seguir.

A primeira impressão que tive ao analisar as respostas foi o relacionamento tenso existente entre os meninos e meninas, percebido por meio de alguns relatos de comportamento ofensivos por parte de alguns alunos, como na fala de Ana Rosa Kucinski¹², de 10 anos quando explicita: “Eu gosto das atividades e não gosto quando os meninos brigam com as meninas”. A aluna Catarina Helena Abi-Eçab, 10 anos, também relata certo desconforto com as atitudes dos garotos nas aulas: “Só não gosto que os guris enche (sic).”

A prática do futebol, que havia ocorrido somente uma vez nas aulas até então, desponta como grande atravessador das questões de gênero, como citado pela aluna Alceri Maria Gomes da Silva de 11 anos: “(...) eu não gosto de futebol, e eu acho que os meninos na aula podiam ser menos machitas (sic).” Em outro relato, novamente o futebol aparece: “Não gosto de jogar futebol com os meninos. (...) Eu dou trabalho pra prof, ela faz de tudo para nos agradar, me recuso a ficar perto dos meninos (sic)” (Marilena Villas Boas Pinto, 11 anos). O futebol também é visto como um impedimento para a prática das meninas segundo a aluna Heleny Ferreira Telles Guariba, 11 anos: “(...) o que tinha que melhorar na aula é que, quando os guris estão jogando futebol eles não passam a bola para as meninas poriso que eu não faço a aula. Porquê eles acham que só eles sabem (sic).”

Se para as meninas é notável a insatisfação quanto às atitudes de alguns meninos, para eles as aulas deveriam ter mais esporte e futebol “de verdade”, como citam, respectivamente, os alunos João Batista Rita e Joaquim Alencar de Seixas, ambos com 11 anos: “Eu acho a educação física não é muito legal porque a gente faz mais brincadeira do que ESPORTE (sic).”, “Eu gostaria de fazer futebol de verdade”. Nessa concepção, em uma aula onde não é trabalhado o esporte nos moldes tradicionais do alto rendimento, não se realiza o esporte “de verdade”. Nesse sentido, o aluno Miguel Santos Pereira se referindo as aulas mistas, afirma que o ponto negativo é “que agente não faz separado (sic)”. Em certas situações, os meninos queixam-se que as meninas não cooperam nas aulas:

¹² Para preservar a identidade das alunas, todos os nomes foram substituídos. Optei por utilizar nomes de pessoas que foram mortas ou que desapareceram durante a Ditadura Militar brasileira, como um modo, ainda que simbólico, de reconhecer a sua existência e visibilizar a memória desse período político sombrio de nossa história.

Eu acho bem legal só não gosto das gurias que não decham nos jogar bola e só querem fazer o que elas querem, (só pensam nelas). E o ponto positivo é que eu adoro as aulas tirando essas coisas das gurias, gosto também da prof mas a prof acha que as gurias são santas (sic). (Alexandre Vannucchi Leme, 10 anos)

Tendo em vista o futebol como um local historicamente ocupado, em sua maioria, por homens e produtor de valores associados a uma dada masculinidade, a inserção das mulheres ainda enfrenta barreiras (ALTMANN, 1998). Estas questões sociais e de gênero também aparecem entrelaçadas nas aulas de Educação Física, influenciando e, por vezes, afastando as meninas das práticas desportivas nas aulas. Diante desse cenário, onde as práticas corporais na escola aparecem como meio da produção de identidades de gênero e representam um lugar privilegiado para a expressão e reprodução da masculinidade normativa¹³, busquei propor nas aulas atividades que rompessem com valores sexistas. Sendo o futebol um esporte tradicionalmente atrelado à figura do homem, utilizei o seu ensino como atravessador dessas questões, objetivando o empoderamento das meninas através da sua prática nas aulas de Educação Física.

O ensino escolar é regulado por relações de poder¹⁴ que atuam sobre os corpos de forma generificada e generificadora, produzindo certos modos de ser homem e mulher, que interessam a manutenção de uma organização social heteronormativa. Nesse contexto, entende-se por heteronormatividade um conjunto de pressupostos pré-estabelecidos que engendram representações fixas e lineares sobre corpo, gênero e sexualidade (POCAHY; DORNELLES, 2010). Espera-se, assim que o corpo de um homem apresente características reconhecidas socialmente como masculinas como, por exemplo, a força, a virilidade e o interesse pelas práticas esportivas. Já ao corpo dito feminino, são valorizadas a beleza, a

¹³ O conceito de masculinidade normativa, de Richard Miskolsci (2012), remete às diversas instâncias pedagógicas que buscam, com base em seus corpos biológicos, adequar mulheres e homens às noções de gênero construídas socialmente. Assim, procura-se atribuir às mulheres características socialmente reconhecidas como femininas, e masculinas aos homens.

¹⁴ O conceito de poder desenvolvido por Michael Foucault (2014) é relevante em sua associação entre discursos de poder e seus efeitos normativos na sociedade, constituindo-se como uma norma reguladora da vida e atuando sobre a existência dos indivíduos. Sendo assim, a noção de poder ligada aos aspectos normativos constroem os sujeitos de acordo com padrões e convenções culturais que circulam nas mais variadas instâncias pedagógicas da sociedade, como na escola e no esporte, ajudando a produzir representações ideais acerca do gênero e da sexualidade.

magreza e a maternidade. Em ambos os casos, o desejo sexual pelo sexo oposto é preconcebido e o único socialmente aceito.

A compreensão de que as relações entre os gêneros devem ser pensadas como construções sociais dinâmicas e flexíveis, e não como pressupostos imutáveis do sexo, abre um amplo leque de possibilidade para os diferentes campos do saber e da docência. A escolha pelo ensino do futebol como forma de empoderamento das meninas no contexto das aulas de Educação Física está ligada a questões políticas e motivações pessoais, utilizando o processo ensino-aprendizagem como um mecanismo de transformação dos modelos rígidos que definem o lugar social de cada indivíduo, buscando contrapor ao padrão de gênero difundido na sociedade.

Uma vez que o futebol explicita preconceitos e discriminações associadas à questão de gênero, o papel da professora se torna complexo ao ter de enfrentar e questionar algumas inflexibilidades encontradas na prática. As características utilizadas para desqualificar a prática do futebol pelas meninas vão desde a violência até a falta de habilidade, afastando-as das atividades predominantemente masculinas. Neste contexto, Faria Jr. (conforme citado por Darido, 2002), propõe uma série de procedimentos metodológicos que foram inseridos nas aulas a fim de diminuir as diferenças entre os alunos: a) Dividir os alunos em grupos equilibrados em relação às habilidades motoras, força e velocidade, e para os jogos, designar quem tem mais habilidade, força e velocidade, para marcar os mais habilidosos, fortes e velozes; b) Modificar as regras de tal forma que todos possam participar significativamente da partida. Exemplo: dois sucessivos chutes a gol não podem ser dados por jogadoras do mesmo sexo, cada tentativa a gol terá a intervenção precedente do jogador de outro sexo (a menina passa a bola e o menino tenta a finalização, ou vice-versa); c) As escolhas das equipes devem alternar em um menino e uma menina (evitando que sempre os mesmos alunos fiquem por último), escolher diferentes alunas para as demonstrações, designar meninas ou alunos menos habilidosos para capitães das equipes; d) Utilizar estratégias de modelação, mostrando fotos e desempenho de jogadoras de futebol.

Além dos recursos pedagógicos citados anteriormente, utilizei em minhas aulas materiais pouco conhecidos das crianças, como a bola de rugby, que sendo trabalhado junto com a temática do futebol, despertou curiosidade nos alunos e alunas e estreitou as diferenças motoras, visto que não haviam tido contato com esse material anteriormente. Nessa perspectiva, agregar o futebol de cegos aos

conteúdos da disciplina também possibilitou uma discussão sobre acessibilidade na escola e as paraolimpíadas, além de uma reflexão sobre a inclusão e respeito às diversidades.

2.3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDE, CRITICIDADE CONTEMPORANEIDADE

Passada as vivências dos três estágios – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, posso afirmar que essa última foi com a qual mais me identifiquei. Apesar da complexidade de lidar com uma maioria de alunos/as adolescentes, a sociabilidade e a criticidade da juventude marcaram positivamente essa prática, pois possibilitaram que o diálogo fosse a principal ferramenta pedagógica utilizada.

Essa última experiência da graduação aconteceu numa escola da rede estadual de ensino localizada na região central da cidade de Porto Alegre. Devido ao alto número de alunas matriculadas na disciplina de Estágio de Docência no Ensino Médio, tivemos que ministrar as aulas do estágio em duplas. Conversei com um colega com quem havia tido afinidade durante o estágio anterior, e optamos pela parceria. De início, pudemos escolher a turma que tínhamos interesse em dar aula e, dentro dos arranjos feitos com as demais colegas, assumimos um 3º ano. Essa escola, no entanto, trabalha com as turmas separadas por sexo na Educação Física, onde um professor acompanha as meninas e outro, os meninos.

Sustentada por uma construção cultural e histórica dos estereótipos sexuais, a Educação Física escolar separada por sexos reafirma uma hierarquização das diferenças entre homens e mulheres. Eustáquia de Sousa e Helena Altmann (1999) alertam que a separação de meninos e meninas nas aulas desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, como idade, força e habilidade. Sendo assim, existem diversos conflitos e diferenças entre pessoas do mesmo sexo que acabam sendo negados por um discurso biológico ainda hegemônico na área. Apesar de não concordar com essa prática, tínhamos que nos adaptar ao contexto no qual estávamos nos inserindo, portanto acabamos por ministrar as aulas para uma turma composta só por garotas. Passo a descrever meu primeiro contato com as aulas de Educação Física na escola:

[...] Ao voltarmos para observar as turmas do 3º período, pudemos perceber como as aulas são desenvolvidas na escola: as turmas de meninas ficaram livres para jogar vôlei, e os meninos para jogar futsal. Confesso que eu não esperava que fosse diferente já que a Educação Física, infelizmente, ainda está muito atrelada aos esportes de alto rendimento e aos padrões hegemônicos de gênero. Conheci minha turma nos dois últimos períodos. Algumas meninas pareciam bem ansiosas para a prática, outras nem tanto. Descobrimos que há dispensa para as meninas do 3º ano que apresentarem algum comprovante de que exercem atividade de trabalho. Esperamos que, mesmo que trabalhem, tenham interesse em nossa aula, pois queremos a participação de todas.” (Diário de Campo, 07/03/2016)

Segundo a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as aulas de Educação Física são facultativas para as alunas que cumpram uma jornada de trabalho de seis ou mais horas, tenham mais de 30 anos, prestem serviço militar, tenham alguma condição de saúde que não permita a execução frequente de exercícios ou que tenham filhas. No caso da escola que realizei o estágio, a maioria das alunas trabalhavam no turno inverso, gerando um grande número de dispensas das aulas. Ao levarem o atestado comprovando a atividade de trabalho, não era exigido nem que elas estivessem presentes mesmo quando não havia um momento de prática física.

Isso acabou afetando diretamente nas nossas aulas, pois iniciamos preparando atividades para uma turma de trinta alunas, porém tínhamos em média doze alunas. Apesar disso, a maioria das alunas que estavam presentes também exerciam alguma atividade de fins trabalhista, o que nos levou a refletir sobre o desinteresse das outras estudantes, como descrevi no diário de campo no dia 21 de março de 2016: “é provável que durante os anos anteriores a Educação Física não tenha sido motivante e não tenha tido significado para essas alunas”.

Após aproximadamente um mês transcorrido de aulas, passamos por outro momento muito comum no cotidiano docente: a reorganização dos horários e turmas. Devido a uma troca de períodos na escola, o grupo para qual estávamos ministrando aulas passou a ter Educação Física em outro dia da semana. Como não tínhamos a possibilidade de estarmos presentes na escola em outro momento, acabamos assumindo outra turma, a das meninas do 2º ano do Ensino Médio. Então, passamos a ter em média vinte e cinco alunas que se destacaram pela forma

como nos indagaram e trouxeram questionamentos logo na primeira conversa que tivemos.

A aula que considero mais marcante dessa trajetória de estágios foi quando propusemos para a turma uma discussão sobre a reportagem “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”, vinculada no site da revista *Veja* no dia 18 de abril de 2016 de autoria da jornalista Juliana Linhares. A matéria teve grande repercussão devido à polêmica descrição do perfil de Marcela Temer e provocou grandes reações nas redes sociais, principalmente de grupos feministas. A publicação ocorreu numa segunda-feira¹⁵ e, na semana seguinte, seria a sétima aula que ministrariamos com o 2º ano, onde estávamos trabalhando com a temática de mídia, mulheres e esporte. Durante a semana em que a reportagem foi publicada, decidimos que ela seria o artefato a ser utilizado na próxima aula. A atividade foi organizada em três momentos: primeiro a leitura da reportagem, seguida de uma discussão sobre a sua relação com a Educação Física e, por último, a confecção de cartazes estabelecendo relações com as práticas corporais. A seguir trago um trecho do meu diário de campo com as impressões da aula:

Quando eu percebi a dimensão que a reportagem da *Veja* havia tomado, logo pensei que deveria trabalhar com ela na minha aula. Imaginava que as meninas deveriam ter acompanhado algo pelas redes sociais, e estava certa. Logo ao entrarem na sala, uma aluna falou: ‘De novo isso?’. Fiquei achando que já haviam trabalhado com o assunto na escola, mas não, o ‘de novo’ era por terem acompanhado durante toda a semana a repercussão que a reportagem trouxe. Na escola, até então, ninguém havia comentado sobre o acontecido, o que me surpreendeu porque, para mim, fazia o maior sentido trabalhar com esse tema no âmbito escolar. Comecei a aula perguntando quem já sabia do que aquilo se tratava, e metade da turma levantou a mão. Pedi a uma aluna que explicasse, e ela falou sobre a reportagem e já deu sua opinião: ‘machista e opressora’. Foi a certeza de que aquelas meninas sabiam o lugar que pertenciam enquanto mulheres numa sociedade machista. O debate foi muito bom. Claro que quando propomos um debate, onde a expressão se dá de modo verbal, algumas pessoas se manifestam mais, outras menos, mas de um modo geral houve um bom envolvimento da turma, principalmente na confecção dos cartazes. Apareceram questionamentos bem interessantes sobre sexo, relação pai e mãe e sobre as vestimentas. Acho que ainda dá para trabalhar bastante com esse tema. (Diário de Campo, 25/04/16)

¹⁵ No domingo anterior a publicação, havia se encerrado, na Câmara dos Deputados, uma das etapas do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em que foi decidido dar seguimento ao processo. Essa reportagem, fazendo referência à esposa do Vice-presidente Michel Temer, foi publicada logo na segunda-feira posterior.

Nosso objetivo era que as alunas pudessem refletir sobre o papel e a influência da mídia na sociedade, analisando criticamente o modo como as mulheres são retratadas pelos meios de comunicação. Para isso, deveriam estabelecer um paralelo entre a cultura corporal de movimento e os padrões de feminilidade, tentando perceber o campo esportivo como um local de possível resistência e empoderamento das mulheres.

Foi uma aula que se destacou pela participação e a criticidade das alunas, onde nosso papel como educadores foi instigá-las a produzirem seu próprio saber. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes das educandas, já que elas possuem saberes socialmente construídos nos espaços fora dos muros da escola. Isso se verificou na nossa experiência, visto que a capacidade das alunas traçarem relações do que estava sendo exposto em aula com os seus cotidianos, nos mostrou que o tema estava presente na realidade delas.

Para além das aprendizagens que estávamos adquirindo nas aulas, aconteciam outros movimentos na comunidade escolar que foram importantes nesse processo de formação docente. As professoras estaduais se organizavam e uma greve era iminente, visto que a prática do parcelamento dos salários das servidoras tinha se tornado uma prática recorrente. Em apoio à greve das professoras, mas motivadas também por reivindicarem suas próprias pautas, surgiu um movimento de ocupação das escolas por parte das estudantes. Por acreditar que a aprendizagem docente também se dá nesses outros espaços, prossegui meu estágio acompanhando as alunas do “Ocupa Braun”¹⁶, movimento esse que procuro analisar no capítulo a seguir, trazendo os seus atravessamentos com a Educação Física escolar e a temática de gênero.

¹⁶ O nome foi trocado a fim de preservar a identidade do movimento. O nome atual foi escolhido por integrantes da ocupação em homenagem a uma professora.

3 O MOVIMENTO “OCUPA BRAUN” E O PROTAGONISMO DAS ESTUDANTES

A escola é um lugar de culturas porque seus protagonistas são produtores de culturas: cultura infantil, cultura juvenil, cultura adulta. [...] Na escola, tais protagonistas também encontram (e inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos, experiências. Os tempos e os espaços da escola constituem campos de possibilidade para exercerem sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao aprender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence.

Tarcísio Mauro Vago¹⁷

Parto da descrição acima para contextualizar a iniciativa das estudantes gaúchas em ocuparem suas instituições de ensino a partir de maio de 2016, momento esse em que realizava meu estágio de docência no Ensino Médio. O período letivo no estágio se estenderia até o final de julho, quando na metade do mês de maio tivemos as aulas interrompidas pela greve das professoras da escola estadual que nos recebia. Durante todo o semestre, já haviam ocorrido diversas paralisações, mas não houve acerto entre o magistério e o governo estadual. No meio desses conflitos, começávamos a ter contato com diferentes posições políticas¹⁸ dentro do grupo de docentes da escola, o que foi importante para compreendermos como se dão essas articulações dentro do espaço escolar.

Paralelamente à greve dos professores estaduais e tendo como exemplos as ocupações de escolas ocorridas no Rio de Janeiro e São Paulo, entidades como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e alguns grêmios estudantis, com o apoio do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS), se articulavam para iniciar o mesmo processo em nosso estado. No entanto, por alguns desentendimentos em relação às reivindicações a serem pleiteadas, algumas escolas optaram por se organizar de forma independente. A partir de então, ganhou força um movimento autônomo e de protagonismo de estudantes, onde as alunas do ensino público gaúcho se organizaram para demandar uma educação de melhor

¹⁷ VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

¹⁸ Houve dentro da categoria um embate entre professoras grevistas e não grevistas que possibilitou que acompanhássemos diferentes posicionamentos em relação às paralisações.

qualidade. Esse movimento se espalhou rapidamente por diferentes regiões do estado, totalizando, aproximadamente, cento e cinquenta ocupações em diversos municípios.¹⁹

Nesse momento de grande efervescência política, surge o “Ocupa Braun”, tendo início no dia 17 de maio de 2016 a partir de uma assembleia realizada entre alunas, professoras e funcionárias, na qual foi apresentada uma pauta de reivindicações, dentre elas: o fim da PL 678/2015, conhecida como “Escola Sem Partido” que proíbe que professores tratem de temas políticos nas aulas; contra a PL 44/2015, que possibilita a terceirização em áreas como a educação e saúde; pelo direito ao passe livre estudantil nos transportes públicos; em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade; pelo pagamento em dia das verbas das escolas; por mais segurança e contra o parcelamento do salário das professoras e demais servidoras estaduais.²⁰

3.1 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa perspectiva de greve e ocupação das escolas públicas, deixamos de dar aulas nos espaços formais, para acompanhar o grupo de estudantes que participava do movimento. Nosso primeiro contato com a ocupação se deu no dia 23 de maio de 2016, onde conversamos com algumas lideranças e nos foi mostrado como se dava a nova organização da escola. Foi um momento para tentar compreender o contexto político e histórico que estávamos tendo a oportunidade de vivenciar. A troca de ideias com as alunas empolgou, naquele momento, a grande maioria do grupo de estagiárias, despertando em nós o questionamento de como podíamos contribuir com a ocupação. A partir desse movimento, houve um rompimento com as fronteiras do currículo tradicional, visto que as estudantes abriram espaço para a discussão e construção de novas formas de conhecimento.

Na conversa que tivemos com três lideranças da ocupação sobre as nossas possibilidades de colaboração, nos foi comentado a respeito de um campeonato esportivo que estavam organizando. Seria um torneio somente de futsal, com disputas de mulheres (meninas) e homens (meninos), onde as alunas deveriam

¹⁹ Dados extraídos da página online “Esquerda Diário”, publicada no dia 20 de maio de 2016, por Guilherme Kranz.

²⁰ Essa pauta e as demais informações da ocupação foram divulgadas na página da mesma na rede social Facebook, onde diariamente eram feitas atualizações pelas alunas.

inscrever suas equipes mediante um pequeno pagamento que auxiliaria na compra de mantimentos para a ocupação. Nos foi colocada a possibilidade de auxiliarmos arbitrando as partidas, demonstrando como esse é um espaço tradicionalmente atrelado à Educação Física escolar. Nessa perspectiva, seríamos mediadoras de conflitos que poderiam ocorrer dentro da quadra, localizando a disciplina no contexto da monocultura esportiva, como corrobora o relato:

Em nenhum momento nos foi colocada à possibilidade de participarmos em debates, oficinas, rodas de conversa,... A Educação Física, até mesmo na ocupação, estava ligada somente aos aspectos físicos e motores. (Diário de Campo, 23/05/2016)

Essa concepção vem ao encontro do estudo de Neira e Nunes (2011), afirmando que dentro do currículo escolar da Educação Física algumas práticas corporais são validadas e legitimadas, outras não. Essas práticas seriam produtos da cultura e estariam imbricadas a jogos de poder que fazem da cultura corporal um território de conflitos ideológicos. Quando as alunas nos apontam certas alternativas de intervenção, demonstram o quanto o ensino da Educação Física ainda está distante de romper com o discurso competitivo, o que Taborda de Oliveira (2004) sugere ser a “redução da Educação Física escolar aos códigos da instituição esportiva”. Mesmo diante de um movimento de ocupação autônomo, de protagonismo estudantil, o espaço dado a Educação Física contrastava com os propósitos das estudantes.

Nesse debate, o currículo é elemento central visto que, apesar do surgimento de visões contra-hegemônicas que se fazem presentes nos documentos que norteiam a Educação Física escolar, na prática cotidiana alguns conteúdos e metodologias ainda são mais legitimados que outros. Darido (2005) argumenta que as experiências vinculadas às atividades rítmicas, expressivas e da cultura popular ficam ausentes das aulas, pois mesmo fazendo parte do currículo dos cursos de formação de professoras, elas não aparecem com a mesma ênfase que os conteúdos de cunho esportivo. Além disso, a tradição histórica da disciplina centraliza o desenvolvimento de conteúdos procedimentais. Dessa forma, não se consegue visualizar um rompimento com a “prática pela prática” e a efetivação de

um currículo da Educação Física preocupado em formar sujeitas políticas, atuantes dentro de uma sociedade multicultural e democrática.

Hoje, os documentos que norteiam o ensino da Educação Física estão pautados a partir do conceito da cultura corporal de movimento, que visa dar sentidos e significados às práticas corporais a partir de um contexto social, histórico e cultural, dando uma nova visão ao currículo (BRASIL,1998). Essa nova concepção de ensino da Educação Física foi legitimada, em termos legais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares no âmbito estadual. O objetivo desses referenciais é orientar o planejamento de professoras e escolas, direcionando os procedimentos, valores e conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas. Nesses documentos, a Educação Física foi inserida na área de linguagens junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura e Artes, por acreditarem que a partir do princípio da comunicação e expressão através da linguagem corporal, o indivíduo se constroi e atribui significados com base no movimento.

O currículo, no entanto, não é neutro, ele retrata o que é esperado de nós na esfera social. Sendo assim, Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.12) sugere que o currículo “(...) produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. Diante disso, temos uma política curricular que inclui e exclui certos conhecimentos e pessoas, determinando o que é ou não válido para ser ensinado na escola. Dessa maneira, o espaço escolar mantém estereótipos e situações de opressão que ocorrem socialmente. O autor defende, ainda, o currículo como um campo de disputas entre diferentes concepções do mundo social e político, sendo muito importante dentro de uma visão crítica da educação.

No dia 25 de maio de 2016, ainda na tentativa de contribuir com alguma atividade para a “Ocupa”²¹, foi proposto por parte das estagiárias um cine-debate sobre sedentarismo e alimentação saudável. No diário de campo desse dia destaquei:

²¹ Utilizo o termo “Ocupa” como sinônimo ao “Ocupa Braun”, pois assim era chamado pelas suas integrantes.

Não entendi a ligação do tema com o movimento, acho que fica totalmente fora de contexto. Se a Educação Física não é esporte, ela é saúde? [...] Discutir sedentarismo e alimentação saudável não me parece agregar algo à luta dessas alunas. (Diário de Campo, 25/05/2016)

Essas duas concepções da Educação Física ligadas ao esporte e à saúde ainda parecem ser hegemônicas para professoras e alunas. Segundo Neira e Nunes (2008), elas seriam reflexos de interesses particulares de grupos sociais e classes dominantes, configurando o currículo em um agente da ideologia neoliberal. Essa concepção acaba por distanciar o ensino da Educação Física de um projeto escolar mais amplo, preocupado em formar cidadãos críticos e atuantes socialmente.

A atividade acabou não ocorrendo, pois as estudantes não a reconheceram como parte da programação da ocupação que, naquela semana, trazia discussões sobre gênero e sexualidade, ditadura militar, movimento negro, apresentações artísticas e culturais (Diário de Campo, 25/05/2016). As questões que perpassam as práticas corporais estavam ali, mas Educação Física parecia continuar deslocada do propósito político do movimento. Faltava compreensão do movimento para enxergarmos como a disciplina poderia dialogar com a cultura daquele grupo.

Sabe-se que na Educação Física escolar alguns conteúdos ainda se destacam, e outros não costumam aparecer com tanta frequência como a capoeira, as danças, as acrobacias circenses e as lutas, desse modo, a cultura escolar silencia algumas práticas, enquanto valoriza outras dentro do projeto educativo. Nas falas de docentes pesquisadas por Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Cristina Amaral (2011), apesar das professoras valorizarem a diversidade de conteúdos, elas citam o esporte como referência ao falar de situações acontecidas nas aulas. Destaca-se uma hegemonia do ensino dos esportes se comparados às demais práticas corporais.

A complexidade em localizar o lugar da Educação Física naquele contexto dava-se devido à dificuldade no entendimento de nós estagiárias quanto à finalidade da Educação Física no Ensino Médio, assim como a sua relação com o movimento que estava acontecendo na escola e a cultura juvenil. O movimento “Ocupa Braun” era protagonizado por jovens que criticavam as condições em que se encontra a educação. Sendo assim, a construção da escola passava por elas, desde o controle

do acesso, a reformulação dos espaços e os temas abordados nas trocas de saberes.

As diversas pessoas dispostas a colaborar com a “Ocupa” – professoras, funcionárias, coletivos, estudantes - produziam conhecimento conjuntamente com as alunas, colaborando com a construção desse movimento político. O momento era propício para rearranjos dos métodos de ensino-aprendizagem, dos conteúdos e, principalmente, para consolidarmos uma relação horizontal entre docentes e discentes. Infelizmente, o ensino da Educação Física, ainda muito atrelado à cultura esportiva do alto rendimento, não conseguiu se aproximar da criticidade das estudantes, mantendo a disciplina distante da programação proposta pelas educandas.

3.2 REORGANIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR: QUESTIONANDO OS PADRÕES DE GÊNERO

Dando seguimento a militância por uma igualdade de gênero que venho descrevendo nesse trabalho, acho relevante explicitar como essa temática apareceu fortemente dentro do movimento de ocupação, ressaltando a contemporaneidade e o interesse das alunas pelo assunto. Além de acompanhar a agenda da mobilização, que trazia seguidamente discussões sobre gênero e feminismo, o tema estava sendo problematizado no dia-a-dia, conforme os questionamentos iam aparecendo dentro da auto-organização do movimento.

Começo destacando o protagonismo das meninas na liderança, que no “Ocupa Braun” foi representado pela aluna Maria da Penha²², umas das primeiras pessoas a nos apresentar a escola na ocupação. Durante as manifestações que ocorreram fora da escola – local onde se reuniam os grupos de diferentes ocupações para saírem em marcha pela cidade -, também pude notar que as alunas tomavam a frente na organização (Diário de Campo, 08/06/2016). Em um país no qual a maioria da população é de mulheres, mas ainda somos minoria quando se trata de representantes na política e em outros locais de destaque social²³, cabe

²² Nome fictício escolhido pela aluna para representá-la nesse trabalho.

²³ Segundo dados da Folha de S. Paulo, no primeiro turno das eleições de 2016 para as prefeituras, das 5509 cidades com eleições definidas, apenas 639 elegeram mulheres para a sua administração, índice de 11,6%. (MONTEIRO, 2016)

ressaltar o importante papel dessas jovens na conquista desses espaços e no avanço de uma pauta feminista.

Na “Ocupa” tudo passava pelo controle das estudantes, desde a triagem na entrada da escola para identificar as visitantes, as chaves do cadeado do portão, a limpeza, as refeições, a agenda e as aulas. Dentro dessa nova forma de vivenciar o ambiente escolar, alguns questionamentos foram levantados, como aponto no relato do diário de campo:

Ao conversar sobre a ocupação com alguns alunos, surgiu como assunto à utilização dos banheiros femininos e masculinos. Um dos estudantes falou: “Ah, a gente pode usar o mesmo, estamos numa ocupação”. Perguntei quanto aos dormitórios, eles responderam que a diretora pediu para que fosse um dormitório para as meninas, outro para os meninos. No entanto, eles têm dormido juntos, segundo eles “todos se respeitam”. (Diário de Campo, 01/10/2016)

A pesquisa de Maria Lúcia Lima e Eric Alvarenga (2012) apresenta que o banheiro é um local simbólico na constituição de diferenças entre sexo e gênero, funcionando como elementos reguladores da feminilidade e masculinidade. Ao definir que os sanitários podem ser utilizados só por meninas ou só por meninos, a escola - ainda pautada nos fundamentos biológicos - condiz com as normas sociais hegemônicas como a heteronormatividade e o binarismo de gênero, negando outras possibilidades.

Penso ser de grande importância esses rearranjos do cotidiano escolar, pois se os alunos não viam necessidade dessas separações, cabia à escola continuar a fazê-las? Se objetivarmos uma escola com menos preconceito, é necessário debater e desconstruir essas diferenças que ainda estão estabelecidas no ensino brasileiro. Nesse caso, considero o banheiro unissex proposto pelas estudantes, uma importante ferramenta no combate a segregação de gênero e ao machismo, sendo um elemento a ser levado para a discussão com a comunidade escolar pós-ocupação.

A divisão das tarefas essenciais como a preparação dos alimentos e a limpeza dos ambientes, também geraram preocupações quanto ao engajamento de meninos e meninas. A fim de romper com a ideia de que essas seriam atividades

consideradas socialmente como femininas, identificada como de responsabilidade das mulheres, procurou-se priorizar a participação dos garotos nesses locais, o que pude observar no dia que participamos de um café da manhã com as ocupantes. Nesse dia, quando chegamos à escola, a cozinha estava sendo limpa e o café preparado por três alunos, enquanto as garotas nos mostravam as acomodações que estavam utilizando para confeccionar materiais para as manifestações. (Diário de Campo, 01/06/2016)

Durante o momento do café que compartilhamos com as estudantes, fiquei sabendo que um grupo de alunas iria participar de um protesto que ocorreria no final da tarde contra a cultura do estupro. Trago o relato feito a partir do meu questionamento às meninas se eu poderia participar:

[...] As meninas responderam que sim e que tinham que terminar alguns cartazes que haviam começado a confeccionar. Já aproveitei o momento para oferecer ajuda com o material. Continham dizeres como “nem recatada, nem do lar, a mulherada tá na rua pra lutar”. Legal ter trabalhado com esse tema nas aulas e saber que essa luta faz sentido para elas dentro do movimento. (Diário de campo, 01/06/2016)

O engajamento nas questões de gênero era notável também pelas oficinas oferecidas na ocupação. No dia 09 de junho de 2016, participei de um debate sobre gênero, empoderamento feminino e sexualidade, ministrado por algumas integrantes do “G8-Generalizando”²⁴, vinculado à faculdade de Direito da UFRGS. Éramos em torno de quinze mulheres – entre estudantes da ocupação e estudantes universitárias -, dialogando sobre diferentes situações de preconceito e machismo que passamos no cotidiano. Nenhum dos meninos da “Ocupa” quis participar da roda de conversa, mesmo sendo convidados durante as diversas vezes em que circularam pela sala das professoras, local onde era realizada a atividade. Apesar de notar que havia interesse deles pelos assuntos, os percebi desconfortáveis com tamanha presença das meninas.

²⁴ O Grupo G8-Generalizando (Direitos Sexuais e de Gênero), do SAJU/UFRGS, trabalha sob uma ótica interdisciplinar, em comunhão com profissionais e estudantes de várias áreas. O G8-G trata da temática dos Direitos da Mulher, sendo o seu público-alvo mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A partir dos depoimentos trazidos pelas estudantes, priorizei na conversa dialogar com o contexto das práticas corporais, o que gerou um bom retorno das alunas que falaram bastante sobre as brincadeiras que se interessavam quando criança, e a preocupação dos pais quanto a sexualidade e a masculinização de seus corpos. Quando comentávamos sobre quais atividades seriam “de menino” ou “de menina”, questionamos sobre a Educação Física ser separada por sexos na escola. Além disso, as alunas trouxeram sobretudo experiências escolares em relação a assédios e preconceitos de professores, e a proibição de vestimentas como shorts e saias nas dependências da escola. Para exemplificar, trago o trecho final do diário de campo dessa data:

[...] No fim, comentei sobre a importância de levarem esses debates para dentro da escola após a ocupação. O shortinho, os banheiros unissex e a Educação Física separada por sexo são temas que devem ser discutidos. Argumentos as alunas tem de sobra para sustentar suas reivindicações. (Diário de campo, 09/06/2016)

Conforme Evaldo Piolli, Luciano Pereira e Andressa Mesko (2016), ao se referirem às manifestações dos secundaristas em São Paulo que inspiraram as gaúchas, as relações horizontais firmadas durante as ocupações foram geradoras de um novo significado sobre pertencimento e de uma nova concepção sobre a escola. Para mim, foi o momento de romper com a hierarquia que se estabelece na relação professora/aluna e descobrir que, entre temores e anseios, temos muito em comum. Além disso, a proposta política do movimento “Ocupa Braun” deu maior sentido a minha prática docente e ao que acredito ser a finalidade da Educação Física escolar: a formação de alunas e alunos críticos e atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de construção da minha prática docente militante, a partir de uma investigação biográfica narrativa. Para tal, foram discutidos os atravessamentos de gênero nesses contextos escolares e os sentidos dados à Educação Física nos diferentes espaços, momentos e aprendizagens que experienciei durante o estágio supervisionado.

Os caminhos teórico-metodológicos desse trabalho contemplaram a análise da minha experiência nas disciplinas de Estágio de Docência no Ensino Fundamental e Estágio de Docência no Ensino Médio, realizados no período de agosto de 2015 a junho de 2016, momento em que me vi desafiada pela primeira vez enquanto professora da educação pública. Utilizei como fonte de pesquisa os diários de campo desenvolvidos por mim ao longo desse processo docente, onde objetivei descrever os acontecimentos vivenciados junto à comunidade escolar.

A análise baseou-se na inter-relação entre aprendizagem e reflexividade. Nesse contexto, a trajetória docente é rememorada e problematizada a fim de trazer questionamentos que contribuam com o percurso autoformativo da professora. O processo analítico emergiu dois eixos de investigação: i) a construção do “eu” professora: a prática docente militante no estágio supervisionado; ii) o movimento “Ocupa Braun” e o protagonismo das estudantes.

No capítulo “A construção do ‘eu’ professora: a prática docente militante no estágio supervisionado” rememorei as minhas vivências e lembranças escolares que me levaram a optar politicamente em dar ênfase a temática de gênero nas aulas de Educação Física. A partir disso, tracei um paralelo com as experiências docentes que tive durante os estágios supervisionados do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O capítulo “‘Ocupa Braun’ e o protagonismo das estudantes” apontou sobre as ocupações das escolas no Rio Grande do Sul e o deslocamento da Educação Física nesse contexto. Além disso, abordei as relações de gênero dentro do movimento e a reorganização do espaço escolar feita a partir dessa discussão.

Muitas disputas já ocorreram, e muitas ainda estão por vir, para que meninas e mulheres possam ocupar o universo das práticas corporais, especialmente em práticas ditas masculinas, como o futebol. Como lembra Silva, Gomes e Goellner (2008), este cenário está marcado por relações de gênero que invadem os espaços

educativos, estão presentes no contexto das aulas de Educação Física e influenciam as práticas desportivas de meninos e meninas.

As discussões no campo da Educação Física nos levam a pensar o esporte e a cultura corporal de movimento como “um espaço a ser ressignificado, de modo a transformar alguns sentidos que lhe são atribuídos” (GOELLNER, 2005). Durante os estágios, busquei considerar conteúdos em que meninos e meninas tivessem acesso a oportunidades iguais nas aulas, dentro das vivências corporais trazidas por cada um anteriormente, e que, principalmente, as meninas se sentissem empoderadas ao ocupar este espaço, ainda reconhecido socialmente como de predomínio dos homens.

No contexto da ocupação, apesar dos distanciamentos que encontramos entre a Educação Física e o movimento, foi um importante acontecimento para refletirmos sobre os objetivos da disciplina na escola. Penso que o ensino da Educação Física deva se reorganizar de forma a contemplar os anseios da sociedade contemporânea, fortalecendo as relações sociais e políticas que se articulam no ambiente escolar. A Educação Física, assim como o espaço pedagógico, não é neutra, sendo ela esporte, saúde, exercício físico, movimento, práticas corporais, cultura corporal, ou todas as manifestações que o conhecimento da área possa englobar.

Penso a docência como algo político, que se manifesta nas mais diversas formas de ensinar, sendo assim, não há como ser isenta ou imparcial. Nesse sentido, é necessário que a Educação Física se reorganize e debata sobre suas funções no ensino atual. Como educadora da área, acredito ser de nossa responsabilidade propormos práticas diversificadas que possam dialogar com o contexto social ao qual estamos nos inseridos, visando a formação de indivíduos que sejam capazes de, para além das aulas, respeitar as diferenças, questionar os padrões e buscar uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suas, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.
- BORBA, Jonas da Costa Brasil de; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. “Micropolítica escolar e o trabalho docente em educação física: negociações, acordos e concessões”. **Revista Didática Sistêmica**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013. Edição Especial (2013), p. 55-68, 2013.
- BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Disponível na internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm]
- BRASIL. Lei n.11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. [Disponível na internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm]
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Brasília: MEC.
- CATANI, Denice Bárbara; BUEIRO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C. e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- DARIDO, Suraya Cristina. Futebol Feminino no Brasil: Do seu Início à Prática Pedagógica. **Motriz**. São Paulo, p. 43-59, 2002.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.
- DE SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: vontade de saber**. Ed. Paz e terra. Rio de Janeiro/São Paulo, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 13, n. 2, p. 173-196, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, vol. 19 n. 34, Jan. – Jun. 2013: 45-52.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. In: **Referencial curricular**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Governo do Rio Grande do Sul, 2009. V.2, p. 111-182.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
LIMA, Maria L.; ALVARENGA, Eric. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Artifícios: Revista do Difere**, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2012.

KRANZ, Guilherme. 150 escolas ocupadas no Rio Grande do Sul. **Esquerda Diário**. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/150-escolas-ocupadas-no-Rio-Grande-do-Sul>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Veja.com**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Movimento**. Porto Alegre v.9, n.3, p.33-58, set./dez. de 2003.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica, 2012.

MONTEIRO, André. Número de eleitas cai e mulheres perdem representação política. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 04 out. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/eleicoes-2016/2016/10/1819610-numero-de-eleitas-cai-e-mulheres-perdem-representacao-politica.shtml>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, EDUCA: 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.368-386, abr. 2011.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade sobre a educação e abjeção. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

SILVA, Paula; GOMES, Paula Botelho; GOELLNER, Silvana Vilodre. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista portuguesa de ciências do desporto**. Porto. Vol. 8, n. 3 (set./dez. 2008), p. 396-405, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonta: Autêntica, 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

VERSON, Anamaria Marcon; PEDRO, Joana. Memórias como fonte de pesquisa em historia e antropologia. **História Oral**, v. 15, n. 2, p. 125-139, jul.-dez. 2012.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p. 9-33, maio/ago.2006.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**Termo de Consentimento Institucional****Nome da Escola:** _____**Nome da Diretora:** _____**Endereço:** _____

Declaro que a pesquisadora Ayllu Duarte Acosta está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “Educação Física e gênero: saberes da prática docente militante no estágio supervisionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”.

Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar o Projeto Político Pedagógico, além de realizar observações e registros em diário de campo.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade das participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data_____
Assinatura e carimbo da Direção da Escola

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar de um estudo sobre a prática docente da professora estagiária de Educação Física da escola. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo: analisar o processo de construção da prática docente militante da professora de Educação Física no estágio supervisionado da UFRGS, a partir de uma investigação biográfica narrativa.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza.

Segundo: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Terceiro: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pela Comissão de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisadora, preservarão a identificação das sujeitas pesquisadas e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa da participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner
e-mail: vilodre@gmail.com Telefone: (51) 33085879

Graduanda: Ayllu Duarte Acosta
e-mail: aylluacosta@yahoo.com.br